

# APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

12/2011 · 21. März 2011



## Ökonomische Bildung

*Hermann May*

Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung

*Dirk Loerwald · Rudolf Schröder*

Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung

*Thomas Retzmann*

Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung

*Hans J. Schlösser · Maria Neubauer · Polia Tzanova*

Finanzielle Bildung

*Ilona Ebbers · Rebekka Klein*

Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit

*Andreas Liening*

E-Learning in der ökonomischen Bildung

*Wolfgang Gaiser · Martina Gille · Johann de Rijke*

Jugend in der Finanz- und Wirtschaftskrise

*G.-E. Famulla · A. Fischer · R. Hedtke · B. Weber · B. Zurstrassen*

Bessere ökonomische Bildung

Beilage zur Wochenzeitung **Das Parlament**

## Editorial

Wirtschaftsthemen sind seit dem drohenden Kollaps des globalen Finanzsystems in der öffentlichen Debatte präsent wie selten zuvor. Zugleich scheint es, dass immer mehr gesellschaftliche Teilbereiche Marktgesetzen unterworfen werden. Doch klafft eine deutliche Lücke zwischen dem Interesse an Wirtschaft und dem Wissen darüber.

Seit Jahrzehnten wird ein Mangel an ökonomischer Bildung insbesondere an den allgemeinbildenden Schulen beklagt. Der Bundesverband deutscher Banken und andere Interessengruppen fordern schon seit Längerem ein eigenständiges Schulfach „Ökonomische Bildung“. Dabei herrscht auf den ersten Blick in Schulbüchern für Erdkunde, Politik, Geschichte oder Soziologie kein Mangel an wirtschaftlichen Fragestellungen. Allerdings taucht Soziale Marktwirtschaft meist unter dem Prisma des Sozialstaats, weniger unter dem der individuellen (Markt-)Freiheit auf.

Sicher ist eine grundlegende finanzielle Bildung vonnöten, um Jugendlichen einen kompetenten Umgang mit dem Taschengeld, den Handykosten oder dem Girokonto zu ermöglichen. Überschuldung ist in vielen Privathaushalten ein wachsendes Problem. Doch welche ökonomische Bildung soll angestrebt werden? Eine, die dem mündigen Wirtschaftsbürger ausreichende Qualifikationen an die Hand gibt, um durch rationale Entscheidungen den größtmöglichen individuellen Nutzen oder Gewinn auf dem Markt zu erstreben? Oder ist eine ökonomische Kompetenz gefragt, bei der eher das Wissen um die gegenseitigen Verflechtungen von Wirtschaft und Politik im Mittelpunkt steht? Ökonomische wie politische Bildung können zur Multiperspektivität beitragen. Erst eine Bewertung politischer Vorgänge auf der Basis einer fundierten ökonomischen Bildung erlaubt es, an der Gestaltung der demokratischen Gesellschaft zu partizipieren.

*Hans-Georg Golz*

Hermann May

# Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung

O bgleich sich für das allgemeinbildende Schulwesen in Deutschland mit seinen unterschiedlichen Schulformen und seiner bildungspolitischen Länderspezifität keine allgemeinverbindlichen Aussagen treffen lassen, kann doch festgestellt werden, dass seine ökonomischen Bildungsgehalte den Erfordernissen der Zeit weitgehend nicht gerecht werden. Wenn

**Hermann May**

Dr. rer. pol. Dr. h. c., geb. 1936;  
Professor i. R. am Institut für  
Gesellschaftswissenschaften,  
Abt. Wirtschaftswissenschaft  
und ökonomische Bildung,  
der Pädagogischen Hochschule  
Heidelberg.  
hermann.may@gmx.net

auch die Hauptschulen generell noch am ehesten ökonomische Bildungsinhalte in unterschiedlich benannten Fächern aufnehmen, kann dies keineswegs zufriedenstellen. Im Bereich der Realschulen und Gymnasien wie auch der vergleichbaren Jahrgangsstufen an Gesamtschulen ist die einschlägige Situation annähernd gleich defizitär. Allein die Länder Bayern, Niedersachsen und Thüringen tragen durch entsprechende Lehrpläne der wirtschaftlichen Bildungsaufgabe ansatzweise Rechnung.

Der trotz dieser erfreulichen Ausnahmen beklagenswerte ökonomische Bildungsnotstand an allgemeinbildenden Schulen wurde bereits in den 1970er, 1980er und 1990er Jahren von Bildungspolitikern, Sozialpartnern und Elternverbänden nachdrücklich betont und angeprangert – allerdings ohne den erwünschten nachhaltigen Effekt. Auch das erste Memorandum des Deutschen Aktieninstituts „Zur ökonomischen Bildung“ von 1999 konnte nichts Feststellbares bewirken. Den wohl gewichtigsten diesbezüglichen Vorstoß leistete im Jahr 2000 das vom Deutschen Elternverein, dem Verband Deutscher Realschullehrer, der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und dem Deutschen Gewerkschaftsbund

ediert „Memorandum: Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung“. Sein Erfolg bleibt abzuwarten.

Gleiches gilt für die neuerliche Denkschrift des Deutschen Aktieninstituts „Ökonomische Bildung in allgemein bildenden Schulen“ aus dem Jahr 2008 sowie das 2010 im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft vorgelegte Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen“. Der Tenor dieser Verlautbarungen ist weitgehend gleichlautend: Der von frühester Jugend an in komplexe wirtschaftliche Sach- und Problemverhalte gestellte Mensch wird auf diese Lebenssituation schulisch nicht hinreichend vorbereitet. Seiner Befähigung zur ökonomischen Lebensbewältigung wird nicht im erforderlichen Umfang entsprochen. Eine ihn dafür ausstattende Grundbildung muss deshalb zum integralen Bestandteil der schulischen Allgemeinbildung werden.

Die Begründetheit dieser Feststellung wird durch neuere demoskopische Befunde erhärtet. Nach einer durch den Bundesverband deutscher Banken in Auftrag gegebenen Umfrage des Meinungsforschungsinstituts ipos (Mannheim) aus dem Jahr 2009 weisen rund 84 Prozent der jungen Erwachsenen erschreckende Lücken im wirtschaftlichen Elementarwissen auf und verlangen demzufolge nach einer entsprechenden allgemeinen wirtschaftlichen Schulbildung. Eine im Jahr 2010 im Auftrag der Commerzbank vom Emnid Institut (Bielefeld) durchgeführte Umfrage förderte zu Tage, dass nur 14 Prozent der volljährigen Bundesbürger ihr Wissen über wirtschaftliche Sach- und Problemverhalte als „gut“ und „sehr gut“ einschätzen, während der Rest sein diesbezügliches Wissen in unterschiedlicher Wertung unter diesem Niveau einstuft und die Notwendigkeit ökonomischer Bildung signalisiert.

*Ökonomische Bildung*<sup>1</sup> kann als Qualifikation, das heißt als Ausstattung von Individuen mit Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensbereitschaften und Einstellungen, umschrieben werden, wirtschaftlich geprägte

<sup>1</sup> Die nachfolgenden Darlegungen fügen sich weitgehend meinen diesbezüglichen Ausführungen in Hermann May, *Didaktik der ökonomischen Bildung*, 8. aktualisierte u. erweiterte Auflage, München 2010.

Lebenssituationen zu bewältigen.<sup>¶</sup> Eine derartige Qualifikation der Heranwachsenden im Bereich der allgemeinbildenden Schulen setzt eine entsprechende Reflexion und Feststellung darüber voraus, was mit einer solchen (Qualifikation) erreicht werden soll (Leitziele der ökonomischen Bildung). Nachfolgend hat eine Erschließung sowie Aufbereitung des bildungsrelevanten wirtschaftlichen Stoffes, über den die Bildungsziele erreicht werden sollen, zu erfolgen. Eine solche Didaktik der ökonomischen Bildung fragt nach den Bildungsaufgaben und -inhalten beziehungsweise nach den Bildungskategorien: „Sie fragt nach ihrem Bildungssinn und den Kriterien für ihre Auswahl, nach ihrer Struktur und damit auch ihrer Schichtung, schließlich nach ihrer Ordnung, verstanden einerseits als zeitliche Anordnung (...), andererseits als Zuordnung verschiedener gleichzeitig zu erschließender Sinnrichtungen (...).“<sup>¶</sup>

*Leitziel* ökonomischer Bildung ist der *mündige Wirtschaftsbürger*. Folgen wir Hans-Jürgen Albers,<sup>¶</sup> so lässt sich diese Mündigkeit über die Kriterien Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortung operationalisieren. *Tüchtigkeit* meint in seinem Verständnis die Fähigkeit zur sachgerechten und effizienten Problemlösung; *Selbstbestimmung* bedeutet freie Gestaltung des eigenen Lebens; *Verantwortung* schließlich umschreibt die Bereitschaft, das individuelle Handeln vor sich selbst, das gegebenenfalls auch vor der Gesellschaft zu rechtfertigen. Ohne Selbstbestimmung und Verantwortung ist nach Albers eine menschenwürdige Bewältigung ökonomischer Lebenssituationen ebenso wenig möglich wie ohne Tüchtigkeit.

Die über ökonomische Bildung zu bewältigenden Lebenssituationen lassen sich im Wesentlichen drei *Situationsfeldern* zuordnen: dem Konsum, der Arbeit und der Wirtschaftsgesellschaft. Mit den ökonomischen Problemen des *Konsums* sieht sich der Ju-

gendliche schon in frühen Jahren konfrontiert und zur Auseinandersetzung gezwungen. Über den Konsum vollzieht sich sein Einstieg ins Wirtschaftsleben. Ihm folgt nach geraumer Zeit die arbeitsweltliche Integration (*Arbeit*). Über sie eröffnet sich dem jungen Menschen die Möglichkeit der eigenverantwortlichen materiellen Existenzsicherung und darüber hinaus der persönlichen Bewährung. Als Konsument und Arbeitender entdeckt sich schließlich der Heranreifende als Glied einer größeren Einheit, unserer *Wirtschaftsgesellschaft*. In ihre Ordnung ist er gestellt, zu ihrer Mitgestaltung ist er als demokratischer Bürger aufgerufen.

Den aus diesen – den jungen Menschen umfassenden und sukzessiv wie auch fortwährend einfordernden – *Handlungsbereichen* erwachsenden Ansprüchen haben die (diversen) wirtschaftskundlichen Schulcurricula zu entsprechen. Und an diesen Lehrplänen haben sich schließlich auch die (für die verschiedenen Schulformen verfassten) Studienordnungen der Lehramtsstudiengänge „Ökonomie“ auszurichten. „Ökonomie für Pädagogen“<sup>¶</sup> wird damit zu einem didaktisch orientierten Fachstudium, das im Hinblick auf das schulische Tätigkeitsfeld der Lehrenden konzipiert ist und demzufolge deren Befähigung anstrebt, Schüler für die Bewältigung wirtschaftlicher Lebenssituationen zu rüsten. Ein unter dieser Zielsetzung ausgerichtetes Ökonomiestudium hat nun aber keineswegs nur den gegenwärtigen Anforderungen der Schulcurricula zu genügen, sondern muss versuchen, auch in der näheren Zukunft liegende, pädagogisch bedeutsame wirtschaftliche Entwicklungen zu antizipieren, sie zu thematisieren und in ihrer unterrichtlichen Relevanz zu gewichten.

Lassen wir uns von der Erkenntnis leiten, dass es im Rahmen der unterrichtlichen Befassung unmöglich ist, die wirtschaftliche Wirklichkeit in ihren Grundlagen, Abläufen, Wirkungen und Erfordernissen objektiv als Ganzes zu erfassen, so scheint die Forderung nach einer *Reduktion des ökonomischen Bildungsgutes* zwangsläufig. Eine solche Reduktion muss auf das Stoffallgemeine abheben, das heißt auf Einsichten in die Grundstruk-

¶ Vgl. hierzu Hans-Jürgen Albers (Hrsg.), Handlungsorientierung und ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach 1995, S. 2 ff., und Hans Kaminski/Katrin Eggert, Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, hrsg. vom Bundesverband der deutschen Banken, Berlin 2008, S. 7.

¶ Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim-Basel 1967, S. 84.

¶ Vgl. H.-J. Albers (Anm. 2), S. 3f.

¶ Siehe hierzu das entsprechende Lehrbuch von Hermann May, Ökonomie für Pädagogen, München 2010<sup>15</sup>.

## Fachwissenschaftliche Kategorien

turen, die diesen Lehrgegenstand skelettartig durchziehen und zusammenhalten. Derartige Grundeinsichten sind geeignet, die Komplexität wirtschaftlicher Erscheinungen (die ökonomische Wirklichkeit) systematisierbar und damit in gewisser Weise durchschaubar zu machen, so, „dass an einem inhaltlichen oder methodischen Element (...) der ganze Stoff oder große Teile von ihm repräsentativ erschaut werden können“.<sup>16</sup> Diese als *fachwissenschaftliche Kategorien (Stoffkategorien)* zu verstehenden Grundeinsichten sind deutlich zu unterscheiden von den *fachdidaktischen Kategorien (Bildungskategorien)*, „als die in den Sachgehalten (Wissenschaften) vorausgesetzten bereichsspezifischen Normstrukturen oder Sollensgehalte, die sich das Selbst [der Schüler, H. M.] im Bildungsgespräch erarbeitet (...)“.<sup>17</sup> Zu ihnen gelangen wir dadurch, dass die fachwissenschaftlichen Stoffstrukturen an immer neuen Stoffsituationen unterrichtlich herausgearbeitet und verifiziert werden und darüber den Schülern zur Einsicht verhelfen, dass es sich bei den speziellen wirtschaftlichen Erscheinungsbildern nicht um (zeitlich oder umstandsbedingte) Zufälligkeiten handelt, sondern um etwas Typisches. In dieser Einsicht vollzieht sich gleichsam ein Brückenschlag zwischen Stoff- und Bildungskategorie, denn: „Bildend sind nicht die besonderen Sachverhalte als solche, sondern die an ihnen oder in ihnen zu gewinnenden Struktureinsichten oder Gesetzeskenntnisse, die erfassten Prinzipien oder erfahrenen Motive, die beherrschten Methoden oder die verstandenen Fragerichtungen, die angeeigneten Grundformen oder Kategorien.“<sup>18</sup> Oder anders ausgedrückt: Eine Bildung des Schülers wird erst dann erwirkt, „wenn aus einem Besonderen, in dem sich ein Allgemeines abbildet, jenes Allgemeine so deutlich gemacht wird, dass es – als Schlüsselbegriff, als Regel, als Problem – an einem neuen Besonderen erkannt werden kann“.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Erich Dauenhauer, *Kategoriale Didaktik*, Rinteln 1968, S. 196; daneben ders., *Kategoriale Wirtschaftsdidaktik: Anregungen zur inhaltlichen Neugestaltung*, Bd. I (3. Aufl.), Bd. II (1. Aufl.), Münchweiler 2001.

<sup>17</sup> Josef Derbolav, *Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2. Beiheft, (1960), S. 27.

<sup>18</sup> Wolfgang Klafki, *Das Problem der Didaktik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 3. Beiheft, (1963), S. 58.

<sup>19</sup> Wolfgang Hilligen, *Zur Didaktik des politischen Unterrichts*, Bonn 1985<sup>4</sup>, S. 38.

In dem für die allgemeine ökonomische Bildung relevanten Stoffbereich lassen sich aus unserer Sicht folgende fachwissenschaftliche Kategorien (*Stoffkategorien*) ausmachen.<sup>10</sup>

Menschliches Handeln ist bedürfnisgetrieben. Jegliches freiwillige menschliche Tätigwerden ist als Reaktion auf ein Bedürfnis (Mangelempfinden) zu verstehen. In seiner Verschiedenartigkeit und Vielfältigkeit reflektiert dieses Mangelempfinden „das Produkt eines evolutionären Prozesses, in dem sich nicht nur individuelle und kollektive Bezüge, sondern auch unterschiedliche Bewusstseinsstufen von Verhaltensregeln ausdifferenziert haben“.<sup>11</sup> So gesehen präsentiert sich ein Bedürfnis „als leibseelische Zuständigkeit, die sich in Spannungs- und Antriebsmomenten äußert (...)“.<sup>12</sup> Die bewusst gewordenen Bedürfnisse des Menschen bilden den Beweggrund seines (wirtschaftlichen) Handelns; sie sind gleichsam unbegrenzt.<sup>13</sup>

Die Knappheit der Güter zwingt den Menschen zu wirtschaftlichem Handeln. Aus der Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisse und der Begrenztheit der zu ihrer Befriedigung geeigneten Güter respektive zu deren Beschaffung (Kauf) notwendigen (Finanzierungs-)Mittel ergibt sich für den Bedürfnisträger Mensch die Notwendigkeit zu wirtschaftlichem Handeln, das heißt zu Anstrengungen, diese Diskrepanz zwischen unbegrenzten Bedürfnissen und knappen Mitteln zu mildern. Die bestmögliche Lösung des aufgezeigten Diskrepanzproblems folgt dem aus dem Rationalprinzip abgeleiteten ökonomischen Prinzip, das sich in zwei Handlungsmaximen, als Minimierungs- und Maximierungsaufgabe, ausdrücken lässt.

<sup>10</sup> Die nachgenannten Kategorien repräsentieren kein geschlossenes System. Sie bilden lediglich das Resümee der einschlägigen Reflexion und zeigen sich einer Erweiterung gegenüber offen.

<sup>11</sup> Karl Otto Hondrich, *Bedürfnisse, Ansprüche und Werte im sozialen Wandel*, in: ders. (Hrsg.), *Bedürfnisse, Stabilität und Wandel*, Opladen 1983, S. 27.

<sup>12</sup> Gerhard Scherhorn, *Bedürfnis und Bedarf. Sozioökonomische Grundbegriffe im Lichte der neuen Anthropologie*, Berlin 1959, S. 100.

<sup>13</sup> Zur Hierarchisierung der Bedürfnisse siehe Abraham Maslow, *Motivation und Persönlichkeit*, Reinbek 2008<sup>11</sup>.

Wirtschaftliches Handeln ist konfliktgeprägt. Die Vielfalt der bei den zu wirtschaftlichem Handeln gezwungenen Menschen um Berücksichtigung konkurrierenden eigenen und fremden Bedürfnisse versetzt diese (fast) ständig in Konflikte, das heißt in Situationen, die durch das Vorhandensein mehrerer (zumindest theoretischer) Handlungsalternativen gekennzeichnet sind.

Wirtschaftliches Handeln ist entscheidungsbestimmt. Um sich aus der für das wirtschaftliche Handeln so typischen Konfliktsituation zu lösen und nicht in passiver Unentschlossenheit zwischen den verschiedenen Handlungsalternativen zu verharren, muss sich der Wirtschaftende entscheiden. Um aber (rationale) Entscheidungen treffen zu können, ist das Wirtschaftssubjekt gezwungen zu planen.

Wirtschaftliches Handeln ist risikobehaftet. Da die Komplexität der wirtschaftlichen Wirklichkeit in der Regel keine vollständige Erfassung der für den Entscheidungsprozess relevanten Informationen zulässt, kann der Entscheidungsträger häufig die Konsequenzen seiner Handlung(en) im Zeitpunkt der Entscheidung nicht vollständig erfassen. Seine Entscheidung kommt somit in der Regel bei Unsicherheit zustande. Mit der Unsicherheit der Entscheidung wächst aber das Risiko des sich auf die Entscheidung gründenden wirtschaftlichen Handelns.

Wirtschaftliches Handeln ist nutzen- respektive gewinnorientiert. Das sich rational verhaltende Wirtschaftssubjekt wird sich für die Handlungsalternative entscheiden, die ihm unter der gewählten Zielprämisse am günstigsten erscheint, das heißt ihm den optimalen Mitteleinsatz und damit den größten Nutzen (aus der Sicht des privaten Haushalts) respektive den höchsten Gewinn (aus der Sicht des Unternehmers) verspricht.

Wirtschaftliches Handeln impliziert Arbeitsteilung. Die Maximierung des Nutzens respektive des Gewinns erfordert neben der Optimierung des Sachmitteleinsatzes die Optimierung des Wirkungsgrades der in den wirtschaftlichen Handlungsprozess eingehenden menschlichen Arbeit. Wichtigstes Mittel zur Steigerung der Arbeitseffizienz ist die Arbeitsteilung (Spezialisierung) auf betrieblicher, überbetrieblicher, nationaler, internationaler und globaler Ebene.

Wirtschaftliches Handeln schafft Interdependenz. Die Arbeitsteilung zwingt die in sie eingebundenen Wirtschaftssubjekte in wechselseitige Abhängigkeit (Interdependenz) und löst damit einen Prozess der Vernetzung mit einer (vorläufig) nicht endenden Dynamik aus.

Wirtschaftliches Handeln bedarf der Koordination. Die aus der Arbeitsteilung resultierende Interdependenz der Wirtschaftssubjekte erfordert eine wechselseitige Interessenabstimmung (Koordination) zwischen den Anbietern einerseits und den Anbietern und Nachfragern andererseits. Das einzige *wirksame* Koordinationsinstrument arbeitsteiliger Wirtschaftsprozesse ist der Markt.

Wirtschaftliches Handeln führt zu Ungleichheit.<sup>14</sup> Wirtschaften als nutzen- respektive gewinnmaximierendes Verhalten ist immer als individueller Aktionsprozess zu verstehen, dessen Effizienz typischerweise durch die Leistungen des Wirtschaftenden bestimmt wird. Solche individuellen und damit per se ungleichen Leistungen führen zwangsläufig zu ungleichen Handlungsergebnissen (Einkommen) und damit zu ökonomischer Ungleichheit (ungleiche Vermögensbildung) schlechthin.

Ungleichheit induziert Leistungsstreben, Fortschritt und Wohlstand. Zwangsläufige wirtschaftliche Ungleichheit ist nicht als beklagenswerte Fehlleistung des Marktes zu sehen, sondern als höchst erfreuliche, ja notwendige Konsequenz individuellen wirtschaftlichen Handelns. Ungleichheit wirkt nämlich als Anreiz für Leistungsstreben und induziert über dieses Fortschritt und Wohlstand. Eine Konterkarierung der wirtschaftlichen Ungleichheit im Wege staatlicher Umverteilung ist kontraproduktiv.

Wohlstand fundiert Freiheit<sup>15</sup> und Macht. Ökonomischer Wohlstand schafft innerhalb gewisser Grenzen materielle und soziale Freiheit. Darüber bietet er die Basis für den Erwerb von Macht(positionen) und damit die Möglichkeit der Einflussnahme auf Umstände und Personen.

<sup>14</sup> Vgl. die höchst aufschlussreiche Betrachtung: Norbert Bolz, Diskurs über die Ungleichheit, München 2009.

<sup>15</sup> Vgl. die erhellenden Darlegungen von Norbert Bolz, Die ungeliebte Freiheit, Paderborn 2010.

Jeder ist sein eigener Unternehmer. Der Selbständige ist Unternehmer hinsichtlich der von ihm angebotenen Produkte/Dienstleistungen, der Unselbständige ist Unternehmer hinsichtlich der von ihm angebotenen Arbeit. Beide, der Selbständige wie der Unselbständige, können ihre Erzeugnisse/Leistungen nur in dem Umfang vermarkten, wie diese der effektiven Nachfrage entsprechen und sich gegen ihre Konkurrenz und deren Erzeugnisse/Leistungen durchzusetzen vermögen. Diese Durchsetzung nicht zu vermögen, ist beider Risiko.

Wirtschaftliches Handeln/Geschehen vollzieht sich in Kreislaufprozessen. Es sind dies im Besonderen der hauswirtschaftliche, der betriebliche und der volkswirtschaftliche Kreislauf.

Für die Umsetzung der Stoff- in Bildungskategorien erweist es sich als zweckmäßig, die einschlägigen Unterrichtsbeispiele möglichst aus der Erfahrungswelt der Schüler zu wählen. Diese lässt sich in ihrer zeitlichen Progression von der Kindheit ins Jugendalter grob in drei Bereiche einteilen: (1) private Haushalte/Konsumbereich; (2) Betrieb – Unternehmen/Produktions-, Dienstleistungs-, Berufs-, Arbeitsbereich; sowie (3) Gesellschaft, Staat, Gesamtwirtschaft/gesellschaftlicher, staatlicher, gesamtwirtschaftlicher Bereich. Diese Bereiche umfassen den Schüler im Zeitverlauf gleich konzentrischen Kreisen, fordern ihn ein und markieren damit eine zunehmende ökonomische *Betroffenheit*. Diese gilt es über die Schuljahre hinweg, das heißt in ihrem spezifischen Zeitverlauf, pädagogisch und didaktisch geschickt zu nutzen.

## Bildungsstoffe

Eine Analyse der Lehrpläne für ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen (selbstständig oder in anderen Fächern integriert) macht immer wieder deutlich, dass die darin aufgelisteten Bildungsstoffe nur selten der Logik ökonomischer Erkenntnisgewinnung folgen. Die Anordnung der Bildungsstoffe ist häufig willkürlich, ohne „organischen“ Aufbau und inneren Zusammenhang getroffen. Wirtschaftliche Begriffe und Themen unterschiedlicher Erkenntnisebenen und Anspruchsstufen finden sich in unverbundener Reihung. Mangelnder Sachverstand und ideologische Verblendung der Verantwortlichen

führen in der Mehrzahl der Fälle zu diesen beklagenswerten unterrichtlichen Vorgaben.

Einem solchen „Wildwuchs“ gilt es zu begegnen, indem elementare Stofflücken geschlossen und damit Verständnisbrücken gebildet werden. Eine solche erkenntnislogische (folgerichtige) Reihung des wirtschaftlichen Bildungstoffes (siehe die *Übersicht*) lässt sich allerdings nur für den Grundlagenbereich der ökonomischen Bildung vornehmen. Darüber hinaus lässt sich eine allgemeinverbindliche Stoffauswahl und -anordnung kaum mehr in Ansatz bringen. Das Kriterium der „Unverzichtbarkeit des Bildungsgutes zur Bewältigung der (späteren) Alltagsprobleme“ sollte jedoch auch hier strikt beachtet und nicht zugunsten fragwürdiger Modethemen vernachlässigt werden.

## Übersicht: Erkenntnislogische Reihung des wirtschaftlichen Bildungstoffes

### Bedürfnisse

- Definition
- Arten
  - Bedürfnishierarchie nach Abraham Maslow; Existenz-, Kultur-, Luxusbedürfnisse; Individual- und Kollektivbedürfnisse; manifeste und latente Bedürfnisse
- Prägefaktoren (Einkommen, Vermögen, Kultur, Zivilisation, Religion, Klima, Alter, Geschlecht, Werbung u. a.)

### Güter

- Definition
- Arten
  - freie und knappe (wirtschaftliche) Güter; Sachgüter, Dienstleistungen, Rechte; private (Individualgüter), öffentliche (Kollektivgüter) und meritorische Güter; natürliche und künstliche (hergestellte) Güter; Verbrauchs- und Gebrauchsgüter; Konsum- und Investitionsgüter

### Produktion von Gütern

- Produktionsstätten (Betriebe)
- Produktionsfaktoren (Arbeit, Boden, Kapital, technischer Fortschritt, Humankapital)
- Kombination und Substitution von Produktionsfaktoren (Rationalisierung)
- Gesetz der Massenproduktion; Arbeitsteilung

### Bedürfnisbefriedigung als wirtschaftliches Handeln

- Ökonomisches Prinzip
  - Minimalprinzip
  - Maximalprinzip
- Privater Haushalt
  - als Anbieter von Dienstleistungen
  - als Bezieher von Einkommen
  - als Produktionseinheit

als Konsumeinheit  
Haushaltsplan  
Taschengeld

### Markt

- Leistung und Gegenleistung
- Angebot und Nachfrage
- Wettbewerb
- Wettbewerbsbeschränkungen, z.B. Kartelle
- Wettbewerbsrecht
- Wettbewerbsaufsicht
- Preisbildung
- Globalisierung der Märkte

### Verbraucherrecht

- Kaufvertrag (einschließlich dessen Störungen; Mängel, Lieferungs-, Zahlungsverzug), besondere Formen des Kaufes (Fernabsatzverträge, Teilzahlungsgeschäfte)
- Taschengeldparagraph
- Werkvertrag
- Reparaturvertrag
- Mietvertrag
- Reisevertrag
- Zahlungsverkehr unter Einbezug des Verbraucherdarlehens
- Verschuldung und Überschuldung
- Verbraucherinsolvenz

### Verbraucherpolitik

- Verbraucherschutz
- Verbraucherinformation
- Verbrauchererziehung

### Arbeit und Qualifikation

- technischer Fortschritt
- Rationalisierung
- Schlüsselqualifikationen
- Berufswahlvorbereitung
- Berufsbereiche
- Berufsfelder
- Berufsbilder
- Berufsgruppen
- Strukturen und Strukturveränderungen in der modernen Arbeitswelt
- Berufsanforderungen
- Anstellungsmerkmale (gelernt, angelernt, ungelernt)
- Erkennen der eigenen Interessen, Neigungen, Fähigkeiten, Dispositionen sowie persönlichen Defizite und Indispositionen
- Formen und Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung sowie der Umschulung

### Arbeitsrecht

- Berufsausbildungsvertrag
- Jugendarbeitsschutzgesetz
- Arbeitsvertrag
- Arbeitsschutzgesetz

### Sozialpartnerschaft

- Sozialpartner
- Gewerkschaften
- Arbeitgeberverbände

- Tarifautonomie
- Tarifvertrag
- Mitbestimmung der Arbeitnehmer

### System der sozialen Sicherung

- Krankenversicherung
- Rentenversicherung
- Arbeitslosenversicherung
- Pflegeversicherung

### Geldanlage und private Altersvorsorge

#### Soziale Marktwirtschaft

- Grundprinzipien
- Freiheit auf dem Markt
- Sozialer Ausgleich
- wirtschafts- und sozialpolitische Ziele
- Magisches Dreieck
- Vollbeschäftigung
- Stabilität des Preisniveaus
- außenwirtschaftliches Gleichgewicht
- daneben:
- wirtschaftliches Wachstum
- gleichmäßigere Einkommensverteilung
- Bewirkung und Sicherung einer optimalen Umweltqualität
- Entwicklung seit 1948
- Gefahren der Sozialen Marktwirtschaft

#### Wirtschaftliche Integration Deutschlands

- Europäische Wirtschafts- und Währungsunion
- Welthandelsorganisation (WTO = World Trade Organization)

Die Verbindlichkeit der Reihung nimmt mit der Entfernung vom Ausgangspunkt ab.

Zur Erläuterung dieser Bildungstoffe siehe Hermann May, *Ökonomie für Pädagogen*, München 2010<sup>15</sup>; ders. (Hrsg.), *Handbuch zur ökonomischen Bildung*, München 2008<sup>9</sup> und ders., *Lexikon der ökonomischen Bildung*, München 2008<sup>7</sup>.

Die vorgenannten Bildungstoffe sind unter dem eingangs genannten Generalanliegen der ökonomischen Bildung, junge Menschen zur wirtschaftlichen Daseinsbewältigung zu befähigen, mit der Vermittlung entsprechender *Kompetenzen* zu verbinden. Eine solche Kompetenzvermittlung bedeutet die Ausstattung des Schülers mit der differenzierten Potentialität, auf die wirtschaftlichen Alltagsherausforderungen *angemessen reagieren zu können*.

## Ökonomische Bildung und politische Bildung

Die vielfach erhobene Forderung, *ökonomische Bildung* und *politische Bildung* an



allgemeinbildenden Schulen in einem Unterrichtsfach zu fusionieren, kann bei näherer Betrachtung nicht aufrechterhalten werden. Wohl haben beide Bildungsbereiche Gemeinsamkeiten, so insbesondere in system- und ordnungstheoretischer Hinsicht (Gesellschafts-/Wirtschaftssysteme, Gesellschafts-/Wirtschaftsordnungen) und dieser nachgeordneten Problemstellungen. Ihre Bildungsziele sind jedoch recht unterschiedlich. Während die ökonomische Bildung, wie eingangs dargelegt, den mündigen Wirtschaftsbürger, den sich selbstbehauptenden Konsumenten und Erwerbstätigen, in seinen *individualorientierten*, selbstinteressegeleiteten Strebungen im Visier hat, strebt die politische Bildung über den mündigen Staatsbürger ein funktionierendes Mitglied des Gemeinwesens und mittels dieses eine Stabilisierung der jeweils gegebenen Herrschaftsordnung an.<sup>16</sup> Damit verfolgt diese (politische Bildung) im Gegensatz zur ökonomischen Bildung deutlich eine *sozialorientierte* Intention.

Beide Disziplinen – die ökonomische und die politische Bildung – sind in ihrem die vorgenannten Ziele bedienenden Bildungstoff sehr komplex angelegt und können damit ihrem jeweiligen fachspezifischen Anliegen ohne die künstliche Konstruktion eines „Mammutfaches“ nur in getrennten Bildungsanstrengungen gerecht werden.

Hinzu kommt, dass beide Unterrichtsfächer unterschiedlich qualifizierte Lehrer voraussetzen: Während ökonomische Bildung bei ihren Mittlern ein Studium der Wirtschaftswissenschaft (möglichst unter Einschluss der wirtschaftlich relevanten Rechtsmaterie (aus: Schuldrecht, Arbeitsrecht, Gesellschaftsrecht, Sozialrecht) erfordert, setzt politische Bildung bei diesen (Mittlern) ein politikwissenschaftliches Studium voraus. Beide Studiengänge verlangen den Einschluss einer fachspezifischen Didaktik. Eine Nichtbeachtung dieser Erfordernisse muss zwangsläufig in unterrichtlicher Anmaßung und damit im pädagogischen Dilettantismus enden.

<sup>16</sup> Vgl. Joachim Detjen, Politische Bildung, München-Wien 2007, S. 4 ff.

Dirk Loerwald · Rudolf Schröder

## Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen

Es gibt heute einen breiten Konsens darüber, dass ökonomische Bildung ein integraler Bestandteil zeitgemäßer Allgemeinbildung ist.<sup>1</sup> Über die

Art und Weise, wie ökonomische Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen institutionell verankert werden sollte, gibt es allerdings unterschiedliche Auffassungen. Aus didaktischer Sicht kann die grundlegende Zielsetzung nur lauten, dass solche institutionellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Erwerb ökonomischer Kompetenzen am besten fördern. Der institutionelle Rahmen ist so zu gestalten, dass Kindern und Jugendlichen in kumulativen Lernprozessen der Erwerb solcher Kompetenzen ermöglicht wird, die sie auf gegenwärtige und zukünftige Anforderungssituationen vorbereiten, mit denen sie in ökonomischen Kontexten konfrontiert werden (z. B. in ihren Rollen als Konsumenten, Geldanleger, Schuldner, Praktikanten, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Wirtschaftsbürger, Wähler).

Der institutionelle Rahmen in Schulen hat dem Anspruch und der Komplexität ökonomischer Bildung angemessen Rechnung zu tragen. Nur so kann eine lern- und bildungs-

<sup>1</sup> Vgl. den Beitrag von Hermann May in diesem Heft.

### Dirk Loerwald

Dr. paed., geb. 1974; Juniorprofessor für Wirtschaft/Politik und ihre Didaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Institut für Sozialwissenschaften, Olshausenstraße 40, 24098 Kiel. loerwald@politik.uni-kiel.de

### Rudolf Schröder

Dr. rer. pol., geb. 1965; Professor für Ökonomische Bildung mit dem Schwerpunkt Berufsorientierung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät II, Department für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Institut für Ökonomische Bildung (IfÖB), Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg. r.schroeder@uni-oldenburg.de

wirksame Bearbeitung der zahlreichen, zum Teil auch in diesem Heft dargestellten Aufgabenfelder der ökonomischen Bildung gewährleistet werden (z.B. Erziehung zu mündigen Wirtschaftsbürgern, Verbraucherbildung, finanzielle Allgemeinbildung, Entrepreneurship-Education, Berufsorientierung). Es geht uns deshalb im Folgenden um die Frage, inwiefern die existierenden Institutionalisierungsvarianten eine ökonomische Bildung im notwendigen Umfang und mit der notwendigen Systematik ermöglichen oder behindern.

## Institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse

Das Bildungswesen ist ein Wirklichkeitsbereich, der von institutionellen Regelungen wie Erlassen, Gesetzen oder Lehrplänen geradezu bestimmt wird.<sup>¶</sup> Das Handeln schulischer Akteure ist zwar in vielen Fällen konstruktives und kreatives Handeln, es vollzieht sich aber innerhalb der institutionellen Strukturen des Schulsystems, die wiederum eine verhaltenskanalisierende Wirkung entfalten.

Der entscheidende institutionelle Handlungsrahmen für schulische Lehr-Lern-Prozesse ist das Schulfach.<sup>¶</sup> Ein domänenspezifisches Bildungsanliegen wird an deutschen Schulen in einem Schulfach unterrichtet. Die jeweils zugewiesenen Stundenkontingente verdeutlichen die Relevanz, die diesem Bildungsanliegen beigemessen wird. Der Zeitfaktor darf nicht unterschätzt werden, da sich institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse von anderen Lernprozessen gerade dadurch unterscheiden, dass sie zu bestimmten Zeitpunkten bewusst initiiert und für eine bestimmte Zeitdauer aufrecht erhalten werden sollen.<sup>¶</sup> Die Zuweisung von Zeitkontingenten impliziert, dass konstruktivistische Lernprozesse in engen Zeiträumen von außen ein-

geleitet werden müssen. Damit dies gelingen kann, benötigen Schülerinnen und Schüler die Ordnung und Struktur eines Schulfaches.<sup>¶</sup> Ein domänenspezifisches Bildungsanliegen kann als Querschnittsaufgabe verschiedener Fächer in Schulen nicht in erwünschtem Umfang lern- und bildungswirksam werden. Unterrichtsprinzipien eignen sich gegebenenfalls für fachübergreifende Bildungsbereiche (z. B. Medien- oder Sexualerziehung). Zur institutionellen Verankerung für ein domänenspezifisches Bildungsanliegen mit originären Inhalten und Methoden sind sie ungeeignet.

Zur Verdeutlichung ein kleines Gedankenexperiment: Man stelle sich vor, Deutsch als eigenständiges Schulfach würde abgeschafft. Begründet würde dies damit, dass eine bessere Vernetzung mit anderen schulischen Anliegen ermöglicht und eine „disziplinäre Verengung“<sup>¶</sup> verhindert werden solle. Germanistische Inhalte würden von nun an in allen Schulfächern vermittelt, schließlich werde ja auch in allen Schulfächern Deutsch gesprochen. Durch eine Vernetzung der germanistischen Anteile in diesen Fächern solle ein tragfähiges germanistisches Grundwissen vermittelt werden.<sup>¶</sup> Im Bildungsministerium würde argumentiert, dass man mit dieser neuen institutionellen Ausrichtung ein ganzheitliches Konzept verfolgen würde, das es erlaube, den Anwendungsbezug der deutschen Sprache in authentischen Kontexten sicher zu stellen.

Es ist zu vermuten, dass gegen eine solche Regelung begründeter Widerstand aufkommen würde. Querschnittsaufgaben ohne klare strukturelle und personelle Zuweisungen münden nicht selten in institutionalisierter Verantwortungslosigkeit. Das Scheitern der Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfa-

<sup>¶</sup> Vgl. Helmut Fend, *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden 2008<sup>2</sup>, S. 183 ff.

<sup>¶</sup> Vgl. Stefan Hopmann/Kurt Riquarts, *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Traditionen und Perspektiven der Forschung*, in: Ivor F. Goodson/dies. (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*, Köln-Weimar-Wien 1999, S. 7.

<sup>¶</sup> Vgl. dazu auch Andreas Wernet, *Zeit als schulischer Handlungsrahmen: Befunde und schultheoretische Implikationen*, in: ebd., S. 209–228.

<sup>¶</sup> Vgl. Hans Kaminski, *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, S. 4–10.

<sup>¶</sup> Vgl. zu diesem Begriff Reinhold Hedtke/Gerd-E. Famulla/Andreas Fischer/Birgit Weber/Bettina Zurstrassen, *Für eine bessere ökonomische Bildung*, Bielefeld 2010, S. 12; vgl. auch den Beitrag von Gerd-E. Famulla et al. in diesem Heft.

<sup>¶</sup> Vgl. für die ökonomische Bildung: *Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder in NRW vom 15. 1. 2004 – 522–6. 8. 0315 – zur Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I.*

len hat dies deutlich gezeigt.<sup>8</sup> Ein weiteres Beispiel ist die Berufsorientierung, die in vielen Bundesländern als schulische Gesamtaufgabe in den Lehrerkollegien zu einer Situation der „verteilten Nicht-Verantwortlichkeit“ führt.<sup>9</sup> Unterrichtsprinzipien erscheinen für alle domänenspezifischen Bildungsanliegen unbrauchbar, die einen kumulativen Kompetenzaufbau zum Ziel haben.<sup>10</sup> Deshalb wollen wir uns im Folgenden nur mit den Institutionalisierungsvarianten auseinandersetzen, welche die ökonomische Bildung in einem Schulfach verorten – sei es eigenständig oder in Kombination mit anderen Disziplinen.

## Ökonomische Bildung im Integrationsfach

In Integrationsfächern werden mehrere domänenspezifische Bildungsanliegen innerhalb eines Faches unterrichtet. Solche Integrationsfächer sind im allgemeinbildenden Schulwesen in Deutschland fast ausschließlich im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zu finden. Um die besonderen Herausforderungen zu verdeutlichen, die damit verbunden sind, soll das oben skizzierte Gedankenexperiment fortgesetzt werden: Man stelle sich vor, dass das Fach Deutsch abgeschafft werden solle und stattdessen in der Sekundarstufe I geplant sei, ein Integrationsfach „Germanische Sprachen“ einzurichten, in welchem die Grundlagen der deutschen und englischen Sprache integrativ vermittelt werden sollen. Aufgrund seines integrativen Charakters biete dieses Fach auch Anknüpfungspunkte an nordgermanische Sprachen wie beispielsweise Schwedisch oder Dänisch. In der gymnasialen Oberstufe sollen auf Beschluss der Schulkonferenz ein Schwerpunkt Literatur im Rahmen des Faches Geschichte und ein Schwerpunkt Rhetorik im Fach Politik möglich werden. Besonders gefördert würden darüber hinaus Schulen, die sich an den Wettbewerben der Stiftung Lesen beteiligen.

<sup>8</sup> Vgl. dazu auch Dirk Loerwald/Gerd-Jan Krol, Ökonomische Bildung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer Erhebung unter Gymnasiallehrerinnen und -lehrern, in: Unterricht Wirtschaft, (2010) 2, S. 53–57.

<sup>9</sup> Vgl. Rudolf Schröder, Übergang Schule und Beruf in Niedersachsen, in: Tagungsband zur Fachtagung am 11.2.2010 in Oldenburg (i. E.).

<sup>10</sup> Vgl. zu ökonomischen Kompetenzmodellen den Beitrag von Thomas Retzmann in diesem Heft.

Diese Idee klingt absurd, für die ökonomische Bildung wird sie aber in vielen Bundesländern in Form von Integrationsfächern wie Sozialwissenschaften, Gemeinschaftskunde oder Wirtschaft/Politik konkretisiert. Die zentrale inhaltliche Begründung für ein gesellschaftswissenschaftliches Integrationsfach lautet, dass Schülerinnen und Schülern eine multiperspektivische Sicht auf soziale Phänomene und gesellschaftliche Probleme ermöglicht werden solle, weil es zwischen den Realbereichen Wirtschaft, Politik und Gesellschaft zahlreiche Interdependenzen gebe.

Multiperspektivität zu fordern ist leicht, sie umzusetzen ist hingegen so voraussetzungsvoll, dass begründete Zweifel existieren, ob Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler dies im Rahmen eines Integrationsfachs leisten können. Dabei genügt es nicht, im restriktionsfreien Raum eine Vision davon zu entwickeln, wie in einem sozialwissenschaftlichen Unterricht Problemstellungen aus Sicht von drei Disziplinen umfassend bearbeitet werden könnten.<sup>11</sup> Vielmehr sind die Gestaltungsbedingungen institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse in den Blick zu nehmen, weil sonst die Gefahr besteht, dass Machbarkeitsphantasien entwickelt werden, die die unterrichtliche Praxis ignorieren.

Multiperspektivität ist ein wichtiges Bildungsziel der allgemeinbildenden Schule, weil sie die Entwicklung von Mündigkeit fördern kann. Der unmittelbare Schluss von der Multiperspektivität schulischen Lernens auf ein Integrationsfach ist aber unzulässig.<sup>12</sup> Multiperspektivität ist eine Aufgabe der Schule als Ganzes, und die Schulfächer leisten ihren fachspezifischen Beitrag. Damit entwickeln die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Bildungsbiographie mindestens so viele disziplinspezifische Perspektiven, wie Fächer im Stundenplan verankert sind. Angesichts der Komplexität der Bildungsanliegen der einzelnen Fächer sollte Interdisziplinarität primär arbeitsteilig und kooperativ einge-

<sup>11</sup> Vgl. Thorsten Hippe, Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung, Wiesbaden 2010.

<sup>12</sup> Vgl. zu beiden Aspekten ausführlich Dirk Loerwald, Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht, in: ders./Maik Wiesweg/Andreas Zoerner (Hrsg.), Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol, Wiesbaden 2008, S. 232–250.

löst werden, nicht nach dem Motto: „Eine(r) macht alles“. Fachübergreifender und Fächer verbindender Unterricht sollte die Zusammenhänge zwischen den Fachperspektiven verdeutlichen.

Die Forderung nach einem Integrationsfach kann Multiperspektivität sogar gefährden. Dies ist dann der Fall, wenn die für die einzelnen Disziplinen eines Integrationsfaches vorgesehenen Zeitkontingente in Schule und Hochschule so knapp bemessen sind, dass weder in der Lehrerbildung noch im schulischen Unterricht der Aufbau von Perspektivität gelingen kann. Reinhold Hedtke ist zuzustimmen, wenn er fordert, dass „eine handlungsorientierte Wirtschaftsdidaktik (...) von praktischen wirtschaftlichen Problemlagen der Lernenden ausgehen und ihnen dazu passendes Wissen vermitteln (muss)“.<sup>13</sup> Der Zusatz, dass es dabei ganz gleich sei, aus welcher Disziplin dieses Wissen komme, macht deutlich, dass hier die Organisationslogik und die lerntheoretischen Implikationen institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse in Schulen ignoriert werden. Es würde Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler fachlich und zeitlich überfordern, bei der Unterrichtsplanung alle für „wirtschaftliches Rollenhandeln“<sup>14</sup> relevanten Disziplinen zu „befragen“.

Aufgrund der knappen Zeit, die für ein Schulfach zur Verfügung steht, erscheint die Fokussierung auf eine relevante Bezugsdisziplin nicht nur hilfreich, sondern auch notwendig. Multiperspektivität setzt Perspektivität voraus, und der Aufbau von Perspektivität ist eine zeitaufwendige und herausfordernde Bildungsaufgabe. Die mit einer Perspektivierung von Problemen verbundene Einseitigkeit der Betrachtung ist kein Nachteil, sondern vielmehr eine Notwendigkeit: „Jede Perspektive ist einseitig und niemals ganzheitlich. Ohne einen Fokus wird der Blick nämlich unscharf.“<sup>15</sup> Das Verstehen, Anwenden und Vergleichen unterschiedlicher disziplinärer Denkansätze, also die theoriegeleitete Per-

spektivierung eines sozialen Problems, erfordert einen langfristig angelegten Lernprozess, in welchem die Theorien und Methoden der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplin adressatengerecht und anwendungsbezogen erarbeitet und verinnerlicht werden können. Durch multiperspektivischen Unterricht wird die Perspektivität nicht aufgelöst, sondern vielmehr vorausgesetzt und multipliziert.<sup>16</sup>

Ein weiteres zentrales Problem von Integrationsfächern ist, dass sie (fast) nichts ausschließen und damit die Bildungsprozesse in diesen Fächern der Beliebigkeit ausgesetzt sind. Problematisch wird dies vor allem dadurch, dass im Integrationsfach kein einheitliches fachlich fundiertes Grundverständnis existiert. Das führt dazu, dass das Prinzip der Exemplarität als Auswahlhilfe für Unterrichtsthemen an Gestaltungskraft verliert, weil in einem Integrationsfach nicht klar bestimmt werden kann, was das Wesentliche, Grundlegende, Typische, Strukturelle ist. Exemplarität kann nur kategorial unter Rückbindung an das bewährte Wissen einer Disziplin ermittelt werden.

## Ökonomische Bildung in einem eigenen Schulfach

Schulfächer sind historisch gewachsen,<sup>17</sup> sie lassen sich aber auch fachdidaktisch begründen. Schulfächer können beschrieben werden als „besondere Zugriffsformen auf das in der Gesellschaft produzierte und in Umlauf gesetzte Wissen“.<sup>18</sup> Sie ermöglichen fachgebundene Lehr-Lern-Prozesse, in denen Erfahrungswissen systematisch mit Erkenntnissen konfrontiert werden kann. Heinz-Elmar Tenorth kommt zu dem Schluss, dass das Schulfach „mit guten Gründen als die zentrale Bedingung inhaltlich anspruchsvollen Lernens“ gelten könne.<sup>19</sup> Wesentliche Gründe sind Tenorth zufolge, dass den Lernenden durch einen

<sup>13</sup> Reinhold Hedtke, Was man von der Betriebswirtschaftslehre lernen kann. Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), (2010) 3, S. 360.

<sup>14</sup> Ebd., S. 363.

<sup>15</sup> Thomas Retzmann, Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung, in: Hans Kaminski/Gerd-Jan Krol (Hrsg.), Ökonomische Bildung – legitimiert, etabliert, zukunftsfähig?, Bad Heilbrunn 2008, S. 82.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 83.

<sup>17</sup> Vgl. S. Hopmann/K. Riquarts (Anm. 3).

<sup>18</sup> Klaus Giel, Zur Philosophie der Schulfächer, in: Ludwig Duncker/Walter Popp (Hrsg.), Über Fachgrenzen hinaus – Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band I: Grundlagen und Begründungen, Heinsberg 1997, S. 33.

<sup>19</sup> Heinz-Elmar Tenorth, Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze, in: I. F. Goodson et al. (Anm. 3), S. 193.

eigenständigen kognitiven Zugang zur Welt und durch den Bezug zur Fachwissenschaft die Erschließung der Welt eröffnet werde. Schulfächer ermöglichen eine „interne Graduierung von Wissen“, ein „Sequenzierung des Lernens“ und eine „interne Ordnung“.<sup>120</sup>

Damit ein Schulfach Hilfestellungen für konstruktivistische Erkenntnisleistungen bereitstellen kann, sind klare Fachstrukturen notwendig, die Ordnung in kognitive Prozesse bringen. Ein eigenständiges, an eine Bezugsdisziplin angebundenes Schulfach kann einen kategorial legitimierten, an Lebenssituationen exemplifizierten und domänenbezogenen Kompetenzerwerb ermöglichen. Die Gegenstände eines solchen Unterrichtsfaches sind exemplarisch. Die Perspektive hingegen, verstanden als methodisch gestützte Wahrnehmung von Lebenssituationen und Problemen, ist das domänenspezifische Proprium des Faches: „Was der Lerner in der Beanspruchung durch das Fach erwirbt, sind Muster der Bearbeitung von Erfahrungen: In diesem Sinne könnte man auch sagen, jedes Fach enthalte eine Art Grammatik. Sein Aufbau bestimmt sich dementsprechend mehr durch die Paradigmen der Behandlung als durch die erworbenen Wissensinhalte.“<sup>121</sup> Schulfächer sind als domänenspezifische „Orte“ zu konzipieren, an denen der Aufbau von Perspektivität im Zentrum steht, die aber gleichzeitig Raum für die intradisziplinäre Kontrastierung verschiedener bildungsrelevanter Perspektiven und Anknüpfungspunkte für fachübergreifende beziehungsweise Fächer verbindende Projekte bieten.

Aus den hier genannten Gründen wird für die als notwendig erachtete ökonomische Bildung von Wissenschaftlern, Politikern, Lehrkräften, Eltern und Schülern seit vielen Jahren ein eigenständiges Schulfach Wirtschaft im allgemeinbildenden Schulwesen gefordert. Es gibt aber Kritiker einer solchen institutionellen Lösung. So sehen beispielsweise Reinhold Hedtke u. a. „erhebliche Risiken“ darin, die ökonomische Bildung in einem eigenständigen Fach zu verorten.<sup>122</sup> Dies wird mit der Befürchtung begründet, dass in einem eigenständigen Fach Wirtschaft mit den Wirtschaftswissenschaften als primärem Re-

ferenzsystem die Schülerinnen und Schüler zu kühler ökonomischer Rationalität erzogen und der Arbeitswelt dienstbar gemacht werden. Eine solche Argumentation missachtet erstens die lebenspraktische Relevanz ökonomischen Wissens, zweitens die bildungstheoretischen Grundlagen einschlägiger wirtschaftsdidaktischer Konzepte und drittens die gängige Praxis des Wirtschaftsunterrichts in den Bundesländern, in denen in ausgewählten Schulformen Fachstrukturen existieren.

Problematisch ist vor allem, dass die Argumente gegen ein Schulfach Wirtschaft in weiten Teilen nicht fachdidaktisch, sondern verteilungspolitisch motiviert sind.<sup>123</sup> Wenn die Bildungspolitik in den Bundesländern keine strukturellen Änderungen vornimmt, ist die Verteilung der Stundenkontingente innerhalb der Pflichtanteile ein Nullsummenspiel. Innerhalb eines solchen werden die zeitlichen Zugewinne des einen Faches stets zu Lasten anderer Fächer gehen. Insbesondere die in den Schulen etablierte politische Bildung hat unter diesen Rahmenbedingungen Kürzungen zu befürchten, was sich letztlich auch auf die Ausstattung an den Hochschulen auswirken wird.<sup>124</sup>

Diese Verteilungskonflikte können an einem Beispiel deutlich gemacht werden: Seit dem Jahr 2006 werden in Niedersachsen die politische und die ökonomische Bildung zu gleichen Teilen in einem Schulfach Politik-Wirtschaft unterrichtet. Der aktuelle Bundesvorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Politische Bildung (DVPB) hat diese Entwicklung als „Stärkung des Wirtschaftsreiches auf Kosten der politischen Bildung“ bezeichnet.<sup>125</sup> Es wird als „Gefahr“ gesehen, wenn „es in Niedersachsen kein eigenes Unterrichtsfach für die politische Bildung mehr geben (würde)“.<sup>126</sup> An anderer Stelle heißt es, die DVPB werde sich gegen Initiativen zur Wehr zu setzen, „die ein marktaffines Unter-

<sup>120</sup> Ebd.

<sup>121</sup> K. Giel (Anm. 18), S. 36.

<sup>122</sup> Vgl. R. Hedtke et al. (Anm. 6), S. 12.

<sup>123</sup> Vgl. dazu auch H. Kaminski (Anm. 5).

<sup>124</sup> Vgl. dazu ausführlich Thomas Retzmann, Über das Verhältnis von ökonomischer und politischer Bildung, in: Georg Weißenro (Hrsg.), Politik und Wirtschaft unterrichten, Bonn 2006, S. 204 ff.

<sup>125</sup> Dirk Lange, Zum Unterrichtsfach „Politik-Wirtschaft“. Oder: Wird die Politische Bildung klammheimlich abgeschafft? in: Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen, (2006) 3, S. 24.

<sup>126</sup> Ebd., S. 23.

richtsfach Ökonomie aus der Politischen Bildung herauszuschneiden wollen“.<sup>127</sup>

Eine solche verteilungspolitisch motivierte Abwehr ist rational durchaus nachvollziehbar, und sie kann als Beleg dafür gesehen werden, dass auch in anderen Fachdidaktiken ein eigenständiges Schulfach als wichtig erachtet wird. Interessant und gleichsam verwunderlich ist hingegen, dass als Lösungsansatz für eine vermeintliche Ökonomisierung der politischen Bildung eine Politisierung der ökonomischen Bildung vorgeschlagen wird.<sup>128</sup> Problematisch ist ein solches Denken in Nullsummenspielen und Verteilungskonflikten aber vor allem, weil dadurch kreative Lösungsansätze zur Entschärfung der (Zeit-)Knappheitsproblematik gar nicht in den Blick geraten.

## Implikationen für die wirtschaftsdidaktische Lehre und Forschung

Die mangelnde institutionelle Absicherung der ökonomischen Bildung in der Schule hat zur Folge, dass der Unterricht oftmals von Lehrkräften ohne einschlägige Fakultas erteilt wird.<sup>129</sup> In der Lehrerbildung – sofern sie für die ökonomische Bildung erfolgt – wird der Handlungsspielraum dessen, was und wie gelehrt wird, auf die Ebene der Hochschullehrer verlagert. Dies hat unterschiedliche Studienstrukturen und -inhalte zur Folge. Exemplarisch: In Nordrhein-Westfalen ist es vom Studienstandort abhängig, wie viele Anteile Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsdidaktik im Rahmen des Studienfaches Sozialwissenschaften studiert werden. Ein Beispiel dafür, auf welche homöopathische Dosis die Ökonomie im Rahmen von Integrationsfächern zusammenschrumpfen kann, ist die Lehrerbildung Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld. Die einzigen originär wirt-

schaftswissenschaftlichen Veranstaltungen sind eine Vorlesung Einführung in die Volkswirtschaftslehre (plus Tutorium) und eine in die Betriebswirtschaftslehre, wofür insgesamt acht Leistungspunkte vergeben werden. Das sind nicht einmal drei Prozent (!) eines Bachelor-/Master-Studiengangs (insgesamt 300 Leistungspunkte). Dass bei einer solchen Ausbildung Lehrkräfte heranwachsen sollen, die eine „bessere ökonomische Bildung“<sup>130</sup> vermitteln sollen, darf bezweifelt werden. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass in manchen soziologischen Veranstaltungen im Master-Studium ein wenig Wirtschaftssoziologie gelehrt wird.

Zu berücksichtigen sind außerdem die Implikationen für die Forschung. Mit einem interdisziplinären Fachverständnis, das – wie aufgezeigt – weder der Komplexität der Bezugsdisziplinen noch den Gegebenheiten des Schulalltags Rechnung trägt, können keine zielgerichteten fachdidaktischen Forschungsperspektiven entwickelt werden. Dies wiederum begünstigt die mangelhafte Verankerung der ökonomischen Bildung in den schulischen Lehrplänen der meisten Bundesländer. Auf die wechselseitigen Kausalitäten zwischen einem fehlenden Schulfach, unzureichender Lehrerqualifizierung und fachdidaktischer Forschung im Sinne eines „didaktischen Armutskreislaufes“ sei an dieser Stelle nur verwiesen.<sup>131</sup>

## Resümee

Die Bildungsprozesse und -ergebnisse in den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes sind – sofern möglich und sinnvoll – zueinander in Beziehung zu setzen. Die im Unterricht zu thematisierenden Lerngegenstände überschneiden sich zum Teil und sind darüber hinaus durch Interdependenzen gekennzeichnet. Daraus zu schlussfolgern, dass alle gesellschaftswissenschaftlichen Fächer innerhalb eines Faches im Rahmen von zwei oder drei Wochenstunden an Schulen unterrichtet werden sollen,

<sup>127</sup> Dirk Lange, Markierungen zum Selbstverständnis der DVPB, in: Polis, (2009) 2, S. 26.

<sup>128</sup> Vgl. D. Lange (Anm. 25), S. 24.

<sup>129</sup> Vgl. dazu auch Rolf Dubs, Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung in einer Demokratie, in: Luise Ludwig/Helga Luckas/Franz Hamburger/Stefan Aufenanger (Hrsg.), Bildung in einer besseren Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken, Opladen 2011, S. 204 ff.

<sup>130</sup> R. Hedtke et al. (Anm. 6).

<sup>131</sup> Vgl. dazu ausführlich Hans Kaminski/Katrin Egert (unter Mitarbeit von Karl-Josef Burkhard), Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, Berlin 2008, S. 59.

missachtet die fachdidaktischen, lerntheoretischen und schulorganisatorischen Erfolgsbedingungen für institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse.

Der bis dato erfolgreichste Weg zur Förderung von Perspektivität – als Voraussetzung von Multiperspektivität – und zur Ermöglichung des Aufbaus domänenbezogener Kompetenzen ist im deutschen Schulwesen die Etablierung eines eigenständigen Schulfaches für die jeweilige Domäne. Jedes seriöse Bildungsanliegen ist im deutschen allgemeinbildenden Schulwesen auf die Fachstruktur angewiesen, und je ausgeprägter diese Struktur ist, umso mehr Chancen werden dem Aufbau von Kompetenzen in diesem Bereich ermöglicht. Zu behaupten, dass man mit einem Drittel der für ein Fach zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit und einem Drittel des für ein Unterrichtsfach vorgesehenen Workloads in der Lehrerausbildung einem Bildungsanliegen (hier: ökonomische Bildung) bessere Rahmenbedingungen bieten kann als mit einem eigenständigen Unterrichtsfach, erscheint in hohem Maße unplausibel. „Die (...) Vorstellung, Ökonomie könne an Schulen als Teilgebiet von Politik (oder eines anderen Fachs) unterrichtet werden, bedeutet einen Rückfall in längst überholt geglaubte Zeiten. Sie ist weder fachwissenschaftlich noch fachdidaktisch haltbar. Sie schadet dem Anliegen sowohl der ökonomischen als auch der politischen Bildung, und sie schürt eine sachlich nicht gebotene Rivalität, wo Kooperation, gegenseitige Ergänzung und offensives Eintreten für gemeinsame Ziele angesagt sind.“<sup>f2</sup>

Anstelle von „Eingemeindungsversuchen“ sollten zwischen den affinen Fachdidaktiken konstruktive Kooperationen angestrebt werden. Nur so kann gewährleistet werden, dass die ökonomische Bildung wie auch die kooperierenden Fachdidaktiken im Schulunterricht, der universitären Lehrerausbildung und Forschung angemessen weiterentwickelt werden können.

<sup>f2</sup> Klaus-Peter Kruber, Ökonomische und politische Bildung – der mehrperspektivische Zugriff auf Wirtschaft und Politik, in: Dietmar Kahsnitz (Hrsg.), Integration von politischer und ökonomischer Bildung?, Wiesbaden 2005, S. 77.

Thomas Retzmann

## Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung

Die Standardisierungsdiskussion wird in allen Fachdidaktiken geführt.<sup>f1</sup> Bildung soll seit dem „PISA-Schock“ und dem Erscheinen der von Eckhard Klieme et al. vorgelegten Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“<sup>f2</sup> demzufolge nicht mehr allein über den Input, sondern vor allem über den Output gesteuert werden. Im Zuge dieses Paradigmenwechsels der Schulpolitik stellte sich eine um die andere Fachdidaktik die Aufgabe, ihre Domäne kompetenztheoretisch zu fundieren.

**Thomas Retzmann**

Dr. rer. pol., Diplom-Handelslehrer, geb. 1963; Professor für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre an der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, Universitätsstraße 12, 45141 Essen. [thomas.retzmann@uni-due.de](mailto:thomas.retzmann@uni-due.de)

Für die Domäne der ökonomischen Bildung fehlte bis vor kurzem ein theoretisch fundiertes und elaboriertes Kompetenzmodell, das der Standardisierung ihrer Ziele zugrunde gelegt werden könnte. Gleichwohl stehen in den Bundesländern, besonders in jenen, die wie Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (Modellversuch an Realschulen) über ein eigenständiges Fach für diese Domäne verfügen, Kommissionen vor der Aufgabe, den Outcome ökonomischer Bildung in Termini von Kompetenzen zu formulieren und in Form von Standards zu normieren.

Die Vorschläge der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) genügen

<sup>f1</sup> Dieser Beitrag beruht auf Thomas Retzmann/Günther Seeber/Bernd Remmele/Hans-Carl Jongebloed, Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen, Essen-Lahr-Landau-Kiel 2010, online: [www.wida.wiwi.uni-due.de/downloads/publikationen](http://www.wida.wiwi.uni-due.de/downloads/publikationen) (16.2.2011), ohne dies in jedem Einzelfall auszuweisen. Die Verantwortung verbleibt gleichwohl allein beim Verfasser.

<sup>f2</sup> Eckhard Klieme et al., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2007<sup>2</sup>, S. 7–176.

nur zum Teil den Anforderungen der Klieme-Expertise. Trotz dieses Mangels wurden sie seit ihrem ersten Entwurf, anders als in anderen Domänen,<sup>¶</sup> nicht neu aufgelegt, sondern nur von einzelnen Autoren fortentwickelt. Diese Vorarbeiten<sup>†</sup> weiterführend legte Ende 2010 eine Gruppe von Wirtschaftsdidaktikern, der auch der Verfasser angehörte, ein Modell *domänenspezifischer* Kompetenzen nebst *abschlussbezogenen* Bildungsstandards und *exemplarischen* Aufgabenbeispielen vor.<sup>¶</sup> Eine derart umfassende Ausarbeitung, die zugleich in Inhalt, Form und Aufbau den von der Kultusministerkonferenz (KMK) für andere Fächer verabschiedeten Bildungsstandards entspricht, stellt für die ökonomische Domäne ein Novum dar.

Die KMK stellt an Bildungsstandards formale und inhaltliche Anforderungen, die es zu beachten galt:

- Die Standards müssen *abschlussbezogen* formuliert werden.
- Diese abschlussbezogenen Standards müssen sich durch *Kumulativität* auszeichnen, um einen nachhaltigen Kompetenzaufbau über mehrere Jahrgänge und Niveaustufen hinweg zu sichern. Dafür wird ein Kompe-

¶ Die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) beispielsweise hat ihren Entwurf sukzessive weiterentwickelt und 2010 bereits die sechste Auflage vorgelegt.

† Siehe vor allem Thomas Retzmann, Nationale Standards für die ökonomische Bildung – Theoretische Grundlagen und offene Forschungsfragen, in: Bernd O. Weitz (Hrsg.), Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach 2005, S. 51–72; Eberhard Jung, Möglichkeiten der Überprüfung von Kompetenzmodellen in der Ökonomischen Bildung, in: Bernd O. Weitz (Hrsg.), Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach 2006, S. 33–60; Günther Seeber/Julia Krämer, Zur Modellierung ökonomischer Kompetenzen vor dem Hintergrund eines fragwürdigen Domänenbegriffs – das Beispiel Nachhaltige Entwicklung, in: Andreas Fischer/Günther Seeber (Hrsg.), Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach 2007, S. 47–66; Hans Kaminski/Katrin Eggert/Karl-Josef Burkard, Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zum Abitur, hrsg. vom Bundesverband Deutscher Banken, Berlin 2008; Bernd Remmele, Ökonomische Kompetenzentwicklung – Systeme verstehen, in: Günther Seeber (Hrsg.), Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2009, S. 92–103.

¶ Entwickelt im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft.

tenzmodell benötigt, das es erlaubt, Kompetenzzuwächse von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II abzubilden.

- Die von der KMK verabschiedeten Standards fokussieren *kognitive* Fähigkeiten, obschon Kompetenzen laut einschlägiger Definition<sup>¶</sup> auch motivationale, volitionale (auf das Wollen bezogene) und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten beinhalten. Daher erfolgte auch hier eine Beschränkung auf kognitive Fähigkeiten.
- Standards geben ausschließlich *Kompetenzziele*, nicht den Weg dorthin an. Daher enthalten sie keine Vorgaben für die Thematik und Methodik des Unterrichts.
- Ihre Erreichung soll mittels *standardisierter* Lernstandserhebungen und Schulleistungsstudien *überprüfbar* sein.
- Die in den Standards zum Ausdruck kommenden Kompetenzstufen sollen durch *Aufgabenbeispiele* „illustriert“<sup>¶</sup> werden.

## Vorschlag der DeGöB

Im Jahre 2004 hat die DeGöB ihren ersten Entwurf domänenspezifischer Bildungsstandards unterbreitet. Dem gingen mehrere Expertenrunden voraus, die in einen Konsens der beteiligten Wirtschaftsdidaktiker mündeten.<sup>¶</sup> Dieser Vorschlag weist Kompetenzbereiche ökonomischer Bildung aus, denen Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss (2004), den Abschluss der Grundschule (2006) und der gymnasialen Oberstufe (2009) zugeordnet werden.

Kompetenzen ökonomischer Bildung. Die DeGöB umriss den *Kern ökonomischer Bildung* durch Angabe von fünf Kompetenzen.

Der ökonomisch gebildete Mensch könne

- *Entscheidungen ökonomisch begründen*: In dieser Fähigkeit kommen die Grundprinzipien des wirtschaftlichen Handelns (vor allem Alternativenabwägung, Rationalität,

¶ Vgl. E. Klieme et al. (Anm. 2), S. 78; vgl. auch ders., Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?, in: Pädagogik, (2004) 6, S. 12, zur Beschränkung auf kognitive Leistungsbereiche.

¶ E. Klieme et al. (Anm. 2), S. 50.

¶ Der Verfasser hat daran maßgeblich mitgewirkt.



Effizienz) in verschiedenen Lebenssituationen problemorientiert zur Anwendung.

- *Handlungssituationen ökonomisch analysieren*: Mittels dieser Fähigkeit werden die gegebenen Handlungsspielräume ausgelotet, die situativen Handlungsanreize sowie -beschränkungen (Restriktionen) ermittelt und beachtet.
- *Ökonomische Systemzusammenhänge erklären*: Die Volkswirtschaft wird als komplexes und dynamisches System von Elementen erklärt, die bestimmte Relationen zueinander aufweisen. Es wird erkannt, dass in diesem System individuelle Handlungen, wechselseitige Transaktionen und staatliche Regulierungen neben den beabsichtigten Folgen auch erwünschte oder unerwünschte Fern- und Nebenwirkungen haben können.
- *Rahmenbedingungen des Wirtschaftens verstehen und mitgestalten*: Diese Fähigkeit erlaubt die sachkundige Beurteilung der institutionellen Rahmenbedingungen wirtschaftlichen Handelns auf Märkten im Hinblick auf ihre Funktionalität beziehungsweise Dysfunktionalität zur Erreichung wirtschaftspolitischer Ziele. Die ordnende, gestaltende und ausgleichende Rolle, die dem Staat in der Sozialen Marktwirtschaft zukommt, wird verstanden.
- *Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen*: Diese Fähigkeit enthält die Beurteilung konfliktärer Interessen nebst der Austragung beziehungsweise Lösung von Konflikten (insbesondere von Verteilungskonflikten) durch Individuen, Verbände und Interessengruppen sowie durch institutionelle Arrangements nach (wirtschafts-)ethischen Maßstäben der Freiheit, Wohlfahrt, Sicherheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Verantwortung.

Leistungen und Defizite. Der DeGöB ist es insgesamt gelungen, drei *Merkmale guter Bildungsstandards* zu realisieren:<sup>¶</sup> *Fachlichkeit*, die Bildungsstandards beziehen sich auf einen bestimmten Lernbereich und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin beziehungsweise des Unterrichtsfachs klar heraus; *Fokussierung*, die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereiches beziehungsweise Faches ab, sondern konzentrieren

<sup>¶</sup> Vgl. E. Klieme et al. (Anm. 2), S. 24f.

sich auf dessen Kern; *Kumulativität*, die Standards beziehen sich auf die Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind.

Es sind allerdings Mängel sowohl hinsichtlich der Kompetenzen als auch der Standards zu konstatieren, die hier im Einzelnen nicht dargelegt werden können. Die Abgrenzung der Domäne ist unscharf, die Kompetenzbeschreibungen sind bisweilen unvollständig, und bei der Zuordnung von Standards zu Kompetenzen fallen Ungereimtheiten auf. Widersprüchlich ist, dass ähnliche Bildungsstandards unterschiedlichen Kompetenzen zugeordnet werden. Daher sind Zweifel angebracht, dass diese „Big Five“ der ökonomischen Bildung einer Faktorenanalyse standhielten. Allerdings fehlt es dafür an jenen Aufgabenbeispielen, die ebenso angekündigt wurden wie ein noch ausstehendes Kerncurriculum.<sup>¶10</sup>

Der größte Mangel ist darin zu sehen, dass kein elaboriertes, theoretisch fundiertes und empirisch bewährtes Kompetenzmodell vorgelegt wurde.<sup>¶11</sup> Obschon er in diesem wesentlichen Punkt nicht den Anforderungen von KMK und Wissenschaft entspricht, kann der DeGöB-Vorschlag als Meilenstein gelten, denn selbst die von der KMK verabschiedeten Standards sind nur „ein erster Aufschlag“ und stellen allenfalls „grobe Vorgaben, Visionen, was Schülerinnen und Schüler können

<sup>¶10</sup> Vgl. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss, für den Grundschulabschluss und den Abschluss der gymnasialen Oberstufe, 2004/2006/2009, online: [www.degoeb.de](http://www.degoeb.de) (15.2.2011); hier: 2004, S. 14.

<sup>¶11</sup> Vgl. Eberhard Jung, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards zur ökonomischen Bildung vor dem Hintergrund der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ – Replik und Ansätze zur weiteren Diskussion, in: Walter E. Theuerkauf et al. (Hrsg.), *Qualität Technischer Bildung: Zur Entwicklung von Kompetenzmodellen und Kompetenzdiagnostik*, Berlin 2009, S. 201 f.; dagegen sind Reinhold Hedtke et al., *Für eine bessere ökonomische Bildung! Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“*, Bielefeld 2010, diese Defizite offenbar ebenso entgangen wie die in Anm. 4 genannten weiterführenden Arbeiten, als sie postulierten, der DeGöB-Entwurf sei „Stand der wissenschaftlichen Diskussion“.

sollen“, dar.<sup>12</sup> Auch die dahinter liegenden Kompetenzmodelle sind nicht hinreichend laboriert.<sup>13</sup>

Überdies liegt dem DeGöB-Vorschlag zumindest ein implizites Kompetenzmodell zugrunde.<sup>14</sup> So lässt sich darin sowohl *agentives* als auch *reflexives* Handeln entdecken, die einander bedingen, weil ökonomisches Denken ohne Bezug zum Handlungsfeld als rein formale Bildung inhaltsleer wäre, wirtschaftliches Handeln ohne ökonomische Reflexion dagegen blind. Zudem findet sich die Unterscheidung der Perspektive des in wirtschaftliche Handlungszusammenhänge involvierten *Teilnehmers* von der übergeordneten *Beobachter- und Bürgerperspektive* – eine Differenzierung, die im nachfolgenden Kompetenzmodell aufgegriffen wurde.

## Neues Kompetenzmodell und Bildungsstandards

Als Alternative zur Identifikation eines latenten, normativen Konsenses über die Bildungsziele der Schule empfehlen Klieme et al.<sup>15</sup> die Orientierung der pädagogischen Arbeit an Kompetenzentwicklung und Kompetenzmodellen. Dieser Versuch wurde nun erneut für die ökonomische Domäne unternommen. Um die Vergleichbarkeit mit anderen Domänen zu gewährleisten, entspricht die Ausarbeitung in Inhalt, Form und Aufbau den von der KMK verabschiedeten Dokumenten.<sup>16</sup> Deren einheitliche Gliederung liegt auch den folgenden Ausführungen zugrunde.

Beitrag der ökonomischen Bildung zur Allgemeinbildung. Alle von der KMK verabschiedeten Standards werden durch ein Kapitel eingeleitet, das den Beitrag des Faches zur Bildung darlegt. Zwar folgte der DeGöB-Vorschlag nicht dieser Form, doch definierte man ökonomische Bildung durchaus in diesem Sinne ganz allgemein als „das individuelle Vermögen sich in ökonomisch geprägten Lebenssituationen und Entwicklungen ei-

ner immer schneller sich verändernden Wirtschaftswelt zu orientieren, zu urteilen, zu entscheiden, zu handeln und mitzugestalten. Ökonomische Bildung soll Menschen zu einem mündigen Urteil, zur Selbstbestimmung und zur verantwortlichen Mitgestaltung befähigen.“<sup>17</sup> Ökonomische Bildung kulminiere, so wurde fortgeführt, in der individuellen Fähigkeit, „zum eigenen Wohl wie auch zum Wohle Aller ökonomisch (zu) urteilen, argumentieren, entscheiden und handeln“.<sup>18</sup>

In der hier in Rede stehenden Ausarbeitung wird ökonomische Bildung eingangs – nahezu, aber eben nicht genau deckungsgleich – auf drei Leitideen verpflichtet: Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung. Ziel der ökonomischen Bildung müsse es sein, dass der Mensch seine Interessen in Wirtschaft und Gesellschaft *mündig* vertreten, *sachkundig* urteilen und *verantwortlich* handeln könne. Bemerkenswert ist, dass die DeGöB das Ziel der „Tüchtigkeit“ bzw. „Fachkompetenz“ in keinem der drei Dokumente erwähnte, obwohl die Befähigung zur Bewältigung *ökonomisch* geprägter Lebenssituationen als Ziel ausgewiesen wurde. Dabei hat die Trias von Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung in der Wirtschaftsdidaktik eine lange Tradition. Schon bei Hans-Jürgen Albers findet man die Auffassung, dass sie eine nicht aufspaltbare Einheit sei.<sup>19</sup>

Neues Kompetenzmodell. Um zu fundierten Standards für ein Fach zu kommen, müssen die domänenspezifischen Kompetenzen von denen aus anderen Fächern (Domänen) konzeptionell klar abgegrenzt werden.<sup>20</sup> Hierfür kommen gegenstandsorientierte Konzepte ökonomischer Bildung nicht in Betracht, weil sich die Ökonomik als Wissenschaft nicht über ihren Gegenstandsbereich, sondern über ihre Perspektive definiert. Jeder Geografielehrer thematisiert deshalb in seinem Fach wirtschaftlich relevante Sachverhalte, ohne damit gleich zur ökonomischen Bildung beizutragen. In den Bildungsstandards für die Geografie heißt es dementsprechend: „Die Fachwis-

<sup>12</sup> Olaf Köller, Von Kompetenzbereichsmodellen zu Kompetenzstufenmodellen und ihrer Validierung, in: W. E. Theuerkauf et al. (Anm. 11), S. 51.

<sup>13</sup> Vgl. ebd., S. 39f.

<sup>14</sup> Vgl. T. Retzmann (Anm. 4), S. 58ff.

<sup>15</sup> Vgl. E. Klieme et al. (Anm. 2), S. 62.

<sup>16</sup> Aus diesem Grund wurde auf einen wissenschaftlichen Anmerkungsapparat verzichtet.

<sup>17</sup> DeGöB (Anm. 10), 2004, S. 3.

<sup>18</sup> Ebd., S. 5.

<sup>19</sup> Hans-Jürgen Albers, Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung, in: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung (Hrsg.), Ökonomische Bildung – Aufgabe für die Zukunft, Bergisch Gladbach 1988, S. 7.

<sup>20</sup> Vgl. O. Köller (Anm. 12), S. 42.

senschaft Geographie betrachtet die Erde als Mensch-Umwelt-System bzw. Mensch-Erde-System unter *räumlicher* Perspektive.“<sup>F<sup>21</sup></sup>

Diese Eigenart der Wissenschaften ist nicht zuletzt der Erkenntnistheorie geschuldet. Der Philosoph Karl Popper spricht in diesem Zusammenhang von der „Scheinwerfer-Theorie“ der Erkenntnis. Schon bei ihm und nicht erst bei den radikalen Konstruktivisten findet sich die erkenntnistheoretische Position, dass Empirie nur im Lichte von Theorie möglich sei, dass der Geist sich seine Welt selbst erschaffe. Ausgehend von einer gemäßigt konstruktivistischen Grundhaltung muss die Domäne folglich über die Perspektive der Erkenntnisgewinnung definiert und abgegrenzt werden. Es sind die fachtypischen Denkschemata und Erkenntnismethoden, die in Bildungsprozessen die Einnahme der ökonomischen Perspektive gewährleisten.<sup>F<sup>22</sup></sup> Nur so kann es gelingen, domänenspezifische Kompetenzen zu identifizieren, die nach Klieme<sup>F<sup>23</sup></sup> dadurch gekennzeichnet sind, dass sie die Verbindung zwischen deklarativem Wissen über einen Gegenstandsbereich und individuellem Können herstellen, woraus die Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen resultiert.

Als spezifisches Erkenntnisinteresse des Ökonomen wird die Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation (eines Individuums, einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft und der Menschheit) angesehen. Sein wichtigster, wenn auch nicht alleiniger Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und Systeme ist die *Effizienz*. Demzufol-

<sup>F<sup>21</sup></sup> DGfG, Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen, Bonn 2010<sup>6</sup>, S. 10. Gleiches gilt für den Politikunterricht, wenn er „die Wirtschaft“ zum Gegenstand hat, die Politikdidaktik gleichwohl „Politik“ als den Kern der politischen Bildung bestimmt und damit „die Wirtschaft“ *uno actu* als Randphänomen. Wie marginal die Kompetenzziele sind, wenn ökonomische Bildung bloß Teil der politischen Bildung ist, offenbart der Vorschlag der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.), Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts. 2004, S. 17, S. 23.

<sup>F<sup>22</sup></sup> Vgl. Günther Seeber, Wirtschaftskategorien erschließen die ökonomische Perspektive: Grundlagen und unterrichtspraktische Relevanz, in: Georg Weißeno (Hrsg.), Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 483, Bonn 2006, S. 174–186.

<sup>F<sup>23</sup></sup> Vgl. E. Klieme (Anm. 6), S. 13.

ge muss es in der ökonomischen Bildung um die Entwicklung von Kompetenzen gehen, die das Individuum befähigen, besser respektive effizient zu wirtschaften – gleich in welchem Gegenstandsbereich.

Die ökonomische Perspektive wird im vorliegenden Kompetenzmodell dadurch lebensweltlich konkret, dass sie mit – in der Wirtschaftsdidaktik gängigen – wirtschaftlichen „Rollen“ verbunden wird: der Rolle des Verbrauchers im weitesten Sinne (Konsumenten, Geldanleger, Kreditnehmer, Versicherungsnehmer), des selbstständig und unselbstständig Erwerbstätigen und des Wirtschaftsbürgers. Mit ihrer Hilfe werden ökonomisch geprägte Lebenssituationen identifiziert, auf deren kompetente Bewältigung Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden sollen. Diese Rollenkonzepte strukturieren die ökonomisch geprägte Lebenswelt, nicht die Kompetenzbereiche ökonomischer Bildung, denn es gibt nicht *die* Kompetenzen eines Verbrauchers, Arbeitnehmers, Unternehmers oder Wirtschaftsbürgers. Kompetenzen sind an ihren Träger gebunden, nicht an die spezifische Situation, in der sie gebraucht werden. Seine Kompetenzen nimmt das Individuum deshalb auch mit, wenn (es) die Situation wechselt. Durch einen kompetenzorientierten Ökonomieunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler mit einem überschaubaren Bündel an Kompetenzen ausgestattet werden, das sie die ökonomischen Anforderungen in unüberschaubar vielen ökonomisch geprägten Lebenssituationen mündig, tüchtig und verantwortlich bewältigen lässt.

Das neue Kompetenzmodell weist, entsprechend den Empfehlungen der Klieme-Expertise, *Kompetenzbereiche* aus und spezifiziert diese durch *Teilkompetenzen*:

- Kompetenzbereich „Entscheidung und Rationalität“ (des Einzelnen) mit den Teilkompetenzen Situationen analysieren, Handlungsalternativen bewerten und Handlungsmöglichkeiten gestalten;
- Kompetenzbereich „Beziehung und Interaktion“ (mit Anderen) mit den Teilkompetenzen Interessenkonstellationen analysieren, Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten, Beziehungsgefüge analysieren;
- Kompetenzbereich „Ordnung und System“ (des Ganzen) mit den Teilkompetenzen Märkte analysieren, Wirtschaftssys-

teme und Ordnungen analysieren, Politik ökonomisch beurteilen und gestalten.

Neue Standards ökonomischer Bildung. Die genannten Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen sind schulstufen- und schulformunabhängig, eignen sich daher als Grundlage der Standards aller Schularten und -abschlüsse. Dies ist notwendig, weil von Kompetenzen überhaupt nur dann gesprochen werden kann, wenn grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benannt werden, „in denen systematisch, über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden“.<sup>¶24</sup> Bildungsstandards dienen nunmehr dazu, Kompetenzniveaus zu identifizieren, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erreicht haben sollen. Sie wurden für vier Abschlüsse entwickelt: für die Primarstufe, die Hauptschule nach Klasse 9, den Mittleren Schulabschluss und das Abitur.<sup>¶25</sup> Ihre Funktion ist es – hier wie anderswo –, „die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herausarbeiten, um Lehren und Lernen zu fokussieren“.<sup>¶26</sup>

Bei der geforderten Stufung der Kompetenzen kommt die erwähnte Perspektivendifferenzierung zum Tragen: Es wird eine *Teilnehmer-* und eine *Beobachterperspektive* oder auch individuelle und Ordnungsperspektive unterschieden.<sup>¶27</sup> Zunächst sollen ökonomisch geprägte Lebenssituationen aus der Perspektive persönlichen Erlebens wahrgenommen und analysiert werden. Ein nächster Schritt besteht in der intersubjektiven Perspektivenübernahme und damit in der Berücksichtigung der Interessen anderer Akteure. Die Einnahme einer systemischen Beobachterperspektive als noch höhere Entwicklungsstufe setzt dann unter anderem die Fähigkeit voraus, Handlungen zu aggregieren oder kollektive Akteure zu konstruieren sowie eigene Entscheidungen in ihrem Verhältnis zu diesen zu sehen. Da individuelles wirtschaftliches Handeln in einen gesellschaftlichen und politischen Kontext eingebettet ist, müssen aber auch die in der Sozialen Marktwirtschaft allgemein verbindlichen Regeln und Normen für das wirtschaftliche Handeln einbezogen werden. Damit trägt die ökonomische Bildung – wie viele andere

Fächer auch – als eigenständige ökonomische Bildung zur politischen Bildung bei, sie reduziert sich allerdings nicht darauf.

Neben der Unterscheidung von *Akteurs- und Systemperspektive* wird die Komplexitätsentwicklung in den einzelnen Feldern wirtschaftlichen Handelns und ökonomischen Denkens für die Identifikation von Kompetenzstufen genutzt. Zusammen genommen erlaubt dies die Modellierung einer kumulativen Kompetenzentwicklung, wie sie die KMK vorsieht – in der Grundschule gelegte Strukturen werden in der nächsten Schulstufe fortgeführt. Wie für Bildungsstandards gefordert, ermöglicht dies anschlussfähiges Lernen: Basiswissen wird im Rahmen individueller Erfahrungshorizonte erworben und bildet den Ausgangspunkt für die Erfassung und Unterrichtung komplexer Sachverhalte. Im Entwicklungsverlauf sind die Schülerinnen und Schüler zunehmend in der Lage, ökonomische Fachbegriffe und Denkoperationen sowie diesen zuzuordnende Verfahren zu verwenden. Der wissenschaftspropädeutische Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe erfordert schließlich die Einübung von (ökonomischen) Methoden der Erkenntnisgewinnung und Hypothesenprüfung.

Exemplarische Aufgabenbeispiele. Die in Bildungsstandards festgehaltenen Leistungserwartungen lassen noch offen, welche Leistungen bei der Lösung von Aufgaben gezeigt werden müssen, damit die Standards als erreicht gelten können.<sup>¶28</sup> Daher wurden – erstmals für die ökonomische Domäne – *exemplarische Aufgabenbeispiele* vorgelegt, deren Funktion es ist, die „kognitiven Leistungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau“ zu spezifizieren.<sup>¶29</sup> Sie stellen keine vollständige Operationalisierung der Standards dar, können jedoch den Grundstock einer noch aufzubauenden, umfangreichen Aufgabensammlung bilden, die dies leistet.

Die exemplarische Auswahl der Lebenssituationen in den Aufgabenbeispielen folgt dem Prinzip der Horizonterweiterung. Während für die Grundschule überwiegend Konsumsituationen und gelegentlich bereits Arbeitssituationen ausgewählt werden, werden in den Sekundarstufen I und II Situationen

¶24 Ebd., S. 12.

¶25 Vgl. T. Retzmann et al. (Anm. 1).

¶26 E. Klieme et al. (Anm. 2) S. 26.

¶27 Vgl. T. Retzmann (Anm. 4); B. Remmele (Anm. 4).

¶28 Vgl. O. Köller (Anm. 12), S. 47.

¶29 Vgl. E. Klieme et al. (Anm. 2), S. 24.

der Geldanlage oder Kreditaufnahme sowie der Berufsausbildung oder Unternehmensgründung thematisiert.

## Desiderate der Forschung und Entwicklung

Zunächst steht vor allem eine empirisch abgesicherte Validierung des Kompetenzmodells aus. Klieme zufolge ist dies ein für alle Bildungsstandards wünschenswertes Ziel.<sup>P0</sup> Momentan müsse man sich meist noch auf das Erfahrungswissen der Fachdidaktiken stützen. Sowohl die Erarbeitung einer umfangreichen Aufgabensammlung als auch deren Überprüfung sind ein Desiderat auf dem Weg zur Normierung der Bildungsstandards.

Wenn der schulische Unterricht individuelle Kompetenzen aufbauen soll (statt träges Wissen zu vermitteln), ist es nur folgerichtig, wenn der Lernerfolg an den Kompetenzen und nicht bloß an den gespeicherten Kenntnissen festgemacht wird. Dies ist – nicht nur in der ökonomischen Bildung – eine Herausforderung für die pädagogische Diagnostik. Damit Bildungsstandards ihre qualitätssichernde Funktion erfüllen, müssen zu ihrer Überprüfung valide, zuverlässige und objektive Messinstrumente entwickelt werden, die im Rahmen des Bildungsmonitorings „großflächig und ökonomisch“ eingesetzt werden können.<sup>P1</sup> Standardisierte Tests zum Zwecke eines *large-scale assessment* müssen das Nebengütekriterium der Ökonomität also besonders beachten.

Man kann die Erkenntnislücke, die diesbezüglich klafft, nicht im Handstreich schließen. Dass empirische gesicherte Bildungsstandards einer längeren Entwicklungsarbeit bedürfen, wird von den Auguren der Standardisierung konzediert.<sup>P2</sup> Die wissenschaftliche Diskussion muss erweisen, ob die vorgelegte Ausarbeitung als weiterer Meilenstein für die kompetenztheoretische Fundierung der ökonomischen Domäne gelten kann.

<sup>P0</sup> Vgl. ebd., S. 13.

<sup>P1</sup> O. Köller (Anm. 12), S. 46.

<sup>P2</sup> Vgl. E. Klieme et al. (Anm. 2), S. 15.

Hans Jürgen Schlösser · Maria Neubauer ·  
Polia Tzanova

# Finanzielle Bildung

**W**ozu benötigen private Haushalte finanzielle Bildung? Wenn private Haushalte finanzielle Dienstleistungen nachfragen, werden sie vor vielfältige Probleme gestellt, beispielsweise komplexe und undurchschaubare Produkte oder irreführende Werbung. Auch fehlt Haushalten meist das Verständnis der Funktionsweise von Finanzmärkten. In der Schule wird das notwendige Wissen nur selten erworben, weil es zum Teil den Lehrenden selbst an eigenen finanziellen Kompetenzen fehlt.<sup>P1</sup>

Zur Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen und zum „guten Leben“ im Sinne eines gelungenen und selbstbestimmten Lebens müssen finanzielle Entscheidungen getroffen werden.<sup>P2</sup> Um dies in zufriedenstellendem Maß bewerkstelligen zu können, sind Kompetenzen notwendig, die nicht im traditionellen Bildungskanon (Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften, Künste) enthalten sind. Finanzielle Entscheidungen können lebenslange Konsequenzen nach sich ziehen, weshalb möglichst frühzeitig damit begonnen

### Hans Jürgen Schlösser

Dipl.-Volkswirt, Master of Science, Dr. rer. pol., geb. 1952; Professor, Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftswissenschaft und Didaktik der Wirtschaftslehre an der Universität Siegen; Vorsitzender des Zentrums für ökonomische Bildung in Siegen (ZöBiS); Hölderlinstraße 3, 57076 Siegen.  
hans.schloesser@uni-siegen.de

### Maria Neubauer

Dipl.-Soziologin, geb. 1981; wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZöBiS (s. oben).  
neubauer@zoebis.de

### Polia Tzanova

Dipl.-Volkswirtin, geb. 1977; wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZöBiS (s. oben).  
tzanova@zoebis.de

<sup>P1</sup> Vgl. Klaas Macha/Michael Schuhen, Financial Literacy von angehenden Lehrerinnen und Lehrern, in: Thomas Retzmann (Hrsg.), *Finanzielle Bildung in der Schule*, Schwalbach/Ts. 2011, S. 143–158, und Udo Reifner/Anne Schelhowe, *Financial Education*, in: *Journal of Social Science Education*, 9 (2010) 2, S. 32–42.

<sup>P2</sup> Vgl. Lothar Krappmann, *Kompetenzförderung im Kindesalter*, in: *APuZ*, (2002) 9, S. 14–18.

werden sollte, finanzielle Kompetenzen zu erwerben, auch weil einige dieser Konsequenzen Gefahren bergen: „Financial services are both necessary to consumers and dangerous for them.“<sup>f</sup>

Ein Hauptziel der finanziellen Bildung ist die Vermeidung von Verarmungsprozessen. Studien<sup>f</sup> belegen, dass finanzielle Fehler in der Haushaltsführung die wichtigste Ursache für Verarmung bei Arbeitslosigkeit darstellen. Sie führen die Haushalte früher oder später in die Überschuldung.<sup>f</sup> Eine Studie<sup>g</sup> zur Wirksamkeit von Schuldnerberatungen zeigt, dass sich der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Schulden und Geld für die privaten Haushalte auszahlt: So erhöhte eine intensive Schuldnerberatung die Wahrscheinlichkeit, einen sicheren Arbeitsplatz zu erhalten, und bei einem Teil der Klienten stieg sogar das Einkommen an.

Über die Bewältigung finanziell geprägter Lebenssituationen hinaus verhilft finanzielle Bildung auch zu einem verbesserten allgemeinen Weltverständnis. Hierzu gehört ein grundlegendes Verständnis für die Funktion von Geld und Vermögen im gesamtwirtschaftlichen Zusammenhang sowie für die Funktionsweise von Finanzmärkten in einer globalisierten Wirtschaft. Finanzielle Kompetenz ist eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Sie beruht auf einer Verknüpfung von Kompetenzen zur Bewältigung privater Finanzprobleme mit solchen zur Analyse und Bewertung gesamtwirtschaftlicher Problemlagen und Politikkonzeptionen.

## Zum Begriff der finanziellen Bildung

Finanzielle Bildung ist Teil der ökonomischen Bildung: „Financial education is therefore the addition of financial competence to

the goals of economic education. Much of the current discussions around economic education in Germany and North-America revolve around exactly this issue: including financial knowledge, financial literacy and financial capability as goals for economic education.“<sup>f</sup>

In der Literatur gibt es keine einheitliche Definition für finanzielle Bildung. Eine für die Commerzbank arbeitende Autorengruppe stellt darauf ab, dass finanzielle Bildung dazu dienen sollte, den Alltag zu bestehen und Chancen wahrzunehmen. Dazu gehören das Verständnis der Funktionen von Geld, das Geldmanagement, der Umgang mit Lebensrisiken, der Vermögensaufbau und die Altersvorsorge sowie das Verleihen und Anlegen von Geld. Grundlegend ist ein „handlungsorientierter lebenspraktischer Zugang“<sup>g</sup>. Ernest Gnan et al.<sup>h</sup> zeigen hingegen, dass auch andere Zugänge möglich sind. Die Autoren analysieren rund 50 Grundsatzserklärungen von Bildungsinitiativen zum Thema „finanzielle Bildung“. Als Schnittmenge stellen sich die Vermittlung von Wissen und Verständnis sowie Kompetenzen zur Entscheidungsfindung heraus. Im Zentrum stehen das Wissen über und das Verständnis von Finanzdienstleistungen. Darüber hinaus zielen die untersuchten Bildungsinitiativen darauf ab, die Beziehungen zu anderen Akteuren des Finanzwesens im weiteren Sinne zu verbessern. Dazu gehören beispielsweise das Wissen über Möglichkeiten zur Selbsthilfe, das Wissen über Rechte und eine bessere Artikulation im Umgang mit Akteuren des Finanzdienstleistungssektors sowie die Abschätzung von gesellschaftlichen Konsequenzen finanzieller Entscheidungen. Ein weiteres Ziel finanzieller Bildung betrifft das „gesellschaftliche Umfeld“. Dabei geht es um die Vermittlung von Werten, Einstellungen und Denkweisen im Zusammenhang mit finanziellen Entscheidungen.

In der Definition der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwick-

<sup>f</sup> U. Reifner/A. Schelhowe (Anm. 1), S. 32.

<sup>g</sup> Vgl. Dieter Korczak/Gabriela Pfefferkorn, Forschungsvorhaben zur Überschuldungssituation und Schuldnerberatung in der Bundesrepublik Deutschland, Abschlussbericht, München 1990.

<sup>h</sup> Vgl. Bundesregierung, Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin 2008.

<sup>i</sup> Vgl. Astrid Kuhleemann/Ulrich Walbrühl, Wirksamkeit von Schuldnerberatung in Deutschland, Gummersbach 2007, S. 16.

<sup>f</sup> U. Reifner/A. Schelhowe (Anm. 1), S. 33.

<sup>g</sup> Marco Habschick/Martin Jung/Jan Evers, Kanon der finanziellen Allgemeinbildung, Frankfurt/M. 2004, S. 9.

<sup>h</sup> Vgl. Ernest Gnan/Maria A. Silgoner/Beat Weber, Volkswirtschafts- und Finanzbildung: Konzepte, Ziele, Messung, in: Geldpolitik und Wirtschaft, (2007) 3, S. 30–52.

lung (OECD) spielen das „Verständnis von Finanzprodukten“ sowie „die Fähigkeit und das Bewusstsein um finanzielle Risiken und Möglichkeiten“<sup>10</sup> eine Rolle. Andere<sup>11</sup> beziehen darüber hinaus in ihre Definition das Verständnis von Finanzprodukten, das Sparen, das Ausgeben und die Bewältigung von Schulden ein. Hinzu tritt die Fähigkeit, auf aktuelle ökonomische Entwicklungen – wie beispielsweise die Finanzkrise – reagieren zu können. Dabei wird auf den Zusammenhang von privaten finanziellen Problemlagen und gesamtwirtschaftlichen Zusammenhängen verwiesen. Der vom amerikanischen National Council on Economic Education (NCEE) entwickelte Test zur finanziellen Bildung „Financial Fitness for Life“<sup>12</sup> erfasst auch „The Economic Way of Thinking“ als einen wesentlichen Teilbereich. Darüber hinaus finden sich Subtests wie „Saving“ und „Money Management“ oder eine Mischung verschiedener Bereiche, beispielsweise „Spending and Using Credit“.

## Kernbereiche finanzieller Bildung

Will man auf der Basis der Literaturanalyse die Inhalte der finanziellen Bildung konkretisieren, lassen sich vier Kernbereiche identifizieren: Vermögen bilden, mit Verschuldung umgehen, sich versichern und täglich mit Geld umgehen (Zahlungsverkehr). Diese vier Bereiche tauchen so oder ähnlich immer wieder in den verschiedenen und ansonsten heterogenen Arbeiten<sup>13</sup> zur finanziellen Bildung auf.

<sup>10</sup> Vgl. OECD, OECD Project on Financial Education and its International Network on Financial Education, 2009, online: [www.financial-education.org/dataoecd/8/28/44409678.pdf](http://www.financial-education.org/dataoecd/8/28/44409678.pdf) (22.2.2011).

<sup>11</sup> Vgl. Investor Education Fund, online: [www.getsmarteraboutmoney.ca/managing-your-money/planning/investing-basics/Pages/what-is-financial-literacy.aspx](http://www.getsmarteraboutmoney.ca/managing-your-money/planning/investing-basics/Pages/what-is-financial-literacy.aspx) (22.2.2011).

<sup>12</sup> National Council on Economic Education, Financial Fitness for Life. Theme Tests. Questions with Answers. Entire Assessment for the Upper Elementary Level, New York 2004; vgl. auch dies., Entire Assessment for Middle School level, New York 2004; dies., Entire Assessment for high school level, New York 2004.

<sup>13</sup> Vgl. weiterhin z. B. Hans Kaminski et al., Unterrichtseinheit „Finanzielle Allgemeinbildung“ (o. J.); vgl. auch Michael-Burkhard Piorkowsky et al., Verbraucherkompetenz für einen persönlich erfolgreichen und gesellschaftlich verantwortlichen Konsum. Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats

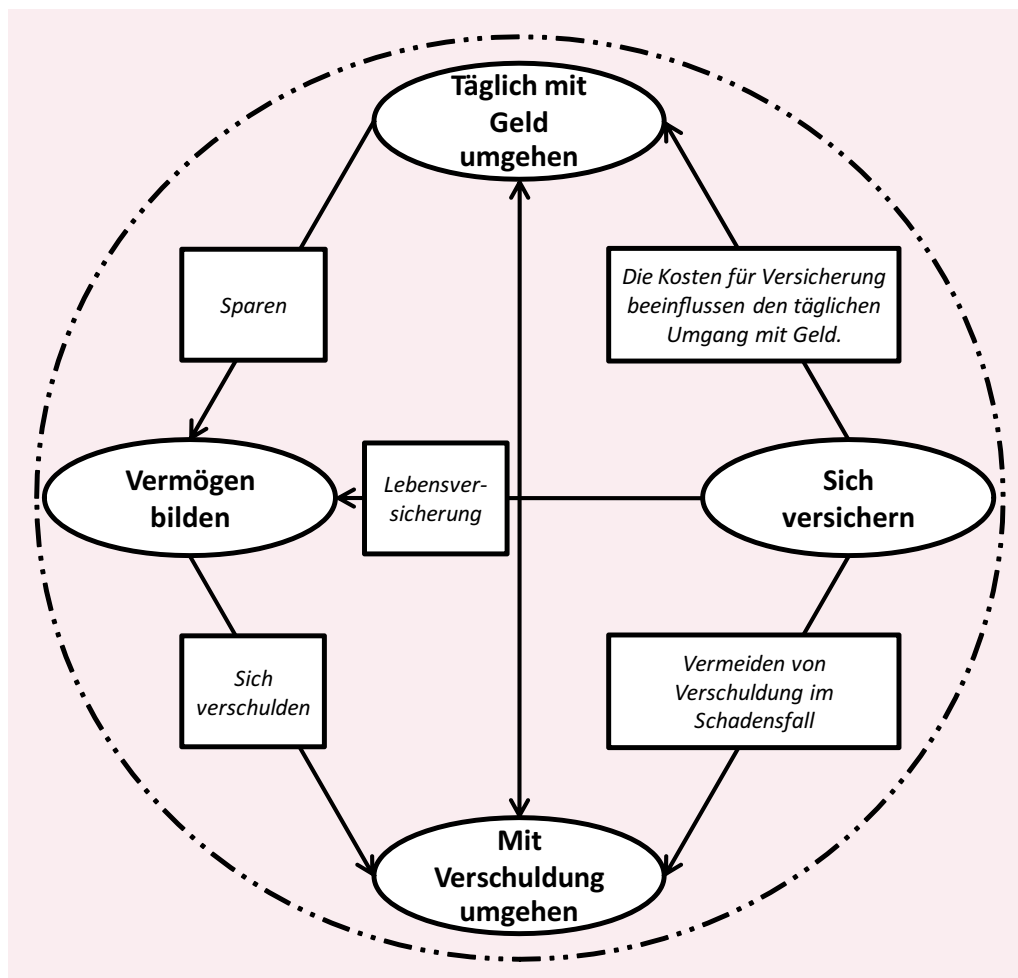
Die Kernbereiche bilden ein lebensnahes Inhaltskonstrukt. Eine exakte Abgrenzung ist im Einzelfall nicht immer möglich. So mag im Bereich „Täglich mit Geld umgehen“ auch das Thema „Mit Verschuldung umgehen“ relevant werden. Solche Überschneidungen können als Chance angesehen werden, Parallelen zu ziehen und Transfers zu leisten. Auch ist es möglich, Fach- und Bildungskategorien<sup>14</sup> der ökonomischen Bildung wie beispielsweise Knappheit und Risiko mit Inhalten aus der finanziellen Bildung zu erarbeiten. Beispielsweise ist der Umgang mit Geld letztlich immer auf Ressourcenknappheit zurückzuführen. Ökonomische Kategorien lassen sich in allen vier Kernbereichen auffinden, wobei in jedem Kernbereich die einzelnen Kategorien unterschiedliche Relevanz haben können. Die Konzentration auf vier Kernbereiche erschöpft gewiss das Thema „finanzielle Bildung“ nicht. Sie soll aber sicherstellen, dass die wichtigsten Inhalte erfasst werden. In der *Abbildung* (S. 24) werden die vier Kernbereiche mit ihrer Vernetzung grafisch veranschaulicht.

Vermögen bilden. Vermögensbildung durch Sparen bedeutet, in der Gegenwart zugunsten der Zukunft auf Konsum zu verzichten. Es werden also Konsum- und Einkommensströme zeitlich voneinander entkoppelt. Die Entscheidungen, die bei der Vermögensbildung getroffen werden müssen, verlangen Klugheit und Verantwortungsgefühl, und theoretisch umfasst der Planungshorizont die gesamte Lebensspanne. Das „gute Leben“ bedeutet eine angemessene und selbstbestimmte Bewertung des Lebensstandards in verschiedenen Lebensphasen, beispielsweise während der ersten Berufstätigkeit, beim Existenzaufbau im mittleren Alter und im Ruhestand. Die Erfahrung zeigt, dass die meisten Menschen damit überfordert sind. Tendenziell herrschen „Kurzsichtigkeit“ und eine Vernachlässigung der Altersvorsorge vor.

Verbraucher- und Ernährungspolitik beim BMELV, Bonn-Berlin 2008; vgl. auch Allianz Global Investors, Mit Geld richtig umgehen, Frankfurt/M. 2007.

<sup>14</sup> Vgl. zur Diskussion um die kategoriale Bildung beispielsweise: Klaus-Peter Kruber, Hinführung zu „Denken in ökonomischen Kategorien“ als Aufgabe des Wirtschaftsunterrichts, in: Bernd O. Weitz (Hrsg.), Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach 2005, S. 203–223.

Abbildung: Die vier Kernbereiche der finanziellen Bildung



Quelle: eigene Darstellung.

Vermögen ist nicht allein Absicherung, sondern auch Einkommensquelle, sei es durch Zinsen, Mieteinnahmen oder Dividenden. Je nachdem, in welcher Form Vermögen gehalten wird – beispielsweise in Sparbüchern, Aktien, Immobilien –, unterscheiden sich Erträge und Risiken. Zur finanziellen Allgemeinbildung gehört, dass zumindest die wichtigsten und gängigen Finanzprodukte hinsichtlich ihrer Risiken, Fristen und Erträge verglichen werden können. Vermögensbildung ist rechtlich geregelt und wird – beispielsweise für die Altersversorgung und die Bildung von Wohneigentum – staatlich gefördert.

Die Verknüpfungen der individuellen und gesellschaftlichen Aspekte des Kernbe-

reichs Vermögensbildung zeigen sich beispielsweise bei den Themen Inflation oder Vermögensverteilung. Der unterschiedliche Einfluss von Inflation auf verschiedene Vermögensformen – Wertverlust von Geldvermögen und „Flucht in die Sachwerte“ –, die ungleiche Vermögensverteilung und ihre Entwicklung im Zeitablauf werfen Gerechtigkeitsfragen auf, die von hoher politischer Brisanz sind. Zum mündigen Staatsbürger gehört deshalb auch Finanzkompetenz als Allgemeinbildung.

Mit Verschuldung umgehen. Verschuldung bedeutet, zugunsten der Gegenwart auf zukünftigen Konsum zu verzichten. Wieder werden Konsum- und Einkommensströme zeitlich voneinander entkoppelt, aber in um-



gekehrter Reihenfolge wie beim Sparen. Besonders junge Menschen tendieren dazu, die Rückzahlung von Krediten als „Nachsparen“ aufzufassen, und übersehen deshalb die Risiken der Verschuldung. Kredite müssen fristgemäß zurückgezahlt werden, und bei verspäteten Raten fallen Verzugszinsen an. Mahnbescheide werden verschickt, Kredite gekündigt und zur sofortigen Zahlung fällig gestellt. Es folgen Lohnabtretungen, Pfändungen und am Ende der „Offenbarungseid“, die Eidesstattliche Versicherung.<sup>15</sup> Zur finanziellen Allgemeinbildung gehört es, Vor- und Nachteile der Kreditaufnahme mit einem Barkauf zu vergleichen. Dafür sollten unterschiedliche Kreditgeber und deren Geschäftsgebaren wie beispielsweise Banken, private Kreditvermittler oder Handelsunternehmen in Grundzügen bekannt sein.

Private Überschuldung liegt vor, wenn Ratenverpflichtungen nicht mehr bedient werden, weil das verfügbare Haushaltseinkommen und ein eventuell vorhandenes eigenes Vermögen dauerhaft nicht ausreichen, neben dem Lebensunterhalt weiteren Zahlungsverpflichtungen nachzukommen. Am Ende nimmt der Schuldenberg – nicht zuletzt durch Verfahrenskosten – immer weiter zu, selbst wenn der Schuldner Raten abzahlt.<sup>16</sup> Letzter Ausweg kann die Privatinsolvenz sein, die dem redlichen Schuldner eine Möglichkeit eröffnen soll, sich von seinen Restschulden zu befreien.

Der Umgang mit Verschuldung, insbesondere aber mit Überschuldung, stellt eine komplexe Aufgabe dar, bei der die privaten Haushalte auf Hilfe angewiesen sind, beispielsweise durch Schuldnerberatungsstellen. Das Wissen um Hilfs- und Beratungsmöglichkeiten kann deshalb zur finanziellen Allgemeinbildung gezählt werden. Überschuldung führt zur Senkung des Lebensstandards, also zum Gegenteil dessen, was mit der Schuldenaufnahme ursprünglich beabsichtigt worden ist. Von der sozialen Umgebung wird Überschuldung oft als Symptom

<sup>15</sup> Vgl. Hans Jürgen Schlösser, Konsumentenkredite in der Bundesrepublik Deutschland, in: Unterricht Wirtschaft, 3 (2000), S. 10f.

<sup>16</sup> Vgl. ders., Schulden und kein Ende? Überschuldung, Insolvenzrecht und der private Haushalt, in: Unterricht Wirtschaft, 3 (2000), S. 7–9.

für Unfähigkeit und mangelnde Leistungsfähigkeit angesehen. Neben materiellen Problemen geht sie mit einer psychischen und sozialen Destabilisierung einher sowie häufig mit Ehe- beziehungsweise Familienproblemen und Suchtproblemen. Gesamtgesellschaftliche Aspekte der Verschuldung, die zur finanziellen Allgemeinbildung des mündigen Staatsbürgers gehören, sind die Staatsverschuldung und internationale Schuldenkrisen.

Sich versichern. Versicherungen sind ein wesentliches Merkmal sozialer Marktwirtschaften.<sup>17</sup> Der Kernbereich „Sich versichern“ umfasst: Risiken für den Einzelnen, für seine Familie, für Gruppen und für die Gesellschaft insgesamt; Sozialversicherung und Individualversicherung; Versicherungsarten; statistische Aspekte und Risikominderung durch verantwortungsvolles Verhalten im eigenen Erfahrungsbereich.

Zur Finanzkompetenz gehört es, die Risiken des täglichen Lebens beschreiben zu können und sie nicht zu bagatellisieren oder gar zu ignorieren. Der Bagatellisierung von Risiken steht allerdings die „Übersicherung“ gegenüber, welche durch aggressive Werbung und Verkaufsmethoden bewirkt werden kann. Mündige Verbraucher wählen von den vielfältigen Angeboten, die der Markt für Versicherungen bietet, jene aus, die ihren Bedürfnissen am besten dienen. Dazu müssen sie die Versicherungsangebote auf ihre Qualität, insbesondere hinsichtlich des Preis-Leistungs-Verhältnisses, hin analysieren und vergleichen können. Von besonderer Bedeutung ist, unter welchen Bedingungen eine Versicherung zahlt, welche Verpflichtungen der Versicherungsnehmer eingeht und welche Rolle Meldefristen sowie pünktliche Prämienzahlungen spielen.

Vorzeitiger Tod, Krankheit, Unfall, Diebstahl, Haftpflichtschäden und andere „Schadensfälle“ können die wirtschaftliche Existenz eines privaten Haushalts gefährden. Keine Versicherung kann verhindern, dass solche Dinge geschehen. Der Einzelne hat allerdings einen gewissen Einfluss auf die Risiken, die er eingeht. Versicherungen leisten im „Schadensfall“ Zahlungen, die mehr oder

<sup>17</sup> Vgl. ders., Risiko und Versicherungen, in: arbeiten+lernen Wirtschaft, 29 (1998), S. 22–33.

minder ausreichen, den Schaden zu beheben. Wo das nicht möglich ist – keine Versicherung kann einen tödlich verunglückten Menschen wieder lebendig machen – können finanzielle Schwierigkeiten, beispielsweise Einkommensausfall wegen eines Unfalls, für die Familie gemildert werden.

Die Verknüpfung privater und gesellschaftlicher Aspekte wird beim Vergleich zwischen Sozial- und Individualversicherung deutlich. In der Sozialversicherung – Renten-, Kranken-, Pflege-, Unfall-, und Arbeitslosenversicherung – richten sich die Beiträge nach dem Einkommen des Versicherten, nicht nach dem Risiko: Es gilt das Prinzip des sozialen Ausgleichs. Mit Ausnahme der Arbeitslosenversicherung finden die Zweige der Sozialversicherung ihre Entsprechungen in der Individualversicherung, beispielsweise in der privaten Lebensversicherung für die Alters- und Hinterbliebenenvorsorge. Im Unterschied zur Sozialversicherung folgt die Beitragsberechnung der Individualversicherung nicht dem Prinzip des sozialen Ausgleichs, sondern dem Äquivalenzprinzip (Versicherungsprinzip): Die Höhe des Versicherungsbeitrags richtet sich nach dem Risiko der jeweiligen Risikogruppe. Beide Prinzipien geraten leicht in Konflikt, wie der politische Diskurs über die Reform der Krankenversicherung zeigt.

Täglich mit Geld umgehen. Ein weiterer wichtiger Teil der finanziellen Bildung ist der tägliche Umgang mit Geld. Hierzu gehört in erster Linie die Erstellung eines persönlichen Haushaltsbuches. Es sollte die Einnahmen und Ausgaben für einen bestimmten Zeitraum, beispielsweise eine Woche oder einen Monat, ausweisen, um sich einen Überblick über das eigene Budget, seine Belastung und seine Struktur zu verschaffen.

Für die Organisation des Zahlungsverkehrs ist die Kompetenz zur Verwaltung eines Girokontos unerlässlich: Überweisung, Einzugsermächtigung, Dauerauftrag, Lastschrift, Online-Banking.<sup>18</sup> Zur Verwaltung eines Girokontos gehört die ständige Kontrolle über das laufende Kontoguthaben, um

<sup>18</sup> Vgl. das EU-Programm DOLCETA zur Verbrauchererziehung, online: [www.dolceta.eu](http://www.dolceta.eu) (24.2.2011); vgl. auch Michael-Burkhard Piorkowsky, Lernen mit Geld umzugehen, in: APuZ, (2009) 26, S. 40–46.

potenzielle Kontoüberziehungsgefahren abzuwenden.

Durch die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von EC-Karten, die der Erleichterung des bargeldlosen Zahlungsverkehrs dienen, kann schnell der Überblick über die eigenen Finanzen verloren gehen. Beim Einsatz von Kreditkarten wird das Girokonto erst zu einem späteren Zeitpunkt belastet. Leicht sind die Ausgaben längst vergessen, wenn sie im Kontoauszug ausgewiesen werden. Viele Banken und Sparkassen bieten für Schüler und Auszubildende ein oft kostenloses Girokonto an, bei dem eine Kontoüberziehung nicht oder nur in geringem Maße möglich ist. Die meisten anderen relevanten Funktionen stehen allerdings zur Verfügung. Das Schülerkonto bietet die Möglichkeit, bereits in jungen Jahren die Grundlagen des Zahlungsverkehrs zu erlernen. Zu beachten ist, dass der Kontoinhaber für falsch eingetippte Werte selbst die Verantwortung trägt. Aus Sicht der Kreditinstitute hat das kostenlose Girokonto für Schüler auch die Funktion, frühzeitig Kunden zu binden. Deshalb sind Girokonten für Schüler häufig mit besonderen Vergünstigungen verknüpft, die bisweilen an ein bestimmtes Alter gebunden sind.

## Stand und Perspektiven der finanziellen Bildung

In Europa wurden in der jüngsten Zeit zahlreiche Projekte initiiert, die auf die Stärkung der finanziellen Bildung ausgerichtet sind.<sup>19</sup> Immer wieder starten vor allem Banken Initiativen zur Förderung der finanziellen Allgemeinbildung. Nach wie vor jedoch ist die finanzielle Bildung großer Bevölkerungskreise unzureichend.

Dabei ist das Interesse an finanzieller Bildung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchaus vorhanden.<sup>20</sup> Die Selbst-

<sup>19</sup> Vgl. Marco Habschick/Britta Seidl/Jan Evers, Survey of Financial Literacy Schemes in the EU27, Hamburg 2007, sowie Heiko Steffens, Trends, Praxis und Politik zur Förderung der Verbraucherbildung aus Sicht der OECD, in: T. Retzmann (Anm. 1), S. 159–170.

<sup>20</sup> Vgl. Bundesverband deutscher Banken, Jugendstudie. Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur, Berlin 2003, 2006 und 2009.

einschätzung hinsichtlich ihrer Finanzkompetenz fällt bei etwa 50 Prozent der Befragten dieser Gruppe indes sehr schlecht aus. Im Hinblick auf Geld- und Finanzfragen meinen sie, sich „kaum“ oder „gar nicht“ auszukennen. Thomas Retzmann führt allerdings eine Studie an, die auf die Selbstüberschätzung von Jugendlichen hinweist.<sup>21</sup> Diese Unsicherheit beruht meistens auf Wissensdefiziten im täglichen Umgang mit Geld. Eine Untersuchung der Commerzbank zeigt, dass die negative Selbsteinschätzung realistisch ist. So verfügen Studierende der Wirtschaftswissenschaften nur zu einem kleinen Teil (14 Prozent) über ein gutes Finanzwissen. Im Vergleich zum Rest der Bevölkerung schneiden sie damit lediglich marginal besser ab.<sup>22</sup> Auch außerhalb des deutschsprachigen Raums kommen Studien immer wieder zu dem Ergebnis, dass die finanzielle Bildung sowohl von jungen als auch von älteren Menschen mangelhaft ist.<sup>23</sup>

In einer Studie der Commerzbank zu Ursachen für mangelndes Finanzwissen wurden Einstellungen und Normen zum Umgang mit Geld geprüft.<sup>24</sup> Das Thema Geld ist in Deutschland nach wie vor tabu: „Über Geld spricht man nicht“. Weder über zu wenig noch über zu viel Geld wird geredet. Das Thema Geld wird zur Intimsphäre gezählt. Menschen, die sich in finanziellen Fragen auskennen, werden nicht als tüchtig angesehen, sondern genießen einen schlechten Ruf. Man glaubt, sie seien „oberflächlich“ oder wollten andere übervorteilen. Der Nutzen einer Beschäftigung mit Geld wird gering eingeschätzt. Eine weit verbreitete Einstellung besteht darin, dass der Staat den Bürger zu versorgen habe und

eine eigenständige Beschäftigung mit Geld daher überflüssig sei. Auch erscheint vielen das Thema zu komplex oder abstrakt. Diese Einstellungen treffen nicht auf alle Befragten gleich stark zu, aber im Trend ist davon auszugehen, dass die meisten Menschen es vermeiden, sich intensiv mit finanziellen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

Der Grundstein für einen erfolgreichen Umgang mit den eigenen Finanzen sollte bereits im Kindesalter gelegt werden, indem Eltern versuchen, ihren Kindern eine adäquate Einstellung zum Taschengeld zu vermitteln. Finanzielle Bildung im Elternhaus ist wirksamer als in der Schule oder anderen externen Bildungsinstitutionen.<sup>25</sup> Doch nicht alle Elternhäuser können dies leisten. Finanzielle Bildung zu Hause misslingt, wenn die Eltern selbst in Geldangelegenheiten inkompetent sind. Finanzielle Inkompetenz wird in diesen Elternhäusern dann über die Generationen verfestigt.

Deshalb und aus Gerechtigkeitserwägungen sind in der finanziellen Bildung die Schule, die politische Bildung allgemein und die Einrichtungen der Erwachsenenbildung in der Pflicht. Mit „Ratgeber-Literatur“ oder sporadischen Medienbeiträgen kann finanzielle Bildung nicht geleistet werden. Sie bedarf der fachdidaktischen Fundierung im Rahmen der ökonomischen Bildung gemäß dem Leitbild des mündigen Verbrauchers und mündigen Wirtschaftsbürgers.

<sup>21</sup> Vgl. Thomas Retzmann, Einführung in die Thematik. Finanzielle Allgemeinbildung im Defizit – Eine Herausforderung für die ökonomische Bildung, in: ders. (Anm. 1), S. 5–7.

<sup>22</sup> Vgl. Commerzbank, Finanzielle Allgemeinbildung von Studenten der Wirtschaftswissenschaft (Präsentation), Frankfurt/M. 2004.

<sup>23</sup> Vgl. Annamaria Lusardi/Olivia S. Mitchell/Vilsa Curto, Financial Literacy among the Young. Working Paper, 2009; dies., Financial Literacy and Financial Sophistication in the Older Population: Evidence from the 2008 HRS, Working Paper, 2009.

<sup>24</sup> Vgl. Commerzbank, Die Psychologie des Geldes. Qualitative Studie für die Commerzbank AG, Präsentation, Hamburg 2004.

<sup>25</sup> Vgl. Stephen J. Dubner, Is Teaching Financial Literacy a Waste of Time? Freakonomics. Blog der New York Times vom 19. 9. 2008, online: <http://freakonomics.blogs.nytimes.com/2008/09/19/is-teaching-financial-literacy-a-waste-of-time> (24. 2. 2011).

Ilona Ebbers · Rebekka Klein

# Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit

Das Thema der unternehmerischen Selbstständigkeit erhält im deutschen Bildungssystem einen immer höheren Stellenwert. Während es jedoch vor allem an Universitäten Einzug hält, findet eine Implementierung in den Schulen zögerlicher statt. Zwar fordern und fördern Staat und Wirtschaft eine Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit, doch ist diese in Deutschland nur bedingt entwickelt. Gerade in Schulen könnte frühzeitig eine Basis zur Förderung einer solchen Kultur gelegt werden, ohne den allgemeinen Erziehungsauftrag dieser Bildungsinstitutionen zu vernachlässigen.

## Ilona Ebbers

Dr. rer. oec., geb. 1970;  
Professorin für Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik,  
Universität Siegen, Hölderlinstraße 3, 57076 Siegen.  
ebbers@zoebis.de

## Rebekka Klein

Master of Education, geb. 1984;  
Mitarbeiterin am Institut für Betriebswirtschaft und Wirtschaftsinformatik, Universität Hildesheim, Samelsonplatz 1, 31141 Hildesheim.  
kleinr@uni-hildesheim.de

Wie es um eine Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit hierzulande bestellt ist und wie mit dem Thema an allgemeinbildenden Schulen umgegangen wird und werden kann, soll im Folgenden erörtert werden. Zunächst soll eine Begriffsklärung zur unternehmerischen Selbstständigkeit und zu eng miteinander verknüpften Definitionen herausgearbeitet werden, um im weiteren Verlauf näher auf den Kulturbegriff eingehen zu können.

## Zum Begriff

Der Begriff der unternehmerischen Selbstständigkeit wird oft mit dem Begriff der beruflichen Selbstständigkeit verbunden. Eine eindeutige definitorische Abgrenzung der beiden Begriffe fällt daher relativ schwer. Ralf Gerbershagen stellt beispielsweise fest, dass der Begriff der unternehmerischen Selbstständigkeit nur im Zusammenhang mit der beruflichen und per-

sönlichen Selbstständigkeit betrachtet werden kann. Ein pädagogisch verantwortlicher Umgang mit dem Thema ist dieser Auffassung nach einer solchen definitorischen Entsprechung verpflichtet. Demnach bildet die persönliche Selbstständigkeit „das Fundament für die Entwicklung von beruflicher und unternehmerischer Selbstständigkeit“.<sup>1</sup> Dieser verbindenden Begriffsverortung stehen deutliche Begriffstrennungen gegenüber.

Vera Döring weist darauf hin, dass berufliche Selbstständigkeit als Tätigkeit zu verstehen ist, die von einer Person in einer abhängigen Erwerbsarbeit selbstständig, eigenverantwortlich und kompetent durchgeführt wird; eine Person, die ihre Existenz in Form einer selbstständigen Arbeit durch ein eigenes Unternehmen sichert, handelt wiederum eindeutig unternehmerisch selbstständig.<sup>2</sup> Um unternehmerisch selbstständig handeln zu können, sollte die Person über entsprechende Kompetenzen verfügen, die ihr bei der Ausführung der Tätigkeit behilflich sein können. Für die Qualifizierung, in der Fertigkeiten und Fähigkeiten wie beispielsweise Verantwortungsbewusstsein, Eigenständigkeit und Ausdauer vermittelt werden können, hat sich im deutschen Bildungssystem der Begriff der *Entrepreneurship Education* etabliert: „Entrepreneurship Education kann für eine eigene Definition als Disziplin beschrieben werden, deren Ziel es ist, Persönlichkeiten und deren berufliche Handlungskompetenz zur ‚unternehmerischen Selbstständigkeit‘ zu entwickeln bzw. aus- und weiterzubilden.“<sup>3</sup> Dieser Prozess zur Unterstützung der aktiven Entwicklung von Selbstständigkeit kann als Kulturfaktor bezeichnet werden.<sup>4</sup> In diesem Zusammenhang soll im Weiteren herausgearbeitet

<sup>1</sup> Ralf Gerbershagen, Berufliche und unternehmerische Selbstständigkeit in den Köpfen von Lehrerbildnern – Ergebnisse einer Befragung, in: Birgit Weber (Hrsg.), Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung, Bergisch Gladbach 2002, S. 121.

<sup>2</sup> Vgl. Vera Döring, Verbesserung der Motivation und Wissensvermittlung zur Selbstständigkeit, Frankfurt/M. 2001, S. 7.

<sup>3</sup> Ilona Ebbers, Wirtschaftsdidaktisch geleitete Unternehmenssimulation im Rahmen der Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen, Köln 2004, S. 12.

<sup>4</sup> Vgl. Martina Schmette, Entrepreneurship und Entrepreneurship Education in Deutschland, in: Bernd Remmele/Martina Schmette/Günther Seeber (Hrsg.), Educating Entrepreneurship, Wiesbaden 2007, S. 67.

werden, wie sich der Terminus „Kultur“ in Verbindung mit unternehmerischer Selbstständigkeit definieren lässt.

Der Begriff der Kultur der Selbstständigkeit wird inflationär benutzt, meist ohne sich der genauen Bedeutung bewusst zu sein. So meint Reinhard Schulte, dass diese Worthülse zumeist rhetorische Absichten verfolgt.<sup>5</sup> Für den Gebrauch in der Wissenschaft sollte der Begriff präzisiert werden. Bezug wird hier auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Einflussfaktoren genommen, welche die Förderung von Gründungsaktivitäten verfolgen. Diese Förderung auf allen gesellschaftlichen Ebenen soll ein Bewusstsein für (unternehmerische) Selbstständigkeit schaffen. Kultur als eigenständiger Begriff meint zudem „die Gesamtheit aller Werte, Normen und Einstellungen, die über Sozialisationsprozesse von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden“.<sup>6</sup>

Eine Kultur der Selbstständigkeit wird seit Mitte der 1990er Jahre diskutiert. Die Forderung nach einer solchen Kultur soll eine Abgrenzung zu einer „unselbstständigen“ Gesellschaft evozieren.<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang liegt die Vermutung nahe, dass einem Großteil der Bevölkerung bis dahin die Fähigkeit, unternehmerisch tätig zu sein, abgesprochen wurde. Um Beschäftigungskrisen entgegenwirken zu können, Innovationen zu fördern sowie das Unternehmervbild in der Gesellschaft und die Rahmenbedingungen für unternehmerische Tätigkeiten zu verbessern,<sup>8</sup> sollte diese Kultur Einzug erhalten. Diese Entwicklung hat bis heute Bestand. Rainer Haseloff erhebt diesbezüglich die unternehmerisch denkende Person zum Leitbild für unsere Gesellschaft und misst ihr

<sup>5</sup> Vgl. Reinhard Schulte, Entrepreneurship-Ausbildung an Hochschulen und „Kultur der Selbstständigkeit“, online: [www.jsse.org/2006/2006-2/schulte-entrepreneur](http://www.jsse.org/2006/2006-2/schulte-entrepreneur) (28.2.2011).

<sup>6</sup> Kerstin Westerfeld, Förderung persönlichkeitsbezogener unternehmerischer Kompetenzen im Rahmen der Existenzgründungsqualifizierung an Hochschulen. Bildungstheoretische Analyse, Zielkonturierung und didaktische Arrangements, Paderborn 2004, S. 60.

<sup>7</sup> Vgl. R. Schulte (Anm. 5).

<sup>8</sup> Vgl. Carolin Fritsch/Mike Peters/Andrea Trageil, Entrepreneurship im Bildungssystem oder kann man unternehmerische Einstellungen bei Kindern und Jugendlichen fördern, in: Margit Raich/Harald Perchlaner/Hans H. Hinterhuber (Hrsg.), Entrepreneurial Leadership, Wiesbaden 2008, S. 280.

für die Zukunft eine hohe Bedeutung zu: „In der Wissensgesellschaft von morgen wird der Berufstypus des ‚unselbstständig‘ arbeitenden Angestellten mehr und mehr der Vergangenheit angehören und durch unternehmerisch denkende und handelnde Mitarbeiter ersetzt.“<sup>9</sup>

Kerstin Westerfeld hingegen ist der Auffassung, dass sich entsprechende Werte und Normen, die mit der Kultur der Selbstständigkeit in Verbindung gebracht werden können, über einen langen Zeitraum hinweg entwickeln müssen. Vielmehr hat sich jedoch in Deutschland eine „Angestellten- und Versicherungsmentalität“ verbreitet.<sup>10</sup> Gerade in Westdeutschland hat sich dieses Sicherheitsdenken stark etabliert. In einer Wohlfahrts-gesellschaft wie der unsrigen will kaum jemand auf den gewohnten Standard verzichten. Das könnte ein bedeutsamer Erklärungsansatz dafür sein, dass die Gesellschaft in diesem Sicherheitsdenken verhaftet ist.<sup>11</sup> Diesbezüglich stellt Westerfeld die Frage, „inwiefern das politische Engagement“ in einer von „Angestellten- und Versicherungsmentalität“ geprägten Gesellschaft, deren Werte nicht den Werten einer Kultur der Selbstständigkeit entsprechen, „überhaupt kurz- und mittelfristig Einfluss auf die Schaffung einer Kultur der Selbstständigkeit nehmen kann“.<sup>12</sup> Diese Aussage erweckt den Eindruck, dass die Aufgabe schier unmöglich erscheint. Ohne einen mentalen Wandel herbeizuführen wird dies anscheinend nur schwer gelingen. Ansätze, die diese Veränderung in der Gesellschaft initiieren wollen, sollen im weiteren Verlauf vorgestellt werden.

## Zum Stand der Dinge

In Zeiten einer positiven Konjunkturlage ist die Neigung der Bevölkerung, unternehmerisch selbstständig zu agieren, als eher gering einzustufen. Dieses Verhalten spiegelt die zuvor beschriebene Angestellten- und Versi-

<sup>9</sup> Rainer Haseloff, Beitrag der Landespolitik zur unternehmerischen Selbstständigkeit, in: Reinhard Bader/Gerd Keiser/Tim Unger (Hrsg.), Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsausbildung. Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns, Bielefeld 2007, S. 30.

<sup>10</sup> Vgl. K. Westerfeld (Anm. 6), S. 60.

<sup>11</sup> Vgl. V. Döring (Anm. 2), S. 33.

<sup>12</sup> K. Westerfeld (Anm. 6), S. 60f.

cherungsmentalität wider.<sup>13</sup> Bei hohen Beschäftigungszahlen fühlen sich die Menschen nicht aufgefordert, unnötig Risiken einer Existenzgründung auf sich zu nehmen. Dem gegenüber kann sich in Phasen wirtschaftlicher Not die Gründungsaktivität erhöhen. Dies ist zumeist der Versuch, einer drohenden Arbeitslosigkeit zu entkommen. Es darf angenommen werden, dass diese individuelle Motivation nicht mit einer beabsichtigten Entwicklung einer Gründungsbereitschaft vergleichbar ist. Des Weiteren stellt sich die Frage, inwiefern solche zumeist ad hoc vorgenommenen Gründungen am Markt Bestand haben. In den meisten Fällen fehlt eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Thema der unternehmerischen Selbstständigkeit, so dass eine entsprechende Qualifizierung vernachlässigt wird.

Unabhängig von dieser Tatsache ist die Gründungsneigung in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern nach wie vor als gering zu bezeichnen.<sup>14</sup> Dieser Umstand wirkt sich auch auf die Regelung von Unternehmensnachfolgen bei mittelständischen Betrieben aus. Am Markt etablierte Unternehmen sind aufgrund fehlender Nachfolgerinnen und Nachfolger gezwungen, ihr Unternehmen aufzugeben und das Personal zu entlassen.<sup>15</sup> Mit jeder Unternehmensauflösung geht auch ein Verlust der wirtschaftlichen Kraft eines Landes einher. Gründe für eine solche geringe Gründungsneigung können auch Rahmenbedingungen wie bürokratische Hürden und finanzielle Belastungen sein.

Im internationalen Vergleich wird zudem deutlich, dass das Unternehmerbild in Deutschland eher negativ geprägt zu sein scheint. Die Reformkommission forderte nach Birgit Weber bereits 1999, dass schon in den Schulen das Bild der Unternehmerperson als egoistischer, Zigarre rauchender Kapitalist abgelöst werden müsse. Durch eine wenig differenzierte Vermittlung des Unternehmerbildes und die damit einhergehende einseitige Betrachtung des Themengebietes der unternehmerischen Selbstständigkeit werde die „Bedeutung des Unternehmertums für die

Gesamtwirtschaft und soziale Ordnung“<sup>16</sup> zu gering geschätzt. Der Wunsch nach einer neuen, kreativen Generation, die durch innovative Gründungsideen das Wirtschaftswachstum ankurbelt und weitere Arbeitsplätze schafft, ist vor allem aus politischer Perspektive so hoch, dass einer überholten Kritik am Unternehmertum im Bildungssystem entgegen gewirkt wird. Innovative Gründungen, gerade in Wirtschaftssektoren, denen eine hohe Forschungs- und Wissensintensität zugesprochen wird, sind für die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Landes notwendig.<sup>17</sup>

Eine reflektierte Vermittlung in den Schulen kann zu einem Mentalitätswandel in der Gesellschaft beitragen, ohne dass Schülerinnen und Schüler von dem Thema überwältigt werden. Es bedarf im ersten Schritt eines aufgefrischten Blickes auf die Zusammenhänge unternehmerischen Denkens und Handelns, um bei den Lernenden ein neues Bewusstsein für unternehmerische Selbstständigkeit zu wecken. Hiermit geht die vermehrte Förderung einer Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit an Schulen einher. Der Einsatz von Entrepreneurship Education kann an Schulen hierfür eine Basis legen. In diesem Rahmen werden unter anderem Schulprojekte initiiert, die für das unternehmerische Denken und Handeln sensibilisieren sollen.

## Projektbeispiele

Ein Grund für das Desinteresse am Themengebiet der unternehmerischen Selbstständigkeit in der Bevölkerung wird auch in dessen geringer Bedeutung für den Schulunterricht gesehen. Wird die Aufgabe, eine Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit zu schaffen, an Schulen ernst genommen, so müssen neben der Ziel- und Inhaltsbestimmung auch die Bildungsaufträge der unterschiedlichen Schulformen bedacht werden.<sup>18</sup> Allgemeinbildende Schulen stehen in diesem Sinne anscheinend fast diametral zu den Anforderungen an eine unternehmerische Selbstständigkeit. So befinden sich beispielsweise

<sup>13</sup> Vgl. ebd., S. 60.

<sup>14</sup> Vgl. R. Schulte (Anm. 5).

<sup>15</sup> Vgl. Ilona Ebbers/Claudia Krämer-Gerdes, Ein universitäres Qualifizierungsangebot, in: B. Remmele et al. (Anm. 4), S. 102.

<sup>16</sup> Birgit Weber, Eine Kultur der beruflichen und unternehmerischen Selbstständigkeit in der Lehrerbildung. Konzeptionelle Überlegungen, in: dies. (Anm. 1), S. 103.

<sup>17</sup> Vgl. I. Ebbers/C. Krämer-Gerdes (Anm. 15), S. 101.

<sup>18</sup> Vgl. C. Fritsch et al. (Anm. 8), S. 282.

se die Lehrenden zumeist in einem sicheren Arbeitsverhältnis, das recht stark in Rahmen seiner Tätigkeit durch Rahmenlehrpläne und die Nutzung von entsprechenden Schulbüchern strukturiert wird. Der Schulalltag wird durch Stundenpläne geregelt, und komplexe Sachverhalte werden einer didaktischen Reduktion unterzogen.<sup>19</sup> Entscheidungen müssen hier selten, wie das jedoch bei einer unternehmerischen Selbstständigkeit der Fall sein kann, unter hohem Risiko gefällt werden.

Von besonderem Interesse ist hier die aktuelle Inmit-Studie (Institut für Mittelstandsökonomie an der Universität Trier e.V.) zum Thema Entrepreneurship Education an Schulen, welche im Schuljahr 2008/2009 mit insgesamt 2800 Jugendlichen (aktuelle und ehemalige Schülerinnen und Schüler) und 193 Lehrkräften bundesweit durchgeführt werden konnte.<sup>20</sup> Hier wurden Lernende und Lehrende mittels Fragebögen und Telefoninterviews befragt, die an einem Schulprojekt zum unternehmerischen Denken und Handeln teilnehmen beziehungsweise teilgenommen haben. Zu diesen Projekten gehörten „Junior/Junior-Kompakt“, der „Deutsche Gründerpreis für Schüler“ sowie „Jugend gründet“.<sup>21</sup> Zudem befanden sich in der befragten Kohorte 449 Nichtteilnehmende an den zuvor genannten Projekten, die als Kontrollgruppe fungierten. Die Schulklassen 7 bis 13 aller Schulformen wurden untersucht.<sup>22</sup> Legt man die Ergebnisse zu Grunde, so lässt sich feststellen, dass sich die Projektteilnehmenden wie auch die Nichtteilnehmenden bei der Frage zum allgemeinen Ansehen von Unternehmerinnen und Unternehmern in Deutschland tendenziell sehr positiv bis eher positiv geäußert haben. Lediglich im Schnitt zehn Prozent der Befragten schätzten das Ansehen eher negativ bis sehr negativ ein. Das Bild des Unternehmers an deutschen Schulen scheint demnach durchaus differen-

<sup>19</sup> Vgl. Günter Faltin, Unternehmerische Kompetenzen für die Zukunft, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg), Generation Unternehmer? Youth Entrepreneurship Education in Deutschland, Gütersloh 2009, S. 36.

<sup>20</sup> Vgl. Martina Josten/Marco von Elkan, Unternehmerteilnehmer in die Schulen?! Ergebnisse aus der Inmit-Studie zur Entrepreneurship Education-Projekten an deutschen Schulen, Niestetal 2010, S. 10f.

<sup>21</sup> Diese öffentlich geförderten Projekte wurden aufgrund der hohen Teilnehmerzahl und des bundesweiten Verbreitungsgrades sowie des inhaltlichen Bezugs zum Unternehmertum und zur Existenzgründung für die Studie ausgewählt. Vgl. ebd., S. 9.

<sup>22</sup> Vgl. ebd., S. 10f.

zierter wahrgenommen zu werden als zuvor angenommen, so dass zu vermuten ist, dass die öffentlich geförderten Projekte an Schulen durchaus erste Erfolge erzielen.<sup>23</sup>

Weiterhin lässt sich feststellen, dass im Schnitt mehr als die Hälfte (52,9 Prozent) der an den Projekten Teilnehmenden sich selbst als Unternehmertyp beziehungsweise „eher“ als Unternehmertyp einschätzen. Nichtteilnehmende hatten sich insgesamt nicht ganz so oft als Unternehmertyp eingeschätzt (50,6 Prozent).<sup>24</sup> Diese Ergebnisse lassen die Vermutung zu, dass sich etwa jeder zweite Befragte grundsätzlich die Kompetenzen einer Unternehmerperson zuschreibt. Wird hier eine reflektierte Selbsteinschätzung vorausgesetzt, kann auch ein Rückschluss auf das Lehr-/Lerngeschehen an Schulen gezogen werden. Es darf angenommen werden, dass Kompetenzen, über die Unternehmerpersonen verfügen müssen, wie beispielsweise Verantwortungsübernahme, Kreativität und Ambiguitätstoleranz, demnach als Querschnittskompetenzen vermittelt werden.

Sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrkräften wurde die Teilnahme an den genannten Projekten als nützlich und positiv beurteilt. Diese stellten aus deren Sicht eine hervorragende Möglichkeit dar, die Befähigung zu erhalten, eine eigene Einschätzung zu den weiterentwickelten Kompetenzen und zur Option, unternehmerisch selbstständig werden zu wollen, abgeben zu können.<sup>25</sup> Lehrkräfte sehen darüber hinaus den Effekt, dass wirtschaftliche Themen in handlungsorientierter Form vermittelt werden konnten.<sup>26</sup>

Damit auch unternehmerische Selbstständigkeit von Jugendlichen in diesem Sinne selbst erlebt werden kann, ist der Einsatz kreativer Unterrichtsmethoden beispielsweise in Form oben genannter Projekte als sinnvoll einzustufen. Dabei darf jedoch der Erziehungsauftrag nicht dahingehend missverstanden werden, dass junge Unternehmerpersonen herangezogen werden sollen: „Ökonomische Bildung im allgemeinen Schulwesen ist weder vorgezogene Berufsbil-

<sup>23</sup> Vgl. ebd., S. 22.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., S. 24.

<sup>25</sup> Vgl. ebd., S. 37.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S. 36.

derung, noch steht sie im Dienst einer Imagekampagne für den Unternehmerberuf. Sie dient der Lebens- und Weltvorbereitung in ökonomisch geprägten Lebenssituationen und Entwicklungen sowie der Ausbildung vielseitiger Fähigkeitsdimensionen als allgemeine Persönlichkeitsentwicklung.“<sup>27</sup>

Will Entrepreneurship Education eine Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit fördern, so kann dies nur in einer dem Bildungsauftrag der Schule nicht widersprechenden, reflektierten Form stattfinden. Das Thema der unternehmerischen Selbstständigkeit sollte dementsprechend bildungspolitisch in die Lehrpläne fächerübergreifend nach Schulformen differenziert und bereits in der Lehrerausbildung implementiert werden.<sup>28</sup> Hierbei sollte es sich vor allem um die Vermittlung von Sachkompetenz und didaktisch-methodischer Kompetenz handeln. Im Vordergrund des inhaltlichen Lehr-/Lernprozesses steht die ökonomische Handlungskompetenz unternehmerischer Selbstständigkeit.

Erste Konturen des Phänomens der Kultur einer unternehmerischen Selbstständigkeit an Schulen und in der Lehrerausbildung könnten sich damit abzeichnen.<sup>29</sup> Schule wäre in der Lage, eine solche Kultur herbeizuführen, ohne das Thema der unternehmerischen Selbstständigkeit als Postulat zu erheben.<sup>30</sup> Die Jugendlichen sollen ihre Karrierepläne selbstkritisch entwickeln und ihren individuellen Lebensweg verfolgen. Unternehmerische Selbstständigkeit kann irgendwann in ihrem Berufsleben zu einer Option werden. Ob sie sich für oder gegen diese Option entscheiden, hängt dann im hohen Maße von einem bis dahin reflektierten Umgang mit dem Thema ab, dessen Basis möglicherweise schon in der Schule gelegt werden konnte.

<sup>27</sup> B. Weber (Anm. 16), S. 163f.

<sup>28</sup> Vgl. C. Fritsch et al. (Anm. 8), S. 285.

<sup>29</sup> Vgl. Tim Unger, Bildungspolitischer und bildungsplanerischer Hintergrund, Ziele und Konzeption, in: Reinhard Bader/Jan Baier/Heinz-Paul Beek/Friedrich-Wilhelm Horst/Gerd Keiser/Reinhard Schulz (Hrsg.), Kultur unternehmerischer Selbstständigkeit in der Berufsbildung. Anregungen und Materialien zur Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung, Bielefeld 2004, S. 19.

<sup>30</sup> Vgl. R. Gerbershagen (Anm. 1), S. 134.

Andreas Liening

## E-Learning in der ökonomischen Bildung

Ökonomische Bildung ist der Horizont, vor dem die Wirtschaftsdidaktik als wissenschaftliche Teildisziplin agiert. Diese beschäftigt sich mit den vier Bereichen „Ziele“, „Inhalte“, „Methoden“ und „Medien“. Ökonomische Bildung ist dabei im Kontext des immer wieder zu Recht geforderten lebenslangen Lernens zu sehen, wobei ihr insbesondere an allgemeinbildenden Schulen eine zentrale Rolle zukommt. Gleichwohl muss konstatiert werden, dass das dafür notwendige

Unterrichtsfach leider noch in keinem Bundesland Realität geworden ist. Kontraproduktiv sind dabei die Debatten jener, die ökonomische Bildung ohne Ökonomik und/oder ohne ein Schulfach Wirtschaft sehen wollen.<sup>1</sup>

Nicht nur Wissenschaftler, Politiker und Verbände, sondern auch Schulen haben längst erkannt, wie wichtig fundierte ökonomische Bildung für junge Menschen ist. Als Beispiel kann der Modellversuch des Faches Wirtschaft an Realschulen in Nordrhein-Westfalen angesehen werden, in dem zunächst von „nur“ 30 Modellschulen ausgegangen wurde; aufgrund der großen Nachfrage nehmen seit 2010 über 70 Schulen daran teil. Ziel ökonomischer Bildung ist es, fachliche, personale und soziale Kompetenzen im Bereich der Wirtschaft zu erlangen, die jungen Menschen die Möglichkeit geben, ihr eigenes Leben in der Wirtschaft verantwortungsvoll zu gestalten, Verantwortung für andere zu übernehmen und mit Hilfe ökonomischer Denkweisen und Methoden einen weiteren Zugang zum Verständnis und zur Gestaltung unse-

**Andreas Liening**

Dr., geb. 1961; Universitätsprofessor an der Technischen Universität (TU) Dortmund, Inhaber des Lehrstuhls Wirtschaftswissenschaft und Ökonomische Bildung; Leiter des Centre of Complexity Sciences and Business Education; TU Dortmund, Otto-Hahn-Straße 6, 44227 Dortmund. andreas.liening@uni-dortmund.de www.liening.info



rer Welt zu erlangen. Neben einer volkswirtschaftlichen spielt zunehmend die betriebswirtschaftliche Perspektive eine wichtige Rolle, in der Schülerinnen und Schüler ein aufgeklärtes, unternehmerisches Denken und Handeln praxisnah und wissenschaftlich fundiert erarbeiten können, um in der Rolle des Verbrauchers, des Arbeitnehmers oder des Arbeitgebers ihr Leben selbstbestimmt gestalten können.

Kein geringerer als einer der Begründer des modernen Liberalismus, John Locke, bemerkte: „Nihil est in intellectu, quod non fuerit prius in sensu.“<sup>1</sup> Auch wenn man sich dem radikalen Empirismus Lockes nicht unbedingt anschließen muss, so motiviert doch die These, dass nichts im Verstand sei, was nicht zuvor auch in den Sinnen war, wirtschaftsdidaktische Fragestellungen, die heute im Zusammenhang mit dem Einsatz von E-Learning für die Ausgestaltung von Lernprozessen in der Schule gesehen werden können. Gemeint sind Fragestellungen, die handlungsorientiertes, erfahrungsanaloges, genetisches oder kooperatives Lernen thematisieren und die Suche nach Alternativen zu traditionellen Vermittlungsmustern beschreiben. Als Kernproblem wird immer wieder ein deutlicher Verlust an Realitäts- und Praxisbezug sowie eine einseitige Ausrichtung an wirtschaftstheoretischen Erkenntnissen diagnostiziert. Häufig wird immer noch der traditionelle Frontalunterricht, der lerntheoretisch begründete und auf eine reine Wissensvermittlung abzielende Unterricht, jenem entgegengesetzt, der Schülerinnen und Schüler zu einer aktiven und partizipativen Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen motiviert. Einen medialen und demzufolge auch methodischen Bestandteil eines dem traditionellen Frontalunterricht entgegengestellten Wirtschaftsunterrichts kann das E-Learning darstellen.

<sup>1</sup> Vgl. zum Beispiel Reinhold Hedtke, Wirtschaft in der Schule?! Ökonomische Bildung als politisches Projekt, online: [www.gew-hb.de/Binaries/Binary11502/hedtke\\_politisches\\_Projekt.pdf](http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary11502/hedtke_politisches_Projekt.pdf) (22.2.2011); ders., Leserbrief: Diskussion um neues Schulfach. Der lange Arm der Wirtschaft, online: [www.sueddeutsche.de/service/diskussion-um-neues-schulfach-der-lange-arm-der-wirtschaft-1.28829](http://www.sueddeutsche.de/service/diskussion-um-neues-schulfach-der-lange-arm-der-wirtschaft-1.28829) (22.2.2011), darin der Satz: „Mehr Wissen über Wirtschaft heißt weniger Wissen über Demokratie.“

<sup>2</sup> John Locke, An Essay concerning Humane Understanding, London 1690; e-text ILT.

Die Folgen traditionellen Unterrichts sind bekannt: Sie reichen von Disziplininkonflikten über das so genannte Abschalten im Unterricht bis hin zum Versagen bei Prüfungen. Die Ergebnisse der PISA-Studien belegen die Konsequenzen einer verkopften Schule, die gleichsam der Analogie zum Nürnberger Trichter die Schülerinnen und Schüler mit Wissen füttert, wobei der Wechsel zur „Kompetenzorientierung“ oder das in einigen Bundesländern eingeführte Zentralabitur die Situation nicht unbedingt verbessert haben. Im Gegenteil: Vielfach haben diese Vorhaben dazu geführt, dass dezidierte inhaltliche Vorgaben darüber erfolgen, was wann zu unterrichten sei; die Lehrkräfte, ursprünglich Didaktiker im besten Sinne des Wortes, werden auf die demotivierende Rolle der reinen Methodiker reduziert. Lehrende werden heute mit einer neuen Vielfalt der Lehr- und Lernformen konfrontiert. Stichworte wie Binnendifferenzierung, Handlungs- und Produktionsorientierung, individuelle Förderung, Heterogenität, ferner Wochenpläne, Kurssysteme und Lernmodule zeigen, dass die Ansprüche an das Unterrichten, wie sie in der Referendariatsausbildung eingefordert werden, gestiegen sind, ohne dass der traditionelle Frontalunterricht im Schulalltag seine Dominanz eingebüßt hat.

Neben dieser Vielfalt der Lehransprüche gibt es eine neue Vielfalt der Lernorte. So findet Lernen in der Schule nicht mehr nur im Klassenzimmer statt. Die virtuelle Welt des Internets, die praktische Übung im Labor, die Durchführung von Praktika in Unternehmen und Exkursionen sind nur wenige Beispiele. Darüber hinaus ändern sich auch die Lehrinhalte. Die immer rasanteren Entwicklungen, die insbesondere durch die Neuen Medien forciert werden, verändern die Arbeits- und Berufswelt sowie die Freizeit, nahezu die gesamte Lebenswelt. Je mehr Wissen lediglich zeitoptimiert durch *drill and practise* vermittelt wird, desto geringer wird die Chance einer gelingenden Bildung, da das selbständige, je eigene Einsehen, Bewerten und Einordnen zu kurz kommt. Eine mechanistische Denkweise, den Mensch als informationsverarbeitende Maschine zu sehen, wie dies in so manchen didaktischen Theorien zum Ausdruck kommt, fördert allenfalls Informationsstress und verhindert Lernerfolge als Voraussetzung für Bildung. Die Fakten-Pauk-Schule ist tot.

Hölderlin sagt: „Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch“. Und so beschwören die Neuen Medien nicht nur eine Vielzahl der Probleme in der Schule herauf, indem sie den permanenten Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt und die Informationsflut forcieren, sie bieten auch die Möglichkeit, den Problemen auf innovative Art und Weise zu begegnen. Zum einen bietet ihr Einsatz zahlreiche Möglichkeiten der multimedialen und interaktiven Darbietung von Lerninhalten, zum anderen kann E-Learning durch die Entkopplung der Lernprozesse von Raum und Zeit zu ganz neuen Lehr- und Lernorganisationen führen, die sowohl asynchrone als auch synchrone Lehr-Lern-Szenarien enthalten können.

Wenn man sich darauf verständigt, dass nicht die traditionelle Vermittlung von Wissen, sondern der bildende Unterricht im Zentrum des Schulunterrichts stehen soll, so zeigt Hilbert Meyer mit seinem Plädoyer für eine „Didaktik der Vielfalt“ eine mögliche Lösung auf.<sup>¶</sup> Er fordert eine Didaktik, die einerseits Bewährtes erhält, andererseits aber Neues erprobt, die einerseits die Leistungsstarken fördert, andererseits aber den Leistungsschwächeren Halt gibt. Vor diesem Hintergrund soll hier die Integration des E-Learnings in die ökonomische Bildung thematisiert werden.

## E-Learning – alter Wein in neuen Schläuchen?

Was versteht man unter E-Learning? Es ist zu konstatieren, dass es kein einheitliches Verständnis des Begriffs in der Fachliteratur gibt, wenngleich die Übersetzung „elektronisches Lernen“ sicher hilfreich ist: „Hinter dem Begriff eLearning verbirgt sich keine einheitliche Lern- oder Unterrichtsform. Vielmehr handelt es sich um einen Sammelbegriff für verschiedene Lehr-Lern-Szenarien, die sich durch den maßgeblichen Einsatz von Online-Medien auszeichnen.“<sup>†</sup> Letztendlich geht es um eine Fülle von mitei-

einander vernetzten Medien zum Zwecke des Lernens, die weit über das Internetangebot hinausgehen. Man kann sagen, dass E-Learning zahlreiche lernprozessunterstützende Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Kommunizieren mit Hilfe digitaler Computertechnik zusammenführt. Betrachtet man die zentralen Merkmale des E-Learnings, so lassen sie sich mit vier Schlagworten umschreiben: Digitalisierung, Integration (Multifunktionalität – Multimedia), Interaktivität und Vernetzung. Mit Hilfe des E-Learnings soll der Lernende in die Lage versetzt werden, multimediale Inhalte so zu kombinieren und aufzubereiten, dass schwierige Sachverhalte und komplexe Zusammenhänge schneller und besser verstanden und verarbeitet werden können.

Mit der Verbreitung des Internets wuchsen in den 1990er Jahren die Möglichkeiten, Lernen via Internet zu betreiben und die entwickelten Konzepte mit der Bezeichnung E-Learning zu versehen. Trotz zahlreicher Ansätze sowie vielfältiger Förderprogramme auf nationaler und europäischer Ebene blieb der erwartete Boom jedoch aus. So las man in der „Zeit“: „Die meisten Angebote sind Moggelpackungen.“<sup>¶</sup> Auf einer Fachtagung hieß es: „E macht noch lange kein Learning.“<sup>¶</sup> Und in der „Computer Zeitung“ konnte man lesen: „Lernsoftware an Schulen bekommt schlechte Noten.“<sup>¶</sup>

Was sind die Gründe für die bisher fehlende Akzeptanz? Die Sichtung von Lernprogrammen im Internet der 1990er Jahre zeigt, dass diese vielfach mit textlastigen Materialien versehen waren. Aus didaktischer Sicht wird nicht erkennbar, wieso Textmaterialien besser in den Lernprozess integriert werden können, wenn man statt eines Buches einen Bildschirm als Medium verwendet. Die Stärken des Computers im Multimediabereich wurden nur selten genutzt. Wenn multimediale Elemente in Lernprogramme eingebettet wurden, dann wurden sie in der Regel für Showeffekte eingesetzt, nicht zur fachdidaktisch sinnvollen Erarbeitung spezieller Inhalte. Dies hängt damit zusammen, dass man oftmals überholte didaktische Konzepte und Methoden verwendet hat. Diese führen zu

¶ Vgl. Hilbert Meyer, Zehn Merkmale guten Unterrichts, in: Pädagogik, (2003) 10, S. 36–43.

† Nicola Döring/Franziska Fellenberg, Soziale Beziehungen und Emotionen beim eLearning, in: Damian Miller (Hrsg.), eLearning: eine multiperspektivische Standortbestimmung, Bern 2005, S. 135.

¶ Die Zeit vom 29. 6. 2001.

¶ ets – eLearning corporation, Fachtagung 10/2002.

¶ Computer Zeitung vom 14. 4. 2003.

*drill-and-practise*-Programmen, die auf älteren behavioristischen Konzepten basieren, die den Lernenden eher konditionieren denn bilden konnten.<sup>18</sup> Die Begeisterung für das E-Learning war oftmals größer als ihr Nutzen: „Der Buchstabe E in eLearning steht vielleicht auch für die Euphorie, mit der das Thema zur Zeit betrachtet wird.“<sup>19</sup>

## Neue Trends

Die E-Learning-Branche hat auf die Fehlentwicklungen und Kritikpunkte reagiert, und so beobachtet man neue, vielversprechende Trends, die von kooperativen Lernformen bestimmt werden. E-Learning steht für zeit- und raumunabhängiges Lernen, interaktive, web- bzw. internetbasierte Lernumgebungen sowie vernetztes, fächerverbindendes und -übergreifendes Lernen mit Hilfe mobiler Endgeräte. Diese Schlüsselwörter der aktuellen Entwicklungsphase können durch Stichwörter wie *Gaming*, *Web 2.0*, *Pathway Learning* und *Mobile Learning* umschrieben werden.

**Gaming.** Ein Trend besteht darin, zunehmend multimedial aufwendige Computerspiele (*Games*) einzusetzen, die individuell, aber auch kooperativ, gemeinsam im Klassenraum oder verteilt via Internet im Rahmen ökonomischer Bildung eingesetzt werden können. Diese didaktischen Computerspiele erlauben es den Lernenden, im Sinne explorativen, entdeckenden Lernens arbeiten zu können. Von der Konzeption her wird der Computer bei dieser Methode als *ein* Medium neben anderen im Unterricht betrachtet. Die zum Teil sehr komplexen Spiele stellen die Schülerinnen und Schüler vor intellektuell anspruchsvolle Aufgaben. So müssen sie unter Zeitdruck Risiken abwägen, Entscheidungen treffen, Strategien und Projektpläne oder Mitspieler durch ökonomisch geprägte Lebenssituationen führen. Sie erlauben es, neben fachlichen Inhalten einen Ka-

<sup>18</sup> Vgl. zum traditionellen Behaviorismus Burrhus F. Skinner, *Was ist Behaviorismus?*, Reinbek 1987; zur kritischen Auseinandersetzung Andreas Liening, *Intelligente Tutorielle Systeme (ITS). Eine kritische Analyse unter besonderer Berücksichtigung ihrer Einsatzmöglichkeiten in der Wirtschaftsdidaktik*, Münster-Hamburg 1992.

<sup>19</sup> Joseph Weizenbaum, *Grenzen des eLearnings*. In der Veranstaltung *Web Based Training*, 2003.

non an beruflich nützlichen Kompetenzen zu erwerben, die von Teamfähigkeit über Stressresistenz, Führungsstärke, Konzentrationsfähigkeit bis hin zum strategischen Denken reichen.

Man unterscheidet bei diesen regelbasierten *Games* zwischen verschiedenen Arten:

- *Adventure Games* sind interaktive Computer- und Videospiele, in denen die Lernenden heikle Missionen und knifflige Fälle lösen müssen. Sie werden von der Spieleindustrie primär für den Unterhaltungsbereich entwickelt, wobei zunehmend auch das didaktische Potential derartiger Spiele erkannt wird.
- Im Rahmen von *Langfrist-Strategiespielen* müssen sich die Lernenden zum Beispiel in die Rolle versetzen, ganze Zivilisationen zu erschaffen, deren Wohl und Wehe von der Fähigkeit abhängt, die wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben. Hinter Spielen, die oft wie Historienklassiker anmuten, verbergen sich häufig komplexe Modelle von Wirtschaftssimulationen, die Jahrhunderte im Zeitraffer nachbilden.
- Ferner kennt man *computergestützte Rollenspiele*, die den Einzelnen in eine virtuelle Welt eintauchen lassen, in dem er sich in die Rolle individueller Spielfiguren versetzt und deren Charaktere ausarbeitet. So gibt es Spiele, die es erlauben, die Rolle des Zentralbankpräsidenten einzunehmen, der die Geldpolitik eines Landes in schwieriger Zeit bestimmen soll, oder die des Bundeskanzlers, der mit seiner Wirtschaftspolitik versuchen soll, die angespannte Situation am Arbeitsmarkt zu bekämpfen.
- Schließlich lassen sich *computergestützte Simulationen* und *Planspiele* anführen, welche die Simulation von Akteuren der Marktwirtschaft möglichst realitätsnah erlauben. Als ursprüngliche Vor-Ort-Spiele konzipiert, wird zunehmend das Internet eingesetzt, um etwa im Rahmen von *eBusiness Games* global gegen- und miteinander in den Wettbewerb simulierter Märkte einzutreten, um so die vielfältigen Aufgaben im Management von Unternehmen kennenzulernen, „erfahren“ zu können und Zusammenhänge zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Andere Beispiele grei-

fen Alltagssituationen auf, deren Bewältigung ökonomisches Denken und Handeln erfordert.<sup>10</sup>

*Gaming* ermöglicht es, Fehler zu begehen, gemeinsam die Ursachen zu ergründen und auf Grund dieses Verstehens die Fehler zu korrigieren. Bereits Johann F. Herbart schilderte ausführlich die Schwierigkeiten eines Unterrichts, den der Alltag der Kinder, wenn sie miteinander außerhalb des Unterrichts spielen, nicht kennt: „Diese Fülle, und dieses Darbieten ohne Anspruch und Zwang, wie will es der Unterricht erreichen?“<sup>11</sup> Die Antwort lautet: indem man das Spielerische in den Unterricht durch *Gaming* integriert.

Web 2.0. Neben kooperativen Lernformen des *Gaming* gewinnen alle Formen an Bedeutung, die mit der Chiffre Web 2.0 in Verbindung gebracht werden. Mit Web 2.0 ist ein „lebendiges Internet“ gemeint; die Nutzenden gestalten die Inhalte aktiv mit, prägen oder produzieren sogar. Daneben steht Web 2.0 für eine neue Generation von Nutzenden, die ihren Alltag und das Berufsleben weitgehend ins Internet verlagern. Die wichtigsten Anwendungen des Web 2.0 sind Online-Communities (z.B. Facebook, Xing, stayfriends), Wikis (z.B. Wikipedia, WIDAWIKI), virtuelle Realitäten (z.B. Second Life), Newsfeeds (Informationsabonnements, z.B. RSS), Blogs (Internettagebücher, z.B. mittels Wordpress), Podcasts (Audio-/Video-Sendungen), *Social tagging* (Nutzendenkommentare/-bewertungen, z.B. schülerVZ) und Folksonomies (gemeinschaftliches Verschlagworten; Indexieren, z.B. delicious.com).<sup>12</sup>

Insbesondere Wikis lassen sich gewinnbringend für die ökonomische Bildung nut-

<sup>10</sup> Vgl. Martin Kern, Planspiele im Internet, Wiesbaden 2003; vgl. auch Andreas Liening, RuhrCampus Career Competition – Management – A Business Game, Dortmund 2009.

<sup>11</sup> Johann F. Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Göttingen 1806, S. 47.

<sup>12</sup> Vgl. Erwin Abfaltrer, Foren, Wikis, Weblogs und Chats im Unterricht, Boizenburg 2007; Andreas Liening/Ewald Mittelstädt, WIKIs als Lernwerkzeuge im Ökonomieunterricht, in: Thomas Retzmann (Hrsg.), Methodentrainings für den Ökonomieunterricht, Schwalbach/Ts. 2011.

zen.<sup>13</sup> Ein Wiki ist ein Hypertextsystem, in dem die Wikigemeinschaft, hier die Lernenden, mit Hilfe eines Browsers einfach und ohne Programmierkenntnisse Artikel anlegen und editieren können. Das zugrundeliegende Prinzip besagt, dass gemeinsam an einem Thema gearbeitet wird, ein Wiki strukturell und inhaltlich durch Querverweise (Hyperlinks) wächst und die Inhalte in der Wikigemeinschaft, die für die Inhalte verantwortlich ist, diskutiert und stets weiterentwickelt werden. In diesem Sinne eignet sich der Einsatz eines Wiki als E-Learning-Werkzeug, in welchem die Stoffkategorien der Unterrichtsreihe von den Schülerinnen und Schülern auch mit Hilfe von Wissensquellen außerhalb des Unterrichts erschlossen, diskutiert und fortlaufend dokumentiert werden. Ein Wiki lässt sich leicht für eine Klasse oder Schule einrichten. Im Wirtschaftsunterricht können die Lernenden angeleitet werden, kurze Artikel zu ökonomischen Themen und/oder selbst erarbeiteten Fragestellungen zu erstellen. Jeder Lernende ist aufgefordert, die eingestellten Artikel kritisch zu sichten und zu bearbeiten. So dienen die erstellten Artikel der Ergebnissicherung, der Nachbereitung des Wirtschaftsunterrichts, aber auch der Klausurvorbereitung.

Pathway-Learning. Letztendlich stellt sich bei E-Learning-Produkten oft die Frage der Nachhaltigkeit: Inhalte veralten schnell, und es ist kostspielig, diese auf dem neuesten Stand zu halten. Dabei findet man nahezu alles, was man sich didaktisch wünscht, im Internet. Eine interessante Alternative zum E-Learning mit gekauften Software-Produkten stellt das *Pathway-Learning* dar. Die Idee ist es, sich die unglaubliche Fülle an didaktisch guten Inhalten im Web dadurch zu Eigen zu machen, dass die Lehrperson einen Lernpfad durch das Netz legt, dem die Schülerinnen und Schüler nur folgen müssen. Alternativ können auch Ziele vorgegeben und verschiedene Pfade ausprobiert und entwickelt werden. Es gibt entsprechende Software, die für Themen der ökonomischen Bildung adaptiert werden kann.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Vgl. Anja Ebersbach/Markus Glaser/Richard Heigl, Wiki-Tools – Kooperation im Web, Berlin 2005.

<sup>14</sup> Vgl. z.B. das Mac OS-Tool Pathway, online: <http://pathway.screenager.be> (22.2.2011).

Mobile Learning. Die Veränderungen, die sich hinsichtlich neuer multimedialer Anwendungen ergeben, sind durch Computerräume in Schulen nicht mehr abzudecken. Mittlerweile besteht die technische Möglichkeit, zeitlich und örtlich flexibel Lerngruppen etwa mit Lernplattformen und Web 2.0-Anwendungen arbeiten zu lassen. Mobiles E-Learning kann mit Hilfe unterschiedlicher Hardware stattfinden. Dabei sind hier nicht etwa Mobiltelefone gemeint, sondern vielmehr die sich mehr und mehr durchsetzenden, kleinen, handlichen, mit einem berührungsempfindlichen Bildschirm versehenen Tafelrechner (Tablet-PCs) wie iPads.<sup>15</sup> Der Vorteil dieser Tafelrechner für den Unterricht ist, dass sie sofort einsatzbereit sind und keine räumlichen und zeitlichen Restriktionen berücksichtigt werden müssen. Somit ergibt sich die Möglichkeit, etwa Web 2.0-Anwendungen in die didaktische Planung des Unterrichts aufzunehmen, da die Lehrperson sich sicher sein kann, dass ihr diese Anwendungen bei Bedarf zur Verfügung stehen.

Mit Hilfe diverser, überwiegend kostenloser Applikationen (*Apps*) können Schülerinnen und Schüler zudem mit iPads mit Unterstützung der Lehrperson ökonomische Modelle selbst entwickeln und Zusammenhänge erkennen. Statt Theorien zu „vermitteln“ werden diese neu „erfunden“. Die Lernenden gehen auf Entdeckungsreise und folgen ihren eigenen Denkwegen. Die Integration multimedialer *ePubs*<sup>16</sup> erweitert die Möglichkeiten, Sachverhalte aus verschiedenen medialen Perspektiven zu betrachten und gemeinsam daran zu arbeiten.

## Besonderheiten des E-Learnings

Eine Vielzahl von gewinnbringenden Vorteilen des Einsatzes modernen E-Learnings im Kontext ökonomischer Bildung wurde bereits angesprochen. Abschließend sollen einige Besonderheiten betont werden.

<sup>15</sup> Während das iPad auf iOS basiert, kommen mittlerweile mehr und mehr Alternativen auf den Markt, die auf Android oder meeGo basieren.

<sup>16</sup> Als *ePubs* werden auf dem XML-Format basierende E-Books bezeichnet, die es erlauben, neben Texten und Grafiken auch interaktive Elemente wie Videos oder Animationen in den Text einzubetten.

Genetisches, entdeckendes und erfahrungsanaloges Lernen. E-Learning in der ökonomischen Bildung bietet die Möglichkeit, die Tätigkeit eines Wissenschaftlers im Sinne „genetischen Lernens“<sup>17</sup> nachzuahmen, um Vermutungen, Verallgemeinerungen und Spezialisierungen zu finden. Damit soll erreicht werden, was Wolfgang Klafki als „sinnhaftes“ und „verstehendes Lernen“ bezeichnet hat.<sup>18</sup> Wie im „richtigen“ Leben kann der Lernende auf ökonomische Entdeckungsreise gehen („entdeckendes Lernen“<sup>19</sup>), um Sachverhalte neu zu erschließen, ohne dabei alle Irrwege und zeitlichen Dimensionen durchlaufen zu müssen, da die Lehrperson eine didaktisch wohl definierte Lernumgebung aufzeigen und formulieren kann („erfahrungsanaloges Lernen“<sup>20</sup>). Damit wird dem Lernenden die Möglichkeit gegeben, ökonomische Modelle und Konzepte nicht als „Geheimwissenschaft“ zu empfinden, deren Erkenntnisse vom Himmel fallen, sondern als spannende Wissenschaft, an deren Erkenntnisgewinnung man teilhaben kann.

Förderung der Anwendungsorientierung bei gleichzeitiger Förderung wissenschaftlichen Denkens. Der Trend in den Schulen geht von der reinen Theoriebezogenheit zur Integration der Anwendungsorientierung. Sinnvolle Anwendungen sind aber in der Regel komplexer als die zahlreichen Aufgabenstellungen, die Schülerinnen und Schüler elementar zu lösen vermögen. Mit Hilfe des E-Learnings können komplexere Sachverhalte besser veranschaulicht werden, als dies mit Hilfe von Papier, Kugelschreiber und Buch möglich ist. So lassen sich im Bereich der Volkswirtschaftslehre beispielsweise volkswirtschaftliche computergestützte Simulationen zur Veranschaulichung ökonomischer

<sup>17</sup> Vgl. Martin Wagenschein, *Verstehen Lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*, Weinheim-Basel 1975.

<sup>18</sup> Vgl. Wolfgang Klafki, *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch konstruktiver Erziehungswissenschaft*, in: Herbert Gudjons/Rita Teske/Rainer Winkel (Hrsg.), *Klafki, Schulz, von Cube, Möller, Winkel, Blankertz – Didaktische Theorien*, Hamburg 1986, S. 12.

<sup>19</sup> Jerome Bruner, *Der Prozeß der Erziehung*, Düsseldorf 1972.

<sup>20</sup> Volker Ladenthin, *Wissenschafts- und erfahrungsanaloger Unterricht*, in: Aloisius Regenbrecht/Karl Georg Pöppel (Hrsg.), *Erfahrung und schulisches Lernen*, Münster 1995, S. 15–29.

Zusammenhänge gewinnbringend im Unterricht einsetzen.<sup>F21</sup>

**Motivation ökonomischen Denkens.** Eine Nachfragekurve, die durch ein Experiment in der Klasse hergeleitet wurde, fördert nicht nur das Verständnis, wenn man erkennt, dass sie den Kurven in den Lehrbüchern entspricht, sondern auch Erstaunen und innere Begeisterung bis hin zu einem Flow-Effekt.<sup>F22</sup> Diese Vorgehensweise erlaubt eine „originale Begegnung“ mit dem ökonomischen Lerngegenstand, die für Heinrich Roth „nicht nur da sein, sondern Ereignis werden, hereinleuchten, ergriffen werden“ bedeutet.<sup>F23</sup>

**Nachhaltigkeit der Lernergebnisse.** Da Lernergebnisse im Kontext computergestützten Lernens kreativ und explorativ angeeignet und nicht einfach nur tradiert werden, kommt diese Art des Lernens dem heute weit verbreiteten konstruktivistischen Weltbild einer starken intraindividuellen, selbst geschaffenen mentalen Wirklichkeit sehr entgegen, die sich in der beruflichen Erprobungssituation immer wieder an der externen ökonomischen Realität kritisch bewähren oder modifizieren vermag.<sup>F24</sup> Die multimediale Auseinandersetzung mit theoretischen Erprobungs-, Bewährungs- und Modifikationssituationen greift zudem die Ausbildung von „weichen“ Persönlichkeitsmerkmalen auf, die sich derzeit auf dem Arbeits- und Stellenmarkt allergrößter Beliebtheit erfreuen.

**Förderung berufsweltorientierter Qualifikationen.** E-Learning-gestützter Wirtschaftsunterricht bereitet besser auf die Berufswelt oder das Studium vor, als dies

<sup>F21</sup> Vgl. Andreas Liening/Dietmar Krafft/Hans Jürgen Schlösser, Energie, Klimaschutz und Verbraucher. Eine computerunterstützte Simulation, Dortmund 2009; Andreas Liening/Martin Kirchner, Computergestützte Planspiele, in: T. Retzmann (Anm. 12).

<sup>F22</sup> Unter „Flow“ versteht der Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi den Prozess des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit, der man um seiner selbst willen nachgeht; vgl. ders., Flow, Stuttgart 1999.

<sup>F23</sup> Vgl. Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Berlin-Darmstadt 1969, S. 109f.

<sup>F24</sup> Vgl. Ernst von Glasersfeld u. a., Einführung in den Konstruktivismus, München 2000.

ohne die Verwendung Neuer Medien möglich wäre, da die Schülerinnen und Schüler einerseits mehr inhaltsübergreifende Kompetenzen wie das Erfassen von Tabellen oder das Interpretieren von Bildern erwerben können. Andererseits kann E-Learning dazu beitragen, kognitive Fähigkeiten wie das Vermuten, Analogisieren, Verallgemeinern, Spezialisieren, kreatives Verhalten und Kritikfähigkeit, die als zentrale Aspekte wissenschaftlichen Denkens und Handelns gelten, dauerhaft zu fördern.

Das Lernen kognitiver Strategien setzt affektive Dispositionen voraus. E-Learning-gestützter Wirtschaftsunterricht ermöglicht die Erreichung affektiver Ziele wie Freude, Stolz und Selbstvertrauen und damit auch die Weiterentwicklung der individuellen Persönlichkeitsstruktur des Lernenden. Die Fähigkeit, Lösungen zu verteidigen, Kritik zu üben und zu ertragen sowie die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, werden durch diesen Ansatz ebenfalls gefördert.

## Fazit

Zentrales Ziel des Wirtschaftsunterrichts ist ökonomische Bildung. Diese muss sich auf Denken in Kategorien der ökonomischen Verhaltenstheorie, in Kreislaufzusammenhängen, in Ordnungszusammenhängen sowie Verantwortung als Maßstab zur Beurteilung individuellen und wirtschaftspolitischen Handelns beziehen.<sup>F25</sup> E-Learning kann dabei helfen, die traditionell inputorientierte Vorgehensweise der kategorialen Didaktik zu ergänzen und eine häufig lehrpersonenzentrierte Vermittlung zugunsten einer aktiven, sozialen und selbst gesteuerten Konstruktion aufzugeben. E-Learning ermöglicht die Förderung von Kompetenzen, die anhand der Inhalte als Output einer Überprüfung zugänglich sind.

So sehen die Standards der ökonomischen Bildung für den Abschluss der gymnasia-

<sup>F25</sup> Vgl. Klaus-Peter Kruber, Der systematische Ort für die Ethik in der Marktwirtschaft – ein Problem für die ökonomische Bildung, in: H.-J. Albers (Hrsg.), Ethik und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach 1996, S. 51.

len Oberstufe Kompetenzbereiche der Orientierungs-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit als Konsumenten, Berufswähler, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger vor. Die Anwendung des E-Learnings im Unterricht kann diese Kompetenzbereiche unterstützen und dabei das Rollenverständnis um den „Wissensprosumenten“,<sup>26</sup> des Konsumenten und Produzenten, ergänzen. E-Learning kann dazu beitragen, das Verständnis und die Motivation für ökonomische Bildungsfragen und Zusammenhänge zu erhöhen.

Lernen ist bei jeder Schülerin und jedem Schüler ein individueller, entdeckender, kreativer Prozess. E-Learning fördert selbstorganisierende Tätigkeiten wie das Lesen, Stöbern, Schreiben, Anordnen, Strukturieren, Umgestalten, Hinterfragen, Modellieren und Simulieren. Man muss festhalten, dass nicht der Einsatz des E-Learnings um seiner selbst willen, sondern einzig das didaktische Gesamtkonzept darüber entscheiden sollte, ob E-Learning sinnvoll in den Wirtschaftsunterricht einbezogen werden kann, damit am Ende das „E“ für mehr steht als nur für Euphorie.

Zu guter Letzt sollte man bedenken, dass eine Didaktik der Vielfalt unter Einbezug des E-Learnings im Rahmen ökonomischer Bildung nur dann sinnvoll ist, wenn es Lehrende gibt, die fachkompetent und schülerorientiert zugleich arbeiten und die fachlichen Inhalte erklären können, ohne dabei zu vergessen, die Lernenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken.

<sup>26</sup> Vgl. Alvin Toffler, *The Third Wave*, New York 1980.

Wolfgang Gaiser · Martina Gille ·  
Johann de Rijke

## Jugend in der Finanz- und Wirtschaftskrise

Die gegenwärtige Krise des Finanz- und Wirtschaftssystems ist vielfältig anhand ökonomischer Indikatoren beschrieben worden. Es stellt sich jedoch die Frage nach

der gerechten Verteilung der Lasten. Zudem ist nicht nur die Mittelschicht verunsichert: Gerade die Jugendgeneration steht bei der Einmündung in die Arbeitswelt vor besonderen Problemen. Wie reagieren junge Menschen? Nehmen Orientierungsprobleme und Ungerechtigkeitsempfindungen zu, welche Faktoren fördern, welche begrenzen sie? Welche Rolle spielen Einflüsse von Ungleichheitsdimensionen (Bildung) und unterschiedlichen regionalen Kontexten des Aufwachsens (West – Ost)? Wie wirken sich Belastungserfahrungen in der sozialen Nahwelt (Arbeitslosigkeit/Geldprobleme) aus?

### Wolfgang Gaiser

Dr. rer. soc., Dipl.-Soz., geb. 1946; Grundsatzreferent für Jugendforschung am Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI), Nockherstraße 2, 81541 München. gaiser@dji.de

### Martina Gille

Diplom-Soziologin, geb. 1954; wissenschaftliche Referentin am DJI (s. oben). gille@dji.de

### Johann de Rijke

Diplom-Soziologe, geb. 1946; wissenschaftlicher Referent am DJI (s. oben). rijke@dji.de

Solchen Themen soll anhand empirischer Untersuchungen nachgegangen werden. Es geht dabei um Analysen im Zeitvergleich und um Differenzierungen auf der Ebene von unterschiedlichen Ressourcen, Belastungen und Handlungskompetenzen.

## Umbruch der Jugendphase in der Wirtschaftskrise

Die gesellschaftliche Situation der vergangenen Jahre, vor und während der Finanz- und Wirtschaftskrise, bedeutet gerade für Heranwachsende besondere Herausforderungen. Junge Menschen reagieren mit einer verstärkten Leistungsbereitschaft. Sie fragen sich aber

auch, ob sich ihre Orientierung am Kompetenzerwerb lohnt und ob die Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums gerecht ist. Solche Bewertungen wirken sich auf die Zufriedenheit aus und spielen in der politischen Auseinandersetzung um die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung eine nicht unbedeutende Rolle. So wurde vom Vorsitzenden des Deutschen Gewerkschaftsbundes Michael Sommer<sup>1</sup> für das Jahr 2011, das als eines nach der großen Krise angesehen werden kann, die Leitforderung aufgestellt, dass die Arbeitnehmer endlich ihren gerechten Anteil am Wirtschaftswachstum erhalten.

Der Beginn der Jugendphase als Bildungsphase ist durch Prozesse der zunehmenden Verdichtung und Formierung gekennzeichnet.<sup>2</sup> Die Jugendlichen bemühen sich mit ihren Wertorientierungen und alltäglichen Prioritätssetzungen den hohen Ansprüchen zu genügen.<sup>3</sup> Inwieweit sich die Investitionen dann beim Übergang in die Arbeitswelt auch auszahlen, ist fraglich. Oft geht die individualisierte Kompetenzorientierung zu Lasten der Aktivität in der „Bürgergesellschaft“.

Der Übergang in die Arbeitswelt ist durch viele Hürden und Belastungen gekennzeichnet (Praktika/Zeitverträge/Teilzeit/Flexibilität/permanente Verfügbarkeit) und erweist sich für viele als Lebensphase mit „open end“. Eine Einmündung in eine sicherere Erwerbsbiografie, die weitere Schritte zum Erwachsenwerden ermöglicht (Partnerschaft, Familiengründung, selbständiges Wohnen) hat fast schon Seltenheitswert.<sup>4</sup> Gerade beim Über-

gang in die Arbeitswelt werden Jugendliche zu unfreiwilligen Vorreitern einer immer flexibler werdenden Berufswelt. Berufsbiografien von jungen Menschen werden prekär. Ein großer Teil der Schulabgänger findet keinen betrieblichen Ausbildungsplatz oder muss sich mit einer schlechten Alternative zufrieden geben. Häufig müssen junge Menschen in unsicheren Verhältnissen arbeiten und finden sich in Leiharbeit, Scheinselbständigkeit oder unfreiwilliger Teilzeit wieder. Oft werden sie in langen Praktikumsphasen als billige Arbeitskräfte ausgenutzt und arbeiten zu Niedriglöhnen, die kaum zur Befriedigung alltäglicher Bedürfnisse ausreichen.

Selbst wenn auf den ersten Blick gesehen „die“ Jugend ihre Lebenslage und Zukunft überwiegend positiv einschätzt, zeigt sich, dass Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien nur zu einem Drittel optimistisch sind.<sup>5</sup> Genau genommen kann also nicht von „der“ Jugend die Rede sein. Differenziert man nämlich nach Dimensionen sozialer Ungleichheit, sei es die Herkunft oder der Bildungsabschluss, so zeigen sich Aspekte der Exklusion. Benachteiligung durch die Herkunftsfamilie oder Bildung verbinden sich auch mit anderen Aspekten verringerter gesellschaftlicher Teilhabe: weniger Demokratiekompetenz, weniger Mitgliedschaften, weniger soziale Inklusion.<sup>6</sup>

Auch in international vergleichenden Untersuchungen über Auswirkungen des Globalisierungsprozesses auf individuelle Lebensläufe erweisen sich junge Menschen als besonders stark von negativen Globalisierungseffekten betroffen.<sup>7</sup> Hohe Bildung und

<sup>1</sup> Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 31. 12. 2010.

<sup>2</sup> Vgl. Christian Lüders, Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens, in: SOS Dialog, (2007), S. 4–10.

<sup>3</sup> Nach den Ergebnissen des DJI-Surveys von 2009, „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (kurz AID:A; Projekthomepage: [www.dji.de/jugendsurvey](http://www.dji.de/jugendsurvey) und [www.dji.de/aida](http://www.dji.de/aida)), ist die Leistungsorientierung gestiegen. Sekundäranalysen der Freiwilligen-surveys von 1999, 2004 und 2009 verweisen darauf, dass zwar der prozentuale Anteil engagierter Jugendlicher (14–19 Jahre) nur leicht abnimmt, dass aber die Zeit, die sie für ihr Engagement aufbringen, deutlich zurückgeht. Vgl. Sibylle Picot, Engagement und Lebenslagen im Wandel, in: Jugendpolitik, (2010) 4, S. 14–20.

<sup>4</sup> Vgl. Martina Gille, Familien- und Lebensmodelle junger Männer, in: Karin Jurczyk/Andreas Lange (Hrsg.), Vaterwerden und Vatersein heute. Neue Wege – neue Chancen!, Gütersloh 2009.

<sup>5</sup> Vgl. Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2010 – Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt/M. 2010.

<sup>6</sup> Vgl. Johann de Rijke/Wolfgang Gaiser/Martina Gille/Sabine Sardei-Biermann, Wandel der Einstellungen junger Menschen zur Demokratie in West- und Ostdeutschland – Ideal, Zufriedenheit, Kritik, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, (2006) 3, S. 335–352; Wolfgang Gaiser/Johann de Rijke, Gesellschaftliche und politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland, in: Tanja Betz/Wolfgang Gaiser/Liane Pluto (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2010, S. 35–56.

<sup>7</sup> Vgl. Hans-Peter Blossfeld/Erik Klijsing/Melinda Mills/Karin Kurz (eds.), Globalization, Uncertainty and Youth in Society, London-New York 2005.



komplexe Handlungskompetenzen werden für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt nahezu unverzichtbar.<sup>8</sup> Besonders Berufseinsteiger ohne Qualifikation werden hart von den Veränderungen getroffen. Globalisierung verstärkt die soziale Ungleichheit innerhalb der jungen Generation. Die Erfahrung von ökonomischen und zeitlichen Unsicherheiten (Teilzeitarbeit, Einkommensverluste, Arbeitslosigkeit, befristete Arbeitsverhältnisse) hat problematische Konsequenzen für Entscheidungsprozesse in der privaten Lebensplanung.

Auch in Deutschland ist die Verunsicherung der Jugend im Zeichen der Finanzmarktkrise deutlich gestiegen. Der Wunsch nach öffentlicher Kontrolle und Regulierung des Finanzmarktes hat sich verstärkt und herrscht vor allem bei Jugendlichen mit einfacher Bildung und schlechter persönlicher Wirtschafts- und Finanzlage vor.<sup>9</sup> Die Verunsicherung beruht aber auch auf vielfältigen und bereits länger wirksamen Faktoren: Erosion traditioneller gesellschaftlicher Bindungen und sozialökologischen Milieus, Sorgen und Belastungen wegen des Abbaus des Sozialstaates sowie der Eindruck, den gesellschaftlichen Anforderungen nicht gewachsen zu sein.

## Zum Konzept von Gerechtigkeitsvorstellungen und Orientierungsunsicherheit

Um solche Entwicklungen und Differenzierungen empirisch zu beleuchten, soll im Folgenden der Fokus auf zwei generelle Orientierungen gelegt werden: Sicherheitsgefühle und Gerechtigkeitsbewertungen.

Zum einen soll Orientierungssicherheit bezüglich eigener Handlungsmöglichkeiten betrachtet werden. Gemeint sind damit subjektive Antworten auf gesellschaftlichen Veränderun-

<sup>8</sup> Vgl. John Bynner, Rethinking the Youth Phase of the Life-course: The Case for Emerging Adulthood?, in: *Journal of Youth Studies*, 8 (2005) 3, S. 367–384; Walter R. Heinz, Youth transitions in an age of uncertainty, in: Andy Furlong (ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas*, London-New York 2009.

<sup>9</sup> Vgl. Klaus Hurrelmann/Heribert Karch (Hrsg.), *Jugend, Vorsorge, Finanzen – Herausforderung oder Überforderung?*, Frankfurt/M.-New York 2010.

gen. Orientierungsunsicherheit beschreibt die Einschätzung einer unklaren oder fehlenden Kontrolle über die eigenen Handlungsmöglichkeiten in einer gesellschaftlichen Situation des Umbruchs und der Veränderungen, der gegenüber man sich als nur unzureichend gewappnet empfindet.<sup>10</sup> Eine solche Verunsicherung kann sich in problematischen Einstellungen und Orientierungsmustern wie etwa Resignation oder deviantem Verhalten niederschlagen und mangelnder sozialer Integration Vorschub leisten. Verunsicherung wird hier auf einer sehr allgemeinen Ebene gemessen, welche die derzeitige (relativ unsichere) Situation einer früheren gegenüberstellt, in der Normen allgemein gültig waren. Es werden also keine bestimmten Unsicherheiten angesprochen wie etwa die Angst vor Arbeitslosigkeit sowie Unklarheiten der Ausbildungschancen oder der weiteren Lebensschritte nach beendeter Ausbildung.

Zum anderen soll ein Aspekt betrachtet werden, bei dem es um Gefühle beziehungsweise persönliche Einschätzungen von sozialer Ungerechtigkeit oder „relativer Deprivation“ geht, bezogen auf den gesellschaftlichen Reichtum und die Teilhabe am möglichen Wirtschaftswachstum. Solche Bewertungen stellen eine Art Maßstab der subjektiv empfundenen Verteilungsgerechtigkeit in der Gesellschaft dar. Diese ist zunächst unabhängig beziehungsweise auf einer anderen Ebene angesiedelt als eine Einschätzung auf der Makroperspektive, bei der es darum geht, zu bewerten, ob und inwieweit die Verteilungsprinzipien gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wohlstands insgesamt als gerecht angesehen werden.<sup>11</sup> Relative Deprivation, so wie sie hier betrachtet wird, verweist auf einen subjektiven Vergleich der eigenen Lebenssituation mit der anderer Personen oder Grup-

<sup>10</sup> Vgl. etwa Dagmar Krebs, Soziale Desorientierung und Devianzbereitschaft, in: Ursula Hoffmann-Lange (Hrsg.), *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1*, Opladen 1995, S. 337–357.

<sup>11</sup> Vgl. etwa Heinz-Herbert Noll/Bernhard Christoph, Akzeptanz und Legitimität sozialer Ungleichheit – Zum Wandel von Einstellungen in West- und Ostdeutschland, in: Rüdiger Schmitt-Beck/Martina Wasmer/Achim Koch (Hrsg.), *Sozialer und politischer Wandel in Deutschland. Analysen mit ALLBUS-Daten aus zwei Jahrzehnten*, Wiesbaden 2004; Juliane Achatz, Lebensverhältnisse in Deutschland im Spiegel subjektiver Wahrnehmung, in: Martina Gille/Winfried Krüger (Hrsg.), *Unzufriedene Demokraten. DJI-Jugendsurvey 2*, Opladen 2000.

pen in der Gesellschaft und die Einschätzung, ungerechterweise schlechter gestellt zu sein. Solche Urteile zum „gerechten Anteil“ basieren auf komplexen Bewertungsprozessen der Abwägung von Ansprüchen und sozialen Vergleichen mit wichtigen Referenzgruppen. Entscheidend für das Konzept ist, dass darin Unzufriedenheit mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung im Kontext von Ungleichheitsstrukturen zum Ausdruck kommt. Solche Bewertungen können sich auf wahrgenommene Handlungsmöglichkeiten und die Zufriedenheit auswirken.

## Strukturelle Einflussfaktoren

Inwieweit junge Menschen die gestiegenen Leistungsanforderungen im Bildungs- und Ausbildungsbereich sowie auch die Tendenzen zunehmender Prekarisierung und Flexibilisierung in der Arbeitswelt wahrnehmen und sich trotzdem positive Chancen ausrechnen, sich diesen Herausforderungen zu stellen, soll im Folgenden zunächst anhand der Gerechtigkeitsbewertungen junger Menschen dargestellt werden. Wie bewerten junge Menschen ihre Lebensverhältnisse und auch ihre Chancen im Vergleich zu anderen? Empirisch belastbare Daten für die Zeit der Wirtschafts- und Finanzkrise 2009 liegen mit dem DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) vor. Gewisse Trends lassen sich auch für Entwicklungen seit Anfang der 1990er Jahre anhand der breit angelegten repräsentativen Längsschnittstudie des DJI-Jugendsurvey beleuchten.<sup>12</sup>

In der AID:A-Erhebung zeigt sich, dass sich nur eine Minderheit benachteiligt fühlt: Bei den 18- bis 32-Jährigen beurteilen 70 % ihren Anteil am Lebensstandard im Vergleich zu anderen als „gerecht“, 7 % als „sehr viel

mehr als gerecht“. Nur ein Fünftel hat diesbezüglich ein negatives Urteil und fühlt sich „relativ depriviert“: 17 % sagen, sie bekommen „weniger als den gerechten Anteil“, 3 % „sehr viel weniger als den gerechten Anteil“.

Von welchen Faktoren hängt ein solches Gefühl der relativen Deprivation bei jungen Menschen ab? Insbesondere das Bildungsniveau erweist sich als wichtig. Befragte ohne Bildungsabschluss oder nur mit Hauptschulabschluss bewerten häufiger ihren Anteil am gesellschaftlichen Wohlstand als ungerecht im Vergleich zu Befragten mit mittlerem und höherem Bildungsniveau (*Tabelle 1*).<sup>13</sup> Junge Menschen mit geringeren Bildungsressourcen bewerten also ihren erschwerten Zugang zu guten Ausbildungs- und Arbeitsplätzen und damit einer ökonomischen Absicherung als wenig gerecht. Auch die gesellschaftliche Platzierung der Herkunftsfamilie – als Indikator wurde der höchste Schulbildungsabschluss von Mutter bzw. Vater gewählt – vermittelt ein unterschiedliches Empfinden von sozialer Gerechtigkeit: Jugendliche aus „bildungsfernen“ Elternhäusern nehmen sich häufiger als relativ depriviert wahr. Studentinnen und Studenten sowie die Schülerinnen und Schüler sind demgegenüber die am stärksten zufriedenen Gruppen. Ungesicherte Lebensumstände wie Arbeitslosigkeit führen dagegen häufiger zu dem Urteil, weniger als den gerechten Anteil zu erhalten. Der Migrationshintergrund hat für die Wahrnehmung von Gerechtigkeit keinen großen Einfluss: Hier zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen einheimischen jungen Menschen und solchen mit Zuwanderungserfahrung.

Was „regionale“ Unterschiede und differente Erfahrungen in beiden Teilen Deutschlands angeht, ist eine Analyse seit Beginn der 1990er Jahre interessant. Mit der deutschen Wiedervereinigung trafen unterschiedliche Verständnisse von sozialer Gerechtigkeit aufeinander: das stark an Gleichheit orientierte Gerechtigkeitsverständnis der Ostdeutschen und das eher individualistische und meritokratische Verständnis der Westdeutschen. Obwohl es in den vergangenen zwei Jahrzehnten Angleichungen bei den Gerechtigkeitseinstellungen gab, blieb eine deutliche

<sup>13</sup> Bei Schülerinnen und Schülern wurde nach dem angestrebten Schulabschluss gefragt.

<sup>12</sup> Die Daten entstammen dem Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts (DJI) sowie AID:A. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unterstützt diese Forschung im Rahmen der Finanzierung des DJI. In den ersten beiden Wellen des DJI-Jugendsurveys (1992 und 1997) wurden jeweils rund 7000 16- bis 29-jährige deutsche Personen befragt, in der dritten Welle 2003 rund 9100 12- bis 29-Jährige mit deutscher und nicht-deutscher Staatsangehörigkeit. In AID:A 2009 wurden aus 25000 Haushalten alle Altersgruppen zwischen null und 55 Jahren einbezogen, 7900 Personen in der Altersgruppe von 18 bis 32 Jahren.

**Tabelle 1: Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung relativer Deprivation, 18- bis 32-Jährige, 2009 (Zeilenprozent)**

	mehr als den gerechten Anteil/den gerechten Anteil	etwas weniger als den gerechten Anteil/sehr viel weniger als den gerechten Anteil	N
<b>Bildungsniveau</b>			
ohne Abschluss/Hauptschulabschluss	66	34	758
mittlerer Abschluss	71	29	2165
FH-Reife/Abitur	85	15	5559
<b>Bildungsniveau Mutter/Vater</b>			
ohne Abschluss/Hauptschulabschluss	74	26	1541
mittlerer Abschluss	79	21	2578
FH-Reife/Abitur	84	16	3832
<b>Ausbildungs- und Erwerbsstatus</b>			
Schulbesuch	90	10	570
Berufsausbildung/Weiterbildung/Umschulung	76	24	1096
FH-/Universitätsstudium	89	11	1656
erwerbstätig	77	23	3965
arbeitslos (gemeldet)	67	33	439
Sonstiges	80	20	802
<b>Migrationshintergrund</b>			
Befragte/r + Eltern in Deutschland geboren	81	19	6833
Befragte/r in Deutschland geboren, ein Elternteil oder beide nicht	76	24	862
Befragte/r nicht in Deutschland geboren	76	24	741
<b>West-/Ostdeutschland</b>			
Westdeutschland + Berlin	81	19	7232
Ostdeutschland	73	27	1303

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet), 18- bis 32-Jährige; N=7.900.

Die Frage lautete: „Im Vergleich dazu, wie andere Menschen hier in Deutschland leben: Was glauben Sie, erhalten Sie, im Vergleich zu anderen 1: mehr als Ihren gerechten Anteil, 2: den gerechten Anteil, 3: etwas weniger als Ihren gerechten Anteil, 4: sehr viel weniger als den gerechten Anteil?“. Für die Darstellung in der Tabelle wurden jeweils die Kategorien 1 und 2 sowie 3 und 4 zusammengefasst.

che Ost-West-Differenz erhalten.<sup>14</sup> Auch im Hinblick auf die Wahrnehmung des gerechten Anteils am Lebensstandard zeigten sich insbesondere zu Beginn der 1990er Jahre große Ost-West-Differenzen: Die Ostdeutschen fühlen sich gegenüber den Westdeutschen deutlich unterprivilegiert.<sup>15</sup> Auch in AID:A findet sich für die 18- bis 32-Jährigen im Jahr

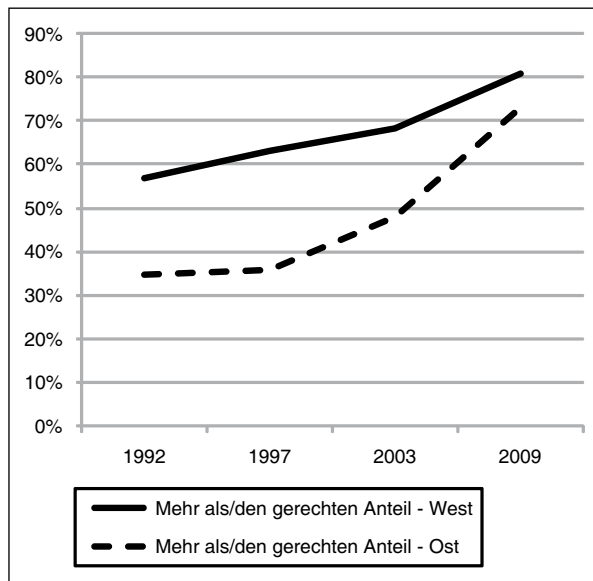
<sup>14</sup> Vgl. Bernd Wegener/Stefan Liebig, Gerechtigkeitsvorstellungen in Ost- und Westdeutschland im Wandel: Sozialisation, Interessen, Lebenslauf, in: Peter Krause/Iлона Ostner, *Leben in Ost- und Westdeutschland*, Frankfurt/M.-New York 2010.

<sup>15</sup> Vgl. Wolfgang Glatzer/Ruth Hasberg, *Lebensqualität im sozialen Bundesstaat. Subjektive Indikatoren für Ost- und Westdeutschland 1990–2008*, in: ebd.

2009 die beschriebene Einstellungsdivergenz (Tabelle 1).

Im Zeitvergleich ist eine deutliche Annäherung zwischen den west- und ostdeutschen jungen Menschen zu konstatieren (Abbildung 1). Hierin spiegelt sich möglicherweise die zunehmende Angleichung der Lebensverhältnisse und -perspektiven in beiden Landesteilen wider, denn die Veränderungen des Erwerbslebens im Hinblick auf Flexibilisierung und prekäre Beschäftigungsverhältnisse trifft ost- und westdeutsche Jugendliche und junge Erwachsene gleichermaßen. Insgesamt nimmt aber der Anteil derjenigen zu, die zufrieden mit der Verteilung des gesellschaftlichen Wohlstands sind. Eine Interpretationsmöglichkeit dieser überraschenden Tendenz

**Abbildung 1: Relative Deprivation bei 18- bis 29-Jährigen in den westlichen und den östlichen Bundesländern, 1992 bis 2009 (in Prozent)**



Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997, 2003 und AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet), 18- bis 29-Jährige.

In der Abbildung sind die Antworten zu „sehr viel mehr als den gerechten Anteil“ und „den gerechten Anteil“ zusammengefasst.

liegt darin, dass jenseits strukturell zunehmender Generationsungerechtigkeit die Jugendlichen heute sich in ihrem Verständnis einer gerechten Verteilung des gesellschaftlichen Wohlstands nicht mit früheren Jugendgenerationen vergleichen, sondern ihre Maßstäbe an aktuellen Gegebenheiten ausrichten.

Bei der zweiten hier betrachteten Dimension „Orientierungsunsicherheit“, die oben skizziert wurde, geht es um Einstellungen gegenüber solchen gesellschaftlichen Veränderungen, die Verunsicherung und Desorientierung gegenüber eigenen Handlungsmöglichkeiten zum Ausdruck bringen (Einzelitem in *Tabelle 2*). Dabei weisen nach AID:A 2009 22 % der 18- bis 32-Jährigen ein geringes, 47 % ein mittleres und 31 % ein hohes Niveau an Orientierungsunsicherheit auf. Darüber hinaus zeigt sich ein Zusammenhang zwischen sozialer Desorientierung und relativer Deprivation bei jungen Menschen: Jugendliche, die sich verunsichert fühlen, neigen auch eher dazu, sich als relativ depriviert wahrzunehmen. Außerdem geht soziale Desorientierung bei jungen Menschen häufig mit dem Gefühl einher, sich als fremdbestimmt wahrzunehmen, das heißt

sich als wenig selbstbestimmt im Hinblick auf die eigene Lebensplanung zu erleben.<sup>16</sup>

Die Einflussfaktoren auf Orientierungsunsicherheit gehen in die gleiche Richtung wie bei der relativen Deprivation. Junge Menschen mit geringen Bildungsressourcen sind deutlich stärker verunsichert (*Tabelle 2*); dies gilt in abgeschwächter Form auch für junge Menschen, deren Eltern ein niedriges formales Bildungsniveau haben. Auch für die Statusgruppen zeigen sich im Hinblick auf Orientierungsunsicherheit ähnliche Zusammenhänge wie bei der relativen Deprivation. Die Studierenden sind am geringsten verunsichert, die Arbeitslosen dagegen am meisten. Der Migrationshintergrund hat hier eine gewisse Bedeutung: Insbesondere Jugendliche der ersten Einwanderergeneration haben Schwierigkeiten, sich in den gesellschaftlichen Gegebenheiten zurechtzufinden.

Erstaunlich sind die 2009 feststellbaren Ost-West-Unterschiede, hat doch die hier betrachtete Altersgruppe der 18- bis 32-Jährigen mehrheitlich nur Erfahrungen mit dem wiedervereinigten Deutschland gemacht. Möglicherweise haben die jungen Menschen über die Eltern vermittelt Verunsicherungen miterlebt, die durch den Transformationsprozess ausgelöst worden sind. Der mit der „Wende“ beginnende rapide Wandel in den Lebensbedingungen in den neuen Bundesländern kann als wichtige Ursache von Orientierungsunsicherheit angesehen werden, wie auch allgemein desintegrierende Folgen der Individualisierung und Globalisierung.<sup>17</sup>

Betrachtet man das Ausmaß von Orientierungsunsicherheit bei jungen Menschen seit Beginn der 1990er Jahre, so zeigt sich, dass die Verunsicherung bei den Ostdeutschen zwar etwas abgenommen hat, aber nach wie vor über dem Niveau der westdeutschen Befragten verbleibt (*Abbildung 2*). Während Anfang der 1990er Jahre junge Menschen in den neuen Bundesländern ein deutlich größeres Ausmaß an sozialer Desorientierung aufwiesen, hat sich diese Ost-West-Differenz in

<sup>16</sup> Vgl. Martina Gille/Sabine Sardei-Biermann, Handlungs- und Zukunftsorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener, in: Elisabeth Kreckel/Tilly Lex (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus Jugend- und Bildungsforschung*, Bonn 2011.

<sup>17</sup> Vgl. D. Krebs (Anm. 10).

**Tabelle 2: Einflussfaktoren auf Orientierungsunsicherheit, 18- bis 32-Jährige, 2009 (Zeilenprozent)**

	niedrig	mittel	hoch	N
<b>Bildungsniveau</b>				
ohne Abschluss/Hauptschulabschluss	7	31	62	768
mittlerer Abschluss	12	42	46	2187
FH-Reife/Abitur	27	52	21	5635
<b>Bildungsniveau Mutter/Vater</b>				
ohne Abschluss/Hauptschulabschluss	17	45	39	1556
mittlerer Abschluss	18	47	35	2590
FH-Reife/Abitur	28	49	23	3894
<b>Ausbildungs- und Erwerbsstatus</b>				
Schulbesuch	19	59	22	577
Berufsausbildung/Weiterbildung/Umschulung	16	47	38	1103
FH-/Universitätsstudium	32	50	18	1679
erwerbstätig	21	45	34	4007
arbeitslos (gemeldet)	9	38	52	452
Sonstiges	20	48	32	819
<b>Migrationshintergrund</b>				
Befragte/r + Eltern in Deutschland geboren	23	49	29	6912
Befragte/r in Deutschland geboren, ein Elternteil oder beide nicht	19	43	37	871
Befragte/r nicht in Deutschland geboren	12	39	49	765
<b>West-/Ostdeutschland</b>				
Westdeutschland + Berlin	22	48	31	7331
Ostdeutschland	19	45	35	1314

*Quelle:* DJI-Jugendsurvey 1992, 1997, 2003 und AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet), 18- bis 29-Jährige. Die Frage (AID:A) lautete: „In welchem Maße treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zu oder nicht zu (von 1 ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 ‚trifft voll und ganz zu‘)? A: Heutzutage ist alles so unsicher geworden, dass man auf alles gefasst sein muss. B: Heute ändert sich alles so schnell, dass man nicht weiß, woran man sich halten soll. C: Früher waren die Leute besser dran, weil jeder wusste, was er zu tun hatte.“ Die hier dargestellten Ergebnisse basieren auf einem Summenindikator aus den drei Items, der ebenfalls eine Skala von 1 bis 6 aufweist.

den vergangenen zwei Jahrzehnten verkleinert: Wir können 2009 nur noch geringe Unterschiede in der sozialen Desorientierung west- und ostdeutscher junger Erwachsener finden. Insgesamt aber sind seit 1997 junge Menschen zunehmend verunsichert. Hier kommt wohl zum Ausdruck, dass sie mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen konfrontiert sind, die eine individuelle und berufliche Lebensplanung immer schwieriger machen. Die Orientierungsunsicherheit nimmt also – anders als die Bewertung des gerechten Anteils – nicht ab, sondern steigt in Westdeutschland sogar deutlich an.

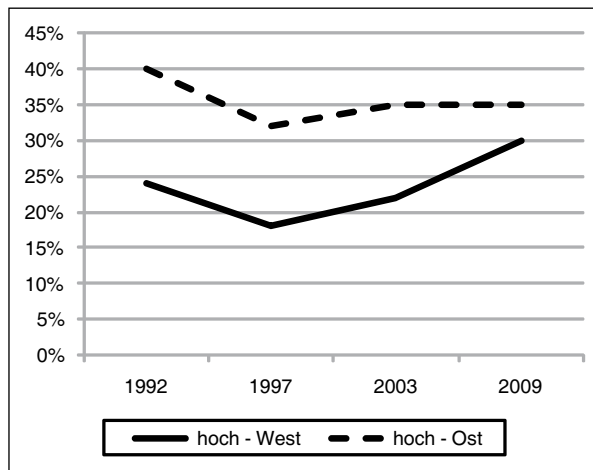
den sowie von Belastungen und persönlich erlebtem Stress im Hinblick auf Gerechtigkeitsvorstellungen und Orientierungsunsicherheit gefragt. Mitgliedschaft und Mitarbeit in Vereinen und Verbänden sowie in freieren Assoziationen bieten für Jugendliche und junge Erwachsene Möglichkeiten der sozialen Vernetzung, der Kommunikation und der Interessensrealisierung. Ein solches Engagement in organisatorisch engen oder weiten Kontexten spielt für soziale Integration und den Erwerb von „sozialem Kapital“ eine große Rolle und wird seit einiger Zeit mit starkem Forschungsinteresse beobachtet.<sup>18</sup>

## Engagement in Vereinen und subjektive Einflussfaktoren

Im Folgenden wird nach der Bedeutung von Engagement in Vereinen und Verbän-

<sup>18</sup> Grundlegend etwa Robert D. Putnam, Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community, New York 2000; vgl. auch W. Gaiser/J. de Rijke (Anm. 6); Mareike Alscher u.a., Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland, Berlin 2009.

**Abbildung 2: Orientierungsunsicherheit bei 18- bis 29-Jährigen in den westlichen und den östlichen Bundesländern, 1992 bis 2009 (in Prozent)**



Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997, 2003 und AID:A – DJI-Survey 2009 (gewichtet), 18- bis 29-Jährige.

Im DJI-Jugendsurvey wurden die drei Items zur sozialen Desorientierung anhand einer durchverbalisierten Vierer-Skala erfasst, diese Skalen wurden in eine Sechser Skala transformiert. Zu Items und Indikatorenbildung siehe Anmerkung in Tabelle 2. In der Abbildung sind die Anteilswerte für hohe Orientierungsunsicherheit dargestellt.

Insbesondere die möglichen Wirkungen auf demokratische Orientierungen und demokratisches Engagement sind hier von Interesse. Es lässt sich auch vermuten, dass eine solche soziale Vernetzung, ein Eingebundensein in interessenorientierte Organisationen und Gruppierungen jenseits der familiären Bindungen, Gefühlen von Unsicherheit und Ungleichheit entgegenwirken.

Die Ergebnisse zeigen (Tabellen 3 und 4), dass dies in gewissem Umfang durchaus der Fall ist: Bei denjenigen, die in keiner der Organisationen aktiv sind, ist der Anteil mit Orientierungsunsicherheit deutlich höher als bei den Aktiven (38 % gegenüber 27 %). Sie haben auch den Eindruck, dass sie weniger als den gerechten Anteil am gesellschaftlichen Reichtum erhalten (24 % gegenüber 18 %). Allerdings sind die Differenzen nicht so stark, dass man von einem dominanten Einfluss sprechen möchte. Andere Faktoren dürften bei der Verstärkung von Unsicherheits- und Ungleichheitsgefühlen wichtiger sein.

Erfahrungen mit Belastungen im persönlichen Umfeld wie bereits erlebte „länger

andauernde Arbeitslosigkeit in der Familie“ und „große Geldprobleme in der Familie“ scheinen hierbei bedeutsam zu sein, ebenso Aspekte der Lebensbewältigung wie Gelassenheit oder Stress, die eher auf grundlegendere Einstellungen beziehungsweise Dispositionen abzielen (Tabellen 3 und 4).<sup>19</sup> Belastungserfahrungen und Stress hängen eng mit Gefühlen sozialer Deprivation und Orientierungsunsicherheit zusammen. Starke Stresserfahrungen gehen mit dem Eindruck von Ungerechtigkeit („weniger als den gerechten Anteil“ – bei hohem Stress 32 %, bei niedrigem nur 14 %) und sozialer Unsicherheit (48 % gegenüber 21 %) einher. Und auch die Erfahrung von länger dauernden wirtschaftlichen Belastungen geht mit entsprechenden Orientierungen einher.

Es zeigt sich also, dass Erfahrungen von ökonomischem Druck und Belastungen sich deutlich in den hier betrachteten Orientierungen gesellschaftlicher Unsicherheit oder Unzufriedenheit niederschlagen, stärker sogar als so manche grundlegendere Dimensionen sozialer Ungleichheit oder sozialer Unterstützung.

## Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt gesehen sind die Tendenzen in den subjektiven Reaktionen junger Menschen auf die gesellschaftlichen Entwicklungen nicht ganz eindeutig. So haben einerseits Einschätzungen, nicht den gerechten Anteil am gesellschaftlichen Wohlstand zu erhalten, nicht zugenommen. Andererseits haben sich Gefühle einer generellen Orientierungsunsicherheit eher verstärkt und sind nach wie vor in den ostdeutschen Bundesländern höher als im Westen. Es sind also ambivalente Einschätzungen der eigenen Lebenssituation bei jungen Menschen in der

<sup>19</sup> Stress ist in einem gewissen Maß im Jugendalter normal, weil in dieser Lebensphase ein besonderes Spannungsverhältnis zwischen subjektiven Fähigkeiten und Anforderungen existiert; vgl. Amartya Sen, Die Idee der Gerechtigkeit, München 2010. Eine belastende Form des Stresses existiert aber dann, wenn aus der Herausforderung eine Überforderung resultiert, wenn die gesellschaftlichen Anforderungen die Fähigkeiten Jugendlicher übersteigen; vgl. Aron Antonovsky, Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen 1997.

**Tabelle 3: Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung relativer Deprivation, 18- bis 32-Jährige, 2009 (Zeilenprozent)**

	mehr als den gerechten Anteil/den gerechten Anteil	etwas weniger/sehr viel weniger als den gerechten Anteil	N
<b>Aktivität in Vereinen</b>			
keine Aktivität	76	24	3193
mindestens eine Vereinsaktivität	82	18	5342
<b>kritische Lebensereignisse</b>			
keine Belastung	83	17	6480
eine Belastung	70	30	1442
doppelte Belastung	62	38	606
<b>Stresserfahrungen</b>			
hoch	68	32	2077
mittel	80	20	2878
wenig	86	14	3579

Quelle: DJI-Survey 2009 (gewichtet), 18- bis 32-Jährige; N=7900.

Die Fragen lauteten: *Aktivität in Vereinen*: „Sagen Sie mir bitte, ob Sie in den folgenden Vereinen oder Verbänden aktiv sind. Sind Sie aktiv in (gemeint ist hier nicht die Mitgliedschaft, nach Mitgliedschaft wird im Anschluss gefragt): A: einem Sportverein, B: kirchliche oder religiöse Gruppe, C: politische Organisation oder Partei, D: Gewerkschaft oder Berufsverband, E: Bürgerinitiative, F: Heimat-, Bürger- oder Schützenverein, G: Gesangsverein, Musikverein, Theatergruppe o. Ä., H: freiwillige Feuerwehr, Technisches Hilfswerk, DLRG o. ä., I: anderer Verein oder Verband?“ *Kritische Lebensereignisse*: „Welche der folgenden Ereignisse haben Sie bereits erlebt? A: länger andauernde Arbeitslosigkeit in der Familie? B: große Geldprobleme in der Familie? Antwort: Ja – Nein.“ *Stresserfahrungen*: „Welche der folgenden Aussagen treffen für Ihr derzeitiges Lebensgefühl zu (von 1 ‚trifft voll und ganz zu‘ bis 6 ‚trifft überhaupt nicht zu‘)? A: Ich fühle mich meistens gestresst, D: Ich habe viele Sorgen.“ Index: Summenindex aus beiden Angaben, Einteilung: Werte 1 bis 2.5 „hoch“, 2.5 bis 3.5 „mittel“, 3.5 bis 6 „wenig“.

**Tabelle 4: Einflussfaktoren auf Orientierungsunsicherheit, 18- bis 32-Jährige, 2009 (Zeilenprozent)**

	niedrig	mittel	hoch	N
<b>Aktivität in Vereinen</b>				
keine Aktivität	18	44	38	3248
mindestens eine Vereinsaktivität	23	49	27	5397
<b>kritische Lebensereignisse</b>				
keine Belastung	23	49	28	6549
eine Belastung	20	42	38	1472
doppelte Belastung	15	40	45	617
<b>Stresserfahrungen</b>				
hoch	14	39	48	2111
mittel	18	50	32	2913
wenig	29	50	21	3619

Quelle: DJI-Survey 2009 (gewichtet), 18- bis 32-Jährige; N=7.900.

Siehe Anmerkung zu den Frageformulierungen in Tabelle 3.

gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation zu konstatieren.

Allerdings gilt – wie zumeist in der Jugendforschung hervorgehoben –, dass nicht

undifferenziert von „der“ Jugend gesprochen werden kann. Sowohl bei der Frage nach Verteilungsgerechtigkeit als auch nach Orientierungssicherheit finden sich zum Teil deutliche Differenzierungen. Insbe-

sondere gilt dies bezüglich struktureller Faktoren sozialer Ungleichheit, vor allem dem Bildungsniveau und Merkmalen der Erwerbsposition. Dazu aber spielen auch subjektive Faktoren, die jedoch häufig aus Erfahrungen soziostruktureller Benachteiligung herrühren, eine große Rolle: Biografische Erfahrungen wie Belastungen in der sozialen Nahwelt, wie längere Arbeitslosigkeit oder große Geldprobleme in der Familie, erweisen sich als bedeutsam für das Gerechtigkeitsempfinden und das Ausmaß an Orientierungsunsicherheit.

Betrachtet man die strukturellen Einflussfaktoren auf Einschätzungen gesellschaftlicher Gerechtigkeit sowie auf Orientierungssicherheit, so zeichnen sich für Politik, Praxis und politische wie ökonomische Bildung zwei Kontexte ab, um junge Menschen umfassender auf den Umgang mit gesellschaftlichen, ökonomischen und biographischen Unwägbarkeiten vorzubereiten: das Bildungssystem und die Träger der vielfältigen verbandlichen und bürgerschaftlichen Beteiligungsangebote.<sup>120</sup>

Wird gesellschaftlich in diesen Kontext investiert, kann das kulturelle und soziale Kapital junger Menschen gestärkt werden, damit sie vermehrt befähigt werden, ihre Interessen und Lebensperspektiven auch in Krisenzeiten kompetent und aktiv umzusetzen.

<sup>120</sup> An anderer Stelle konnte gezeigt werden, in welchem hohem Maße diesen beiden Befähigungsbereichen – insbesondere dem Bildungssystem – eine zentrale Rolle bei der Förderung demokratischer Tugenden zukommt. Vgl. Wolfgang Gaiser/Winfried Krüger/Johann de Rijke, *Demokratielernen durch Bildung und Partizipation*, in: APuZ, (2009) 45, S. 39–46.

*Gerd-E. Famulla · Andreas Fischer ·  
Reinhold Hedtke · Birgit Weber ·  
Bettina Zurstrassen*

## Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär

Die Frage, über welches ökonomische Wissen und Können alle Menschen verfügen sollen und wie man es fördern, diagnostizieren und vielleicht auch messen kann, steht im Zentrum der wirtschaftsdidaktischen Forschung.<sup>1</sup> In den Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) definieren wirtschaftsdidaktische Expertinnen und Experten als wesentliches Ziel für das allgemeine Schulwesen: „Ökonomische Bildung soll Menschen zu einem mündigen Urteil, zur Selbstbestimmung und zur verantwortlichen Mitgestaltung befähigen.“ Damit grenzen sie sich deutlich ab gegen mögliche Einseitigkeiten. In den Leitzielen der DeGöB wird weiter ausgeführt: „Ökonomische Bildung wäre keine umfassende Persönlichkeitsbildung, würde sie sich nur auf die Vermittlung praktisch-wirtschaftlicher Tätigkei-

### **Gerd-E. Famulla**

Dr. rer. pol., geb. 1941; Professor i. R. für Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik, ehemals Universität Flensburg. famulla@uni-flensburg.de

### **Andreas Fischer**

Dr. rer. pol., geb. 1955; Professor für Didaktik der Wirtschaftslehre sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Leuphana Universität Lüneburg, Scharnhorststraße 1, 21335 Lüneburg. afischer@uni.leuphana.de

### **Reinhold Hedtke**

Dr. rer. soc., geb. 1953; Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Postfach 100131, 33501 Bielefeld. reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

### **Birgit Weber**

Dr. phil., geb. 1959; Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie (s. Hedtke). birgit.weber@uni-bielefeld.de

### **Bettina Zurstrassen**

Dr. phil., geb. 1969; Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften, Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum. bettina.zurstrassen@rub.de



ten beschränken. Es geht ihr weder allein darum, zur Optimierung von Konsum- oder Anlageentscheidungen beizutragen, noch darum, spezifische Akzeptanzen zu fördern wie etwa für die freie Marktwirtschaft, die soziale Ungleichheit als Leistungsanreiz, eine bestimmte Form der Geldanlage oder aber eine bestimmte Interessenpolitik. Dies würde die kritisch-reflexive Dimension von Bildung ausblenden.“<sup>1</sup>

An diesen programmatischen wirtschaftsdidaktischen Grundsätzen müssen sich Konzeptionen ökonomischer Bildung für die Schule messen lassen.<sup>2</sup> Im Oktober 2010 hat der Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft (GGW), getragen von 15 großen Wirtschaftsverbänden, Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung für ein neues Unterrichtsfach „Ökonomie“ an allgemeinbildenden Schulen veröffentlicht. Die Verbände hatten ihre Standards just dann in Auftrag gegeben, als die wissenschaftliche Fachgesellschaft DeGöB ihre Standards für alle Schulstufen fertig gestellt hatte.

Warum verdient ein solches Gutachten, dessen Halbwertszeit unbekannt ist, Aufmerksamkeit? Das GGW-Gutachten ist politisch relevant, da wichtige wirtschaftliche Interessenverbände damit die Bildungspolitik beeinflussen wollen. Es ist aber auch wissenschaftlich bemerkenswert, weil es zeigt, wie eine ökonomische Bildung an Schulen aussähe, die sich dominant der Denkschemata der

<sup>1</sup> Vgl. Bernd Weitz (Hrsg.), Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach 2005; ders. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach 2006.

<sup>2</sup> Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB), Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (2004), S. 4, online: [http://degoeb.de/uploads/degoeb/04\\_DEGOEB\\_Sekundarstufe-I.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf) (15.2.2011); vgl. auch: für den Grundschulabschluss (2006), online: [http://degoeb.de/uploads/degoeb/06\\_DEGOEB\\_Grundschule.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/06_DEGOEB_Grundschule.pdf) (15.2.2011); für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe (2009), online: [http://degoeb.de/uploads/degoeb/09\\_DEGOEB\\_Abitur.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf) (15.2.2011). Vgl. auch Birgit Weber, Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung, in: B. Weitz, Standards (Anm. 1).

<sup>3</sup> Vgl. Reinhold Hedtke, Konzepte ökonomischer Bildung, Schwalbach/Ts. 2011; ders./Birgit Weber, Wörterbuch Ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts. 2008.

Ökonomik bedient. Mit Ökonomik bezeichnen wir hier stark vereinfacht den orthodoxen Mainstream der Volkswirtschaftslehre. Das Gutachten bietet also Anlass für eine fachdidaktische und eine bildungspolitische Auseinandersetzung, aber auch für eine gesellschaftliche Wertedebatte.

## Stärkung des *homo oeconomicus*?

Das Gutachten der Verbände entwickelt zunächst ein bedenkenswertes und anschauliches Kompetenzmodell, dessen allgemeine Ziele sich relativ offen und eher pluralistisch lesen und als plausibel konstruiert erscheinen.<sup>4</sup> Von den allgemeinen Zielen bleibt aber bei ihrer Konkretisierung in Standards und vor allem in den Aufgaben wenig übrig. Beispielsweise benennt das GGW-Gutachten zwar ganz allgemein Effizienz, Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit als Bewertungskriterien wirtschaftlicher Regeln und Zusammenhänge.<sup>5</sup> Es hebt aber Effizienz deutlich als das wichtigste Kriterium hervor: „Sein [des Ökonomen; d. Verf.] wichtigster Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und Systeme ist Effizienz.“<sup>6</sup> Einige Seiten später heißt es: „Ökonomisches Denken ist dadurch charakterisiert, dass alle gegebenen Zweck-Mittel-Kombinationen am Maßstab der *Effizienz* gemessen werden.“<sup>7</sup> Doch weder existiert die hier unterstellte rein „ökonomische Situation“, noch besteht ein zwingender Anlass, „rationale Auswahlentscheidungen“ allein nach Maßgabe *ökonomischer* Rationalität zu treffen.

Genau dazu zwingt man aber die Lernenden, wenn man ihnen allein die „ökonomische Perspektive“ aberverlangt. Vielmehr gilt, dass aus unterschiedlichen Zielsetzungen unterschiedliche Rationalitäten resultieren. Es leitet sich sogar erst „aus den Zielsetzungen ab, wie das Problem der Güterknappheit gehandhabt werden soll, ebenso wie aus bestimmten Zielsetzungen heraus sich die Knappheit von

<sup>4</sup> Vgl. Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft (GGW) (Hrsg.), Thomas Retzmann/Günther Seeber/Bernd Remmele/Hans-Carl Jongebloed (Verf.), Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen – Bildungsstandards für Lehrerbildung, Essen-Lahr-Kiel 2010, S. 14 ff.

<sup>5</sup> Vgl. ebd., S. 33, S. 36 f.

<sup>6</sup> Ebd., S. 17.

<sup>7</sup> Ebd., S. 20.

Gütern erst begründet“. Ohne nähere Klärung der einzubeziehenden Ziele führen die als allgemeingültig unterstellte „Zweck-Mittel-Methode und das auf ihr basierende Instrumentarium (...) zwangsläufig dazu, nicht zweckbezogene, aber möglicherweise gesellschaftlich hoch relevante Aspekte systematisch aus der Bewertung und Steuerung von Handlungsalternativen auszuklammern.“<sup>8</sup>

Im Gutachten der Wirtschaftsverbände benennen lediglich drei von insgesamt fast 120 Standards explizit alternative Bewertungskriterien, fast die Hälfte der 40 Aufgaben bezieht sich auf Preis- und Kostenvergleiche sowie Preisbildung und -beeinflussung. Vor allem die Aufgabenbeispiele zur Überprüfung der Kompetenz sind nur wenig an einer allgemeinen ökonomischen Bildung orientiert: Die Lernenden müssen Grenzkostenkurven, Preiselastizitäten sowie Preisstrategien von Unternehmen erläutern.<sup>9</sup>

## Modelle mit eindeutig erscheinenden Lösungen

Statt kritisches Nachfragen und selbstständiges Urteilsvermögen zu fördern, liegt der Schwerpunkt darauf, wirtschaftswissenschaftliche Modelle anzuwenden, volkswirtschaftliche Denkmuster zu reproduzieren und immer wieder Rechenaufgaben durchzuführen. So sollen die Schülerinnen und Schüler berechnen, ob eine Reise mit dem Auto oder mit dem Zug preiswerter ist – und dabei das Kriterium des Umweltschutzes ignorieren.<sup>10</sup> Ein Nachdenken über Kriterien eigener Konsumententscheidungen, die über das Kostenargument hinausgehen und etwa auch gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen des Konsums einbeziehen, ist kaum gefordert. Für ein differenziert begründendes Urteilsvermögen bleibt so nur wenig Raum.

Die Standards und Aufgaben orientieren sich meist an wirtschaftswissenschaftlichen

<sup>8</sup> Dietrich Budäus, Wirtschaftlichkeit, in: Frieder Naschold et al. (Hrsg.), Leistungstiefe im öffentlichen Sektor. Erfahrungen, Konzepte, Methoden, Berlin 1996, S. 91.

<sup>9</sup> Vgl. GGW (Anm. 4), S. 49, S. 52f., S. 59, S. 61f., S. 68.

<sup>10</sup> Vgl. ebd., S. 51, ähnliche Aufgaben: S. 42, S. 46, S. 52.

Theorien und an Denkschemata der Ökonomik,<sup>11</sup> kaum an gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und lebensweltlichen Problemen. Die Aufgaben sind oft so modelliert, dass sie auf eine eindeutige Problemlösung hinauslaufen und leicht überprüfbar sind. Sie schneiden Lebenssituationen künstlich so zu, dass sie zu den scheinbar eindeutigen Lösungsmustern der Schulökonomik passen. Sie blenden gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse, soziale und ökologische Folgen des Wirtschaftens sowie auch persönliche Werthaltungen eher aus, während sie den Blick oft streng auf die Preis-, Kosten- und Anreizdimension ökonomisch geprägter Entscheidungen fokussieren.

Damit fällt das Verbändegutachten hinter den Stand der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftsdidaktik zurück. Es ignoriert die für die wirtschaftliche Lebenswelt relevanten Erkenntnisse aus Sozial- und Organisationsforschung, Wirtschaftspsychologie und Wirtschaftssoziologie. Indem es wirtschaftswissenschaftliche Denkmuster als vorrangige Erklärungsansätze und Effizienz als dominantes Bewertungskriterium propagiert, favorisiert es die Erziehung zum Denken und Handeln als kühl kalkulierender *homo oeconomicus* in allen Lebensbereichen. Die Erklärung und politische Gestaltung der Welt erfolgt nach immer demselben theoretisch-analytischen Erklärungsmuster, zu dem es keine Alternative geben soll: „Während einzelne Handlungen in der Praxis nur begrenzt expliziten Effizienzrechnungen folgen, bilden sich in der Aggregation unzähliger Handlungen effizienzgeprägte wirtschaftliche Strukturen.“<sup>12</sup>

Auf problematische Weise führt diese Herangehensweise zur durchgehenden Ökonomisierung der Lebenswelt der Lernenden, indem es sie zumeist in eine strikt ökonomistisch-buchhalterische Perspektive zwingt und ökonomische Bildung auf die Befähigung zur Anwendung des Effizienzprinzips „gleich in welchem Gegenstandsbereich“<sup>13</sup> reduziert. In einer so verstandenen Disziplinorientierung steckt auch eine praktische Disziplinierung, da es kein Verhalten außerhalb des Kosten-Nutzen-Kalküls zu geben scheint und der ökonomi-

<sup>11</sup> Vgl. ebd., S. 44, Aufgabe 6.

<sup>12</sup> Ebd., S. 23.

<sup>13</sup> Ebd. S. 17.

mische Ansatz die Menschen „immer schon als jene nutzenmaximierende(n) Marktsubjekte (identifiziert), zu denen sie erst gemacht werden und sich selbst machen sollen“.<sup>14</sup>

Das GGW-Gutachten vernachlässigt das Spannungsverhältnis zwischen Wissenschafts- und Lebensweltorientierung, welches das Interesse an Wirtschaftsthemen und die Kompetenzentwicklung fördert, weil es sich vorrangig an der gewachsenen Struktur der universitären Disziplinen orientiert und *wirtschaftswissenschaftliche Denkschemata* zum *dominanten* Bewertungskriterium macht. Ebenso wie die Ökonomik blendet das Gutachten die eigene Bildung, Reflektion und Entwicklung von Präferenzen und Nutzenvorstellungen der Lernenden aus.

Es entspricht aber weder den realen Problemlagen der Lernenden noch denen von Gesamtwirtschaft und Gesellschaft, wenn Anforderungen komplexer Lebenssituationen, kritische Urteilsfähigkeit und ethisches Reflexionsvermögen weitgehend vernachlässigt werden. Die Lernenden erhalten keine Gelegenheit, alternative Erklärungsmuster und Bewertungskriterien kennenzulernen und anzuwenden. Die personalen Bildungsprozesse, die auf Selbsterkenntnis, kritisch reflektiertes Handeln, sozial-ökologische Verantwortung oder gar auf eine Deflation von Konsumansprüchen zielen können, spielen eine untergeordnete Rolle. Ein kritisches Nachdenken über persönliche Vorstellungen vom guten Leben und der Entwicklung eigener Anforderungen an die Wirtschaftswelt wird ebenso ausgeblendet wie ein Lernen, das sich für die wichtigen Probleme der Menschen und Menschheit sowie alternative individuelle, gesellschaftliche und politische Lösungsbeiträge interessiert.<sup>15</sup>

## Welches Wissen ist relevant?

Das GGW-Gutachten dient primär dem politischen Ziel, der Forderung nach einem eigenständigen Unterrichtsfach „Ökonomie“ öffentlich Nachdruck zu verleihen. Damit reiht es sich in die Kette der von Wirtschaftsverbän-

<sup>14</sup> Ulrich Bröckling, Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M. 2007, S. 90.

<sup>15</sup> Vgl. GGW (Anm. 4), S. 44, S. 50.

den finanzierten Gutachten und Studien ein, die das mangelnde ökonomische Grundwissen der Bürgerinnen und Bürger belegen sollen. Ähnliche Studien zu Demokratie, Politik, Ernährung, Gesundheit, Berufsorientierung, Nationalsozialismus und zu vielen weiteren Themen diagnostizieren ebenfalls mittelmäßiges Wissen. Die bildungspolitischen Schlussfolgerungen lesen sich alle gleich: Man fordert eine stärkere Repräsentanz dieser Themen in der Schule, am besten gleich als eigenes Fach.<sup>16</sup>

Angesichts des bildungspolitischen Dramatisierungs- und Skandalisierungspotenzials solcher Bildungsstudien empfiehlt sich ein nüchterner Blick auf ihre Aussagequalität. Für den Bereich der ökonomischen Bildung liegt bisher kein theoretisch und empirisch abgesichertes Kompetenzmodell vor, das valide angeben könnte, welches ökonomische Wissen Bürger und Bürgerinnen brauchen, um wirtschaftlich kompetent zu urteilen und zu handeln. Die Itemauswahl erfolgt oft interessengeleitet, einseitig aus der fachwissenschaftlichen Perspektive heraus, und ignoriert die Bedürfnisse der Lernenden, die Diskrepanz von Wissen und Handeln sowie die Relevanz des jeweiligen Wissens. Warum und wozu soll etwa der Name des Bundeswirtschaftsministers oder das Land mit dem höchsten Bruttosozialprodukt zum minimalen Wirtschaftswissen gehören, wie es eine der einschlägigen Studien annimmt? Die Aussagekraft des Bruttoinlandsprodukts kritisch zu reflektieren und die Handlungsmöglichkeiten eines Wirtschaftsministers skeptisch zu prüfen dürfte wesentlich wichtiger sein.

Welches wissenschaftliche und praktische Wissen und Können zum Kern der allgemeinen ökonomischen Bildung gehören soll, ist in Wissenschaft, Bildung und Politik nach wie vor umstritten. Deshalb gehört die theoretisch und empirisch fundierte Auswahl der für angemessenes Denken, Urteilen und Handeln in ökonomisch geprägten Situationen und Problemlagen relevanten Wissensbestände zu den drängendsten ungelösten Aufgaben der Wirtschaftsdidaktik.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Vgl. Birgit Weber, Die curriculare Situation der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen, in: Unterricht-Wirtschaft, 1 (2007) 29, S. 57–61.

<sup>17</sup> Vgl. dies., Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, (2010) 1, S. 91–114.

## Krise der Wirtschaftswissenschaft?

Seit der Weltfinanz- und -wirtschaftskrise fordern die Wirtschaftsverbände noch lauter ein eigenständiges Unterrichtsfach „Ökonomie“ und suggerieren dabei einen Zusammenhang zwischen mangelnder ökonomischer Kompetenz und der Krise. Tatsache ist aber: Die überwältigende Mehrheit der Wirtschaftswissenschaftler, die sich mehrheitlich zu den „Neoklassikern“ zählen,<sup>18</sup> hat weder die krisenträchtigen institutionellen Strukturen erkannt noch die *Möglichkeit* einer solchen Wirtschaftskrise gesehen. Ganz im Gegenteil: Hochrangige Experten haben durch ihre auf der Ökonomik beruhende Politikberatung und öffentliche Einflussnahme erheblich zur systemischen Krisenanfälligkeit beigetragen.

Die Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfachs „Ökonomie“, das sich einseitig an den Denkschemata der Ökonomik ausrichtet, erscheint vor dem Hintergrund der realen Erfahrungen höchst begründungsbedürftig. Nötig ist eine erfahrungsbezogene, ergebnisoffene und differenzierte Neubewertung des Koordinationsmechanismus' Markt, des Verhältnisses Staat – Markt und der Annahme, alle Marktakteure handelten rational. All das spricht für eine sozialwissenschaftliche Ausrichtung der ökonomischen Bildung.

Dagegen orientiert sich das GGW-Gutachten an einem Wunschbild artenrein getrennter Disziplinen und beklagt, dass das Fachprofil Sozialkunde/Politik/Wirtschaft Lehrern die Aneignung des Wissens mehrerer Disziplinen aberverlange. Die gewünschte Artenreinheit der Disziplinen entspricht aber schon lange nicht mehr der wissenschaftlichen Wirklichkeit. „Wir studieren ja nicht Fächer, sondern Probleme. Und Probleme können weit über die Grenzen (...) einer bestimmten Disziplin hinausgreifen“, schreibt Karl Popper.<sup>19</sup> Das passt wesent-

<sup>18</sup> Vgl. Bruno S. Frey/Silke Humbert/Friedrich Schneider, Was denken deutsche Ökonomen? Eine empirische Auswertung einer Internetbefragung unter den Mitgliedern des Vereins für Socialpolitik im Sommer 2006, in: Perspektiven der Wirtschaftspolitik, 8 (2007) 4, S. 359–377.

<sup>19</sup> Karl R. Popper, Vermutungen und Widerlegungen. Das Wachstum der wissenschaftlichen Erkenntnis, Tübingen 2009 (Erstausgabe 1963), S. 102.

lich besser zu den realen Anforderungen an die Lehrerausbildung, zum problemorientierten Lernen an Schulen und zur objektiv begrenzten Studententafel als eine scheinbar saubere Trennung nach Disziplinen nach dem Vorbild der Disziplinen an Universitäten. Während die fächerübergreifende Lernfelddidaktik an Berufsschulen vor allem auf Drängen der Wirtschaftsverbände etabliert wurde, um die berufliche und gesellschaftliche Handlungskompetenz der Lernenden zu fördern, propagieren dieselben Verbände für allgemein bildende Schulen aus interessenspolitischen Motiven ein fachlich isoliertes und wirtschaftlich einseitiges Unterrichtsfach „Ökonomie“.<sup>20</sup>

## Qualitätskriterien einer besseren ökonomischen Bildung

Vor diesem Hintergrund tritt die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“<sup>21</sup> für eine ökonomische Bildung ein, die ökonomische Fragen in gesellschaftliche, politische und kulturelle Zusammenhänge einbettet und sich nachdrücklich auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler bezieht. Sie steht für wissenschaftlichen, politischen und weltanschaulichen Pluralismus, ist multiperspektivisch und lehnt es ab, den Lernenden ein Weltbild aufzuzwingen. Sie versteht sich als Teil jener Tradition wirtschaftsdidaktischer Konzeptionen,<sup>22</sup> welche die ökonomisch geprägte Lebenswelt der Lernenden und problematische Entwicklungen ins Zentrum ökonomischer Bildung stellen. Diese lassen sich nicht allein mit den Denkschemata der Ökonomik erklären oder gestalten, sondern verlangen pluralistische ökonomische Denkweisen und kritisches sozialwissenschaftliches Reflexionswissen.<sup>23</sup> Zu den besonders wichtigen Qualitätskriterien ökonomischer Bildung

<sup>20</sup> Bettina Zurstrassen, Das Lernfeldkonzept an Berufsschulen: Von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen, in: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP), (2009) 3, 437–448.

<sup>21</sup> www.iböb.org. Vgl. auch Reinhold Hedtke/Gerd-E. Famulla/Andreas Fischer/Birgit Weber/Bettina Zurstrassen, Für eine bessere ökonomische Bildung!, Bielefeld 2010.

<sup>22</sup> Vgl. Klaus-Peter Kruber (Hrsg.), Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach 1997; R. Hedtke (Anm. 3).

<sup>23</sup> Vgl. Reinhold Hedtke, Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität, Alternativen, Grundlagen. Schwalbach/Ts. 2008.

gehören Problemorientierung, Multiperspektivität und Interdisziplinarität, Wissenschaftsorientierung und Pluralismus sowie ein wissenschaftlicher, kritischer Diskurs.

**Problemorientierung.** Statt wirtschaftswissenschaftliche Begriffe und Prinzipien aus einem scheinbar neutralen Blickwinkel (Rationalitäts- bzw. Effizienzprinzip) zu vermitteln und anzuwenden, bearbeiten die Lernenden ökonomisch geprägte gesellschaftliche Problemlagen und individuelle Lebenssituationen. Sie erwerben und nutzen das Wissen und Können, das ihnen hilft, diese Probleme und Situationen als Konsumierende und Vorsorgende, als BerufswählerInnen, ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen zu analysieren, zu bewältigen und zu gestalten. Dazu gehört selbstverständlich je nach Problem auch vorrangig oder ausschließlich wirtschaftswissenschaftliches Wissen.

Im Zentrum steht also die Auseinandersetzung mit realen Problemlagen der Wirtschaft und des Wirtschaftens, die bei der Produktion, Verteilung und Konsumtion von Gütern und Dienstleistungen entstehen – auch *durch* die Anwendung des Effizienzprinzips und des Kosten-Nutzen-Kalküls. Die – historisch veränderbaren – Prinzipien und Entscheidungsgrundlagen der Wirtschaft sind in ihrer sozialen, kulturellen und historischen Kontextbezogenheit zu erkennen, zu reflektieren und gegebenenfalls zu kritisieren.<sup>F<sup>24</sup></sup> Statt wirtschaftswissenschaftliche Modelle zu reproduzieren, setzen sich die Lernenden mit wissenschaftlichen – darunter auch wirtschaftswissenschaftlichen – Beiträgen zur Lösung *gesellschaftlicher Problemlagen* des Wirtschaftens auseinander, z. B. mit der Zukunft der Arbeit, der Ausdehnung prekärer Beschäftigungsverhältnisse, dem steigenden Wettbewerbs- und Leistungsdruck, den hohen psychischen und sozialen Kosten, der starken und zunehmenden Vermögenskonzentration, der national und international wachsenden sozialen Ungleichheit, mit dem Verhältnis von Wirtschaftswachstum und Umweltzerstörung oder der Externalisierung menschlicher, sozialer und ökologischer Kosten zu Lasten weniger entwickelter Weltregi-

<sup>F<sup>24</sup></sup> Vgl. exemplarisch zur Ökonomisierung der Arbeit Gerd-E. Famulla, Vom Wandel der Arbeit, in: Forum Arbeitslehre, (2010) 5, S. 64–80.

onen.<sup>F<sup>25</sup></sup> Unterrichtsmethodisch fordert dies den problemorientierten Ansatz ökonomischen Lernens in schüleraktivierenden Lernarrangements (z. B. Simulationsmethoden, Projektlernen), welche die eigenständige und begründete Bildung von Entscheidungen und Handlungen fördern, nicht aber erzwingen, und individuell sowie sozial verantwortliche ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz fördern.

**Multiperspektivität und Interdisziplinarität.** Ökonomisch geprägte Lebenssituationen können ebenso wie ökonomische Problemstellungen in der Regel nur mit multidisziplinärem Wissen angemessen beschrieben, erklärt und bearbeitet werden. Darüber hinaus müssen ökonomische Fragen in einer multiperspektivischen ökonomischen Bildung in ihre gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenhänge eingebettet werden. Ein kurzes Beispiel: Sollten die Preise für Grundnahrungsmittel wie Mehl und Milch staatlich festgesetzt werden? Diese Frage findet sich im Aufgabenpool des Verbändegutachtens. Der Erwartungshorizont nennt folgende Antworten: Preissetzungen dieser Art passen nicht in das marktwirtschaftliche System in Deutschland und der Europäischen Union, da Angebot und Nachfrage die Preise regulieren. Die Preise für Grundnahrungsmittel seien in Deutschland niedrig.<sup>F<sup>26</sup></sup> Im Unterschied zu dieser Engführung im Fach „Ökonomie“ nach Verbändeart muss man auch die politische Perspektive systematisch berücksichtigen, etwa die massive Subvention der Landwirtschaft und Lebensmittelindustrie und deren Folgen für Märkte und Preise. Einzu beziehen sind auch globale Perspektiven und Probleme, etwa, dass Grundnahrungsmittel mittlerweile zu bevorzugten Spekulationsobjekten an internationalen Börsen gehören, dass explodierende Lebensmittelpreise vielfach zu sozialen und politischen Unruhen führen und dass die steigenden Weltmarktpreise die internationale Katastrophenhilfe behindern.

**Wissenschaftsorientierung und Pluralismus.** Soziologisches und politikwissenschaftliches

<sup>F<sup>25</sup></sup> Vgl. Andreas Fischer/Günther Seeber, Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung: Zusammenhänge und Herausforderungen aus wirtschaftsdidaktischer Sicht, in: dies. (Hrsg.), Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach 2007.

<sup>F<sup>26</sup></sup> Vgl. GGW (Anm. 4), S. 50.

Wissen kann die wirtschaftswissenschaftliche Betrachtungsweise mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler verknüpfen und bereichern. Umgekehrt kann die wirtschaftswissenschaftliche Perspektive eine alleinige politikwissenschaftliche oder soziologische Betrachtungsweise – etwa zu Familie, Politik und Recht – befruchten oder auch relativieren. Auf diese Weise werden die Lernenden nicht einseitig auf ein einziges Denkschema zur Betrachtung der Welt verpflichtet. Der wissenschaftliche, politische und weltanschauliche Pluralismus hilft ihnen, sich in ihrer Lebenswelt angemessen und differenziert zu orientieren, sie zu verstehen, zu bewältigen, eigenständig zu beurteilen und zu gestalten. Der Pluralismus ist in der ökonomischen Bildung aber stark gefährdet. Denn seit langem haben Unternehmensverbände über kostenlose Unterrichtsmaterialien, Betriebspraktika, Netzwerke wie Schule-Wirtschaft sowie über Praxiskontakte einen privilegierten Zugang zur Schule und können so für ihre Perspektive werben.<sup>17</sup> Mit ihrer Finanzkraft können sie Studien finanzieren, um öffentlichkeitswirksam mangelndes ökonomisches Wissen zu belegen und so bildungspolitisch Einfluss zu nehmen. Sie nutzen die Situation der chronisch unterfinanzierten und deshalb auf Drittmittel angewiesenen Wissenschafts- und Bildungseinrichtungen, um der eigenen interessenpolitischen Position mit Auftragsforschungen Seriosität zu verleihen. Diese Asymmetrie zugunsten von Wirtschaftsverbänden und Großunternehmen würde sich verschärfen, wenn die Bildungspolitik das Verbändegutachten zur Ausgangsbasis für konzeptionelle Vorgaben machen würde. Anderen Interessengruppen wie Verbraucherverbänden, Gewerkschaften, Umwelt- und Sozialverbänden bleibt eine so einflussreiche Position in Schulen und Öffentlichkeit meist verschlossen.

Wissenschaftlicher Diskurs statt Interessenpolitik. Die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ will eine Debatte darüber initiieren, was eine ökonomische Bildung, welche die Lernenden zu einem besseren

Weltverständnis und zu einer angemesseneren Urteils- und Handlungskompetenz befähigen will, leisten muss. Dabei sieht sich die Wirtschaftsdidaktik mit bildungs- und interessenpolitischen Gefährdungen ihres wissenschaftlichen Erkenntnisstandes konfrontiert, etwa wenn

- der Versuch, die Domäne eines Schulfachs Wirtschaft mit der Referenzdisziplin Wirtschaftswissenschaft gleichzusetzen, einseitig die disziplinäre, wirtschaftswissenschaftliche Perspektive reproduziert und zentrale didaktische Prinzipien vernachlässigt;
- fach- und paradigmopolitische Strategien versuchen, die ökonomische Bildung einseitig auf bestimmte wissenschaftliche und politische Strömungen sowie Menschen- und Weltbilder festzulegen und so den Pluralismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft beeinträchtigen;
- bei der Konzeption und Operationalisierung von Items für die quantitative Forschung der Sinn für die Lernenden, die Bedeutung für die ökonomische Bildung und die Komplexität der Entscheidungen in der ökonomisch geprägten Lebenswelt ausgeblendet bleiben;
- in der von Interessengruppen finanzierten Auftragsarbeit die differenzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung und vor allem der kritische Diskurs über zentrale wirtschaftliche und gesellschaftliche Problemlagen zum Opfer fällt.

Mit der wissenschaftlichen Weiterentwicklung der Fachdidaktiken ist auch die wirtschaftsdidaktische *scientific community* auf einem Niveau angelangt, auf dem sie sich – wie andere reife Wissenschaften auch – über Kontroversen weiterentwickelt und dabei im Wettbewerb um die besseren Ideen auch eine bessere ökonomische Bildung fördert.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Vgl. Regina Görner (Hrsg.), *Wirtschaft in der Schule. Die Auseinandersetzung um ökonomische Bildung in den allgemeinbildenden Schulen* (2010), online: [www.igmetall.de/cps/rde/xbcr/SID-0A456501-A48A576F/internet/wirtschaft\\_in\\_der\\_schule\\_0168962.pdf](http://www.igmetall.de/cps/rde/xbcr/SID-0A456501-A48A576F/internet/wirtschaft_in_der_schule_0168962.pdf) (15.2.2011).

<sup>18</sup> Vgl. Günther Seeber (Hrsg.), *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2009; Birgit Weber, *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik*, in: ebd.

# APuZ

Nächste Ausgabe 13–14/2011 · 28. März 2011

## Islam in Deutschland

*Eren Güvercin · Lamyia Kaddor · Milad Karimi ·  
Hamed Abdel-Samad*

Was ist ein zeitgenössischer Islam?

*Stefan Weidner*

Vom Nutzen und Nachteil der Islamkritik für das Leben

*Nimet Şeker*

Ist der Islam ein Integrationshindernis?

*Mathias Rohe*

Islam und der säkulare Rechtsstaat

*Nilden Vardar · Stephanie Müssig*

Rolle von muslimischen Konvertierten im Gemeindeleben

*Michael Kiefer*

„Islamische Studien“ an deutschen Universitäten

*Michael Borgolte*

Der Islam als Geburtshelfer Europas

Herausgegeben von  
der Bundeszentrale  
für politische Bildung  
Adenauerallee 86  
53113 Bonn



### Redaktion

Dr. Hans-Georg Golz  
(verantwortlich für diese Ausgabe)

Dr. Asiye Öztürk  
Johannes Piepenbrink  
Anne Seibring (Volontärin)  
Telefon: (02 28) 9 95 15-0

[www.bpb.de/apuz](http://www.bpb.de/apuz)  
[apuz@bpb.de](mailto:apuz@bpb.de)

Redaktionsschluss dieses Heftes:  
11. März 2011

### Druck

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH  
Frankenallee 71–81  
60327 Frankfurt am Main

### Satz

le-tex publishing services GmbH  
Weißenfelsstraße 84  
04229 Leipzig

### Abonnementservice

**Aus Politik und Zeitgeschichte** wird  
mit der Wochenzeitung **Das Parlament**  
ausgeliefert.

Jahresabonnement 34,90 Euro; für Schüle-  
rinnen und Schüler, Studierende, Auszubil-  
dende (Nachweis erforderlich) 19,00 Euro.  
Im Ausland zzgl. Versandkosten.

Frankfurter Societäts-Medien GmbH  
Vertriebsabteilung **Das Parlament**  
Frankenallee 71–81  
60327 Frankfurt am Main  
Telefon (069) 7501 4253  
Telefax (069) 7501 4502  
[parlament@fsd-medien.de](mailto:parlament@fsd-medien.de)

### Nachbestellungen

IBRo  
Kastanienweg 1  
18184 Roggentin  
Telefax (038204) 66 273  
[bpb@ibro.de](mailto:bpb@ibro.de)  
Nachbestellungen werden bis 20 kg mit  
4,60 Euro berechnet.

Die Veröffentlichungen  
in **Aus Politik und Zeitgeschichte**  
stellen keine Meinungsäußerung  
der Herausgeberin dar; sie dienen  
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

ISSN 0479-611 X

- Hermann May*  
3–9 **Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung**  
Um den Erfordernissen der modernen Wirtschaftswelt entsprechen zu können, benötigt der Heranwachsende eine ökonomische Grundbildung, die ihm an den allgemeinbildenden Schulen zu vermitteln wäre.
- Dirk Loerwald · Rudolf Schröder*  
9–15 **Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung**  
Ökonomische Bildung gehört zur Allgemeinbildung. Aber wie soll sie im allgemeinbildenden Schulwesen verankert werden? In diesem Beitrag steht die Kontroverse um die Institutionalisierung der ökonomischen Bildung im Fokus.
- Thomas Retzmann*  
15–21 **Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung**  
Für die Standardisierung der Ziele ökonomischer Bildung fehlte bislang ein domänenspezifisches Kompetenzmodell. Der Beitrag skizziert einen Vorschlag, der die formalen und inhaltlichen Anforderungen der KMK einzulösen verspricht.
- Hans Jürgen Schlösser · Maria Neubauer · Polia Tzanova*  
21–27 **Finanzielle Bildung**  
Mit „Ratgeber-Literatur“ oder sporadischen Medienbeiträgen kann finanzielle Bildung nicht geleistet werden. Sie bedarf der fachdidaktischen Fundierung im Rahmen der ökonomischen Bildung.
- Ilona Ebbers · Rebekka Klein*  
28–32 **Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit**  
Das Unternehmerbild in Deutschland scheint bislang eher negativ konnotiert zu sein. Einer Veränderung dieser „Angestellten- und Versicherungsmentalität“ sollte schon in den Schulen Rechnung getragen werden.
- Andreas Liening*  
32–39 **E-Learning in der ökonomischen Bildung**  
Der Aufsatz beschreibt die Notwendigkeit Neuer Medien zur Unterstützung moderner Lehr-/Lernkonzepte. Des Weiteren werden E-Learning-Konzepte vorgestellt und deren Einsatzmöglichkeiten in der ökonomischen Bildung diskutiert.
- Wolfgang Gaiser · Martina Gille · Johann de Rijke*  
39–48 **Jugend in der Finanz- und Wirtschaftskrise**  
Die Reaktion junger Menschen auf die Finanzkrise ist ambivalent. Es werden Orientierungsprobleme und Gerechtigkeitswahrnehmungen vor dem Hintergrund objektiver Lebensbedingungen und subjektiver Erfahrungen untersucht.
- G.-E. Famulla · A. Fischer · R. Hedtke · B. Weber · B. Zurstrassen*  
48–54 **Bessere ökonomische Bildung**  
Die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ tritt dafür ein, ökonomische Fragen in gesellschaftliche, politische und kulturelle Zusammenhänge einzubetten und sich auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden zu beziehen.