

Warum ökonomische Bildung noch keine Allgemeinbildung ist

Von Hans Kaminski und Claudia Verstraete



Ökonomisches Denken gilt in Deutschland zunehmend als ideologisch, so die Autoren. In der curricularen Diskussion werden deshalb Verbraucherbildung und ökonomische Bildung vielfach als Gegner gesehen. Hier mahnen Hans Kaminski und Claudia Verstraete mehr Kooperation statt Konfrontation an. Nur mit einer multiperspektivischen Auseinandersetzung werde Schulunterricht dem Lernfeld wirklich gerecht. Die mangelnde ökonomische Bildung in Deutschland ist aus ihrer Sicht aber auch organisatorisch begründet. Die Autoren fordern deshalb unter anderem die Festlegung von Mindest-Zeitdeputaten und die Einrichtung spezieller Studiengänge für ökonomische Bildung, um das Qualifizierungsproblem der Lehrkräfte anzugehen. Red.

Die Debatte um eine angemessene ökonomische Bildung ist eine jahrzehntelange Debatte. Zweifellos gibt es in den letzten Jahren Fortschritte, und einige Bundesländer haben wesentliche Schritte zur ihrer Etablierung im allgemeinbildenden Schulsystem getan.

Allerdings hat die föderale Grundstruktur in diesem inhaltlichen Feld besondere Rahmenbedingungen geschaffen. Es geht bei der ökonomischen Bildung nicht um ein Hauptfach mit bundesweit gültigen Stan-

dards wie bei Mathematik, Deutsch, Englisch und einigen naturwissenschaftlichen Fächern, sondern jedes Bundesland pflegt eine kreative Diskussions- und Lehrplankultur, wie eine angemessene Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen erfolgen sollte. Deshalb gibt es beispielsweise annähernd 30 unterschiedliche Fachbezeichnungen mit curricularen Lösungsvorschlägen für die gleiche Frage, wie Kinder und Jugendliche sich mit Strukturen und Prozessen unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung auseinanderzusetzen haben.

Parallel dazu wird diskutiert, wie eine finanzielle Allgemeinbildung zu fördern ist, ob Verbraucherbildung ein neues Schulfach werden sollte und sogar, ob die ökonomische Bildung in die politische Bildung einsortiert werden sollte.

Diese Debatten können hier nicht mit allen Facetten und Wirkungen nachgezeichnet werden, vielmehr werden in aller Kürze drei Problemkreise aufgegriffen und abschließend wird ein Aufgabenkatalog als Anregung formuliert, wie für alle deutschen

Zu den Autoren

Prof. Dr. Hans Kaminski, Direktor, **Dr. Claudia Verstraete**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Ökonomische Bildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Schüler ein Mindestmaß an ökonomischer Bildung zum integralen Bestandteil der Allgemeinbildung zu verankern wäre. Es geht um das bildungstheoretische Problem, das Institutionalisierungsproblem verbunden mit dem Qualifizierungsproblem und das Curriculumproblem.

Das bildungstheoretische Problem

Die Diskussion um Ziele und Inhalte ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulsystem wird gegenwärtig auch beeinflusst durch die generelle Debatte über die Funktion der Wirtschaftswissenschaften und ihre Deutungskraft im Zusammenhang mit der Finanz- und Wirtschaftskrise der letzten Jahre.

Aber die Frage nach der ökonomischen Bildung ist keine tagesaktuelle, wirtschaftspolitische, sondern eine generelle bildungstheoretische an das Schulsystem. Immer und zu allen Zeiten liegt eine zentrale Aufgabe des allgemeinbildenden Schulsystems darin, Kinder und Jugendliche für die Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen auszustatten.¹⁾ Diese Frage aus den sechziger Jahren hat die gesamte Curriculumdiskussion ebenso wie die Lehrplankentwicklung beeinflusst.

Hier ist nicht der Ort und Platz für lange bildungs- und schultheoretische Überlegungen, dennoch muss eine Grundüberle-

gung deutlich gemacht werden: Wer nach der Bedeutung ökonomischer Bildung fragt, fragt zunächst nach dem unterlegten Verständnis von Bildung. Im Sinne von Clemenz Menze wird Bildung hier als sozial-praktischer Begriff verstanden und meint vor allem die Ausstattung des Individuums mit jenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einsichten und Werthaltungen, die ihm eine personalverantwortbare Bewältigung seiner Lebenssituationen ermöglicht und es in die Lage versetzt, seine eigene individuelle und soziale Identität zu entwickeln und jene Situationen zu bewältigen, die privat, beruflich und öffentlich an ihn herantreten. Bildung bezieht sich in diesem Verständnis auf Anforderungen und Herausforderungen, die sich dem Individuum in einer bestimmten historischen Situation stellen. Es geht eben nicht um abstrakte Forderungen nach Selbstverwirklichung, nach idealistischer Individualität, ohne die sozialen, ökonomischen, politischen und ökologischen Kontexte.

Deshalb definieren wir die schulische ökonomische Bildung wie folgt: Die ökonomische Bildung ist die Gesamtheit aller erzieherischen Bemühungen in allgemeinbildenden Schulen, um Kinder und Jugendliche mit solchen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensbereitschaften und Einstellungen auszustatten, die diese in die Lage versetzen, sich mit den ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz und deren sozialen, politischen, rechtlichen, technischen und ethischen Dimensionen auf privater, betrieblicher, volkswirtschaftlicher und weltwirtschaftlicher Ebene auseinanderzusetzen, mit dem Ziel, sie zur Bewältigung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen zu befähigen.²⁾

Dennoch: Bei allen Debatten um die ökonomische Bildung muss das gegenwärtige Diskussionsumfeld beachtet werden. Dieses ist alles andere als förderlich und wie immer in solchen Zeiten eignen sich bestimmte gesellschaftliche Situationen für interessenpolitisch motivierte „Trittbrettfahrer“, die die ökonomische Bildung als überflüssig ansehen, die vor allem poli-

tische Bildung, sozialwissenschaftliche Bildung (mit einem Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit für ökonomische Bildung) als Ersatz betrachten.

Welche ökonomische Bildung wollen wir?

„Ökonomisches Denken“ gilt zunehmend als ideologisch und die Finanz- und Wirtschaftskrise der letzten Jahre hat in der Tat nicht viele Beiträge zur Verbesserung des Ansehens der Wirtschaftswissenschaften liefern können. Dies muss nicht überraschend sein, weil wissenschaftliche Disziplinen zu allen Zeiten mit scheinbar nicht zu erklärenden Anomalien umzugehen hatten, sich neuen gesellschaftlichen Herausforderungen stellen mussten und dann neue methodische Wege und Denkansätze gesucht wurden. Der „Scheinwerfer“ der Betrachtung im Sinne von Karl Raimund Popper wird neu ausgerichtet, um das, was im theoretischen Schatten lag, ans Licht zu bringen. Die Mehrzahl der Ökonomen hat die jüngste Finanz- und Wirtschaftskrise nicht vollständig vorhergesehen.

Was lehrt uns das? Intellektuelle Demut ist nicht die schlechteste Eigenschaft, die ein

Wissenschaftler üben sollte, und wer weitere Belege für die „produktive Unruhe“ sucht, sei auch an den Methodenstreit in der Wirtschaftswissenschaft in den letzten Jahren erinnert.

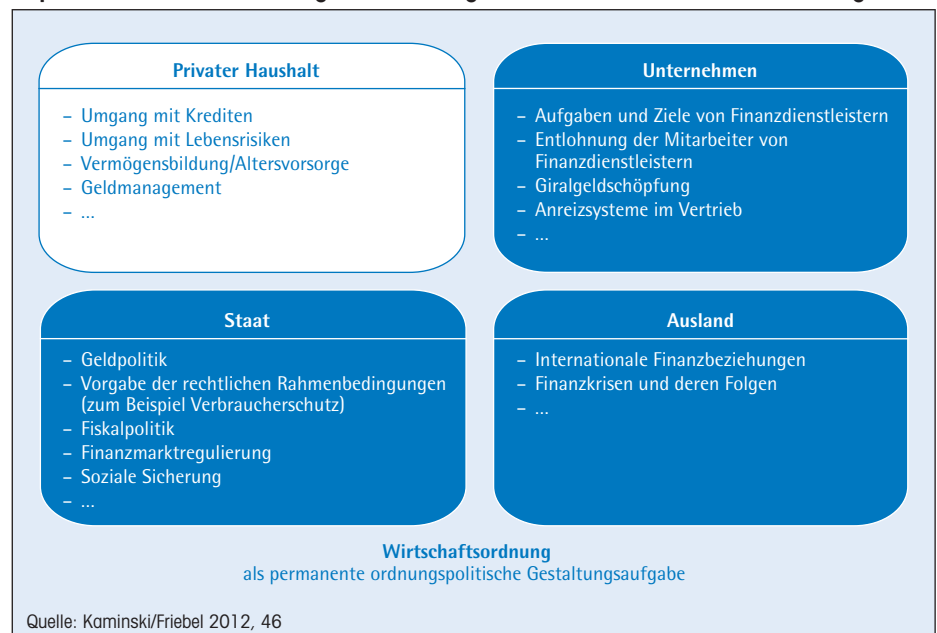
Damit sind wir weniger bei der Frage, ob wir ökonomische Bildung wollen, sondern welche ökonomische Bildung wir wollen, um Kindern und Jugendlichen die Vielzahl der ökonomisch geprägten Lebenssituationen besser verständlich zu machen.

Institutionalisierungs- und Qualifizierungsproblem

Zwei generelle Vorbemerkungen zu schulischen Trivialitäten, die bei der Implementation der ökonomischen Bildung nicht vergessen werden dürfen:

1. Eine bildungspolitische Trivialität: Die Nachhaltigkeit einer Bildungsaufgabe, zum Beispiel die ökonomische Bildung, ist in Deutschland nur gegeben, wenn folgende Bedingungen formal gewährleistet sind: Es gibt ein Schulfach mit ausgewiesenen Zeitdeputaten. Es gibt zugehörige Studiengänge an Universitäten mit Lehr- und Forschungspotenzial. Und es gibt eine

Aspekte der finanziellen Allgemeinbildung als Teil der ökonomischen Bildung



relevante Organisationsmasse mit bildungspolitischer wie wissenschaftspolitischer Konfliktfähigkeit.

2. Eine schulische Trivialität: Schulische beziehungsweise didaktische Innovationen, zum Beispiel auch die ökonomische Bildung, haben nur dann dauerhaft Erfolg, wenn diese mit durchschnittlichen Lehrern unter durchschnittlichen schulischen Bedingungen erreicht werden und der psychische und organisatorische Aufwand nicht immer den „Pestalozzi-Pädagogen“ als Normalfall voraussetzen.

Verteilung auf mehrere Fächer erreicht keine didaktische Solidität

Hinsichtlich der Realisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulsystem sind vereinfacht zwei Organisationsmuster in der Bundesrepublik zu unterscheiden:

■ Entweder ist die ökonomische Bildung als eigenes Fach etabliert, zum Beispiel als Fach „Wirtschaft“ in den Hauptschulen, Oberschulen und Realschulen in Niedersachsen oder als „Wirtschaft und Recht“ in Bayern oder

■ zweitens als Integrationsfach/als Fächerverbund konzipiert, zum Beispiel im Rahmen des „Lernbereichs Arbeitslehre“ (Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft) oder „Sozialwissenschaften“ in NRW, im Rahmen von „Wirtschaft-Arbeit-Technik“ in Brandenburg und Bremen oder auch „Politik, Gesellschaft, Wirtschaft“ in Hamburg.

Über die Funktion von Fächern im Schulsystem deshalb einige Anmerkungen.

1. Die Aufbauorganisation deutscher Schulen ist im Wesentlichen eine Organisation nach Fächern und keine Organisation nach Prinzipien wie fachübergreifendes Denken, Denken in Zusammenhängen oder Schlüsselqualifikationen. Das gilt übrigens für alle Schulsysteme dieser Welt und ist keine deutsche Besonderheit.

2. Fächer mit Zeitdeputaten sind zuallererst ein klassisches Institutionalisierungsverfahren für die Absicherung einer Bildungsaufgabe und noch keine abschließende, konzeptionelle Aussage darüber, inwieweit das „Fach“ didaktisch als „modern“, eher erkenntnisfördernd oder -verhindernd anzusehen ist, ob es den Charakter eines sogenannten monodisziplinären Separatfaches hat und was es sonst in bildungspolitischen Auseinandersetzungen noch für Etikettierungen geben mag. Der organisatorische Mantel ist noch keine Entscheidung für das Ziel-Inhalts-Methoden-Konzept.

Wer ökonomische Bildung fest im allgemeinbildenden Schulsystem verankern will, kann es nur über Fachkonstruktionen mit ausgewiesenen Wochenstunden sicherstellen. Wer ökonomische Inhalte über verschiedene Fächer „verstreut“, wird didaktische Solidität nicht erreichen. Wichtig ist festzustellen: Mit der Etablierung eines Faches wird gleichzeitig in der Fächertafel auch die Höhe des Zeitbudgets festgelegt.

Kein Fach – keine qualifizierten Lehrer

3. Fächer haben auch eine zentrale administrative Funktion, weil über Fächer nicht nur die Lehrerzuteilung, sondern die Lehrereinsatzplanung und die Bewertbarkeit von Fachleistungen einschließlich der Versetzungsrelevanz bestimmt werden. Schulen bekommen Lehrkräfte für Fächer, nicht für fachübergreifende Prinzipien zugewiesen.

4. Und schließlich haben Fächer didaktische Funktionen in der Beschreibung des Ziel-Inhaltsrahmens, das heißt des Propriums eines Faches. Es ist fraglos richtig, dass Fächer den Blick über den Tellerrand ermöglichen und andere Perspektiven, Sichtweisen eröffnen müssen. Über den Tellerrand schauen geht allerdings nur, wenn sie einen Tellerrand haben. Inwieweit Fächer sinnvoll sind, lässt sich nur zusammen mit dem damit verbundenen Ziel-

Inhaltskonzept beurteilen, alles andere ist didaktischer Populismus.

Die folgenreichste Auswirkung eines Schulfaches ist das Qualifizierungsproblem. Nur wenn Fächer für ökonomische Bildung, zum Beispiel ein Fach Wirtschaft, im Fächerkanon etabliert ist, sind die jeweiligen Bundesländer auch verpflichtet, an Hochschulen für die Lehrerschaft Studiengänge zu etablieren: Keine Fächer, keine Studiengänge; keine Studiengänge, keine qualifizierten Lehrer.

Ökonomische Bildung als Curriculumproblem

Bei der Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung lässt sich eine generelle inhaltliche Linie mit bundeslandspezifischen Ausgestaltungen beobachten. Insbesondere die folgenden fünf Inhaltsfelder lassen sich identifizieren, die vertikal und horizontal nach Schulformen und Jahrgängen mehr oder minder detailliert verknüpft werden:

Themenfeld 1: Die Wirtschaftsordnung eines Landes als ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe und als Gegenstand für eine permanente Weiterentwicklung im Rahmen von Politikprozessen.

Themenfeld 2: Die Stellung der privaten Haushalte im Wirtschaftsgeschehen.

Themenfeld 3: Unternehmen als ökonomische und soziale Aktionszentren.

Themenfeld 4: Die Funktionen des Staates in einer marktwirtschaftlichen Ordnung.

Themenfeld 5: Internationale Wirtschaftsbeziehungen.

Diese inhaltliche Ausdifferenzierung erscheint nach allen Erfahrungen sinnvoll, denn welche andere als die jeweils aktuelle Wirtschaftsordnung, in der man lebt, arbeitet und konsumiert, könnte der Aus-

gangspunkt für eine problemorientierte, mehrperspektivische Wirtschaftsbildung sein?

Neue Herausforderungen

Nun stellt sich die Frage, wie die Diskussionen um die gesellschaftlich unstrittigen Bereiche Verbraucherbildung und finanzielle Allgemeinbildung einzuordnen sind – Debatten, die durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2013 zur Stärkung der Verbraucherbildung an Schulen noch einmal befeuert wurden.

Insbesondere Verbraucherorganisationen und -institutionen, Hausfrauenverbände und andere streiten auf allen verbandspolitischen Ebenen für ein eigenes Fach Verbraucherbildung, ohne allerdings die cur-

riculare Situation der ökonomischen Bildung in den einzelnen Bundesländern ernsthaft einzubeziehen. Und dies obwohl sich zeigen lässt, dass die Verbraucherposition seit 30 Jahren in allen bekannten Konzeptionen zur ökonomischen Bildung eine wesentliche Rolle spielt.³⁾

Das fatale curriculare Ergebnis bei einem eigenen Fach Verbraucherbildung oder Ähnlichem ist: Man will einerseits zwar berechtigterweise den sogenannten kritischen Verbraucher fördern, beschneidet jedoch die Erkenntnismöglichkeiten einer kritischen Aufklärung, weil das Feld der jeweiligen Akteure im Verhältnis zueinander (zum Beispiel Private Haushalte, Unternehmen, Staat, Ausland) curricular sauberlich voneinander getrennt wird und man sich damit bedenkliche curriculare Folgen „einkauff“. Die Interessenlage eines Verbrauchers lässt sich nicht angemessen erfassen, wenn

nicht gleichzeitig die Interessenlage eines Unternehmens in die Analyse einbezogen wird. Nur aus einer gleichzeitigen Betrachtung können fundierte Einsichten gewonnen und verbraucherpolitische Entscheidungsebenen identifiziert werden. Die Rolle, die der Jugendliche im Wirtschaftsgeschehen einnehmen wird, ist eben nicht nur die Verbraucherrolle, sondern auch die des Erwerbstätigen, Unternehmers oder Steuerzahlers.

Multiperspektivische Auseinandersetzung

Dies gilt auch für die finanzielle Allgemeinbildung. Sie bezeichnet unseres Erachtens den Prozess zur Entwicklung von Finanzkompetenz als die Summe von Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten,



Beckmann/Scholtz/Vollmer

Investment
Ergänzbare Handbuch für das
gesamte Investmentwesen

Loseblattwerk und Datenbank

Eine sichere Anlage

»Investment« unterstützt Sie dabei, Chancen und Risiken der zahlreichen Neuerungen im Investmentwesen schnell richtig einzuordnen und in Ihrer täglichen Praxis gewinnbringend umzusetzen.

Profitieren Sie von der Darstellung der Investitionsmöglichkeiten über Kapitalverwaltungsgesellschaften und der Unternehmensfinanzierung über Kapital- und Unternehmensbeteiligungsgesellschaften auf hohem fachlichem Niveau.

 www.INVESTMENTdigital.de/info/

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder:
Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG
Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-228
Fax (030) 25 00 85-275
ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

die es einem Individuum ermöglichen, sich kompetent und mündig auf dem Finanzdienstleistungsmarkt zu orientieren, es befähigen, seine privaten Finanzen zu organisieren, entsprechend zu handeln und sich an der Analyse und Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen des Finanzdienstleistungsbereichs zu beteiligen.

Auch hier muss gelten: Finanzielle Allgemeinbildung umfasst neben der Verbraucherperspektive ebenfalls die Unternehmensperspektive und die ordnungspolitische Dimension, um eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Finanzwesen, den Finanzprodukten und den darauf bezogenen institutionellen Rahmenbedingungen zu ermöglichen.

Aber diese thematischen Felder gehören mit in den Kontext der Akteure Unternehmen, Staat und Ausland. Das heißt ausgehend von der Verbraucherperspektive und ergänzt durch die Unternehmensperspektive sowie um die ordnungspolitische Dimension, geht es um eine multiperspektivische und damit kontroverse Auseinandersetzung mit Finanzdienstleistern, Finanzdienstleistungen und Finanzprodukten sowie den entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen.⁴⁾

Es wird deshalb hier vorgeschlagen, die verschiedenen Handlungsfelder und die damit verknüpften Zusammenhänge der finanziellen Allgemeinbildung in das Konzept ökonomischer Bildung zu integrieren, was überblicksartig in der Abbildung dargestellt ist.

Auch hier muss deutlich werden, dass der größere fachliche und fachdidaktische Zusammenhang der ökonomischen Bildung als curriculares Dach dienen muss, sonst würde die Forderung nach Verbraucherbildung/finanzieller Allgemeinbildung additiv, insbesondere auch im Hinblick auf die erforderlichen Zeitdeputate, an die Schule herangetragen. Dies erscheint bildungspolitisch wenig realistisch und schulpolitisch unlösbar.

Bisher wird bei allen Aktivitäten der Verbraucherorganisationen und anderer offensichtlich die ökonomische Bildung als Gegner und nicht als Verbündeter gesehen. Es ist zu fragen, welche Konzeptionen ökonomischer Bildung Pate gestanden haben, zumal es bei den Lehrplänen in den Flächenländern (insbesondere Niedersachsen) schon ein analytisches Kunststück darstellt, die systematische Verankerung der Verbraucherrolle in den curricularen Dokumenten zu übersehen.⁵⁾

Verbraucherbildung und ökonomische Allgemeinbildung sind keine Gegner

Nehmen wir das Fach Wirtschaft in Niedersachsen in der Sekundarstufe 1 als Beispiel.⁶⁾ Schon wenige Blicke in die Themenfelder und Kompetenzbereiche des Kerncurriculums für das Fach Wirtschaft zeigen, dass nicht nur die wesentlichen Akteure (zum Beispiel Private Haushalte, Unternehmen, Staat, Ausland) sowie die Rollen des Individuums als Verbraucher, Erwerbstätige, Unternehmer, Steuerzahler oder Versicherungsnehmer berücksichtigt werden, sondern sich selbstverständlich die ökonomischen Dimensionen der Betrachtung auch immer wieder mit sozialen, ökologischen und politischen Fragestellungen verknüpfen lassen. In diesem curricularen Gesamtkonstrukt ist es fraglos, dass die Ziele, die gegenwärtig für die Verbraucherbildung und finanzielle Allgemeinbildung diskutiert werden, curricular umfasst werden.

Eine Frontstellung zwischen Verbraucherbildung/finanzieller Allgemeinbildung und ökonomischer Bildung ist curricular weder sinnvoll noch theoretisch begründbar. Es bietet sich curriculare Zusammenarbeit, nicht Konfrontation an. Was wäre angesichts dieser Ausgangslage zu tun?

1. Es sind Standards, Kompetenzmodelle für die ökonomische Bildung mit einem bundesweiten Anspruch zu entwickeln.⁷⁾

2. Es sind Mindestzeitdeputate festzulegen (zum Beispiel ab Jahrgang fünf bis zehn je zwei Stunden wöchentlich), die gleichzeitig die Möglichkeit eröffnen würden, neue (alte) gesellschaftliche Herausforderungen (wie zum Beispiel Verbraucherbildung, Finanzkompetenz, Berufsorientierung) konzeptionell zu einem Gesamtkonzept zu integrieren und nicht interessenpolitisch gegeneinander auszuspielen.

3. Es sind Studiengänge für die ökonomische Bildung zu etablieren, damit das Qualifikationsproblem der Lehrkräfte nachhaltig angegangen, der Anteil fachfremd erteilten Unterrichts zurückgedrängt sowie entsprechendes Forschungspotenzial entwickelt werden kann.

4. Es ist ein bundesweites (unter Mitwirkung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung) Forschungsprogramm für die ökonomische Bildung aufzusetzen.

5. Förderlich wären zweifelsohne Public-Private-Partnership-Modelle, die sich allerdings ebenfalls in ein curriculares Gesamtkonzept ökonomischer Bildung einfügen sollten.

Literaturhinweise:

Kaminski, H. (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium – Ziele, Inhalte, Lernkonzepte des Ökonomieunterrichts, Initiativ Wirtschaft und Gymnasium, Sekundarstufe, Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

Kaminski, H./Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, Berlin: Bundesverband deutscher Banken.

Kaminski, H./Friebel, S. (2012): Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung, Arbeitspapier, hrsg. vom Institut für Ökonomische Bildung (IOB), Oldenburg, <http://www.ioeb.de/positionspapiere>.

Retzmann, T.; Seeber, G.; Remmele, B.; Jongbloed, H.-C.: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft, Essen, Lahr, Landau, Kiel 2010.

Robinson, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied/Berlin.

Fußnoten

¹⁾ siehe Robinson 1967

²⁾ vergleiche Kaminski 1996, 18

³⁾ vergleiche NRW, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Bayern und so weiter.

⁴⁾ Kaminski/Friebel 2012

⁵⁾ <http://www.bildungserver.de/Bildungsplaene-Lehrplaene-der-Bundeslaender-fuer-allgemeinbildende-Schulen-400.html>.

⁶⁾ vgl. zum Beispiel Oberschule: <http://db2.nibis.de/1/db/cuvo/datei/kcobswirtschaft.pdf>.

⁷⁾ vgl. Retzmann unter anderem 2010; Kaminski/Eggert 2008.