

Thomas Retzmann

Ökonomische Bildung in der Schule

Wirtschaftsdidaktische Schriften
aus zwei Jahrzehnten



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

copyright Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Thomas Retzmann

Ökonomische Bildung in der Schule

Wirtschaftsdidaktische
Schriften aus zwei Jahrzehnten



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2017

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0331-6 (Print)
ISBN 978-3-7344-0332-3 (E-Book)

Inhalt

Einleitung	7
1. Implementation:	
Eine Domäne zwischen Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip	
Plädoyer für ein Fach „Wirtschaft/Ökonomie“ an den Realschulen in Nordrhein-Westfalen (2014)	18
Ökonomische Bildung im Defizit oder im Aufwind? (2013)	40
Das Fach Volkswirtschaftslehre am Weiterbildungskolleg in Nordrhein-Westfalen: Bestandsaufnahme und Innovationsbedarfe <i>(mit Iris Bölke)</i> (2013)	47
Terra incognita: Das Fach „Volkswirtschaftslehre“ am Weiterbildungskolleg in Nordrhein-Westfalen (2012)	59
Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung (2008)	75
Über das Verhältnis von ökonomischer Bildung und politischer Bildung (2005)	93
Empirische Lehr-/Lern-Forschung als Beitrag der Fachdidaktik zur Rationalisierung der Debatte um die ökonomische Bildung (2001)	105
2. Intentionen: Von Fachkompetenz bis Persönlichkeitsentwicklung	
Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung (2011)	122
Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne: Ein Kompetenzmodell nebst Standards für den mittleren Bildungsabschluss in Deutschland (2012)	131
Bildungsstandards = Lernzielorientierung reloaded? (2011)	153
Nationale Standards für die ökonomische Bildung – Theoretische Grundlagen und offene Forschungsfragen (2005)	176
Ökonomische Bildung – wirtschaftsdidaktische und religionsdidaktische Perspektiven <i>(mit Thomas Schlag)</i> (2010)	196
Ökonomische und Politische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2007)	223

3. Thematik: Aktualität und Exemplarität der Gegenstände ökonomischer Bildung	
Falschberatung durch Banken als Gegenstand des Ökonomeunterrichts? Eine wirtschaftsdidaktische Analyse in Anbetracht der Finanzkrise (mit <i>Dirk Loerwald</i>) (2010)	238
Ökonomische Bildung und Spieltheorie (2008)	259
Ökonomische Bildung als politische Bildung. Zur Entwicklung ökonomischer Kompetenzen am Beispiel der Richtlinie über den Verbrauchsgüterkauf in der Europäischen Union (2006)	274
Vom Systemvergleich zum Standortvergleich. Hypothesen über den Wandel der Lernchancen in der ökonomischen Bildung (1999)	291
Lean Production zwischen Produktivität und Humanität – eine wirtschaftsethische und -didaktische Analyse (1997)	311
Konfrontation oder Diskurs? Politische und ökonomische Lehren aus dem Fall „Brent Spar“ (1996)	329
4. Methodik: Mehr als nur Lehrkunst und Rezeptbuchwissen!	
Sozialökonomische Kartographierung am Beispiel des Dopings im Spitzensport. Eine innovative Methode für den Ökonomeunterricht (mit <i>Karin Krzatala</i>) (2013)	344
Der Beitrag von Schülerunternehmen zur Entrepreneurship Education. Eine fachdidaktische Analyse der Möglichkeiten und Grenzen (mit <i>Karsten Schröder</i>) (2012)	357
Förderung des ökologischen Verantwortungsbewusstseins mit der Produktlinienanalyse (2000)	370
Die Dilemmamethode im Ökonomeunterricht (2007)	389
Lexikon-Stichwort: Arbeitsplatzerkundung (2012)	405
Lexikon-Stichwort: Dilemmamethode (2012)	408
Lexikon-Stichwort: Fallmethode (2012)	412
Lexikon-Stichwort: Nutzwertanalyse (2012)	417
Lexikon-Stichwort: Planspiel (2012)	422
Lexikon-Stichwort: Produktlinienanalyse (2012)	426
Lexikon-Stichwort: Rollenspiel (2012)	431
Lexikon-Stichwort: Szenariotechnik (2012)	436
Lexikon-Stichwort: Zukunftswerkstatt (2012)	441

5. Diagnostik: Was man messen kann, soll man messen?	
US-amerikanische Tests für die Ökonomische Bildung – Ein Modell für Deutschland? (mit <i>Viona Hausmann</i>) (2014)	448
„Financial Fitness for Life“. Reichweite und Grenzen der US-amerikanischen Testreihe für die finanzielle Allgemeinbildung (mit <i>Felix Frühauf</i>) (2014)	463
Kompetenzdiagnostik in der Berufsorientierung. Eine Bestandsaufnahme der Potenzialanalyse als Diagnose- und Förderinstrument in der Sekundarstufe I (mit <i>Karin Krzatala</i>) (2014) ...	477
Wie lässt sich unternehmerisches Denken messen? Überlegungen zur Konstruktion eines standardisierten Tests (mit <i>Viona Hausmann</i>) (2012)	491
6. Lehrerbildung: Studium der Fachdidaktik	
Die Szenariotechnik. Ein komplexes Lehr-/Lern-Arrangement für die interdisziplinäre politische Bildung im Fach Sozialwissenschaften (2001)	506
Wirtschaftsethik im wirtschaftspädagogischen Hochschulstudium. Zu den Lernpotenzialen eines Rollenspiels als Methode des erfahrungsbasierten Lernens in der Handelslehrausbildung (2000)	521
Quellennachweis	537
Autorinnen und Autoren	541
Literaturverzeichnis	543
Personenregister	579
Sachregister	584

Einleitung

Wirtschaftsdidaktik für eine bessere ökonomische Bildung in der Schule

Unsere Gegenwartsgesellschaft hält für ihre Mitglieder auch in wirtschaftlicher und beruflicher Hinsicht grundsätzlich vielfältige Optionen und Entwicklungsperspektiven bereit. Sie zu ergreifen stellt jedoch entsprechende Anforderungen an die wirtschaftliche Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie berufliche Orientierung jedes Einzelnen. Wenn die soziologische Diagnose der Multioptionsgesellschaft zutrifft, dürften diese Anforderungen heute vielfältiger denn je sein, weil die verfügbaren Auswahlmöglichkeiten zugenommen haben. Und wenn – wie allseits betont – die Dynamik der Wirtschaft und die Komplexität der Arbeits- und Berufswelt tatsächlich stark angestiegen sind, dürften auch diese Entwicklungen neue individuelle An- und Herausforderungen mit sich gebracht haben.

Die in Wolfgang Klafkis Bildungstheorie inaugurierte wechselseitige Erschließung von Individuum und Welt, welche für den Verfasser den Zweck jeglicher Bildung immer noch recht gut beschreibt, dürfte demnach schwieriger geworden sein. Den Heranwachsenden die Welt zu erschließen ist heutzutage anspruchsvoller, weil sie komplexer geworden ist. Und die Heranwachsenden für die Welt zu erschließen ist herausfordernder, weil sie dynamischer geworden ist. Dies gilt nicht zuletzt für den Teilbereich der wirtschaftlichen Wirklichkeit.

Informelle Lernprozesse allein reichen dafür keinesfalls aus, weil sich dabei das Lernen – wenn überhaupt, so – erst mit und nach dem Handeln einstellt, also erst durch dessen Vollzug oder sogar erst im Lichte der dadurch herbeigeführten Konsequenzen. Bezüglich wirtschaftlicher Entscheidungen ist es zudem hoch riskant und deshalb unverantwortlich, auf ein Lernen durch Versuch und Irrtum zu bauen, weil der ökonomische Irrtum im Extremfall existenzgefährdend sein kann. Und dieser Extremfall ist, das belegt unter anderem die anhaltend hohe Zahl überschuldeter Haushalte, leider kein Ausnahmefall. Ob bei allen Individuen überhaupt ein nennenswertes Lernen aus Irrtümern stattfindet, darf sogar bezweifelt werden. Nicht wenige Schuldnerbiographien zeichnen sich dadurch aus, dass über Jahre hinweg immer wieder dieselben ökonomischen Irrtümer und letztlich unvorteilhaften Entscheidungen zu konstatieren sind, deren negativen Folgen dann mindes-

tens in ihrer Kumulation erdrückend sind. Es ist vielmehr vernünftigerweise von der Annahme auszugehen, dass Erfahrungslernen vielfach gar nicht oder jedenfalls nicht im erforderlichen Maße stattfindet. Dies gilt nicht nur für die kognitiven Facetten des Wissens und Könnens, sondern umfasst auch die non-kognitiven Einstellungen und Haltungen. So zeichnen sich etwa die empirisch inzwischen gut erforschten Fehlorientierungen von Geldanlegern (zum Beispiel der „home bias“ bei Aktieninvestments) durch Beständigkeit, ja geradezu Hartnäckigkeit aus. Dass informelle Lernprozesse daran etwas ändern könnten, ist wenig plausibel. Aus all diesen Gründen ist es nötig, den von Claude Frédéric Bastiat so illustrativ beschriebenen brutalen ‚Lehrmeister‘ der Erfahrung (informelles Lernen, Lernen durch Versuch und Irrtum) durch den sanfteren ‚Lehrmeister‘ der Voraussicht zu ersetzen.¹ Das Lernen muss dazu aber vor dem Handeln einsetzen, weshalb es einer institutionalisierten ökonomischen Bildung in der Schule bedarf.

Die heranwachsende junge Generation hat die bestmögliche ökonomische Bildung verdient, die unsere Gesellschaft ihr bieten kann, damit sie in die Lage versetzt wird, ihr Leben auch unter diesen veränderten Bedingungen in ökonomischer Hinsicht selbstbestimmt, kompetent und verantwortlich zu gestalten. Zugleich dürften unser demokratisch verfasster Rechtsstaat, unsere offene Gesellschaft und unsere hoch entwickelte Wirtschaft von ökonomisch gebildeten Individuen nur profitieren.

Das Potenzial, die ökonomische Bildung in der Schule zu verbessern, ist daher die entscheidende Quelle der Außenlegitimität der Wirtschaftsdidaktik als Wissenschaft. Hierzu einen persönlichen Beitrag zu leisten, war und ist der Anspruch des Verfassers.

Im Laufe von zwei Jahrzehnten der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit wirtschaftsdidaktischen Frage- und Problemstellungen sind zahlreiche Publikationen entstanden, die sich auf viele Bücher und verschiedene Zeitschriften verteilen. Die meisten Sammelbände und Zeitschriftenausgaben sind inzwischen nicht mehr lieferbar. Wiewohl sie insbesondere über die Universitätsbibliotheken dauerhaft verfügbar sind, bereitet die Beschaffung der derart weit gestreuten Abhandlungen aus der Feder des Autors dem geneigten Leser doch einigen Aufwand. Nicht zuletzt den Studierenden des Faches soll dieser Band einen komfortableren Zugang zu diesen Schriften verschaffen.

1 „Die Erfahrung herrscht effizient aber brutal. Sie lehrt uns alle Wirkungen einer Handlung, indem sie sie uns fühlen lässt; wir können der Erkenntnis, dass Feuer brennt nicht entgehen, wenn wir uns verbrennen. Diesen derben Arzt würde ich gerne soweit wie möglich durch einen sanfteren ersetzen: die Voraussicht.“ Claude F. Bastiat (2001/1850): Der Staat die große Fiktion. Ein Claude-Frédéric-Bastiat-Brevier. Von Marianne Diem/Claus Diem, S. 107 f.

Die für dieses Buch zusammengestellten Abhandlungen betreffen unterschiedliche Aspekte des Ökonomieunterrichts und fügen sich – für den Autor selbst erst nach deren Zusammenstellung so deutlich erkennbar – zu einem umfassenden Bild zusammen. Sie reichen von Abhandlungen über die erstrebenswerten Ziele des Ökonomieunterrichts über die Erschließung und Ausarbeitung neuer bzw. vernachlässigter Gegenstände der Wirklichkeit oder der Bezugswissenschaften als dessen Thematik bis hin zu methodischen Ausarbeitungen, die mehr oder weniger komplexe Lehr-Lernarrangements entweder entwickeln oder kritisch unter die Lupe nehmen. Schließlich widmete der Autor sich zuletzt immer stärker Fragen der domänenspezifischen Diagnostik.

Keiner der hier versammelten Aufsätze scheint mir lediglich von historischem Wert zu sein. Manche Abhandlungen dürften über die Jahre hinweg an Aktualität nicht verloren, sondern sogar gewonnen haben, so beispielsweise die Hypothesen über den curricularen Wandel vom Systemvergleich zum Standortvergleich – ein Aufsatz aus dem Jahre 1999, der mithin schon älteren Datums ist. Andere Abhandlungen bilden eine Entwicklung im wirtschaftsdidaktischen Denken des Autors ab. Am deutlichsten dürfte eine solche Entwicklung an der Frage der Implementation der ökonomischen Bildung im allgemein bildenden Schulwesen erkennbar sein. In der Frage „Eigenes Fach, Integrationsfach oder Unterrichtsprinzip?“ bestand zunächst eine ergebnisoffene Haltung. Der Autor war nicht vorentschieden, sondern erhoffte sich in dieser – immer schon auch ideologisch geführten – Debatte eine vernunftgeleitete Antwort auf der Grundlage von belastbaren empirischen Befunden wissenschaftlicher Studien. Es solle diejenige Implementationsform gewählt werden, die der ökonomischen Bildung der Schülerinnen und Schüler am besten zuträglich sei. Im Zuge der zunehmenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser offenen Frage der Implementation sowie nicht zuletzt aufgrund vielfältiger Erfahrungen, die hier nicht nachgezeichnet werden können, entwickelte sich eine gefestigte Position. Im Plädoyer für ein Fach „Wirtschaft/Ökonomie“ an den Realschulen in Nordrhein-Westfalen wird dargelegt, dass und warum eine bestmögliche ökonomische Bildung der Heranwachsenden dauerhaft nur in einem eigenständigen Fach mitsamt der für andere Fächer völlig selbstverständlichen Bildungsinfrastruktur (universitäre Lehrerbildung, verbindliche Zeitdeputate, Schulbücher usw.) gewährleistet werden kann. Es wurde für den Verfasser zunehmend offensichtlich, dass bezüglich der ökonomischen Bildung in der Schule weniger ein Erkenntnisdefizit, sondern vielmehr ein Handlungsdefizit vorliegt, dass also nicht mehr vorrangig die Wissenschaft, sondern längst schon vor allem die Bildungs- und Schulpolitik gefordert ist. Dieser Beitrag ist historisch gesehen

der zuletzt verfasste, leitet aber – sozusagen als Wegweiser – den Reigen aller weiteren Abhandlungen ein.

Es ist nachgerade erschreckend zu lesen, was Wolfgang Klafki schon eingangs der 1970er Jahre über die Notwendigkeit der ökonomischen Bildung niederschrieb: „... hat die Diskussion der letzten Jahre ... zu der Einsicht geführt, daß in den Formeln ‚Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt‘ oder ‚Arbeitslehre‘ eine wichtige Perspektive der modernen Welt zum Ausdruck kommt, die heute und in der voraussehbaren Zukunft für alle jungen Menschen wichtig ist und über die die Schule folglich aufklären müßte ...“ Er leitete daraus folgende Forderung ab: „Technisch-ökonomische Bildung im Horizont ihrer gesellschaftlich-politischen Bedeutung muß heute als eine durchgehende Aufgabe grundlegender Bildung verstanden werden. Sie kann also nicht auf den Zeitraum einer einzigen Schulstufe, etwa der Sekundarstufe (7. bis 10. Schuljahr) eingeengt werden, obwohl sie hier ihr größtes Gewicht erhalten wird.“² Diese beinahe 50 Jahre alten Zeilen haben an Aktualität nichts eingebüßt, aber eben leider zu wenig bewirkt. Gegen die schier übermächtigen Nachwirkungen des Neuhumanismus konnte auch ein Wolfgang Klafki wenig ausrichten. Und so ist ökonomische Bildung in allgemein bildenden Schulen auch heute noch mehr Programm denn Realität.

Allerdings darf man sich allein von der Einführung eines Faches nicht die Lösung aller Probleme einer institutionalisierten ökonomischen Bildung in der Schule versprechen. Selbst für ein seit Jahrzehnten etabliertes Fach wie die Volkswirtschaftslehre am Weiterbildungskolleg in Nordrhein-Westfalen – eine Einrichtung des zweiten Bildungsweges – sind die infrastrukturellen Mängel so eklatant, dass man sich als verantwortungsethisch denkender Fachdidaktiker angesichts der Versäumnisse der Politik nicht länger einer klaren Positionierung enthalten darf. Im Falle dieses Faches kommen mehrere Erschwernisse für die ökonomische Bildung zusammen, von denen nur zwei erwähnt seien: Erstens gibt es für das Fach überhaupt keine institutionalisierte Lehrerbildung, woraus nicht nur Professionalisierungsprobleme resultieren, sondern zuvor schon Rekrutierungsprobleme. Zweitens schenkt die Schulpolitik des Landes dem zweiten Bildungsweg bei weitem nicht so viel Aufmerksamkeit wie dem ersten Bildungsweg, obwohl er für die Bildungsbenachteiligten von so unschätzbar großem Wert ist und bereits in den 1950er Jahren die Bedeutung der ökonomischen Bildung gerade für diese Zielgruppe erkannt wurde.

Wenn sie nicht rein deskriptiv-analytisch bleibt, so kann die fachdidaktische Auseinandersetzung mit den *Intentionen* von Wirtschaftsunterricht kaum

2 Klafki, Wolfgang (1970): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt, S. 11, 13.

anders als durch Idealismus gekennzeichnet sein, jedenfalls sofern sie in einem begründeten Sollen mündet, das sein normatives Fundament in der Bildungstheorie hat oder sucht – und damit über das Sein stets hinausweist. Daraus resultiert die grundsätzliche Haltung, dass ökonomische Allgemeinbildung und kaufmännische Berufsbildung nicht als Abrichtung der Edukanden für die Erfordernisse sei es des Marktes oder des Arbeitsplatzes verstanden wird. Konkret schlägt sich der pädagogische Idealismus beispielsweise in der Forderung nieder, ökonomische Bildung solle die Entwicklung des ökologischen Verantwortungsbewusstseins fördern – ein hehres Ziel, das gleichwohl angesichts der Komplexität der globalen ökologischen Probleme gut begründet ist. Bildung ist eben infolge des Bildungsideals ein prinzipiell nicht abschließbarer Prozess und unterscheidet sich darin fundamental von der Qualifizierung, die mit dem Erreichen des Ziels ihr vorbestimmtes Ende findet. Damit dieser berufsnotwendige Idealismus jedes Pädagogen nicht zur allseits schädlichen Utopie mutiert, benötigt er als sein Korrektiv eine gehörige Portion Realismus. Hierbei hilft es schon, sich des nicht gerade neuen, aber doch oftmals verletzten Brückenprinzips „Sollen impliziert Können“ zu erinnern. Schülerinnen und Schülern Ziele vorzugegeben – seien es Bildungs-, Kompetenz- oder Lernziele –, die sie nicht erreichen können, ist wohl kaum anders denn als sinnlos zu bewerten – ein misslungener, deontischer Sprechakt. Insofern als sich die Wirtschaftsdidaktik überwiegend mit Realien auseinandersetzt darf darauf gehofft werden, dass eben dies die Wirtschaftsdidaktikerinnen und -didaktiker ebenso ‚erdet‘ wie die Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer, auf dass sie ihre Schülerinnen und Schüler nicht mit maßlosen Anforderungen überziehen, sondern mit maßvollen, jedoch herausfordernden und dadurch kognitiv aktivierenden Aufgaben fördern.

Die ganz besondere Leistung der ökonomischen Bildung ist nach Auffassung des Autors in dem Potenzial zu sehen, die Bildsamkeit mit der Nützlichkeit zu versöhnen – und damit Humboldts Verdikt von der „Brotbildung“ zu überwinden. Ökonomieunterricht ist nicht mit der Vermittlung von Spezialwissen zu verwechseln, das bloß zum Geldverdienen taugen soll. Von ökonomischer Bildung ist nach Auffassung des Autors nur zu sprechen, wenn die Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne mit der umfassenden Entwicklung der Persönlichkeit einhergeht. Deshalb ist die wissenschaftliche Kritik an der Verabschiedung von Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz auch nicht unberechtigt: Bildung lässt sich weder vollständig in Kompetenzen explizieren noch überhaupt standardisieren, weshalb der Begriff der Bildungsstandards im Grunde genommen ein Oxymoron ist. Jedoch ist die schulische Praxis gegenwärtig stark durch beides geprägt. Wer diesen Wandel mitgestalten will, darf sich nicht außen vor begeben, sondern

muss sich kritisch-konstruktiv beteiligen. Dass der Verfasser sich zuletzt verstärkt der Konzeptualisierung fachlicher Kompetenzen zuwendet, ist vor diesem Hintergrund folgerichtig. Zudem legt die pädagogisch-psychologische Forschung den Schluss nahe, dass die individuelle Kompetenzentwicklung ganz überwiegend fachlich bzw. domänenspezifisch geprägt ist. Überfachliche Kompetenzen bilden sich demnach nur auf der Grundlage bereits entwickelter fachlicher Kompetenzen aus.

Ein großer Teil der wissenschaftlichen Arbeiten des Autors betraf die wirtschaftspädagogische und -didaktische Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen der berufsmoralischen Bildung im Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“. Das ursprüngliche Interesse an der Erschließung der modernen Wirtschafts- und Unternehmensethik für die kaufmännische Berufsbildung, welches unter den Titel der berufsmoralischen Bildung gestellt wurde, erweiterte sich zum Interesse an der wirtschaftsmoralischen Bildung im Rahmen der ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen. Die diesbezüglich verfassten Aufsätze wurden überwiegend nicht in dieses Buch aufgenommen, weil zu diesem Themenkreis sowohl zwei Monographien als auch ein Herausgeberband vorliegen. Lediglich einzelne darüber hinaus weisende Arbeiten, wie etwa die mit Dirk Loerwald verfasste Abhandlung zur „Falschberatung in Banken als Gegenstand des Ökonomieunterrichts?“, wurden aufgenommen, um sie einem interessierten Leserkreis erneut verfügbar zu machen. Dieser Beitrag ist nicht allein ob des als exemplarisch erwiesenen Beispiels von Interesse, sondern aufgrund der vorgeschlagenen Herangehensweise, die belegt, dass die moderne Verhaltensökonomik nicht nur von theoretischem Interesse, sondern auch lebenspraktisch von Nutzen ist. Letzteres gilt auch für die ökonomische Spieltheorie, die in den zurückliegenden Jahrzehnten in den Wirtschaftswissenschaften eine immer größere Bedeutung und Beachtung erfahren hat, welche sich nicht zuletzt in Nobelpreisen für Spieltheoretiker niederschlug. Im schulischen Ökonomieunterricht hat sich der beachtliche Erkenntnisfortschritt auf diesem Gebiet noch kaum niedergeschlagen, obwohl die Spieltheorie mutmaßlich einen ganz eigenen Beitrag zur domänenspezifischen Kompetenzentwicklung leisten kann. Das Fach „Wirtschaft und Recht“ (Bayern, Thüringen) nutzt die Tatsache effektiv, dass sich die ökonomische Bildung zwanglos und fruchtbar mit der wirtschaftsrechtlichen Bildung verknüpfen lässt. Da das Wirtschaftsrecht das Resultat politischen Handelns ist, trägt das Fach auf seine spezifische Art und Weise zur politischen Bildung bei. Dies konnte am Beispiel der EU-Richtlinie über den Verbrauchsgüterkauf in der Europäischen Union demonstriert werden, die hierzulande im Rahmen der Schuldrechtsform in nationales Recht umgesetzt wurde.

Im Laufe der zwei Jahrzehnte entwickelte sich das Interesse des Autors

verstärkt in Richtung unterrichtsmethodischer Frage- und Problemstellungen. Damit rückte das wirtschaftsdidaktische Gestaltungsinteresse neben die Klärung von Legitimationsfragen. Während bei der Auseinandersetzung mit den Intentionen von Wirtschaftsunterricht das „Sollen“ der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht, interessiert hierbei das „Können“ der Lehrerinnen und Lehrer, genauer: das bewirken bzw. ermöglichen können. Die fachdidaktische Auseinandersetzung mit methodischen Aspekten hat die Gestaltungsoptionen der Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer zum Gegenstand oder Resultat, ohne dabei nach allgemeinen Sozialtechnologien zu streben. Zudem sollte die Fachdidaktik das vordergründige Interesse der Lehrerinnen und Lehrer an Unterrichtsrezepten – obgleich es nur zu verständlich ist – nicht einfach bedienen, wenn sie sich als Wissenschaft etablieren und halten will und nicht bloß als Handwerkskunst des praktizierenden Pädagogen abgetan werden soll. Gewiss gibt es auch heute noch einen Mangel an wissenschaftlich fundierten Unterrichtstechnologien. Umso erstaunlicher ist, dass die vorhandenen empirischen Erkenntnisse über die Effektivität verschiedener Gestaltungsvarianten von (Ökonomie-)Unterricht von der Praxis oftmals geradezu ignoriert werden. Kritikwürdiger als die bewusste Abkoppelung der pädagogischen Praxis von der Wissenschaft erscheint mir nur noch die unkritische Haltung vieler Autoren methodischer Abhandlungen. Wenn Praktiker insbesondere den von ihnen entwickelten methodischen Arrangements unkritisch gegenüber stehen und diese in einer Weise anpreisen, dass man sich unweigerlich an die Rhetorik von Verkaufsprospekten erinnert fühlt, kann man dafür womöglich noch ein gewisses Verständnis aufbringen. Sie wollen eben die Auflage ihrer Bücher steigern und Umsatz generieren. Wenn aber in vielen Abhandlungen über Unterrichtsmethoden selbst von Fachdidaktikern höchst fragwürdige Erfolgsversprechungen abgegeben werden, ohne auch nur die Grenzen, Probleme und Hindernisse zu erwähnen, die sich andeuten oder herausgestellt haben, dann ist dies ein Mangel an Wissenschaftlichkeit, der die Disziplin und damit deren Fortbestand in den Universitäten infrage stellt. Man darf sich dann nicht wundern, dass und wenn die Fachdidaktik von den Universitäten als reine Praktikerlehre per Lehrauftrag an eben jene Praktiker ‚outgesourct‘ wird. Aus diesem Grund wurden in den hier abgedruckten, überwiegend kurzen methodischen Abhandlungen konsequent neben den Potenzialen auch die Grenzen thematisiert.

Die Lehr-Lernkontrolle ist seit jeher ein unterrichtliches Entscheidungsfeld der Lehrerinnen und Lehrer, rückte jedoch in den letzten Jahren aus ganz anderen als didaktischen Gründen verstärkt in den Fokus der öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit. Das didaktische Interesse an der Individualdiagnostik ist ein Zweifaches: Es besteht zum einen darin, die

Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie stehen. Dazu muss der Lernstand vor dem Lernprozess erhoben werden. Zu Beginn des Prozesses der Berufsorientierung werden dafür zunehmend Potenzialanalysen kommerzieller Anbieter eingesetzt. Es besteht zum anderen darin, festzustellen, ob die Schülerinnen und Schüler nach dem Lernprozess am vorgegebenen Ziel angekommen sind oder wie weit sie sich diesem zumindest angenähert haben. Idealerweise ziehen die Lehrerinnen und Lehrer daraus Schlüsse für das weitere unterrichtliche Vorgehen und verteilen nicht bloß Noten, die auf den Messergebnissen basieren. Zu diesem ursprünglichen, didaktischen Interesse am Lernstand der Schülerinnen und Schüler ist neuerdings unter dem Vorzeichen der so genannten Output-Orientierung das zum Teil fragwürdige politische Interesse an der retrograden Steuerung des Bildungswesens hinzugetreten. Der Wunsch nach Reduzierung von Bildungsergebnissen auf einen Score wird immer stärker durch ein großflächiges Bildungsmonitoring befriedigt, das auf das Erreichen der bereits erwähnten Bildungsstandards abhebt. Dieses Benchmarking im Bildungsbereich ist in den USA weiter verbreitet als hierzulande, weshalb dort wohl auch für die ökonomische Domäne mehr standardisierte Testverfahren existieren als hierzulande. Daher wurden US-amerikanische Testserien für die ökonomische Bildung wie auch für die finanzielle Bildung als Teilgebiet der ökonomischen Bildung untersucht. Ich danke allen Ko-Autorinnen und -Autoren der hier erneut abgedruckten Aufsätze sowie allen Herausgebern der Bände, in denen sie ursprünglich erschienen sind, für ihre freundliche Genehmigung der Aufnahme in diesen Band. Nicht zuletzt geht mein Dank an Frau Marisa Michels, die alle Beiträge einschließlich Sach- und Personenregister mit großer Sorgfalt bis zur Druckreife bearbeitet hat.

Essen, im Februar 2016
Thomas Retzmann

1. Implementation: Eine Domäne zwischen Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip

Plädoyer für ein Fach „Wirtschaft/Ökonomie“ an den Realschulen in Nordrhein-Westfalen¹

1. Vorbemerkungen

Am 11. Dezember 2013 fand eine öffentliche Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalen statt. Der Verfasser war als Sachverständiger dazu eingeladen, zu einem Katalog von 14 Fragen Stellung zu nehmen. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf ausgewählte Fragen; im Einzelfall werden auch nur Teilaspekte daraus aufgegriffen:

- Sind die Grundlagen ökonomischer und verbraucherrelevanter Bildung Ihrer Auffassung nach besser im Rahmen eines Unterrichtsfachs „Wirtschaft“ oder im Rahmen eines Unterrichtsfachs „Verbraucherbildung“ zu vermitteln?
- In welchem Umfang sind Aspekte der Verbraucherbildung bereits in den derzeit gültigen Curricula und im Rahmen der Lehrerbildung verankert? Inwiefern sehen Sie hier Handlungsbedarf?
- Wie lässt sich Wirtschaft als Pflichtfach einführen, ohne das Stundenkontingent für Schülerinnen und Schüler auszudehnen?
- Welche Chancen und Gefahren sehen Sie einerseits bei einem eigenen Fach „Wirtschaft“ und andererseits bei dem Ansatz, fächerübergreifend und kompetenzorientiert vorzugehen?
- Welche Chancen und Gefahren sehen Sie einerseits darin, sich auf das Feld der Volks- und Betriebswirtschaft zu beschränken und andererseits ökonomische Zusammenhänge in Einbettung eines sozialwissenschaftlichen Kontextes zu vermitteln?
- Von wissenschaftlicher Seite wird vielfach moniert, dass in übergreifenden Lernbereichen, in die der Erwerb ökonomischer Kenntnisse integriert ist, eine umfängliche Vermittlung ökonomischer Kenntnisse zwangsläufig nicht den benötigten Raum einnehmen kann, um Jugendlichen das benötigte Wissen zu vermitteln, das sich über Kenntnisse des Wirtschaftssystems bis hin zum Umgang mit Verträgen erstreckt. Wie bewerten Sie diese Kritik?

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die gekürzte und überarbeitete schriftliche Stellungnahme des Verfassers im Rahmen der öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalen am 11. Dezember 2013.

Anlass dieser Anhörung war der Antrag der Fraktion der SPD und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN „Verbraucherbildung in der Schule nachhaltig und vielfältig gestalten!“ sowie der Antrag der Fraktion der FDP „Profilbildung des Realschulbildungsgangs stärken – Fach „Wirtschaft“ als verbindliches Schulfach einführen“. Gegenstand und Zeitpunkt der Anhörung sind im Zusammenhang mit dem nordrhein-westfälischen Modellversuch „Wirtschaft an Realschulen“ zu sehen. Die politische Entscheidung der Ministerin über die Fortführung oder aber Einstellung der erprobten Fächer „Wirtschaft“ (Pflichtfach) beziehungsweise „Ökonomie“ (Wahlpflichtfach) wurde binnen der nächsten Wochen erwartet.

2. Stellungnahme zu einem Unterrichtsfach „Verbraucherbildung“

2.1 Kritik eines eigenständigen Unterrichtsfachs „Verbraucherbildung“

Die Einrichtung eines Unterrichtsfachs „Verbraucherbildung“ wäre ein Novum im Bildungssystem. Schon aus Gründen der Durchlässigkeit des Bildungssystems ist dessen Einrichtung kritisch zu sehen. Es würde die sonstigen Bemühungen um die Förderung von Mobilität, Durchlässigkeit des Bildungssystems und Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse konterkarieren. Die Sonderkonstruktion in Schleswig-Holstein (Umbenennung des Faches „Haushaltslehre“ im Zuge der Verabschiedung eines neuen Lehrplans) ist ohne Nachahmer geblieben. Nicht einmal der Verbraucherzentrale Bundesverband hält ein eigenständiges Fach für notwendig.² Die Integration der Verbraucherbildung in verschiedene Fächer sei ebenso gut möglich. Entscheidend sei, dass es zukünftig mehr Verbraucherbildung in der Schule gebe, damit die Schülerinnen und Schüler auf die ökonomischen Anforderungen des Alltags und des Lebens besser vorbereitet werden. Auch die Resolution des Verbraucherzentrale Bundesverbandes „Verbraucherkompetenzen frühzeitig fördern – mehr Verbraucherbildung in die Schulen“ vom Mai 2013 enthält keine dementsprechende Forderung nach einem eigenständigen Schulfach „Verbraucherbildung“.³

2 So Gerd Billen als Teilnehmer der Podiumsdiskussion anlässlich der Tagung „Defizite in der Ökonomischen Bildung – Was tun?“ am 10. Juni 2013 auf Einladung des Bundesverbandes der Banken in Anwesenheit des Verfassers.

3 Siehe URL: https://www.verbraucherstiftung.de/kampagnen/buendnis_verbraucherbildung (abgerufen am 26.11.2013).

Ein Fach „Verbraucherbildung“ wäre auf ganzer Linie (!) monoperspektivisch. Es würde über Jahre hinweg lediglich eine von mehreren sinnvollen Perspektiven auf die Welt eingeübt. Das ist bildungstheoretisch nicht zu rechtfertigen. Eine umfassende Bildung der gesamten Persönlichkeit würde nicht einmal angestrebt. Das Resultat wäre ein völlig einseitiger Blick auf die Welt, der den Heranwachsenden keine hinreichende Orientierung in der immer komplexer werdenden Wirtschaft erlaubt.

Gewiss: Die Verbraucherperspektive einzunehmen ist wichtig; aber doch nicht ausschließlich! Und richtig: Alle Menschen sind Verbraucher; doch sind sie weitaus mehr als das. Will man neben einem Fach „Verbraucherbildung“ für jede weitere Facette des wirtschaftlichen Lebens neue monoperspektivische Fächer einrichten, die jeweils nur eine einzige Perspektive kultivieren? Etwa ein Fach „Arbeitnehmerbildung“? Dafür sprechen mindestens genauso gute Gründe. Und noch ein Fach „Unternehmerbildung“? Letzteres nicht einmal, um die interessenpolitische Ausgewogenheit des Fächerkanons zu gewährleisten, weil dies kein pädagogisches Argument wäre; vielmehr um eine berufliche Option der Schülerinnen und Schüler nicht systematisch zu unterschlagen.

Monoperspektivische Fächer wie „Verbraucherbildung“, „Arbeitnehmerbildung“, „Unternehmerbildung“ verengen den geistigen Horizont der Schülerinnen und Schüler, statt ihn zu erweitern und sind in der Sekundarstufe II ohne Anschluss. Sie sind deshalb Einbahnstraße und Sackgasse zugleich.

Ganz im Gegensatz zur konsequent kultivierten Monoperspektivität wären dessen Inhalte polymorph. Ihnen fehlt dadurch die nötige Kohärenz, die ein Fach als Fach ausmacht. Die Verbraucherbildung umfasst anspruchsvolle Gegenstandsbereiche, die traditionell in bereits etablierten Fächern thematisiert werden – allerdings von Lehrerinnen und Lehrern mit ganz unterschiedlicher Fakultas, die aufgrund eines mehrjährigen einschlägigen Studiums in der jeweiligen Domäne kompetent sind und aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung mit der Materie professionell agieren. Nur Ausnahmetalente wären von derart vielgestaltigen Gegenstandsbereichen inhaltlich nicht überfordert. Ein Fach „Verbraucherbildung“ kollidiert daher mit dem Anspruch der Professionalisierung des Lehrerhandelns.

Ein anschauliches Bild der Inkohärenz der Inhalte eines solchen Faches vermitteln die Unterrichtsvorhaben, die laut Verbraucherzentrale Bundesverband für die Verbraucherbildung empfehlenswert sind und deshalb von ihm zum „Unterrichtsmaterial der Woche/des Monats“ erklärt wurden.⁴ Ausgewählte Beispiele:

4 Siehe URL: <http://www.verbraucherbildung.de> → Meldungen.

Datum	Thema	Datum	Thema
28.10.2013	Nicht alles, was geht, ist auch erlaubt. Downloaden, tauschen, online stellen – Urheberrecht im Alltag	16.09.2013	Versicherungsbetrug – ein Kavaliersdelikt? Ethische Norm und wirtschaftlicher Vorteil in einer ausgewählten Dilemmasituation *
16.10.2013	Lernzirkel Kartoffel	14.10.2013	Mehr als Einheitsgrün: Agrobiodiversität
07.10.2013	Googelnder Wikipedianer	26.08.2013	Umweltfreundlich Mobil
09.09.2013	Medien nonstop? Wie Jugendliche Grenzen ziehen lernen	30.09.2013	Umwelt- und Sozialsiegel: Wie informativ und glaubwürdig sind sie? *
19.08.2013	Verkehr, Klima, Nachhaltigkeit	05.08.2013	Lust auf Obst und Gemüse
15.07.2013	Wissen rechnet sich	08.07.2013	Medien und Sexualität
01.07.2013	Gesunde Ernährung und Esskultur	24.06.2013	Armut und Hunger beenden
04.02.2013	Starke Passwörter	09.08.2012	Wasser – Quelle des Lebens
03.12.2012	Gesund essen: Fit für den Tag	10.12.2012	Tatort Tropenwald
08.04.2013	Lebensmittelinfektionen am Beispiel von Salmonellen	07.02.2012	Cold Calling: Belästigung durch unerwünschte Telefonwerbung *

Abbildung 1: Unterrichtsmaterial der Woche/des Monats des VZBV (Hrsg. von Thomas Retzmann und Tilman Grammes 2014)

Eine progressive Kompetenzentwicklung ist bei einem derart polymorphen Curriculum mit Elementen ganz verschiedener Domänen nicht zu erwarten. Mehr noch: Welcher einzelne Lehrer beherrscht all diese Inhalte: Hygieneregeln für die Küche, Ernährungslehre, Kryptographie, Urheberrecht, Versicherungsrecht, Verkehrspolitik, Klimaschutz, Entwicklungspolitik et cetera? Kraft welcher Fakultas? Welche Studienfächer müssten in welchem Umfang studiert werden, um auf allen Inhaltsfeldern fachkompetent zu sein?

Dies wirft Anschlussfragen auf: Ist das Thema „Starke Passwörter“ nicht ungleich besser im Fach Informatik aufgehoben, wo es in einen didaktisch gegliederten Prozess der Kompetenzentwicklung eingebettet ist? Ist der Zusammenhang von „Verkehr, Klima, Nachhaltigkeit“ nicht bereits bestens im Fach Geographie verankert? Und braucht der Mathematikunterricht nicht lebensweltliche Beispiele aus dem Verbraucheralltag, um zu zeigen, dass und wie Wissen sich rechnet? Et cetera.

Würde die Verbraucherbildung nicht enorm davon profitieren, wenn ihre vielfältigen Themen von ausgebildeten Fachlehrern unterrichtet würden? Aufgrund der zunehmenden Lebensweltorientierung des Unterrichts gewinnt die Verbraucherbildung bereits jetzt in einer Vielzahl von Fächern an Bedeutung – ein Ansatzpunkt, der unbedingt auszubauen wäre. Die Schlussfolgerung liegt auf der Hand: Verbraucherbildung ist – so wie sie von ihren Befürwortern selbst konzipiert wird – in der Schule eine Querschnittaufgabe und daher als Unterrichtsprinzip allen Fächern aufzugeben, die dazu beitragen können: von der Biologie und Mathematik über die Religion und Ethik bis zur Informatik und Wirtschaft – um nur einige zu nennen. Die Verbraucherbildung ist viel zu wichtig, als dass man sie einem Schulfach alleine übertragen darf.

Um eine bessere Verbraucherbildung in den bereits etablierten Fächern der allgemein bildenden Schulen tatsächlich zu gewährleisten, könnten Schulen sich ein entsprechendes Profil geben. Die Verbraucherzentrale Bundesverband befürwortet solche „Verbraucherschulen“ und lobt entsprechende Vorbilder öffentlichkeitswirksam: „Von solchen ‚Verbraucherschulen‘ brauchen wir mehr ...“ (Salzmann 2012).

Ein etwaiges Fach „Verbraucherbildung“ würde das bestehende Defizit an ökonomischer Bildung nicht beseitigen: erstens, weil ökonomische Sachverhalte und Methoden nur unter vielen anderen auftauchen; zweitens, weil somit keine Kontinuität gegeben ist, auf die eine progressive Kompetenzentwicklung angewiesen ist. Man darf vom Fach „Verbraucherbildung“ wenn überhaupt, so nur marginale Beiträge zur ökonomischen Bildung erwarten. Aus empirischen Studien ist seit langem bekannt, dass reine Kurse zur Konsumentenbildung keine (!) messbaren Effekte im Hinblick auf die ökonomische Bildung zeitigen (siehe Walstad und Soper 1988).

2.2 Probleme und offene Fragen bezüglich der fachwissenschaftlichen Lehrerbildung

Für alle Schulfächer muss es entsprechende Studienfächer an den Universitäten und (!) Studienseminare im Vorbereitungsdienst geben. Ein etwaiges Fach „Verbraucherbildung“ darf schon allein deshalb keinesfalls ohne einschlägige Fakultas unterrichtet werden, weil es gesundheits- und sicherheitsrelevante Sachverhalte beinhaltet, wie die Vermeidung von Salmonelleninfektionen im Haushalt oder den Schutz sensibler persönlicher Daten durch sichere Passwörter (zum Beispiel beim Onlinebanking). Dafür sind fachlich bestens qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer vonnöten. Man stelle sich vor, es käme in diesem Unterricht zu fachlichen Fehlern! Wer wollte für die Konsequenzen dann die Verantwortung übernehmen?

Die Verbraucherbildung wäre als Studienfach eine große Herausforderung für die universitäre Lehrerbildung, insbesondere hinsichtlich der Zusammenstellung der polymorphen, fachwissenschaftlichen Studienanteile. Es stellt sich die Frage, an welchen Hochschulen in Nordrhein-Westfalen Lehrerinnen und Lehrer für dieses Fach mit einer hinreichenden fachlichen Breite wissenschaftlich ausgebildet werden könnten.

Handlungsbedarf besteht daher zunächst einmal darin, eine vollständige Bestandsaufnahme der Möglichkeit einer qualitativ hochwertigen Lehrerbildung an den Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen durchzuführen. Diese sollte geeignet sein, die politische Entscheidung zu fundieren und die Umsetzbarkeit der Beschlüsse in die Praxis zu gewährleisten. Die Bestandsaufnahme sollte deshalb unbedingt auch die erforderliche Zahl neu einzurichtender, insbesondere fachdidaktischer Professuren für die Verbraucherbildung ausweisen – unter Angabe der Kosten, die den Hochschulen dadurch entstehen, sowie der Möglichkeiten ihrer Finanzierung durch das Land.

Die KMK sichert die Qualität der fachwissenschaftlichen Lehrerbildung durch Fachprofile, in denen fachliche Mindeststandards für die Lehrerbildung festgelegt werden, deren Einhaltung bei der Akkreditierung von Studiengängen zu prüfen ist. Für ein Fach „Verbraucherbildung“ existiert kein solches Profil. Verbraucherbildung ist lediglich ein untergeordneter Bestandteil des Fachprofils „Arbeit, Technik, Wirtschaft“. Im Studienbereich Haushalt und Ernährung wie auch im Studienbereich Textil finden sich Fragmente der Verbraucherbildung wie zum Beispiel der Verbraucherschutz. Beide Studienbereiche sind nicht namensgebend für das Fachprofil. Im gesamten Fachprofil wird das Wort „Verbraucherbildung“ nicht einmal erwähnt.

Nach einer etwaigen politischen Entscheidung zur Einrichtung eines Faches „Verbraucherbildung“ vergehen mindestens 8 Jahre (im Durchschnitt wesentlich mehr)⁵, bis grundständig ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer für das Fach „Verbraucherbildung“ den Schuldienst antreten können. Diese sind dann noch ohne jede Berufserfahrung. Erklärt man die Verbraucherbildung dagegen zum Prinzip aller Fächer, kann die Verbraucherbildung spätestens ab dem nächsten Schuljahr verbessert werden.

5 1-2 Jahre für die Einrichtung erster Studiengänge an ausgewählten Universitäten; 5-6 Jahre Studium, 1½-2 Jahre bis Ende des Vorbereitungsdienstes – dies alles unter der Annahme, dass keine zeitlichen Friktionen eintreten.

3. Stellungnahme zu einem Unterrichtsfach „Wirtschaft/Ökonomie“

3.1 Begründung eines eigenständigen Unterrichtsfachs „Wirtschaft/Ökonomie“

Bildung dient, so Klafki (1963, 43) in seiner Bildungstheorie, der doppelseitigen Erschließung von Mensch und Wirklichkeit. Dem Individuum soll die Welt erschlossen werden, in der es lebt. Diese ist in der Moderne komplexer geworden und stärker ökonomisch geprägt denn je. Ökonomische Bildung dient daher der Orientierung der Heranwachsenden in der wirtschaftlichen Wirklichkeit. Bildung dient aber auch der Erschließung des Menschen für diese, seine Wirklichkeit. Dementsprechend sollen die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach „Wirtschaft“ zur aktiven Teilhabe an ihrer ökonomisch geprägten Welt befähigt werden. Sie sollen Kompetenzen erwerben, die sie als Verbraucher, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger selbstbestimmt, tüchtig und verantwortungsvoll handeln lassen (Krafft 2008; 1999; 1984).

Selbst der klassische Begriff von Bildung impliziert ökonomische Bildung. Diese darf allerdings nicht der ‚Abrichtung‘ für die ‚Erfordernisse des Marktes‘ dienen, sondern muss sich an der regulativen Idee des Menschen orientieren. Bildungswissenschaftlern zufolge gehört Ökonomie deshalb in den Bildungsprozess, „weil sie zum Menschen gehört und der Bildungsprozess den Menschen in seiner ‚Totalität‘ anspricht und nicht sein schöngeistiges Bruchstück. ... Gegen die Thematisierung von Wirtschaftsfragen gibt es keinen bildungstheoretischen Einwand. Aber nicht alles, was bildungsrelevant ist, findet in der Schule statt“ (Ladenthin 2006, 44 f.).

Ökonomie ist bildungsrelevant, weil Wirtschaften eine unhintergehbare Bedingung menschlichen Daseins und eine Leitfrage menschlicher Existenz ist. Der daraus folgende Eigenwert ökonomischer Bildung kann am besten in einem eigenständigen Fach mit einer eigenen Perspektive gewährleistet werden. Daher folgern Bildungswissenschaftler: „Wenn Wirtschaft eine Leitfrage unserer Existenz ist, dann kann man diese Leitfrage nicht soziologisch, politisch oder historisch beantworten – sondern eben nur wirtschaftlich“ (Ladenthin 2006, 45).

Das Unterrichtsfach „Wirtschaft“ ist geeignet, den Schülerinnen und Schülern eine wirtschaftliche Sichtweise auf die Welt zu eröffnen, die im bisherigen Fächerkanon unterrepräsentiert ist oder bisweilen gänzlich fehlt und ihnen daher oftmals verschlossen bleibt. Wie in jedem anderen Schulfach, so wird auch im Fach „Wirtschaft“ ein spezifischer Zugang zur Wirklichkeit entwickelt. Die Grundlagen ökonomischer Bildung zu vermitteln bedeutet,

„das spezifische Denken der Ökonomie als einer fachlichen Disziplin zu vermitteln“ beziehungsweise die „Vermittlung des Paradigmas des besten Einsatzes von knappen Ressourcen“ (Hurrelmann 2013) – in privaten Haushalten, Betrieben und Unternehmen ebenso wie auf der Ebene des Staates. Es geht selbstverständlich nicht darum, dem alle anderen Sichtweisen unterzuordnen. Vielmehr tritt die ökonomische Perspektive lediglich neben andere Perspektiven auf die Welt, die aus eigenem Recht heraus mit einem eigenständigen Fach in der Schule vertreten sind, in dem die Schülerinnen und Schüler Zeit und Gelegenheit haben, die Einnahme der fachspezifischen Perspektive grundlegend einzuüben.

Die für ein gelingendes Leben in der modernen Gesellschaft notwendigen Grundlagen ökonomischer Bildung der heranwachsenden Generation können am besten durch ein eigenständiges Fach mit einer professionellen Lehrerbildung gewährleistet werden. Qualität in der schulischen Bildung ist nur durch Professionalität der Lehrenden zu erlangen, dies kann man an allen anderen Domänen ablesen. Die Wirtschaftsdidaktiker in Nordrhein-Westfalen haben gegenüber dem Ministerium für Schule und Weiterbildung sowie öffentlich ihre Bereitschaft erklärt, im Rahmen ihrer Möglichkeiten einen Beitrag dazu zu leisten, nicht zuletzt durch qualifizierte Lehreraus- und -fortbildung (unter anderem in der Arbeitsgruppe ökonomische Bildung 2011, 5).

Dem Fach „Wirtschaft“ an der Realschule sollte auch die Aufgabe der ökonomischen Verbraucherbildung und der finanziellen Allgemeinbildung übertragen werden, deren Stärkung im Koalitionsvertrag verabredet wurde. Es ist zunächst für die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer und sodann für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung, dass die berechtigten Anliegen der Verbraucherbildung, der gelingenden privaten Haushaltsführung, der finanziellen Allgemeinbildung sowie der Orientierung in der Arbeits- und Berufswelt im schulischen Fächerkanon nicht länger isoliert nebeneinander stehen, sondern in einem Fach „Wirtschaft/Ökonomie“ integriert werden.

Ein Fach schafft klare Zuständigkeiten statt organisierter Nichtverantwortlichkeit! In den Schulen sorgt die Integration der unterschiedlichen Aspekte und Teilbereiche der ökonomischen Bildung (vor allem ökonomische Verbraucherbildung, finanzielle Allgemeinbildung, Arbeits- und Berufsorientierung sowie Entrepreneurship Education) in ein Fach „Wirtschaft“ für klare Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, was bei einer Aufteilung auf mehrere Fächer (Geschichte, Erdkunde, Politik) nicht gewährleistet ist.

Allen Realschulen des Landes sollte die Möglichkeit erhalten bleiben beziehungsweise eröffnet werden, die ökonomische Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Kern- und/oder eines Wahlpflichtfachs

„Wirtschaft/Ökonomie“ zu fördern. Renommierete Wissenschaftler anderer Disziplinen (zum Beispiel Jugendsoziologie und Bildungswissenschaften) empfehlen ebenfalls mit guten Gründen die Einrichtung eines eigenständigen Schulfaches, dem die Verantwortung für die ökonomische Bildung übertragen wird. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung hat dem Ministerium für Schule und Weiterbildung mit Schreiben vom 19. Februar 2013 die volle Unterstützung bei der dauerhaften Einführung des Faches an den Realschulen des Landes angeboten.

Die Argumente für das Fach „Wirtschaft“ sind „so stark, wie man es sich nur wünschen kann. Das Fach repräsentiert einen existenziell wichtigen Aspekt der heutigen Lebenswelt. Es ist nicht nachvollziehbar, warum ausgerechnet dieses Fach nicht im Fächerkanon vertreten sein sollte“ (Hurrelmann 2013). Es ist als Fach legitimiert, weil es „ein Proprium, einen eigenen Gegenstand mit spezifischen Methoden“ (Ladenthin 2006, 45) hat. Es verfügt damit über die für ein Fach und die Kompetenzentwicklung nötige Kohärenz der Inhalte und Methoden.

3.2 Das angebliche Problem fehlender Zeit für ein eigenständiges Fach

(1) Gemäß Rahmenvorgabe „Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder 2004), die beginnend mit dem Schuljahr 2005/2006 verbindlich umzusetzen war, verwenden alle Schulen des Landes bereits bis zu 200 Unterrichtsstunden für die ökonomische Bildung. In der Rahmenvorgabe heißt es auf Seite 28: „Sofern die obere Bandbreite des für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer vorgesehenen Stundenvolumens ausgeschöpft wird und der entsprechende Unterricht uneingeschränkt erteilt werden kann, steht für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I ein Volumen von ca. 200 Unterrichtsstunden zur Verfügung. Bei einer Gleichverteilung auf die Jahrgangsstufen ergeben sich ... in jeder Doppeljahrgangsstufe durchschnittlich 65 Unterrichtsstunden.“

Unter Verweis auf den Erlass des Ministeriums ist die Frage daher wie folgt zu beantworten: Die Schulen bündeln den bereits jetzt im Umfang von bis zu 200 Stunden erteilten, jedoch über diverse Fächer hinweg verstreuten Ökonomieunterricht in einem Fach „Wirtschaft“.

(2) Alle am Modellversuch „Wirtschaft an Realschulen“ teilnehmenden Schulen haben das (Wahl-)Pflichtfach „Wirtschaft/Ökonomie“ mit der Maßgabe eingeführt, dass sich das Stundenkontingent für die Schülerinnen und Schüler nicht erhöht. Dass dies geradezu problemlos möglich ist, wurde von

den 70 Realschulen unter Beweis gestellt. Der Entwurf des Abschlussberichts enthält eine ausführliche Darstellung der dabei beschrittenen Wege. Um diese qualifizierten Ausführungen hier nicht zu doppeln, sei auf die Ergebnisse der Evaluation des Modellversuchs verwiesen, die im Abschlussbericht des Ministeriums dargelegt sind.

Aus (1) und (2) ergibt sich, dass keine (!) zusätzlichen Stundendeputate erforderlich sind, um ein Mindestmaß (!) von 200 Stunden Ökonomieunterricht an den Realschulen des Landes Nordrhein-Westfalen zu erteilen. Es bedarf lediglich einer anderen zeitlichen und organisatorischen Regelung, wie sie an den Modellversuchsschulen beispielgebend erfolgte.

Jedoch ist die in der Fragestellung enthaltene Restriktion kritisch zu hinterfragen. Das föderale Bildungssystem ermöglicht es den Ländern, voneinander zu lernen. Dies gilt auch für die Überwindung von Restriktionen, für die die Bildungspolitik zuständig ist. An dieser Stelle sollen nur zwei Anregungen gegeben werden, die gegebenenfalls erweiterbar sind:

Das baden-württembergische Modell der Kontingenzstundentafel ermöglicht den Schulen inhaltliche Schwerpunktsetzungen. Dafür vorgesehene Stundenkontingente können die Schulen zur Profilierung nutzen. Eine solche Kontingenzstundentafel könnte in Nordrhein-Westfalen von den Schulen dazu genutzt werden, zum Beispiel beim Ökonomieunterricht einen für Schülerinnen und Schüler attraktiven Schwerpunkt zu setzen, ohne das Gesamtstundenkontingent auszudehnen.

Das Gesamtstundenkontingent liegt in Nordrhein-Westfalen weit hinter anderen Bundesländern zurück. Schon die *PISA-E-Studie* offenbarte diesbezüglich gravierende Unterschiede der Lebensverhältnisse der Bürger der Bundesrepublik Deutschland. In Nordrhein-Westfalen wurden von der ersten bis zur neunten Jahrgangsstufe 623 Unterrichtsstunden weniger erteilt als in Thüringen (vgl. Baumert et al. 2002, 13). Die Schülerinnen und Schüler in Thüringen haben bekanntlich bei den jüngsten Lernstandserhebungen in Mathematik und den drei Naturwissenschaften sehr gut abgeschnitten. Mehr Unterricht bedeutet bessere Leistungen, so resümieren renommierte Bildungsforscher. Insofern ist zu fragen, ob die Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen nicht aus ganz anderen Gründen sehr gut beraten wäre, das Gesamtstundenkontingent für alle Schülerinnen und Schüler auf das Niveau jener Bundesländer anzuheben – oder sich diesem wenigstens zu nähern –, die ihren Landeskinder bessere Bedingungen bieten. Dann könnte auch in Nordrhein-Westfalen für ein Fach „Wirtschaft/Ökonomie“ mehr als nur ein Minimum an Unterricht gewährleistet werden.

Es stünde Nordrhein-Westfalen gut zu Gesicht, den Schülerinnen und

Schülern nicht nur ein unverzichtbares Minimum an ökonomischer Bildung zu gewähren, sondern eine bestmögliche ökonomische Bildung. Gibt man sich mit der Gewährleistung lediglich eines Mindestmaßes zufrieden, sieht man sich in Bildungsvergleichsstudien sehr wahrscheinlich mit dem Ergebnis konfrontiert, dass man auf den hinteren Plätzen landet – hinter den Bundesländern, die nicht das Minimum, sondern mindestens den Durchschnitt, wenn nicht gar das Optimum an Bildung für ihre Landeskinder anstreben. Insofern empfiehlt sich auch in der ökonomischen Bildung der Blick in andere, zum Teil benachbarte Bundesländer, die weitergehende Anstrengungen für eine bessere ökonomische Bildung unternehmen. In Thüringen und Bayern gibt es bereits seit langem ein eigenständiges Fach „Wirtschaft und Recht“. An den Realschulen in Niedersachsen gibt es seit 2011 sogar ein „Profilfach Wirtschaft“, an den Realschulen plus in Rheinland-Pfalz wurde unlängst das Wahlpflichtfach „Wirtschaft und Verwaltung“ eingeführt, und Baden-Württemberg steht unmittelbar vor der Einführung eines eigenständigen Pflichtfaches „Berufs- und Studienorientierung“ in allen Schulen der Sekundarstufe I.

3.3 Die dramatisierten, aber unbelegten Gefahren des eigenständigen Faches

Gefahr Nr. 1: „Das Fach Wirtschaft gefährdet den Sozialstaat!“ Gegen das Fach „Wirtschaft“ wird der Vorwurf erhoben, dass es dem Ziel diene, „den Sozialstaat zurückzubauen“ (Zurstrassen 2012, 12 f.). Die Arbeitgeberverbände beabsichtigten damit, „den Sozialstaat ins Visier“ zu nehmen.

Sollte dieser Vorwurf zutreffen, so wäre dies ungeheuerlich. Das Sozialstaatspostulat des Artikel 20 Absatz 1 Grundgesetz ist ebenso wie andere normative Maßgaben des Grundgesetzes von jeglichem Ökonomieunterricht ausnahmslos zu beachten, egal ob dieser fachlich oder fachübergreifend erteilt wird. Zweifel an der Richtigkeit der Behauptung sind allerdings angebracht: Weder werden Belege für den Rückbau des Sozialstaates vorgelegt, noch dafür, dass dieses Ziel im Ökonomieunterricht verfolgt wird, und erst recht nicht dafür, dass es zwischen Ökonomieunterricht im Fach und der Entwicklung des Sozialstaats einen Wirkungszusammenhang gibt. Der Zweifel wird genährt durch den Umstand, dass in diesem Zusammenhang die nachweislich falsche Behauptung aufgestellt wird, „belastbare empirische Daten“ über die geringen Wirtschaftskennnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen lägen nicht vor; verfügbar und gefragt seien statt dessen lediglich „Propagandadaten“.

Gefahr Nr. 2: „Das Fach Wirtschaft als Fach der Wirtschaft!“ Gegen das Fach „Wirtschaft“ wird eingewandt, dass es von Interessengruppen der

Wirtschaft politisch gefordert wird und dass dessen Inhalte damit potenziell durch partikulare Interessen einseitig dominiert werden. Konkret „steht zu befürchten, dass ein Schulfach Wirtschaft zum Fach der Wirtschaft und Wirtschaftsverbände wird ...“ (Hedtke 2011, 3).

Als Beleg für die behauptete „Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik“ und die daraus erwachsende Gefahr dient eine „Netzwerkskizze“. Diese Netzwerkskizze basiert vor allem auf einer studentischen (?) Internetrecherche. Die Verfasserin belegt ihr Ergebnis mit 78 Internetverweisen. Sie qualifiziert ihre Recherche ostentativ als eine „Vorstudie zu einer methodisch anspruchsvolleren Netzwerkanalyse“. Sie erhebe „keinen Anspruch auf Vollständigkeit“, die Treffer seien „ungewichtet“ in die Netzwerkskizze eingeflossen, die lediglich als „Rohmaterial“ für eine „methodisch aufwändigere, differenziertere Netzwerkanalyse“ anzusehen sei (Möller 2011, 29). Im Rahmen der öffentlichkeitswirksamen Verbreitung mutierte dieses unvollständige und ungewichtete Rohmaterial jedoch zur „Netzwerkstudie“. Diese ungerechtfertigte Aufwertung einer Internetrecherche zur wissenschaftlichen Studie, auf der sehr weit reichende Behauptungen und Bewertungen aufgebaut werden, wurde von der wissenschaftlichen Vereinigung der Fachdidaktiker aufgrund „einseitig verkürzender Darstellungen, unzulässiger Verallgemeinerungen und gravierender methodischer Mängel der so genannten ‚Netzwerkskizze‘“ (DeGöB 2011a) öffentlich gerügt.

Die vorgebliche „Netzwerkstudie“ taugt demnach nicht als wissenschaftlicher Beleg dafür, dass dieses Netzwerk real, hochgradig aktiv und auch noch politisch einflussreich ist. Es kann daher nicht verwundern, dass die Interpretationen und Meinungen, die zusammen mit dieser methodisch leicht angreifbaren Netzwerkskizze dargeboten werden, öffentlich scharf zurückgewiesen worden sind – unter anderem von einem Verband, in dem insbesondere Lehrerinnen und Lehrer für die ökonomische und die politische Bildung organisiert sind. Sie sehen diese Kampagne als Teil eines „Feldzuges“ gegen die angeblich „wirtschaftsliberal-konservativ geprägte und einseitig auf Unternehmerinteressen ausgerichtete ökonomische Bildung“. Letztere werde in Gestalt von „Verschwörungstheorien“ pauschalisierend unter „Generalverdacht“ gestellt (Landesverband Schleswig-Holstein der DVPB 2011, 26).

Eine weitere Schrift desselben Autorenkreises (Hedtke et al. 2010), die ebenfalls eine „interessenpolitisch einseitige Tendenz“ von Konzeptionen ökonomischer Bildung aus „Unternehmersicht“ behauptet, ist im wissenschaftlichen Diskurs genauso scharf kritisiert worden. Die so genannte „Expertise“ enthalte „abwegig verkürzende und verzerrende Argumentationsfiguren“, die „auch bei gutem Willen nicht nachvollziehbar“ seien (Krol et al. 2011, 201; 211). Die Behauptungen hielten einer näheren Überprüfung nicht stand,

da die Autoren „keine Belege“ anführten, so dass leicht der „Eindruck einer Polemik“ entstehen könne (Kammertöns 2011, 124).

Zweifellos: Die Wirtschaftsverbände fordern ein Fach „Wirtschaft“. Und ebenso unzweifelhaft ist, dass im Fach „Wirtschaft“ Unternehmerinteressen nicht über Arbeitnehmer- und Verbraucherinteressen dominieren dürfen – zum einen aufgrund der gebotenen Neutralität der Schule und zum anderen um der ökonomischen Bildung der Schülerinnen und Schüler willen.

Die Einrichtung eines Faches mit klaren curricularen Vorgaben, zugelassenen Schulbüchern und wissenschaftlich ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern ist das wirksamste Mittel zur Abwehr jeglicher Versuche der illegitimen Indienstnahme und der Indoktrination, aber auch der Verunglimpfung.

Das Ministerium für Schule in Nordrhein-Westfalen hat hier und jetzt die Möglichkeit, durch die Einführung und curriculare Ordnung eines Faches „Wirtschaft/Ökonomie“ sowohl die staatliche Hoheit über die Bildung unter Beweis zu stellen als auch den berechtigten Interessen der Schülerinnen und Schüler an einer lebensdienlichen ökonomischen Bildung Rechnung zu tragen.

Gefahr Nr. 3: „Ökonomische Bildung unterzieht Schülerinnen und Schüler einer Gehirnwäsche!?“ Gegen die „orthodoxe“ ökonomische Bildung wird der Vorwurf erhoben, dass Lernende „in der Pflichtschule“ zur orthodoxen Perspektive „gezwungen“ würden. Die Orientierung an der wissenschaftlichen Hauptströmung der Volkswirtschaftslehre käme einer „Gehirnwäsche“ gleich (iböb 2012). Gegenüber Praxiskontakten „Schule-Wirtschaft“, die oftmals ersatzweise an die Stelle des fehlenden Unterrichtsfaches treten, wird der Vorwurf der Indoktrination der Schülerinnen und Schüler erhoben. Ursächlich für den Rückgriff auf diese „Expertise von Unternehmen und Verbänden“ sei unter anderem eine „mangelnde Qualifikation der Lehrer“. Ebenso würden „selektive, tendenziöse und manipulative Unterrichtsmaterialien gratis zur Verfügung gestellt“, die dem „Kampf um die Köpfe der Kinder“ und nicht der Bildung mündiger Wirtschaftsbürger dienen.⁶

Es ist sicherlich völlig unstrittig, dass für Manipulationen jeglicher Art und Couleur in der Schule keinerlei Raum sein sollte. Schon der Versuch sollte unterbunden werden. Unter dem Deckmantel gewünschter Praxiskontakte tummeln sich leider auch kritikwürdige Initiativen für eine nur vermeintlich bessere ökonomische Bildung. Wenn die Lehrenden das Feld gleich ganz räumen, um Mitarbeiter von Unternehmen den Ökonomieunterricht machen zu lassen, so ist dies unbestritten der völlig falsche Weg. Es ist dagegen

6 Alle Zitate von: URL: <http://www.dw.de/wirtschaftsunterricht-mangelhaft/a-16761359> (abgerufen am 22.11.2013).

nicht nachzuvollziehen, warum ausgerechnet wissenschaftlich ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern die Befähigung zur Verhinderung und Aufdeckung von externen Manipulationsversuchen fehlen sollte. Richtig ist, dass Praxiskontakte Schule-Wirtschaft der wissenschaftlich angeleiteten Reflexion und gegebenenfalls der Ideologiekritik bedürfen, für die im eigenständigen Fach „Wirtschaft/Ökonomie“ der Raum wäre, der jedoch fehlt, wenn der Praxiskontakt statt des Ökonomieunterrichts stattfindet.

Unklar ist darüber hinaus, warum das ansonsten völlig unstrittige Wissenschaftsprinzip der Curriculumentwicklung, das von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1970) etabliert wurde, im Falle der ökonomischen Bildung suspendiert werden sollte. Woran sollen die zu lehrenden Inhalte gemessen werden, wenn nicht am Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis in der Bezugswissenschaft des Faches? Welcher gegenüber den Wissenschaften privilegierte Zugang zur Erkenntnis der wirtschaftlichen Wirklichkeit existiert? Wäre nicht gerade dann der Manipulation und Indoktrination Tür und Tor geöffnet, wenn die Unterrichtsinhalte nicht wissenschaftlich abgesichert wären?

Gefahr Nr. 4: „Kumpanei naiver Schul- und Bildungsministerien mit der Wirtschaft!“ Der Bildungspolitik sowie -administration wird der Vorwurf gemacht bei der Bekämpfung der unter (2) und (3) aufgezeigten Gefahren zu „versagen“ – gepaart mit den Vorwürfen der „Naivität“ und sogar der Verdächtigung der „Kumpanei mit den Wirtschaftsverbänden und den großen Unternehmen“.⁷

Derart pauschale Vorwürfe und Verdächtigungen sind meines Erachtens wissenschaftlich nicht zu rechtfertigen. Sie sind aber auch nicht hilfreich. Wünschenswert ist dagegen, dass das Ministerium für Schule und Weiterbildung „Regeln guter Praxis“ für Praxiskontakte Schule-Wirtschaft formuliert und Sanktionen vorsieht für den Fall, dass gegen diese Regeln verstoßen wird. Da illegitime Versuche der Manipulation und Indoktrination in allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern vorkommen können, sollten die Regeln möglichst allgemeingültig sein.

Fazit: Die in der öffentlichen Diskussion von Hochschullehrern gelegentlich dramatisierten Gefahren des Schulfaches „Wirtschaft“ basieren auf rein politischen Vorwürfen oder sind sogar unsachlich-persönlich (ad hominem), jedenfalls vom wissenschaftlichen Standpunkt aus nicht haltbar. Es gibt neben

7 Zitate von: URL: <http://www.dw.de/wirtschaftsunterricht-mangelhaft/a-16761359> (abgerufen am 22.11.2013).