

Ökonomisches Lernen – Selbstzweck oder Teil des gesellschaftlichen Lernens?

Moritz Peter Haarmann

Zusammenfassung

Der Aufsatz problematisiert die Konsequenzen einer Isolierung des ökonomischen Lernens von anderen Formen des gesellschaftlichen Lernens.

Dafür wird zunächst beleuchtet, welche Folgen die Beschränkung auf das vermeintlich ‚spezifisch Ökonomische‘ für die Wirtschaftswissenschaften hatte (1. Die Isolation der Ökonomie durch die Wirtschaftswissenschaften – Die Erfindung einer ‚sozialen Physik‘). Sodann wird gezeigt, dass der Mainstream der Wirtschaftsdidaktik diese intellektuelle Engführung auf didaktischer Ebene weitgehend nachvollzogen hat, und begründet, warum diese Form von ökonomischem Lernen als unvereinbar mit dem Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen erscheint (2. Ökonomisches Lernen als Selbstzweck? Ein Irrweg der Wirtschaftsdidaktik). Der Beitrag mündet in einer Erörterung des ökonomischen Lernens als Teil des gesellschaftlichen Lernens und dessen Verankerung auf curricularer Ebene (3. Ökonomisches Lernen als Teil des gesellschaftlichen Lernens).

1. Die Erfindung einer ‚sozialen Physik‘

„Der Fehler lag in der Fragestellung: die Wirtschaft als ein bloßes Naturprodukt unabhängig von ihren sozialen Bedingungen zu erfassen“ (Heimann 1931, 168). Mit diesen Worten opponierte der Ökonom Eduard Heimann (1889-1967) vor über 80 Jahren gegen die verbreitete Suggestion einer auto-



Moritz Peter Haarmann

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich AGORA Politische Bildung der Leibniz Universität Hannover

nomen Ökonomie. Heimann rüttelte mit seiner Diagnose an den Grundfesten von Wirtschaftswissenschaftlern, die ihre Disziplin von den anderen Sozialwissenschaften isoliert und sich völlig einem in sich selbst ruhenden Modelldenken hingegeben hatten. Er bezog Stellung dagegen, die wirtschaftliche Sphäre als eigenen Kosmos zu betrachten und wandte sich gegen die Illusion der Existenz unumstößlicher wirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, die nur entdeckt und in mathematische Formeln und Modelle überführt werden müssten, um eine exakte Wissenschaft der Ökonomie betreiben zu können. Zugleich kann Heimann mit dieser Äußerung als Wegweiser einer interdisziplinär angelegten sozioökonomischen Wissenschaft verstanden werden: Er erinnert daran, dass wirtschaftliches Handeln ein Handeln in und durch gesellschaftliche Kontexte ist – gestaltet und verantwortet von Menschen.

Das Paradigma einer nach unumstößlichen Gesetzmäßigkeiten funktionierenden Wirtschaft gründet auf einer Verabsolutierung der von Adam Smith eingeführten Metapher der „unsichtbaren Hand“. Diese Figur erscheint bei Smith als eine übersinnliche Kraft, die er in seinem Werk ‚Der Wohlstand der Nationen‘ als Triebfeder hinter seiner These vermutet, der gemäß die Verfolgung des wirtschaftlichen Eigeninteresses zugleich dem Gemeinwohl dient (vgl. Smith 1776/1974, 369). Von den sozialpolitischen Forderungen des schottischen Moralphilosophen isoliert und auf Folie des damals verbreiteten göttlich-fatalistischen Weltverständnisses interpretiert, mündete die Rezeption der ‚unsichtbaren Hand‘ in einer metaphysischen Überhöhung der Wirtschaft. So bemerkte etwa der französische Ökonom Jean-Baptiste Say (1803): „Ihre Prinzipien [die der Wirtschaft] sind nicht das Werk von Menschen (...) Sie leiten sich ab aus der Natur der Dinge, genauso sicher wie die Gesetze der physikalischen Welt; sie regieren die Leute (...) und niemals verletzt man sie ungestraft“ (zit. nach Rüstow 1950, 66). Die intellektuelle Basis, auf der sich seit dem frühen 19. Jahrhundert die Vorläufer der heutigen Volkswirtschaftslehre entwickelten, erweist sich bzgl. ihrer grundsätzlichen Prämissen also als merkwürdig eingengt – Wirtschaft erscheint als eine ‚soziale Physik‘, nicht als das Ergebnis des freien und selbstverantwortlichen sozialen Handelns von Menschen.

Gegen diese Emanzipation der Wirtschaftswissenschaften von der politisch-gesellschaftlichen Realität bezog nicht nur der heute vergessene sozialdemokratische Ökonom Heimann Position. Für diejenigen, die weithin als Vordenker der ‚Sozialen Marktwirtschaft‘ gelten, war es ebenfalls selbstverständlich, auch „jenseits von Angebot und Nachfrage“ (Wilhelm Röpke 1958/2009) zu denken. Die ‚Ordoliberalen‘ bezogen dezidiert Stellung gegen eine von der komplexen gesellschaftlichen Realität losgelöste Betrachtung der Wirtschaft und gaben Beispiel für die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit einer interdisziplinären Ökonomik. Ludwig Erhard (1961, 696) bilanzierte diesbezüglich treffend ihre Arbeit, wenn er ausführte: „Sie haben der Wirtschaftspolitik immer mehr gesellschaftspolitische Akzente verliehen und sie aus der Isolierung eines mechanistisch-rechenhaften Denkens gelöst; sie haben (...) deutlich gemacht, daß das wirtschaftliche Leben der Menschen und Völker

nicht losgelöst von ihren anderen Seinsbereichen begriffen und darum auch nicht isoliert geordnet werden darf.“ Eine deutlichere Absage an eine monodisziplinäre Perspektive auf die Erklärung der Wirtschaft kann man kaum formulieren!

Bemerkenswert ist, wie schnell dieses Verständnis einer in unauflösbaren gesellschaftlichen Begründungszusammenhängen stehenden Ökonomie innerhalb der Wirtschaftswissenschaften wieder vergessen wurde. So kaprizierte sich die Disziplin in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf einen zweckrationalen Analysezugang. Unter dem Anspruch, das vermeintlich ‚spezifisch Ökonomische‘ zu erfassen, lebte die Deutung der ‚Wirtschaft‘ im Sinne einer ‚sozialen Physik‘ wieder auf. Der Irrglaube, dass wirtschaftliche Agieren der Menschen hinreichend durch mathematische Formeln und Modelle abbilden zu können, mündete in der Erschaffung einer hochartifizialen Modellwelt, gegenüber der die tatsächlichen oder vermeintlichen ‚Elfenbeintürme‘ anderer Sozialwissenschaften geradezu possierlich anmuten (vgl. dazu z.B. Orrell/Sedláček 2013).

Fulminant entzaubert wurde der praktische Nutzen entsprechend isoliert betriebener Wirtschaftswissenschaften mit der Finanz- und Wirtschaftskrise, die prominente Wirtschaftswissenschaftler explizit als eine Krise ihrer Disziplin betrachten. So bilanzierte der Wirtschaftsinformatiker August-Wilhelm Scheer (2009), dass die „Inhalte der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung zu hinterfragen und zu verändern“ seien. Er kritisierte, dass in der Volkswirtschaftslehre „das Wirtschaftsleben auf mathematische Modelle reduziert“ worden sei und betonte, dass diese intellektuelle Engführung dazu führe, dass entsprechend ausgebildete Ökonomen weder in der Lage seien, die wirtschaftliche Wirklichkeit zu erklären, noch die Theorien früherer, sozialwissenschaftlich orientierter Ökonomen verstehen zu können. Denn ein entsprechendes Verständnis setze „ein interdisziplinär angelegtes, breiteres Wissen“ voraus (ebd.). Die Ökonomen Nils Goldschmidt und Joachim Zweynert (2009) kommen zu einem ähnlichen Fazit, wenn sie die mangelhafte Expertise der Wirtschaftswissenschaften im Hinblick auf die Finanz- und Wirtschaftskrise mit den Defiziten einer „isolierenden Ökonomik“ erklären, die das gesellschaftliche Gesamtgeschehen ausklammere. Tomáš Sedláček resümiert sogar, dass der Versuch, das wirtschaftliche Handeln von Menschen monodisziplinär zu erklären, nicht nur bar jeglichen praktischen Wertes sei, sondern aufgrund der von den Theoretikern suggerierten Exaktheit, die den Empfängern ihrer Botschaften „eine illusorische Gewissheit“ vermitteln würde, sogar gefährlich sei (Sedláček in Orrell/Ders. 2013, 54). Und auch für die Betriebswirtschaftslehre wurde intern eine „disziplinübergreifende Orientierung, die Mythen transparent macht und zu kritischer Bewertung ermuntert“ (Rolf 2009) eingefordert.

Besonders kritisch wird von interdisziplinär orientierten Ökonomen das Erklärungsmodell des ‚homo oeconomicus‘ gesehen. So konstatiert etwa Sean Patrick Saßmannshausen (2009, 70f.), die Modellannahmen würden die Wirtschaftsakteure als ‚Automaten‘ darstellen, die keine selbstbestimmten Ent-

scheidungen kennen, sondern „Zwangshandlungen“ unter dem Imperativ egoistisch unterlegter Zweckrationalität unterworfen sein (Saßmannshausen 2009, 70f.). Mit einer ähnlichen Argumentation lehnte bereits Walter Eucken das Konstrukt ab, wenn er forderte, die Volkswirtschaftslehre habe „die Menschen im ganzen [sic!] zu lassen, wie sie sind und sie nicht in homines oeconomici zu verwandeln“ (Eucken 1934/1954, 22) und dem Modell aufgrund der Verabsolutierung des ‚spezifisch Ökonomischen‘ jeglichen praktischen Erkenntniswert absprach (ebd., 22ff.).

2. Ökonomisches Lernen als Selbstzweck? Ein Irrweg der Wirtschaftsdidaktik

Die Krise der Wirtschaftswissenschaften ist unvermindert auch eine Krise der Ökonomiedidaktik. Denn der Mainstream der gegenwärtigen Wirtschaftsdidaktik beschränkt sich im Kern auf den Versuch, die monodisziplinäre Perspektive der Wirtschaftswissenschaften für den Unterricht zu adaptieren. Eine exponierte Stellung bei der didaktischen Strukturierung kommt dabei ausgerechnet dem Erklärungsmodell des ‚homo oeconomicus‘ zu, das von Dirk Loerwald und Andreas Zoerner (2007) sogar als „Eintrittskarte“ für die ‚ökonomische Bildung‘ apostrophiert wird.

Auf bildungspolitischer Ebene geht es dabei um das Ziel, ein eigenständiges Unterrichtsfach Wirtschaft zu etablieren, das das unter dem Deutungshorizont der orthodoxen Wirtschaftswissenschaften ‚spezifisch Ökonomische‘ in gesellschaftlichen Lebenssituationen zum Gegenstand hat (vgl. z.B. Kaminski/Eggert 2008, Retzmann et al. 2010, Loerwald/Schröder 2011). In einem entsprechenden Fachunterricht soll, wie es die Oldenburger Ökonomiedidaktiker Dirk Loerwald und Rudolf Schröder (2011, 9) betonen, der „Erwerb ökonomischer Kompetenzen“ gefördert werden. Als kompetent in diesem Sinne werden Lernende betrachtet, wenn sie „Anforderungssituationen“ genügen, „mit denen sie in ökonomischen Kontexten konfrontiert werden (z.B. in ihren Rollen als Konsumenten, Geldanleger, Schuldner, Praktikanten, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Wirtschaftsbürger, Wähler)“ (ebd.). Um eine „starke Bindung“ des ökonomischen Lernens an die Wirtschaftswissenschaften zu gewährleisten (Retzmann et al. 2010, 17), definiert die Ökonomiedidaktik für diese funktionalen Rollen Erwartungshorizonte, die sie einseitig aus dem mechanistischen Denken der Wirtschaftswissenschaften ableitet. Analog zu deren Theoriebildung haben sich im Mainstream der Wirtschaftsdidaktik die drei so genannten Kompetenzbereiche „Entscheidung und Rationalität“ (in Abbildung des Theoriekomplexes der ökonomischen Verhaltenstheorie), „Beziehung und Interaktion“ (in Abbildung des Theoriekomplexes der ökonomischen Interaktionstheorie) und „Ordnung und System“ (in Abbildung des Theoriekomplexes der ökonomischen Institutionentheorie) etabliert (vgl. z.B. Retzmann et al. 2010, 16 u. Kaminski/Eggert 2008, 8). Verdichtet geht es dabei um einen ‚Kompetenzerwerb‘, der sich auf ein Denken (1) in den Annahmen

der ökonomischen Verhaltenstheorie, (2) in ökonomischen Kreislaufzusammenhängen und (3) in ökonomischen Ordnungszusammenhängen beschränkt (vgl. Kaminski/Eggert 2008, 16 u. 28ff.).

Eine entsprechende Didaktik erscheint mit ihrer Einpassung der Lernenden in das Modelldenken der Wirtschaftswissenschaften geradezu als Antithese einer schulischen Bildung, die auf die Förderung der sozial reflektierten Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist. Die Beschränkung auf das ‚spezifisch Ökonomische‘ – losgelöst beispielsweise von gesellschaftlichen Grundwerten – und dessen Analyse in unterstellten Verhaltens-, Kreislauf- und Ordnungszusammenhängen charakterisiert eine Form von ökonomischem Lernen, die gut begründeten Ansprüchen an allgemeinbildenden Unterricht mit gesellschaftlichem Bezug widerspricht. Ein Unterrichtsfach, das ökonomisches Lernen weitestgehend von den anderen Formen des gesellschaftlichen Lernen isoliert und es vorrangig nach den Maßstäben der Wirtschaftswissenschaften modelliert, befindet sich im allgemeinbildenden Schulsystem zu Recht strukturell in einer Legitimationskrise.

2.1 Die mangelnde Anschlussfähigkeit an das Erleben der gesellschaftlichen Realität

Indem das ökonomische Lernen von anderen Formen des gesellschaftlichen Lernens isoliert wird, verliert es seinen Bezug zur gesellschaftlichen Realität (dazu ausführlich: Haarmann 2014). Denn auf Folie der Sozialwissenschaften betrachtet, vollzieht sich das individuelle Erleben von Gesellschaft als hochgradig interdisziplinär. Ökonomisches Handeln ist dort z.B. immer auch soziales Handeln: Es erfolgt aus einer bestimmten sozialen Position, wirkt sich auf die Lebenssituation anderer Menschen aus (sowie ggf. zukünftiger Generationen) und ist in komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge gestellt. Der soziale Charakter ökonomischen Handelns bedingt häufig eine unauflösbare Verbindung mit dem politischen Handeln – dem Inbegriff der gesamtgesellschaftlich verbindlichen Regelung des sozialen Miteinanders bzw. dessen Versuche: Ökonomisches Handeln kann im Einklang oder im Widerspruch zu den Normen und Prinzipien der politischen Ordnung stehen, es kann politische Handlungsbedarfe verringern, verschärfen oder überhaupt erst begründen oder aufzeigen – und es vollzieht sich innerhalb der Wirtschaftsordnung, die eine politische Gestaltungsaufgabe par excellence ist und deren allgemeinverbindliche Regelungen eine hochgradig arbeitsteilige Organisation des Wirtschaftsprozesses überhaupt erst ermöglichen.

Entsprechende Interdependenzen wirtschaftlichen Handelns sollten präsent sein, wenn über die curriculare Anbindung von ökonomischem Lernen nachgedacht wird. Werden sie didaktisch ausgeblendet statt nachvollzogen, so wird eine Kunstwelt des Ökonomischen geschaffen, die in ihrer Logik und in ihren Wirkungen dem Leitbild eines praxisorientierten Unterrichts, der Kinder und Jugendliche auf ein reflektiertes und selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft vorbereitet, widerspricht.

2.2 Die Überhöhung der Wirtschaft vom Objekt zum Subjekt der gesellschaftlichen Gestaltung

Werden unterstellte wirtschaftliche Funktionszusammenhänge in den Mittelpunkt der didaktischen Strukturierung der Unterrichtsgegenstände gerückt, verliert die Wirtschaft ihre ‚dienende‘ Funktion: Anstatt dass Kinder und Jugendliche lernen, Ansprüche an die gesellschaftliche Gestaltung der Wirtschaft zu formulieren und für die demokratiekonforme Verwirklichung dieser Ansprüche einzutreten, wird die demokratische Gesellschaft aus einer ökonomiezentrischen Perspektive in den Blick genommen und dem Korsett eines wirtschaftswissenschaftlichen Modelldenkens unterworfen. Statt als Objekt der gesellschaftlichen Gestaltung erfahrbar gemacht zu werden, wird die Wirtschaft (bzw. deren marktaffine Deutung) auf analytischer Ebene zum Subjekt der gesellschaftlichen Gestaltung erhoben. Der Publizist und Mitherausgeber der ‚Frankfurter Allgemeinen Zeitung‘ Frank Schirrmacher warnt in seiner aktuellen Streitschrift „EGO – Das Spiel des Lebens“ eindrücklich davor, dass die entsprechend dem Konstrukt des ‚homo oeconomicus‘ verkürzten Erklärungsmodelle der wirtschaftlichen Realität durch ihre Dominanz in den öffentlichen Diskursen zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen werden – „sie schaffen die Wirklichkeit, die sie modellieren“ (Schirrmacher 2013, 32). Eine Didaktik, die versucht, Wirtschaft gleichsam aus sich selbst heraus zu erklären und das Modell des ‚homo oeconomicus‘ als richtungsweisend für ihre „originäre Problemperspektive“ ansieht (Loerwald/Zoerner 2007, 3), avanciert zum Motor einer entsprechenden Entwicklung.

Zwangsläufig gerät eine unter dem Deutungshorizont der orthodoxen Wirtschaftswissenschaften auf das vermeintlich ‚spezifisch Ökonomische‘ reduzierte Fachdidaktik in Konflikt zum zentralen Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen – der Qualifikation zu einem selbstbestimmten, sozial verantwortlichen und an übergeordneten gesellschaftlichen Werten orientierten gesellschaftlichen Handeln, das gemeinhin als ‚gesellschaftliche Mündigkeit‘ bezeichnet wird. Denn während die Schulgesetze der Bundesländer – dem Tenor des Grundgesetz entsprechend – vorsehen, dass die Lernenden ihre sozialen Beziehungen primär nach dem Kriterium der Verwirklichung der Grundrechte bzw. allgemeiner Menschenrechte und deren Prinzipien zu gestalten lernen (vgl. z.B. Niedersächsisches Schulgesetz § 2), geraten solche überwirtschaftlichen Werte bei einer ökonomiezentrischen Perspektive aus dem Blick. Wird ökonomisches Lernen von anderen Formen des gesellschaftlichen Lernens entkoppelt und weitgehend isoliert betrieben, werden Grund- und Menschenrechte bei der Analyse von ökonomischen Problemen nicht nur vergessen – es kann sogar passieren, dass ihre Existenz geleugnet wird (!). Die Ergebnisse einer entsprechenden Wirtschaftsdidaktik lassen sich anhand der unter diesen Prämissen entstandenen Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern illustrieren: So ‚lernen‘ beispielsweise Neuntklässler in einem aktuellen Schulbuch am Beispiel von zwei Freunden, die bei gleicher Qualifikation und Tätigkeit sehr unterschiedlich bezahlt werden, „dass die Frage, welcher Lohn

‚gerecht‘ ist, objektiv nicht zu beantworten“ sei (Kaminski 2007, 34). Die Existenz des vor dem Hintergrund des gewählten Beispiels relevanten Menschenrechtes auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit (Artikel 23 der UN-Menschenrechtskonvention) wird den Lernenden vorenthalten, stattdessen wird ein wirtschaftsliberaler Standpunkt als Sachlage dargestellt.

Besonders offensichtlich werden die eklatanten Defizite einer monodisziplinär orientierten Wirtschaftsdidaktik bei der didaktischen Strukturierung des Themenkomplexes ‚Wirtschaftsordnung‘. Das Insgesamt der Regeln, Institutionen und Normen, die maßgeblich für das Agieren der Wirtschaftsakteure in einer Volkswirtschaft sind und die eine zentrale politische Gestaltungsaufgabe darstellen, wird regelmäßig ausschließlich aus einer marktliberalen Perspektive beleuchtet. Beispielsweise wird die Frage nach der Bedeutung des Adjektivs ‚sozial‘ in der ‚Sozialen Marktwirtschaft‘ in dem Schulbuch ‚oec. Grundlagen wirtschaftlichen Handelns‘ nicht nur tendenziös, sondern sogar in indoktrinierender Weise behandelt (vgl. Kaminski 2005, 104-107). Als inhaltliche Grundlage zur ‚Beantwortung‘ der Frage werden lediglich zwei umfangreiche Artikel aus dem ‚Handelsblatt‘ sowie eine mit diesen Darstellungen harmonisierende grafische Übersicht geboten (‚Grundpfeiler des Sozialen Marktwirtschaft‘, ebd. 107). Durch den ersten Text wird unterstellt, Kern der Botschaft des Namensgebers der ‚Sozialen Marktwirtschaft‘ (Erhards Berater Alfred Müller-Armack) sei gewesen, dass der Marktwirtschaft eine soziale Wirkung inhärent sei, sie also nicht erst sozial gemacht werden müsse. Entsprechend wird herausgestellt, dass „der umverteilende Sozialstaat“ als „Degeneration“ von Müller-Armacks ordnungspolitischen Vorstellungen zu beurteilen sei (Mussler in Kaminski 2005, 104f.). Diese Interpretation Müller-Armacks erscheint als bemerkenswert! Schließlich widmete sich Müller-Armack erklärtermaßen dem Versuch, die Grundlagen für „eine bewußt gesteuerte, und zwar sozial gesteuerte Marktwirtschaft“ zu formulieren (Müller-Armack 1946/1990, 96) und betonte, dass die Marktwirtschaft „geradezu auf eine übergeordnete Regelung der sozialen Grundverhältnisse angewiesen ist“ (ebd., 101). Die Autoren des Schulbuches allerdings gewähren den Lernenden weder einen Einblick in entsprechend erhellende Primärquellen, noch in alternative Deutungen von Müller-Armacks Ordnungsidee. Stattdessen werden die Lernenden aufgefordert, die (fachlich kaum haltbare) Deutung des Wirtschaftsredakteurs Werner Mussler zu internalisieren (vgl. die auf eine Reproduktion von dessen marktliberaler Argumentation fokussierten Aufgabenstellungen: Kaminski 2005, 104f.). Auf der nachfolgenden Doppelseite werden die Lernenden dann mit der Frage „Was heißt heute sozial?“ konfrontiert – exklusiv beantwortet vom Kuratoriumsvorsitzenden der marktliberalen ‚Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft‘ (INSM) Hans Tietmeyer. Dass sich beispielsweise auch Vertreter von Sozialverbänden, Kirchen oder Gewerkschaften sowie die politischen Parteien über die Zukunft der bundesdeutschen Wirtschaftsordnung Gedanken machen (und dabei überwiegend zu ganz anderen Schlüssen kommen als Herr Tietmeyer), wird den Lernenden vollständig vorenthalten. Stattdessen wird als Vergleichshorizont zu den

Ausführungen des arbeitgebernahen Lobbyisten auf die marktliberale Interpretation zurückverwiesen, der Müller-Armacks Konzeption der ‚Sozialen Marktwirtschaft‘ auf der vorausgegangen Doppelseite unterworfen wurde.

Die beiden Lehrbuchbeispiele illustrieren, dass eine didaktische Isolierung des ökonomischen Lernens mit dem didaktischen Gebot der Berücksichtigung von gesellschaftlichen Kontroversen kollidiert: Denn wenn Schülerinnen und Schüler gesellschaftliche Fragen wie die ‚gerechte‘ Entlohnung oder die soziale Gestaltung einer Wirtschaftsordnung ausschließlich auf Folie des intellektuellen Horizontes der orthodoxen Wirtschaftswissenschaften analysieren, fallen zwangsläufig mindestens sämtliche Perspektiven unter den Tisch, die außerwirtschaftlich begründet werden. Die Förderung einer selbstbestimmten Urteilsbildung im Hinblick auf Aspekte des sozialen Zusammenlebens ist aber unmöglich, wenn den Lernenden a priori sämtliche in der Gesellschaft zu einem Unterrichtsgegenstand vertretene Positionen vorenthalten werden, die jenseits des Blickfeldes einer monodisziplinär reduzierten fachdidaktischen Analysebrille liegen. Stattdessen drohen Schülerinnen und Schüler in einem Unterricht, der einer unterstellten „Logik des Ökonomischen“ (Retzmann u.a. 2010, 11) unterworfen wird, durch eine marktaffine Deutung der gesellschaftlichen Realität überwältigt zu werden.

Entsprechend weit entfernt scheint die Wirtschaftsdidaktik von einer allgemeinen Anerkennung der drei didaktischen Prinzipien, die in der Bundesrepublik seit dem ‚Beutelsbacher Konsens‘ (1976) als pädagogische Grundvoraussetzungen gelten, um Kindern und Jugendlichen in gesellschaftlichen Kontexten eine freie, selbstbestimmte Urteilsbildung zu ermöglichen (dem ‚Überwältigungsverbot‘, dem ‚Kontroversitätsgebot‘ und dem übergeordneten Bildungsziel, die Lernenden dabei zu unterstützen, ihre eigenen gesellschaftlichen Interessen sozial reflektiert zu formulieren und demokratiekonforme Möglichkeiten zu finden, für deren Verwirklichung einzutreten). Der Mainstream der Wirtschaftsdidaktik befindet sich derzeit auf einem Stand, der frappierende Parallelen mit der Vorform der Politischen Bildung aufweist: der Politischen Erziehung. Freilich wurde das Ideal des folgsamen Staatsbürgers durch die Einübung einer willfährigen Haltung gegenüber den vermeintlichen ‚Gesetzen‘ des Marktes ersetzt - der Untertanenbegriff hat also einen moderaten Wandel in seiner Konnotation erfahren.

Wie unvereinbar die Ergebnisse einer entsprechenden Didaktik mit den Grundsätzen einer pluralistischen Demokratie erscheinen, illustrieren die oben beleuchteten Lehrbuchbeispiele. Die Tatsache, dass z.B. eine Schulbuchdarstellung, die sich im Hinblick auf die Grundsätze der ‚Sozialen Marktwirtschaft‘ der Frage „Was heißt ‚sozial‘?“ (Kaminski 2005, 104) widmet, zu einem ungebrochenen Plädoyer für marktliberale Politik verkommt, verweist außerdem auf die Profiteure einer entsprechenden Erziehung der Schülerinnen und Schüler. Vor diesem Hintergrund erscheint es als pikant, dass Finanzindustrie und Unternehmensverbände massiv in eine isolierte Organisation des ökonomischen Lernens investieren - sei es durch die Finanzierung entsprechender ‚Bildungsstudien‘ (vgl. z.B. Kaminski/Eggert 2008, Retzmann u.a.

2010), sei es durch die Förderung entsprechender Unterrichtsmaterialien bis hin zu Schulbüchern (vgl. z.B. Kaminski 2005). Der Deutsche Gewerkschaftsbund hingegen hat sich unter diesem Eindruck von einer curricularen Isolation des ökonomischen Lernens distanziert (vgl. DGB-Bundesvorstand 2012).

Dass die Sympathien eines isolierten ökonomischen Lernens einseitig auf der Arbeitgeberseite liegen, sollte auch unabhängig von dem Nachvollziehen der einzelnen fachdidaktischen Argumente für eine Vernetzung des gesellschaftlichen Lernens nachdenklich stimmen. Stattdessen verwehrt sich der Oldenburger Ökonomiedidaktiker Hans Kaminski (zugleich Mitglied mehrerer früherer Lehrplankommissionen und Herausgeber zahlreicher Schulbücher – u.a. auch der oben thematisierten Lehrwerke) ausdrücklich dagegen, dass die Wirtschaftsdidaktik „gefesselt an den Ketten des ‚Beutelsbacher Konsens‘ diskutiert wird“ (Kaminski 2008, 159) und beurteilt diesen als ein von der Politischen Bildung gegen die Disziplin vorgebrachtes „Totschlagargument“ (Kaminski 2006, 144). Wird davon ausgegangen, über eine allgemeinverbindliche, objektiv richtige Deutung der ökonomischen Realität zu verfügen, erscheint dieser Standpunkt als konsequent. Allerdings könnte der Befund, dass die eigene Didaktik mit grundlegenden Prinzipien eines auf selbstbestimmte Urteilsbildung ausgerichteten Unterrichts kollidiert, auch als Anlass genutzt werden, deren Prämissen grundlegend zu überdenken.

3. Ökonomisches Lernen als Teil des gesellschaftlichen Lernens

Eigentlich erscheint es als evident dass Unterricht, der auf die Förderung von selbstbestimmter Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz in gesellschaftlichen Kontexten abzielt, einer grundsätzlich anderen Didaktik und einem anderen Verständnis von ‚Fachlichkeit‘ unterliegen muss als Unterricht, in dem es beispielsweise um das Erlernen und die Anwendung definierter mathematischer, physikalischer oder chemischer Formeln, dem Verständnis biologischer Prozesse oder dem Erwerb von sprachlicher Kompetenz geht. Denn anders als mathematische oder naturwissenschaftliche Formeln bzw. anders als die Orthographie oder Grammatik einer Sprache darf die ‚Grammatik einer Gesellschaft‘ (Joachim Detjen) zumindest in einer pluralistischen Demokratie nicht als ein feststehendes Datum missverstanden werden. Sie repräsentiert im Gegenteil eine in ihrer Qualität fortwährende gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe, deren Voraussetzungen, Ergebnisse und Wirkungen stets kontroversen Deutungen unterliegen. Vor allem erweist sich die ‚Grammatik einer Gesellschaft‘ auf Folie der Sozialwissenschaften betrachtet als hochgradig interdisziplinär: Um eine soziale Lebenssituation bewältigen oder ein gesellschaftliches Problem erkennen, verstehen und beurteilen zu können, greift das domänenspezifische Wissen einer sozialwissenschaftlichen Disziplin in aller Regel zu kurz. Werden die von der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik propagierten ‚ökonomischen Kompetenzen‘ mit dem auf die alltagspraktische Problemlösung ausgerichteten Kompetenzbegriff konfrontiert, erscheinen

diese daher in aller Regel als falsch etikettiert. Eine Fachdidaktik, die auf die Bewältigung von sozial komplexen Lebenssituationen vorbereiten möchte und sich dabei ihre eigene, perspektivische Realität konstruiert (bzw. diese aus einer Bezugsdisziplin adaptiert), scheitert am eigenen Anspruch. „Disziplinismus als didaktisches Prinzip“ überzeugt nicht (Hedtke 2011, 11).

Nachvollziehbar, anwendbar und gestaltbar wird die ‚Grammatik einer Gesellschaft‘, wenn die ökonomischen, politischen und sozialen Aspekte einer Lebenssituation oder eines gesellschaftlichen Problems in didaktischer Vermittlungsabsicht herausgearbeitet und in Bezug zueinander gesetzt werden. Damit ist keinesfalls eine Auflösung von Fachlichkeit verbunden. Denn sowohl politikwissenschaftliche, als auch soziologische oder ökonomische Theorieansätze gehören zu den methodischen Werkzeugen eines entsprechend organisierten gesellschaftlichen Lernens – sie werden allerdings keiner isolierten Anwendung unterworfen oder als Erklärungsansätze verabsolutiert, sondern vorrangig kontextualisiert und vergleichend angewendet. Unter Anerkennung dieser Prämissen ist die Didaktik der Politischen Bildung interdisziplinär ausgerichtet. Weil Wirtschaft einen wesentlichen Teilbereich des gesellschaftlichen Zusammenlebens darstellt, hat ökonomisches Lernen im Politikunterricht traditionell einen hohen Stellenwert (vgl. z.B. Grammes 2006). Es wird dort aber nicht als Selbstzweck verstanden und isoliert betrieben, sondern mit anderen Formen des gesellschaftlichen Lernens verknüpft und so auf die Förderung von gesellschaftlicher Mündigkeit ausgerichtet. Wenn die Unterrichtsfächer der Politischen Bildung in den didaktischen Diskussionen als ‚natürlicher‘ Ort des ökonomischen Lernens in allgemeinbildenden Schulen angesehen werden, hat das den einfachen Grund, dass sich dieser Unterricht in seiner didaktischen Konzeption konsequent am Bildungsziel der gesellschaftlichen Mündigkeit orientiert und legitimiert und sich als Fachunterricht für die Vermittlung von ‚bürgergesellschaftlicher Allgemeinbildung‘ verstehen lässt: ‚Politikunterricht‘ reicht inhaltlich und methodisch prinzipiell so weit, wie die politische Mündigkeit, zu der er qualifizieren soll. Unter der Voraussetzung der Demokratie, mit der „die Regierung jedem Bürger ans Herz gelegt wird“ (Montesquieu, 1748/2006, 138) und der Tatsache, dass jeder Bereich des sozialen Zusammenlebens politisch werden kann, ist politische Mündigkeit deckungsgleich mit gesellschaftlicher Mündigkeit.

Grundsätzlich prädestiniert dafür, verschiedene Formen des gesellschaftlichen Lernens bildungswirksam aufeinander zu beziehen, erscheinen auch ‚Bindestrich-Fächer‘ wie ‚Politik-Wirtschaft‘. Allerdings ist zu konstatieren, dass die maßgeblichen Lehrpläne häufig darauf ausgerichtet scheinen, eine Vernetzung der unterschiedlichen Formen des gesellschaftlichen Lernens regelrecht zu unterbinden. So wird etwa im niedersächsischen Kerncurriculum ‚Politik-Wirtschaft‘ für die Schuljahrgänge 8-10 durchgängig die Möglichkeit einer trennscharfen Unterscheidung zwischen politischer und wirtschaftlicher Sphäre suggeriert, was grundlegend etwa auf Ebene des erwarteten Kompetenzerwerbs deutlich wird (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 14). Entsprechend erklärt es sich auch, dass auf der fachdidaktisch nachgeordne-

ten Ebene der Schulbuchdarstellungen Themen wie etwa die Frage nach einem ‚gerechten‘ Lohn monodisziplinär in den Blick genommen werden (vgl. oben). Die Anhörfassung des zukünftigen Kerncurriculums für das Unterrichtsfach zeigt zwar hinsichtlich des formulierten Bildungsanspruchs eine deutliche Verbesserung – so wird etwa auf den ‚Beutelsbacher Konsens‘ als didaktisches Leitbild verwiesen (Niedersächsisches Kultusministerium 2013, 6). Auf Ebene der didaktischen Strukturierung werden die Voraussetzungen zu einer selbstbestimmten Urteilsbildung allerdings nicht in hinreichender Weise erfüllt – insbesondere weil nur teilweise auf ‚integrierende Fachkonzepte‘ rekurriert wird. Dass beispielsweise die ‚Wirtschaftsordnung‘ als ein ‚ökonomisches Fachkonzept‘ modelliert wird, hat u.a. zur Folge, dass ein diskursiver Konsens über die „grundlegenden Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft“ unterstellt oder als Bildungsziel formuliert wird, dass die Lernenden die „Möglichkeiten und Grenzen staatlichen Handels in der Sozialen Marktwirtschaft [erörtern]“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2013, 17). Während die erste Prämisse befürchten lässt, dass in vielen Schulbuchdarstellungen abermals eine marktaffine Deutung der ‚Sozialen Marktwirtschaft‘ absolut gesetzt wird, wird mit der zweiten Festlegung sogar der Primat der demokratisch legitimierten Politik zugunsten der bestehenden Wirtschaftsordnung in Frage gestellt.

Sofern die Förderung von gesellschaftlicher Mündigkeit als Bildungsziel anerkannt wird (und darauf fußt nun einmal die Legitimation einer ökonomischen Allgemeinbildung), muss ökonomisches Lernen auf einer Didaktik gründen, die Aspekte des wirtschaftlichen Zusammenlebens produktiv nutzt, um ‚Wirtschaft‘ aus verschiedenen fachlichen Perspektiven und gesellschaftlichen Standpunkten erfahrbar, beurteilbar und gestaltbar zu machen. Die oberste Instanz für die didaktische Strukturierung der Unterrichtsgegenstände stellt keine falsch verstandene ‚Fachlichkeit‘ dar, sondern das Leitbild des mündigen Bürgers!

Literatur

- DGB-Bundesvorstand (Hrsg.) (2012): *Wirtschaft in der Schule – Was sollen unsere Kinder lernen? DGB-Positionspapier*, Juni 2012, Berlin.
- Erhard, Ludwig (1961): *Gestern – Heute – Morgen*. Gespräch mit Hans Otto Wesemann (Deutsche Welle). In: Karl Hohmann (1988) (Hg.): *Ludwig Erhard. Gedanken aus fünf Jahrzehnten*, Düsseldorf/Wien/New York, 684-704.
- Eucken, Walter (1934/1954): *Kapitaltheoretische Untersuchungen*. Tübingen/Zürich.
- Grammes, Tilmann (2006): *Unterrichtsmodelle Politik und Wirtschaft*. In: Georg Weißeno (Hrsg.) (2006): *Politik und Wirtschaft unterrichten*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 483, Bonn, S. 232-246.
- Goldschmidt, Nils/Zweynert Joachim (2009): *Gute alte Zauberformel*. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 09./10.05.2009, 26.
- Haarmann, Moritz Peter (2014): *Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der Mündigkeit*. In: Andreas Fischer/Bettina Zurstrassen

- sen (Hrsg.) (2014): Sozioökonomische Bildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn (i. E.).
- Hedtke, Reinhold (2011): Atomisierung der Stundentafeln? Zur Zerlegung von Schulfächern in ihre Disziplinen. In: Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (Hrsg.) (2011): working paper Nr. 3, S. 11-54.
- Heimann, Eduard (1931): Kapitalismus und Sozialismus. Potsdam.
- Loerwald, Dirk/Zoerner, Andreas (2007): Der homo oeconomicus. Eintrittskarte statt Hindernis für die ökonomische Bildung. In: Unterricht Wirtschaft, Heft 1/2007, 2-3.
- Loerwald, Dirk/Schröder, Rudolf (2011): Zur Institutionalisierung der ökonomischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 12/2011, 9-15.
- Kaminski, Hans (Hrsg.) (2005): oec. Grundlagen wirtschaftlichen Handelns, Braunschweig.
- Kaminski, Hans (2006): Wie viel Politik braucht die ökonomische Bildung? In: Georg Weißeno (Hrsg.) (2006): Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 483, Bonn, 144-160.
- Kaminski, Hans (Hrsg.) (2007): Kompetenz Politik-Wirtschaft 9. Gymnasium Niedersachsen, Braunschweig.
- Kaminski, Hans (2008): Zur bildungspolitischen und didaktischen Nachhaltigkeit von ökonomischer Bildung: drei Dilemmata. In: Dirk Loerwald, Maik Wiesweg, Anderas Zoerner (Hrsg.): Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd Jan Krol, Bielefeld, 156-169.
- Kaminski, Hans/Eggert, Katrin (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, Im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken, Berlin/Oldenburg.
- Montesquieu, Charles de Secondant Baron de (1748): Vom Geist der Gesetze. Hrsg. von Kurt Weigand (2006), Stuttgart.
- Müller-Armack, Alfred (1946/1990): Wirtschaftslenkung und Marktwirtschaft, München.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Politik-Wirtschaft. Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8-10, Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2013): Politik-Wirtschaft. Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8-10, Anhörfassung, Hannover.
- Orrell, David/Sedláček, Tomáš (2013): Bescheidenheit. Für eine neue Ökonomie, München.
- Retzmann, Thomas u.a. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards für die Lehrerbildung, Gutachten im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Essen/Lahr/Kiel.
- Röpke, Wilhelm (1958/2009): Jenseits von Angebot und Nachfrage, Düsseldorf.
- Rolf, Arno (2009): Mehr Weitblick für BWL-Studenten. In: Süddeutsche Zeitung vom 03. Juni 2009, 18.
- Rüstow, Alexander (1950): Das Versagen des Wirtschaftsliberalismus. Hrsg. von Frank P. Maier-Rigaud u. Gerhard Maier-Rigaud (2001), Marburg.
- Saßmannshausen, Sean Patrick (2009): Der homo oeconomicus im Spiegel kognitions- und biopsychologischer Erkenntnisse, in: Nils Goldschmidt/Hans G. Nutzinger (Hrsg.) (2009): Vom homo oeconomicus zum homo culturalis, Berlin, 61-86.
- Scheer, August-Wilhelm (2009): Verloren in der Welt der Modelle. In: Süddeutsche Zeitung vom 09./10.05.2009, 2.
- Schirmmacher, Frank (2013): EGO - Das Spiel des Lebens, München.
- Smith, Adam (1776/1974): Der Wohlstand der Nationen. Hrsg. von Horst Claus Recktenwald (1974), München.