

Thomas Reitzmann
(Hrsg.)

Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II

Konzepte, Analysen und empirische Befunde



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

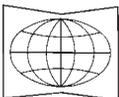
degöb

Thomas Retzmann (Hrsg.)

Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II

Konzepte, Analysen und empirische Befunde

HERAUSGEGEBEN IM AUFTRAG DER
DEUTSCHEN GESELLSCHAFT
FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG



**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.

Die Veröffentlichung wurde finanziell gefördert durch die Wissenschaftsförderung der Sparkassen-Finanzgruppe e. V.

© WOCHENSCHAU Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2014
1. Auflage 2013 erschienen unter der ISBN 978-3-89974841-3

www.wochenschau-verlag.de

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

Umschlaggestaltung: Ohl-Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0091-9

Inhalt

Thomas Retzmann

Einführung in die Thematik:
Für eine bessere Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II 7

**I Fachdidaktische Konzeptionen, institutioneller Rahmen und
empirische Befunde..... 11**

Rolf Dubs

Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II 13

Volker Bank

Bedürfnis, Bedarf, Nachfrage ... ein guter Anfang?
Versuch eines Ansatzes zur curricularen Erneuerung
des Wirtschaftsunterrichts 26

Sabrina Berg, Udo Hagedorn

Curriculare Konstruktionsunterschiede zwischen ökonomischer
Bildung in der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden und beruflichen
Gymnasien – eine Lehrplananalyse..... 41

Iris Bölke, Thomas Retzmann

Das Fach Volkswirtschaftslehre am Weiterbildungskolleg
in Nordrhein-Westfalen: Bestandsaufnahme und Innovationsbedarfe 54

Vera Kirchner, Dirk Loerwald

Ökonomische Bildung im Zentralabitur
Eine qualitative Inhaltsanalyse der Zentralabituraufgaben 2007-2011 67

Alfons Schmid, Nils Beckmann, Miriam Sophie Wiesen

Ökonomische Bildung in Hessen: Ökonomiestudium
für das Lehramt an Gymnasien..... 79

Franziska Birke

Was wandelt sich beim konzeptuellen Wandel?..... 87

Carmela Aprea

Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen
Phänomenen: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts-
und Finanzkrise 100

<i>Tim Engartner</i>	
Die Bedeutung der Einstellungsforschung am Beispiel einer explorativen Studie zur Wettbewerbs- und Fairnessaffinität von Schülerinnen und Schülern	113
<i>Sandra Hofhues</i>	
Entwicklung sozio-ökonomischer Kompetenzen im Kontext schulischer Projektarbeit. Befunde aus einem Beispiel für Entrepreneurship Education am allgemeinbildenden Gymnasium	128
<i>Klaas Macha, Michael Schubert</i>	
ECOS – Ein unter Gendergesichtspunkten fairer Test allgemeiner ökonomischer Kompetenzen	140
II Studien- und Berufsorientierung in der Sekundarstufe II.....	153
<i>Eberhard Jung</i>	
Studien- und Berufsorientierung in der Sekundarstufe II.....	155
<i>Rudolf Schröder, Rebecca Stabbert, Christina Schnell</i>	
BOGn – Berufsorientierung an allgemeinbildenden Gymnasien	169
<i>Lothar Beinke</i>	
Abstimmung zwischen Schule und Betrieben in Betriebspraktika.....	183
<i>Lothar Beinke</i>	
Auszubildende als Paten – Berufsfindungsprobleme Jugendlicher	190
<i>Athanassios Pitsoulis, Franziska Flachsbarth</i>	
Diskrepanzen im Vorwissen Studierender in mathematisch-naturwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagenmodulen: Ergebnisse einer lokalen Erhebung und Empfehlungen für die ökonomische Bildung.....	199
III Ausgewählte Aspekte der Ökonomischen Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II.....	213
<i>Julia Bressler</i>	
Der Autozipient im wirtschaftskundlichen Unterricht der Sekundarstufe II ...	215
<i>Björn Egbert, Katja Richter</i>	
Unternehmerisches Handeln von Schülerinnen und Schülern als Leitziel der allgemeinen ökonomischen Schulbildung.....	227

<i>Wolfgang Geise</i>	
Konsument-Marke-Beziehungen als Thema im verbrauchererzieherischen Unterricht	239
<i>Nadja Höckesfeld</i>	
Möglichkeiten und Grenzen bilingualen Ökonomieunterrichts.....	254
<i>Tobias Krippendorff, Karsten Schröder</i>	
Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine Möglichkeit zur Vermittlung Ökonomischer Bildung.....	266
<i>Andreas Liening, Sabrina Zardini</i>	
Chancen einer situationsorientierten Ökonomischen Bildung.....	275
<i>Michael-Burkhard Piorkowsky</i>	
„Alltags- und Lebensökonomie“ als ökonomische Grundbildung in berufsbildenden Schulen	289
<i>Thomas Retzmann, Karin Krzatala</i>	
Sozialökonomische Kartographierung am Beispiel des Dopings im Spitzensport: Eine innovative Methode für den Ökonomieunterricht	304
<i>Claudia Wiepcke</i>	
Qualitätssicherung ökonomischer Bildungsmaßnahmen – Eine Analyse.....	318
Autorinnen und Autoren	331

Einführung in die Thematik: Für eine bessere Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II

Die *Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung* setzt sich seit jeher für eine bessere Ökonomische Bildung in der Schule ein, indem sie die wirtschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung vorantreibt. Sie fördert den wissenschaftlichen Diskurs in der Wirtschaftsdidaktik unter anderem durch die Beteiligung an sowie vor allem die Ausrichtung von wissenschaftlichen Tagungen. In diesem Rahmen präsentieren insbesondere ihre Mitglieder neue Konzepte für und empirische Befunde zur Ökonomischen Bildung und setzen diese der kritischen Diskussion aus.

Die Jahrestagung 2012 fand an der Technischen Universität Chemnitz statt. Sie stand unter dem Rahmenthema „Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II“ und widmete sich den besonderen Bedingungen, den Chancen und Herausforderungen der Ökonomischen Bildung in dieser Schulstufe. Die Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II ist bisweilen noch Programmatik, in manchen Bundesländern aber auch curriculare Realität und zudem von wachsender Bedeutung in vielen Schulen.

Erfreulicherweise haben wiederum einige Gastreferenten, die sich vom Tagungsthema angesprochen fühlten, das Spektrum der Beiträge bereichert. Zu ihren Tagungen lädt die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung aber auch gezielt Nicht-Mitglieder z. B. als Impulsgeber und Critical Friends ein. In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf die Keynote von Prof. Dr. Rolf Dubs zu verweisen, dem dafür zu danken ist, dass er Erfahrungen aus der Schweiz zu den Fortschritten und Rückschlägen bei der Implementierung der Ökonomischen Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II der schweizerischen Gymnasien einbrachte.

Mit dem vorliegenden Band werden die zum Tagungsthema gehaltenen Vorträge der interessierten Öffentlichkeit verfügbar gemacht. Die Jahrestagung 2012 war die vortragsstärkste in der Geschichte dieser wissenschaftlichen Gesellschaft. Dem entsprechend fällt der Umfang dieses Bandes aus. In Summe sind es 25 Beiträge von 37 Wirtschaftsdidaktikern und -pädagogen sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern aus Deutschland und der Schweiz. Schon angesichts einer solchen Zahl an Beiträgen können sie hier nicht einzeln,

sondern nur summarisch gewürdigt werden. Dies ist aber auch in Anbetracht ihrer thematischen Vielfalt der Fall. Aufgrund des Stufenbezuges der Tagung wurden von den Wissenschaftlern nämlich wie erwartet inhaltlich sehr vielfältige Themen bearbeitet. Das Spektrum reicht von Beiträgen, die sich mit den institutionellen, personellen und curricularen Rahmenbedingungen sowie den schulischen und schülerseitigen Bedingungen des Ökonomieunterrichts in dieser Schulstufe auseinandersetzen, über Beiträge, die das Ziel der Studien- und Berufsorientierung aufgreifen und den Übergang in Berufsausbildung bzw. Studium thematisieren, bis zu Beiträgen, die ausgewählte Aspekte der Ökonomischen Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II fokussieren.

Der Band ist dementsprechend in drei Bereiche gegliedert:

- I. Fachdidaktische Konzeptionen, institutioneller Rahmen und empirische Befunde
- II. Studien- und Berufsorientierung in der Sekundarstufe II
- III. Ausgewählte Aspekte der Ökonomischen Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II

Die Quantität ebenso wie die wissenschaftliche Qualität der Beiträge belegt eindrucksvoll, dass die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung *die erste Adresse der wissenschaftlichen Wirtschaftsdidaktik in Deutschland* ist. Man darf wohl ohne Übertreibung feststellen, dass die wissenschaftliche Fundierung und fachdidaktische Erforschung der Ökonomischen Bildung nirgendwo in Europa ausgeprägter ist als innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung. Bildungs- und Schulpolitiker, die bei ihrer nicht ganz anspruchslosen Aufgabe der curricularen Gestaltung dieser Domäne Rat suchen, finden hier die beste Orientierung.

Die deutsche Wirtschaftsdidaktik hat dabei die empirische Wende vollzogen. Dies zeigen – wie schon im Vorjahr – die zahlreichen empirischen Beiträge zu diesem Band, die teils auf der Anwendung qualitativer und teils auf der Anwendung quantitativer Methoden basieren. Einer besonderen Erwähnung wert ist es in diesem Zusammenhang, dass der wissenschaftliche Nachwuchs viele empirische Studien beisteuert, denn die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Wirtschaftsdidaktik ist eines der satzungsmäßigen Ziele der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung.

Die allgemein gestiegene Wertschätzung für die empirische Forschung im Bereich der Fachdidaktiken sollte allerdings nicht in einen Methodenmonismus umschlagen, denn programmatische Beiträge haben in den Fachdidaktiken immer noch zu Recht ihren Platz. Immerhin geht es in der Schule um Bildung, und diese ist ohne zugrunde liegende Wertentscheidungen nicht möglich. Daher ist es nur zu begrüßen, dass der vorliegende Band auch programmatische Ideen zur Weiterentwicklung der schulischen

Ökonomischen Bildung enthält. Allerdings ist die von der Wissenschaft zutage geförderte empirische Evidenz dann doch geeignet, allzu idealistische Vorstellungen von Ökonomischer Bildung, wie sie manchmal jenseits der Wissenschaft anzutreffen sind und bei denen lediglich der Wunsch der Vater des Gedankens ist, ihrer Weltabgehobenheit zu entlarven. An solchen Visionen oder Utopien praktischer Pädagogik entfachen sich gesellschaftliche Kontroversen naturgemäß besonders leicht. Sie bleiben im besten Fall fruchtlos, weil es an Bodenhaftung fehlt. Im schlimmsten Fall sind sie gefährlich, weil die Verführung gelingt.

Leider ist die Ökonomische Bildung aber – wie andere Felder schulischer Bildung auch – Gegenstand der Einflussnahme von Interessengruppen, die statt Aufklärung der Schülerinnen und Schüler eher eine Verklärung des Gegenstandes „Wirtschaft“ betreiben. Die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung fühlt sich dagegen – anders als gesellschaftliche Interessengruppen, Initiativen und Organisationen, die mit ihnen eng vernetzt sind, – als wissenschaftliche Vereinigung den weithin anerkannten ethischen Standards guter Wissenschaft verpflichtet. Sie ist parteipolitisch neutral und verfolgt gemäß Satzung ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke.

Die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung setzt sich in Forschung und Lehre auch zukünftig nachhaltig für die bestmögliche Ökonomische Bildung der Schülerinnen und Schüler ein – unter Beachtung der Maßstäbe wissenschaftlicher Lauterkeit. Bleibt zu hoffen, dass die Bildungs- und Schulpolitik – trotz oftmals gegenteiliger Erfahrungen – sich nicht von bisweilen lautstark lärmenden Lobbyisten und Pressure Groups beeinflussen lässt, sondern von wissenschaftlichen Erkenntnissen – zum Beispiel solchen, wie sie in diesem eindrucksvollen Band enthalten sind.

Mein Dank gilt Frau Iris Bölke und Herrn Marc Benjamin Bühl, die die eingereichten Manuskripte bis zur Druckreife weiterverarbeitet haben.

Essen, im Juli 2012

*Thomas Retzmann
Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft
für Ökonomische Bildung*

I Fachdidaktische Konzeptionen, institutioneller Rahmen und empirische Befunde

Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II

1 Aktuelle Unsicherheiten und Ziele des Beitrags

Seit 1968 setze ich mich wissenschaftlich und bildungspolitisch mit der Bedeutung der ökonomischen Bildung auseinander (Dubs 1968). Erreicht wurde vieles: in der Schweiz insbesondere die Aufnahme des Faches Wirtschaft als Pflicht- und Prüfungsfach an der Maturität. Letztes Jahr wurde das Fach allerdings als Prüfungsfach wieder ausgeschlossen, ein Erfolg für alle jene, welche immer noch meinen, die Wirtschaft eigne sich nicht als Bildungsgegenstand. Wahrscheinlich gibt es kein Unterrichtsfach, welches so um seine Existenzberechtigung kämpfen muss wie die Wirtschaftslehre. Beobachtet man die gegenwärtige Diskussion, so sind es wenigstens fünf Gesichtspunkte, die erneut umstritten sind:

1. Die Finanz- und Wirtschaftskrise ist sicher eine unrühmliche Phase in der Wirtschaftsgeschichte. Leider machen nicht wenige Leute dafür die Wirtschaftswissenschaften verantwortlich und schließen, dieser Bereich sei aus den Lehrplänen zu entfernen, damit sich die Schule wieder vermehrt auf das Gute, Wahre und Schöne konzentrieren kann, eine irrige Vorstellung, welche schon Mitte des letzten Jahrhunderts häufig vertreten wurde. Dass diese Forderung bei allen Kritikern der Wirtschaft Beifall findet, ist inzwischen selbstverständlich geworden. Sie vertreten sogar oft mit erschreckendem Unwissen die Auffassung, der Wirtschaftsunterricht diene einzig und allein den Unternehmerinteressen.
2. Es gibt aber auch Lehrende der Wirtschaftswissenschaften an Hochschulen, welche sich gegen den Wirtschaftskunde-Unterricht stellen. Sie kritisieren, dass der Wirtschaftsunterricht Lerninhalte der Hochschule vorwegnehme. Und in der Tat gibt es an sich gute Lehrbücher (s. z.B. Capaul/Steingruber 2011), welche sich nicht mehr deutlich von den Lerninhalten der Hochschule unterscheiden.
3. Im Gefolge einer undifferenzierten Umsetzung der Fächerintegration werden die wirtschaftlichen Lerninhalte immer mehr mit den Inhalten anderer Fächer (z.B. Geschichte, Geographie, Politische Bildung) kombiniert. Die praktische Erfahrung zeigt aber deutlich, dass die wirtschaft-

lichen Lernbereiche bei dieser Integration nicht genügend berücksichtigt werden. Besonders deutlich lässt sich dies im Fach „Social Studies“ in den Vereinigten Staaten nachweisen.

4. Angesichts der Werteunsicherheit in unserer Gesellschaft erwarten eher idealistisch gesinnte Kreise eine stärkere Berücksichtigung der Werteerziehung in der Schule und behaupten kühn, in einem Wirtschaftsunterricht lasse sich keine Werteerziehung verwirklichen, weil die heutige Wirtschaft falsche Werte wie Egoismus, Machtstreben usw. verherrliche.
5. Auch wenn – wie zu zeigen sein wird – im Wirtschaftsunterricht eine Werteerziehung möglich ist, kann diese jedoch nicht von „objektiv wahren“ Werten ausgehen, sondern ethische Werte und politische Ideen müssen in die Werteerziehung eingehen. Leider befürchten viele Lehrpersonen Kritik von Eltern und Schulbehörden an einem werteorientierten Wirtschaftsunterricht und ziehen sich auf ein abstraktes, oft mathematisch orientiertes Modelldenken über die Wirtschaft zurück, auch wenn spätestens seit der Finanzkrise die geringe Aussagekraft von Modellen belegt ist.

An sich ist es bedauerlich, dass man sich immer noch mit solchen Anwürfen an den Wirtschaftsunterricht auseinandersetzen muss. Deshalb bleiben wir als Wissenschaftler und Wirtschaftslehrpersonen gefordert. Die Wissenschaftlerinnen und die Wissenschaftler dürfen sich aber nicht im Gefolge von gewissen Fehlentwicklungen im Verständnis „echter“ Forschung auf immer engere und abstrakter werdende Hypothesen für die empirische Forschung zurückziehen, sondern sie müssen sich daneben auch mit ganzheitlichen Fragestellungen bildungstheoretischer Art zum Wirtschaftsunterricht auseinandersetzen, und die Lehrerschaft muss sich im wirtschaftskundlichen Bereich – von der immer noch stark wissensorientierten Unterrichtsgestaltung – eigenem klar definierten kompetenzorientierten Unterricht zuwenden (siehe dazu den Ansatz von Dubs 2006). Dieser Beitrag versucht auf die angesprochenen Unsicherheiten einzugehen und betrachtet die folgenden Kernfragen des wirtschaftlichen Unterrichts:

1. Wie lässt sich ein wirtschaftskundlicher Unterricht aus erzieherischer Sicht rechtfertigen?
2. Welches Profil soll dieser Unterricht erhalten?
3. Wie sind die Lehrpläne zu gestalten?
4. Welche Bedeutung kommt der Werteerziehung bei?
5. Welches sind die Anforderungen an die Lehrenden?

Viele Missverständnisse ließen sich vermeiden, wenn allen Kritikern klar wäre, wie wirtschaftliche Bildung charakterisiert wird.

2 Die Charakterisierung (Gliederung) der wirtschaftlichen Bildung

Die wirtschaftliche Bildung lässt sich in zwei Bereiche gliedern: die wirtschaftsberufliche Bildung und die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses (siehe Abbildung 1).

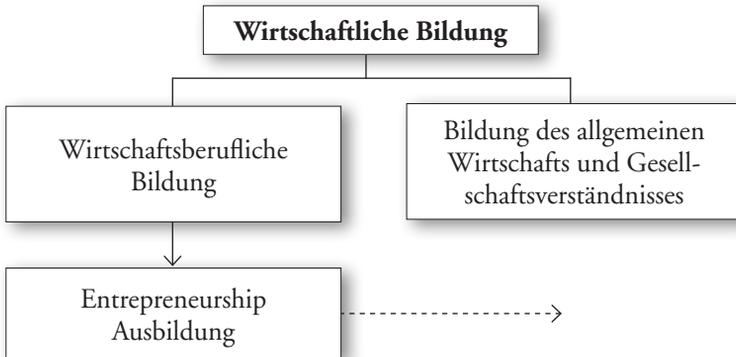


Abbildung 1: Wirtschaftliche Bildung

Die *wirtschaftsberufliche Bildung* dient der Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit (Herbeiführen der Berufsfertigkeit und/oder der Berufsfähigkeit). Sie ist Aufgabe der Berufsschulen sowie aller höheren Schulen, welche einer Berufsvorbereitung dienen. Die *Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses* dient der Einführung in das Verständnis volkswirtschaftlicher und betriebswirtschaftlicher Gesamtzusammenhänge, wie sie alle Bürgerinnen und Bürger als Konsumenten(innen), Arbeitnehmende sowie als Staatsbürger(innen) verstehen sollen. Sie ist schwergewichtig Aufgabe der Sekundarstufe II. In neuerer Zeit kommt eine *Entrepreneurship-Ausbildung* hinzu, welche der wirtschaftsberuflichen Bildung zuzuordnen ist. Ursprünglich diente dieser aus den Vereinigten Staaten stammende Ansatz der Ausbildung künftiger Unternehmer mit dem Ziel, sie auf die Gründung einer Unternehmung vorzubereiten. Die heutigen Ansätze gehen etwas weiter und in Richtung einer Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses mit einem starken Gewicht auf der Betriebswirtschaftslehre. Ein interessantes Drei-Ebenen-Modell legen Lindner (2009) und Aff (2012) vor, indem sie auf der ersten Ebene am Beispiel der Unternehmung die Studierfähigkeit fördern, auf der zweiten Ebene die Voraussetzung für die Employabilität mittels betriebswirtschaftlichem Anwendungswissen schaffen und auf der dritten Ebene anhand ökonomisch-gesellschaftlicher Zusammenhänge

mit volkswirtschaftlichem Schwerpunkt das ökonomische Reflexionswissen stärken. In diesem Beitrag werden die wirtschaftsberufliche und die Entrepreneurship-Ausbildung nicht weiter betrachtet, sondern es werden Überlegungen zur Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses besprochen. Im Gegensatz zur Entrepreneur-Ausbildung, welche heute als ein Gesamtkonzept an Wirtschaftsschulen über die ganze Dauer der Schulzeit umgesetzt wird, geht es bei der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses um den Unterricht in einem Fach mit 2-3 Lektionen während 1-2 Schuljahren auf der Sekundarstufe II, die hier zur Diskussion steht.

3 Die Wichtigkeit der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses: Die Rechtfertigung

Rechtfertigen lässt sich die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses aufgrund einer Entwicklung, die leider schon angelaufen ist (siehe Abbildung 2).

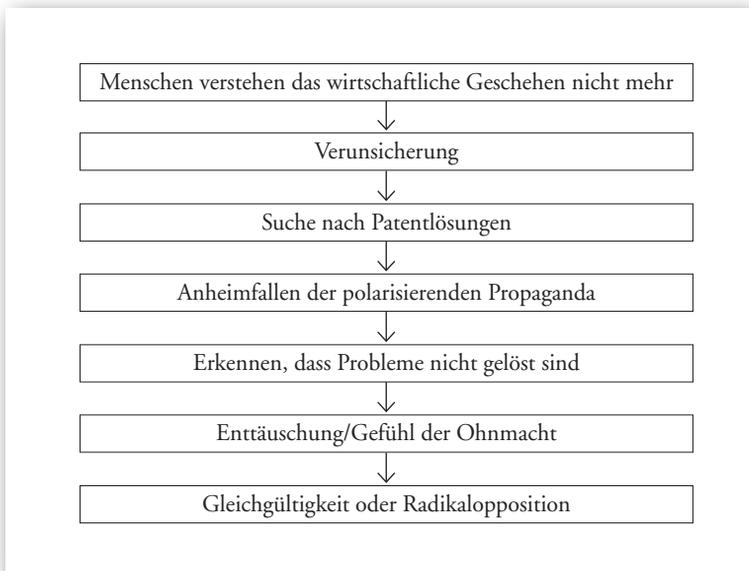


Abbildung 2: Gefährliche Entwicklung

Viele Menschen verstehen das wirtschaftliche Geschehen nicht mehr. Als Konsumenten sind für sie die Preissteigerungen beim Erdöl und die Gewinne der Erdölgesellschaften nicht erklärbar. Als Mitarbeitende verstehen sie die Produktionsverlagerungen nach Südostasien und die Entlassungen bei uns nicht mehr. Und als Bürger sehen sie den Sinn der Finanzmaßnahmen der EU nicht ein. Dieses Nichtverstehen führt zu einer Verunsicherung, in welcher viele Leute nach populären Patentlösungen suchen und schließlich solchen anheimfallen, welche ihnen persönlich am besten gefallen. Geschickte Propaganda mit populären Patentlösungen ohne Aufzeigen möglicher Nachteile infolge der vielen Zielkonflikte verstärken die selektive Wahrnehmung und die Polarisierung der Meinungen in der Gesellschaft. Irgendwann erkennen jedoch die Leute, dass mit den Patentlösungen die Probleme nicht gelöst sind, und sie sind über die Verantwortlichen in der Politik und Wirtschaft enttäuscht. Es entsteht bei ihnen ein Gefühl der Ohnmacht gegenüber den wirtschaftlichen Entwicklungen und den Einflüssen der Verantwortlichen oder den „Mächtigen“. Die Folge davon ist eine zunehmende Gleichgültigkeit oder – was gefährlicher ist – ein Übergang zu einer politischen oder sozialen Radikalopposition, welche mit ihren extremen Ideen noch stärker polarisiert.

Im schlimmsten Fall gefährdet eine solche Entwicklung die Glaubwürdigkeit der Verantwortlichen und letztlich der Demokratie mit ihren Vorzügen. Dieser verhängnisvolle Prozess kann nur durchbrochen werden, wenn alle Bürgerinnen und Bürger wenigstens über eine genügende *wirtschaftliche Mithörkompetenz* verfügen, sie also fähig sind, Zielkonflikte in der Wirtschaft zu erkennen, Vorteile und Nachteile abzuwägen, die Sinnlosigkeit aller polarisierenden Patentlösungen zu erkennen, und die Konsistenz oder Inkonsistenz von Maßnahmen zu beurteilen. Mit dieser Zielsetzung der Mithörkompetenz lässt sich zugleich ein immer wieder gehörter Einwand gegen die wirtschaftliche Bildung widerlegen: Es wird angeführt, die wirtschaftliche Bildung mache wenig Sinn, denn in vielen Fragen seien sich nicht einmal anerkannte Wissenschaftler einig; wie sollten dann Schülerinnen und Schüler zu Lösungen geführt werden? Diese Kritik ist falsch. Der Wirtschaftskunde-Unterricht will und kann nicht durchwegs richtige Lösungen vortragen, sondern er trägt zum Verstehen, zum Reflektieren und zur Bildung einer eigenen Meinung im freien Urteil bei.

4 Das Profil der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses

Leider versäumen es viele Lehrplankonstrukteure, sich auf ein klares Profil der wirtschaftlichen Bildung zu einigen. Wenn es um die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe II geht, zeichnet sich bei jüngeren Lehrkräften und

Wissenschaftlern eine Tendenz zur Verwissenschaftlichung des Unterrichts und damit eine Vorwegnahme von Lerninhalten der Hochschule ab. Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker lieben die „Aktualitätenschau“, indem sie thematisch interessante Bereiche behandeln haben möchten und dies möglichst interdisziplinär. Lehrpersonen, welche sich vor wirtschaftspolitischen Diskussionen scheuen, greifen auf den exemplarischen Unterricht zurück, indem sie an ausgewählten Themenkreisen vertieft aufzeigen wollen, was die Wirtschaftswissenschaften bezwecken, wie sie arbeiten und welches der Nutzen ihrer Erkenntnisse ist. Welches Profil gewählt wird, ist eine normative Frage. Ich lehne die Verwissenschaftlichung (Vorwegnahme von Lerninhalten der Hochschule) ab, weil sie zu Wiederholungen führt und damit vor allem in den unteren Semestern der Hochschule für Studierende der Wirtschaftswissenschaften demotivierend wirkt.

Die „Aktualitätenschau“ ist gefährlich, weil sie sehr häufig theoretisch nicht fundiert ist und damit nicht zur Reflexion anregt, sondern häufig vorgefasste Meinungen bestätigt. Der exemplarische Ansatz bleibt theoretisch und trägt nichts zu einem Gesamtverständnis des wirtschaftlichen Geschehens bei. Ich entscheide mich für ein Profil der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses mit dem Ziel, der im letzten Abschnitt beschriebenen gefährlichen Entwicklung in unserer Gesellschaft entgegenzuwirken. Deshalb lege ich meiner Auffassung die folgenden vier Ziele zugrunde:

1. Die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses muss der jungen Generation dasjenige volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Wissen vermitteln, das sie befähigt, gesamtwirtschaftliche und unternehmerische Zusammenhänge zu verstehen, aktuelle Probleme und Streitfragen in ihrer gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Interdependenz zu erkennen und zu definieren, darin liegende Zielkonflikte zu erfassen und sie einer reflektierten Lösung zuzuführen.
2. Es darf nicht indoktriniert werden, sondern die Lernenden müssen fähig werden, zu gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Problemen in freiem Urteil zu einer eigenen widerspruchsfrei begründeten Meinung zu gelangen, welche einer wirtschaftlichen Sachlogik nicht widerspricht, zugleich aber normativ legitimiert ist.
3. Die reflektierten Erkenntnisse sollen sich auch im alltäglichen Denken und Handeln niederschlagen.
4. Insgesamt sollen die Lernenden am Ende des Unterrichts ihren eigenen gesellschaftlichen Standort gefunden und erkannt haben, dass eine demokratische Gesellschaft und eine freie Wirtschaft nur so lange funktionstüchtig bleiben, als alle ihre Angehörigen sich im sachkompetenten Diskurs um nachhaltige Lösungen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Probleme

bemühen und bereit sind, die Regeln einer wandelbaren Rechtsordnung als Grenzen ihres Denkens und Tuns zu akzeptieren. Sie sollen zudem motiviert sein, am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen und die Folgen dieses eigenen Verhaltens immer wieder selbstkritisch zu beurteilen.

5 Kriterien zur Gestaltung von Lehrplänen und Unterricht zur Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses

1. Eine immer wieder zu hörende kritische Feststellung zum wirtschaftskundlichen Unterricht ist zutreffend. Um zu einem Gesamtverständnis des wirtschaftlichen Geschehens im oben beschriebenen Sinn zu gelangen, bedarf es eines recht umfassenden Orientierungswissens. Deshalb ist der Wirtschaftsunterricht vielerorts immer noch stark auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet, das häufig träges Wissen bleibt (Renkl 1998), d. h., einmal gelerntes Wissen ist später für die Anwendung nicht mehr spontan verfügbar. Aber gerade bei der Bearbeitung betriebswirtschaftlicher und volkswirtschaftlicher Probleme ist die Verfügbarkeit von Wissen bedeutsam. Leider bestehen aber heute bei vielen Lehrpersonen immer noch Missverständnisse bezüglich des Stellenwerts des Wissens. Geglaubt wird, die Wissenserarbeitung sei angesichts des abnehmenden Halbzeitwerts des Wissens sowie der Möglichkeit, fehlendes Wissen über Informationssysteme abzurufen, nicht mehr bedeutsam. Diese Auffassung ist wissenschaftlich widerlegt. Lehrpläne und Unterricht sind nur von abrufbarem Faktenwissen zu entlasten, während ein gut strukturiertes Grundlagenwissen für die Reflexion und das Erschließen von neuem Wissen, für Problemlöseprozesse und die Suche nach neuen Ideen, grundlegende Voraussetzung ist (siehe ausführlich Krapp/Weidenmann 2006).

Umstritten bleibt die Frage, ob das Strukturwissen vermittelt oder erarbeitet werden soll. Selbstverständlich führt erarbeitetes Wissen (in einem prozessorientierten Frontalunterricht oder mittels selbstgesteuertem Lernen, zu welchem allerdings anfänglich gut anzuleiten ist) zu weniger tragem Wissen. Der Umfang des Orientierungswissens bei einer beschränkten Lektionenzahl macht es jedoch unabdingbar, Teile des Wissens auch zu vermitteln, was solange vertretbar ist, als dieses dargebotene Wissen zielgerichtet angewandt wird. Dies setzt einen darauf ausgerichteten Aufbau des Lehrplans und des Unterrichts voraus.

2. In diesem Zusammenhang ist zu diskutieren, ob der Aufbau des Lehrplans und des Unterrichts einer zu bestimmenden Systematik folgen muss, oder ob thematisch orientiert gestaltet werden soll. Heute treten immer mehr

Leute für eine thematische (kasuistische) Gliederung ein, obschon wissenschaftlich immer noch nicht geklärt ist, welche Gestaltungsform lernwirksamer ist. Aufgrund der eigenen Unterrichtserfahrung neige ich zu einem Kompromiss. Anfänglich sollte ein systematischer Aufbau gewählt werden, damit den Wissensstrukturen genügend Sorgfalt geschenkt wird, und der Unterricht nicht zu einer problemorientierten Aktualitätsschau verkommt. Ein noch so interessanter Unterricht, der sich schwergewichtig und ohne eine genügende Wissensbasis nur an aktuellen und lebensnahen Problemen orientiert, entwickelt sich häufig zu einem Palaver und verstärkt häufig nur vorgefasste Meinungen. Reflexion setzt genügend Wissen voraus. Zudem eignet sich ein systematischer Wissensaufbau von Wissensstrukturen und deren Anwendung für schwächere Lernende besser. Im fortgeschrittenen Unterricht sollte hingegen stärker zur Themenorientierung übergegangen werden, damit Vernetzung und Interdisziplinarität gelingen.

3. Inhaltlich umstritten ist auch die Frage, ob sich die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses auf volkswirtschaftliche Lernbereiche beschränken soll, oder ob auch betriebswirtschaftliche Themen einzubeziehen sind. Behauptet wird, betriebswirtschaftliche Inhalte seien überflüssig, weil sie nur die wirtschaftsberufliche Bildung betreffen. Diese Auffassung ist falsch, denn alle Menschen werden im Alltag als Mitarbeitende in Betrieben oder freiberuflich mit grundsätzlichen betriebswirtschaftlichen Fragen konfrontiert. Insbesondere während Krisenzeiten tragen unternehmerische Entscheidungen wie Betriebsverlagerungen und -stilllegungen, Entlassungen, Teilzeitarbeit usw. noch stärker zu oft undifferenzierten Beurteilungen und polarisierender Kritik an Unternehmensleitungen bei als wirtschaftspolitische Probleme. Ausgewogene Urteile sind nur mit grundlegenden betriebswirtschaftlichen Kenntnissen möglich. Deshalb muss modellhaft betriebswirtschaftliches Wissen vermittelt werden, ohne jedoch eine wirtschaftsberufliche Vertiefung anzustreben. Mit Vorteil wird die Einbettung der Unternehmung in die ökonomische, technologische, soziale und ökologische Umwelt mit einem Managementmodell dargestellt, welches eine Einführung in die Grundzüge des normativen und strategischen Managements problemlos ermöglicht (vgl. Dubs 2012). Mit dem Wissen – über die Wertvorstellungen der Unternehmensführung und über die langfristigen Ziele einer Unternehmung – lernen die Schülerinnen und Schüler die vielen Zielkonflikte zu erkennen, mit welchen sich Manager täglich zu beschäftigen haben. Dadurch können sie grundlegende unternehmerische Probleme auch mit Sachkompetenz und genügender Differenziertheit beurteilen (z. B. die Frage, ob Entlassungen in einer Unternehmung im Interesse des Fortbestands der Unternehmung gerechtfertigt

sind, oder ob im Interesse der Gewinnmaximierung Arbeitsplätze abgebaut werden, ohne dass dazu ein Sachzwang besteht). Mit einem integrierten Management-Modell wie dem St. Galler Management-Modell lassen sich auch mit einer geringeren Lektionenzahl viele Einsichten erarbeiten.

4. Immer noch Uneinigkeit besteht auch über die Gesamtgestaltung eines Lehrplans für die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses, weil oft behauptet wird, ein disziplinenbezogener systematischer Lehrplan verunmögliche einen interdisziplinären und vor allem einen handlungs- oder problemorientierten Unterricht. Diese Auffassung wird hier nicht geteilt. Mit dem Konzept eines *Lehrplans der Inselbildung* lässt sich diese Streitfrage im Sinne eines Kompromisses lösen (siehe Abbildung 3). Anfänglich steht die Disziplinenorientierung im Mittelpunkt, wobei es in gemäßigt konstruktivistischem Sinne durchaus möglich ist, die einzelnen – auf den Erwerb von Grundlagenwissen ausgerichteten – Lektionen anhand kleiner Probleme handlungs- oder problemorientiert zu gestalten, denn die Handlungs- oder Problemorientierung ist eine Gestaltungsform sowohl für Lehrpläne als auch für einzelne Lektionen (siehe die Beispiele bei Dubs 2009). Verfügen die Lernenden über ein genügendes, gut strukturiertes Grundlagenwissen, so kann der „rote Faden“ der Systematik (wie immer sie auch definiert ist) durch eine „Insel“ aufgelockert werden mit dem Zweck, die ganzheitliche und allmählich auch interdisziplinäre Sichtweise anhand größerer Problemkreise im Lehrplan und im Unterricht umzusetzen.

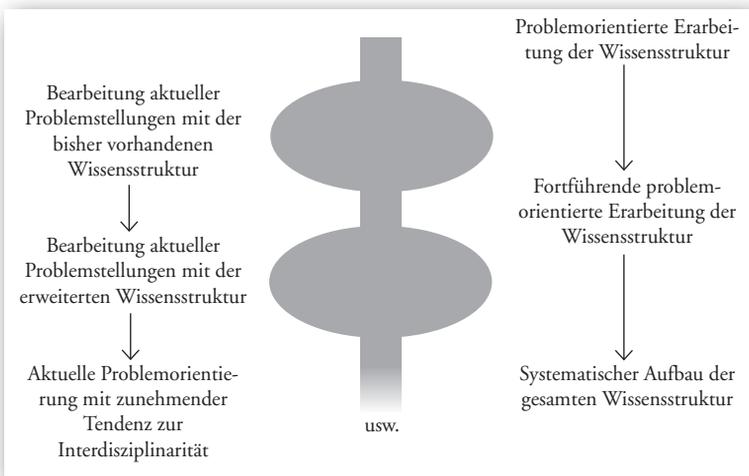


Abbildung 3: Lehrplan der Inselbildung

6 Werterziehung in der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses

Kritiker der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses behaupten immer wieder, dieser Unterricht fördere nur das rationale Denken bis hin zu einer radikalen Rücksichtslosigkeit, welche von der Idee der Gewinnmaximierung getrieben sei. Richtig ist, dass die frühere betriebswirtschaftliche Theorie ausschließlich auf dem Ziel der Gewinnmaximierung aufbaut, und die Volkswirtschaftslehre an eine Marktorientierung, die immer wieder ein ökonomisches und damit auch soziales Gleichgewicht herbeiführen soll, glaubte. Inzwischen sind viele dieser traditionellen Betrachtungsweisen überholt. Normative Diskussionen unter Einschluss politischer, psychologischer und ethischer Theorien haben Eingang in Wirtschaftswissenschaften gefunden und lassen sich unterrichtlich sehr gut umsetzen (siehe dazu den Umsetzungsversuch in der Betriebswirtschaftslehre bei Dubs (2011)). Ein großer Teil der heutigen betriebswirtschaftlichen Theorie geht vom Modell eines Gewinns unter Nebenbedingungen aus, d. h., unternehmerische Entscheidungen werden mit dem Ziel der Nachhaltigkeit des Wirtschaftens zu Lasten einer kurzfristigen Gewinnmaximierung getroffen. Und die Volkswirtschaftslehre beschäftigt sich sehr intensiv mit dem Problem von staatlichen Interventionen im Falle von Fehlentwicklungen. Dieses neue Denken führt zu sehr vielen Zielkonflikten, die nicht mit Patentlösungen erledigt werden können, sondern ein interdisziplinäres Reflektieren erfordern, welches zu einer Auseinandersetzung mit Werthaltungen zwingt. Diese Beschäftigung mit Zielkonflikten stellt deshalb im Unterricht eine Anwendung der kognitiven Werterziehung dar, wie sie von Kohlberg anfangs der achtziger Jahre entworfen wurde und von Oser (1986) und von Beck (Beck u. a. 1996) fortgeführt wird. Den Lernenden werden moralische Dilemmata (gesellschaftliche und wirtschaftliche Probleme, welche Zielkonflikte beinhalten) vorgelegt, die sich allein rational nicht lösen lassen, sondern Wertkonflikte beinhalten, über die zu reflektieren und zu entscheiden ist. Längstens ist belegt, dass sich mit diesem didaktischen Ansatz die Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit der Lernenden stärken lässt, auch wenn das ewige Kernproblem jeder Werterziehung nicht endgültig gelöst ist, nämlich die Tatsache, dass das Wissen über Werte nicht mit Sicherheit zu einem besseren Verhalten führt.

Die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses kann also nicht wertneutral erfolgen. Die Lernenden müssen fähig werden, sich offen und differenziert mit Wertfragen auseinanderzusetzen. Andernfalls erfüllt die Schule ihren erzieherischen Auftrag in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft nicht. Um Kritik von Eltern und Behörden zu

vermeiden, sollten moralische Dilemmata mit Arbeitsblättern für die Lernenden dokumentiert werden, in denen die Vielseitigkeit der Argumentation ersichtlich ist. Und Mut machen sollten die Erkenntnisse aus einer alten Studie (Hemmer 1971), nach welcher diejenigen Lehrkräfte im Unterricht besonders geschätzt sind, welche (1) strittige Fragen unter Beachtung des Vorwissens und des Erfahrungsschatzes der Lernenden in den Unterricht einbringen, (2) die Reflexion in neutraler Weise moderieren, (3) abschließend ihre eigene Meinung einbringen und (4) die Klasse auch darüber diskutieren lassen.

7 Die Lehrendenfrage

Vierorts ist es üblich geworden, für den Wirtschaftslehreunterricht Geschichts- und Geografielehrpersonen ohne eine umfassende wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung einzusetzen. Dies zum Teil mit der naiven Vorstellung, alle Lehrpersonen hätten die Wirtschaft in irgendeiner Form erlebt. Daher könnten sie Anfänger auch ohne Weiteres unterrichten. Längstens weiß man aber aus der Forschung, dass ein erfolgreicher Unterricht vor allem in der Sekundarstufe II neben pädagogischem Können eine fachwissenschaftliche Ausbildung voraussetzt. Es zeigt sich, dass von Lernenden gut bewertete Lehrpersonen schlechtere Bewertungen erhielten, wenn sie in einem Fach zu unterrichten hatten, in welchem sie keine grundlegende fachwissenschaftliche Ausbildung vorweisen konnten (siehe eine Zusammenfassung von Studien zur Bedeutung der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte für den Lernerfolg bei Mayer u. a. 2001). Angesichts der Komplexität der wirtschaftlichen Zusammenhänge ist es eine Illusion zu glauben, der Lernbereich Wirtschaft könne von jeder guten und vernünftigen Lehrperson unterrichtet werden. Fachwissenschaftliche Souveränität ist eine Grundvoraussetzung für eine differenzierte Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses.

8 Eine ernsthafte Begrenzung?

Seit Langem vermute ich, dass der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bei der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses maßgeblich durch ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit geprägt ist. In einem Schulversuch mit 36 Klassen haben wir sechs Gruppen von Klassen gebildet, die mit verschiedenartigen Lehrplanmodellen, unterschiedlichem Lernmaterial und verschiedenartigen Unterrichtsansätzen von auf die ihnen zugewiesene Kombination vorbereiteten Lehrkräften unterrichtet wurden. Daraus wollen wir Erkenntnisse für einen wirksamen Unterricht ableiten. Vorgängig

haben wir alle Schülerinnen und Schüler mit einem eigenen entwickelten Wirtschaftsfähigkeitstest (Kompetenzen, die nötig sind, um die Ziele der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses zu erreichen) getestet. Leider ergaben sich bezüglich Lernerfolge keine signifikanten Unterschiede bei den einzelnen Gruppen. Ein Ergebnis war aber sehr signifikant. Die Lernenden mit guten Ergebnissen im Wirtschaftsfähigkeitstest erzielten unabhängig von der Gruppenzuteilung, also unabhängig von der Gestaltung des Unterrichts, signifikant bessere Lernleistungen. Die Daten dieser Untersuchung habe ich nie veröffentlicht, weil die didaktische Konzeption des Versuchs zu anspruchsvoll war (zu viele Variablen wurden letztlich zu wenig isoliert). Verlässlich waren aber die Erkenntnisse über den signifikanten Zusammenhang der Ergebnisse des Wirtschaftsfähigkeitstests und der Lernleistungen (überprüft am Ende der Unterrichtszeit mithilfe von aktuellen wirtschaftlichen Problemstellungen). Heißt dies, dass die Ziele der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses nur mit intellektuell besseren Schülerinnen und Schülern erreichbar sind? Oder bedarf es besserer Gestaltungsformen für die Lehrpläne und den Unterricht? Hier besteht noch ein großer Forschungsbedarf. Aber der pädagogische Optimismus sollte uns ermutigen, den Unterricht trotz dieser offenen Fragen fortzusetzen. Die zunehmende Polarisierung in unserer Gesellschaft mit den negativen Auswirkungen auf die gesellschaftliche Entwicklung zwingt uns dazu.

Literatur

- Aff, Josef (2012): Zukunftsorientierte Wirtschaftsberufliche Bildung durch Entrepreneurship-Erziehung, in: 75 Jahre HAK Bregenz (Festschrift). Bregenz, Handelsakademie.
- Beck, Klaus u. a. (1996): Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Ausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, S. 187-206.
- Capaul, Roman/Steingruber, Daniel (2011): Betriebswirtschaftslehre verstehen. Oberentfelden.
- Dubs, Rolf (1968): Das Wirtschaftsgymnasium. Ein Beitrag zu den Problemen eines neuen Mittelschultypus aus schweizerischer Sicht, Zürich.
- Dubs, Rolf (2006): Bildungsstandards und kompetenzorientiertes Lernen, in: Minnameier, Gerhard/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Bern, S. 161-175.
- Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (2. Aufl.), Stuttgart.

- Dubs, Rolf (2011): Didaktik der Betriebswirtschaftslehre: Der gesellschaftliche Beitrag des Unterrichts in Betriebswirtschaftslehre an Wirtschaftsschulen, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven, Wiesbaden.
- Dubs, Rolf (2012): Normatives Management. Ein Beitrag zu einer nachhaltigen Unternehmensführung und Aufsicht (2. Aufl.), Bern.
- Hemmer, Adrian (1971): Einflüsse des Staats- und Wirtschaftskundeunterrichts auf das Verhältnis der gewerblichen Berufsschüler zu Politik. St. Gallen, Dissertation Universität.
- Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (5. Aufl.), Weinheim.
- Lindner, Johannes (2009): Entrepreneurship Education zwischen ökonomischer Ausbildungsphilosophie und Schlüsselkompetenz für das lebenslange Lernen. In Stock, Michaela (Hrsg.), Entrepreneurship Europas als Bildungsraum Europäischer Qualifikationsrahmen. Wien, Mainz, S. 63-72.
- Mayer, Daniel P. u. a. (2001): Monitoring School Quality. An Indicators Report. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Oser, Fritz K. (1986): Moral Education and Value Education: The Discourse Perspective, in: Merlin C. Wittrock (Ed.): Handbook of Research on Teaching. New York, S. 917-941.
- Renkl, Alexander (1998): Träges Wissen, in: Detlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 514-520.

Bedürfnis, Bedarf, Nachfrage ... ein guter Anfang?

Versuch eines Ansatzes zur curricularen Erneuerung des Wirtschaftsunterrichts

Obzwar die Forderung nach einer verbesserten und verbreiterten ökonomischen Bildung wiewohl langsam, so aber doch erkennbar zunehmend Gehör findet, fehlt es doch an vielem, nicht zuletzt an der Begeisterung für eine umfassende Erziehung in wirtschaftlichen Fragen. „Wirtschaft“ scheint als Thema wenig Ausstrahlung zu besitzen, denn wie sollte es sonst kommen, dass es sich in den Curricula noch nicht weitergehend durchgesetzt hat – und das obwohl die neuhumanistisch gesonnenen Philologen längst nicht mehr mit der Humboldtschen Warnung vor der die Sittlichkeit gefährdenden „speziellen Bildung“ kommen (Humboldt 1809, 276).

„Wirtschaft“ wird als Fach vorzugsweise als Betriebswirtschaftslehre studiert, und – man mache sich nichts vor: Von vielen Studierenden geschieht dieses aus Gründen einer opportunistischen Erwartung von Arbeitsmarkt- und damit Einkommenschancen und keineswegs aus einem intrinsischen fachlichen Interesse heraus. Natürlich kann dieses Interesse niemals erwachen, wenn man sich noch nicht mit der Materie befasst hat, wozu es ja nicht selten eines äußeren Anstoßes bedarf. Doch wird die Chance genutzt, wenn Gelegenheit zu diesem Anstoß besteht? Finanzwirtschaftliche Fragen zum Beispiel sind von ganz konkreter persönlicher Relevanz, volkswirtschaftliche Fragen als weiteres Beispiel sind von so ausgezeichnetem intellektuellen Appeal, wie kann es da sein, das „Wirtschaft“ als staubtrockenes Thema verkannt und allzu leicht beiseitegeschoben wird? Das hier verfolgte Erkenntnisinteresse leitet sich aus der Absicht daher, diesem didaktischen Problem einen didaktischen Lösungsansatz zu eröffnen.

Ist es auch unzulässig, *pars pro toto* zu argumentieren, so soll in diesem Interesse zunächst der analytische Blick auf den Einstieg in die allererste Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand „Wirtschaft“ gelenkt werden. Dieses ist damit zu begründen, dass hiermit nicht nur wichtige Grundlagen gelegt werden, sondern der angesprochene äußere Anstoß zur Entwicklung eines eigenständigen Interesses erstmals erfolgen kann. Im Weiteren soll eine alternative Konzeption des didaktischen Einstiegs vorgeschlagen werden.

1 Diagnose und Analyse des Status quo

Zweifelsohne ist es ohne zuvor eine umfassende, möglichst gar internationale Erhebung aller möglichen Curriculuminhalte und Lehrbücher wissenschaftlich nicht zufriedenstellend, Aussagen über den Status quo zu wagen. Dennoch erscheint das Folgende für das verfolgte didaktische Ziel ausreichend legitimiert durch die langjährige tägliche Auseinandersetzung mit Studierenden der Wirtschaftswissenschaften unterschiedlicher Provenienz und deren Kenntnissen und affektiven Einstellungen zu den Wirtschaftswissenschaften.

1.1 Begriffsarbeit ...

Woher die Konzeption eines begriffsorientierten Einstiegs in den Wirtschaftsunterricht auch immer stammen mag, sie scheint einem tiefer liegenden, bei den Protagonisten der Wirtschaftslehren wahrscheinlich unbewussten Herbartianismus entspringen. Wenngleich gewiss auch viele Lehrkräfte andere Wege beschritten haben, scheint doch der Weg über die Begriffsbestimmung vom Bedürfnis (das als ein spezifisches Mangelempfinden bestimmt wird) über den Bedarf (welcher als das mit Kaufkraft ausgestattete Bedürfnis definiert wird) bis hin zur Nachfrage (die der am Markt wirksam gewordene Bedarf sein soll) wünschenswert nicht der Normalfall zu sein, so doch aber häufig gewählt zu werden.

Dieser Begriffsarbeit kann tatsächlich das Prädikat „staubtrocken“ zuerkannt werden. Und wenn man bedenkt, wie wichtig der Einstieg in ein neu gewähltes Fach für die Entwicklung eines eigenständigen Interesses ist, dann wundert man sich eher, dass es selbst nicht noch mehr angehende Lehrkräfte gibt, die Wirtschaftslehre langweilig finden. Sie sind von der trockenen Begriffsarbeit für eine traurige berufliche Zukunft imprägniert und werden ihren inneren Widerwillen zuverlässig multiplizieren.

1.2 ... und deren Konsequenzen aus theoretischer Perspektive

Nun hat sich der begriffsorientierte Zugang durchaus als Einstieg in die Wirtschaftslehre bewährt und findet sich so in zahlreichen Curricula und wird in vielen Schul- und Lehrbüchern so auf allen Leistungsstufen angesprochen. Insofern ist die konservative Frage zuzulassen, warum denn nun das Bewährte infrage gestellt werden sollte. Zur Entgegnung auf diese Frage sind zwei theoretische Zugriffe möglich und zueinander in Bezug zu setzen: Zum einen ist dies die Lernzieltaxonomie nach Benjamin S. Bloom (1956) und zum anderen die Artikulation nach Heinrich Roth (1957).

1.2.1 Lernzielniveau

Ersten Blickes ist der begriffsorientierte Einstieg konzeptionell von einer ähnlich überzeugenden Handlungslogik (wobei die Handlung des Begriffes das Denken ist) wie der Bau eines Hauses: Beim Gebäudebau legt man sich seine Ziegel und Werkzeuge zurecht, beim Bau eines Gedankengebäudes (einer Theorie) seine Begriffe und deren Verhältnisse zueinander.

Das Problem liegt im konkreten Fall darin, dass Begriffe sich nur mit anderen Begriffen erklären lassen, die ihrerseits noch nicht eingeführt sind: Der Begriff des Bedarfs ist vom Bedürfnis nur insoweit zu trennen, als keine freien Güter betroffen sind. Das heißt, dass die Opposition „freies Gut“ vs. „ökonomisches Gut“ zur Bestimmung des Begriffs des „Bedürfnisses“ vorausgesetzt werden muss. Bei der Bestimmung des Begriffs „Bedarf“ in Abhängigkeit zum Begriff des „Bedürfnisses“ wird der Begriff der „Kaufkraft“ vorausgesetzt. Allenfalls ein alltagssprachliches Verständnis kann der Begriffsbestimmung mithin zugrunde gelegt werden. Damit wird ein weitreichender methodischer Fehler begangen.

Wie schon angedeutet, gibt es durchaus konkurrierende Beispiele für einen Einstieg. Bei Hal R. Varian (1999, 3 ff.), der das derzeit marktführende Lehrbuch für die universitäre Lehre in der Mikroökonomie vorgelegt hat, wird der Einstieg über die Einführung des Marshall-Kreuzes gewählt. Das Marshall-Kreuz stellt das Abnehmen der kumulierten Nachfrage und das Zunehmen des kumulierten Angebotes funktional über den Preis dar. Mit dieser Herangehensweise werden noch viel weiterreichende Voraussetzungen gemacht, insbesondere hinsichtlich des Marktbegriffs, den ökonomischen Begriffen von Nachfrage und Angebot, nicht zuletzt hinsichtlich einer Vorstellung über atomistische Marktstrukturen. Die auf Funktionsgraphen gegründete Darstellung des Marshallkreuzes impliziert überdies ein routiniertes Denken auf der von Piaget (z. B. 1976) als formal-operatorisch bezeichneten Stufe. Das Erreichen der formal-operatorischen Stufe wird nicht von allen Lernenden mehr erreicht und beschreibt das Umgehen mit komplexen hypothetischen Konstrukten.

Selbstverständlich kann das Marshall-Kreuz auch mit Mitteln der Mäeutik erarbeitet werden, wie in Bank (2011, 95) dargestellt. Ohne diesem experimentellen Ansatz seine Qualitäten absprechen zu wollen, scheint eine experimentelle und mäeutische Herangehensweise für eine erste Auseinandersetzung mit dem Phänomen Markt, nicht aber mit dem der Wirtschaft insgesamt darstellbar: Dieses liegt vor allem darin begründet, dass die Auseinandersetzung mit dem Marshall-Kreuz didaktisch fast nicht reduzierbar ist. Der einzige Reduktionsschritt geht vom kontinuierlichen zum diskreten Fall mit jeweils wenigen Marktteilnehmern (mit treppenförmiger Darstellung – wie es bei Varian für die Nachfrageseite tatsächlich auch zunächst erfolgt, vgl. 1999, 5).

Ein begriffsorientierter Einstieg wiederum ist seiner Art nach auf taxonomisch niederrangige Lernziele ausgerichtet. Die theoretische Beschreibunggrundlage für kognitive Verhaltenskategorien findet sich in der Lernzieltaxonomie nach Bloom (1956). Aus der Absicht heraus, ein Tertium Comparationis für unterschiedliche Leistungsanforderungen an akademischen Hochschulen zu entwickeln, hatte eine Arbeitsgruppe um Benjamin Bloom verschiedene Anspruchsniveaus kognitiver Leistungen beschrieben. Das Ordnungskriterium, das sie dafür gewählt haben, ist der Komplexitätsgrad des zu Erlernenden (vgl. Abbildung 1a). Damit ergibt sich eine Ordnung, deren einfachstes Zielniveau im Kennen eines zu erlernenden Inhaltes liegt. Dann folgen das Verstehen und das Anwenden der jeweiligen Lerninhalte. Es liegt dabei nahe, dass ein „Verstehen“ das „Kennen“ impliziert und dass

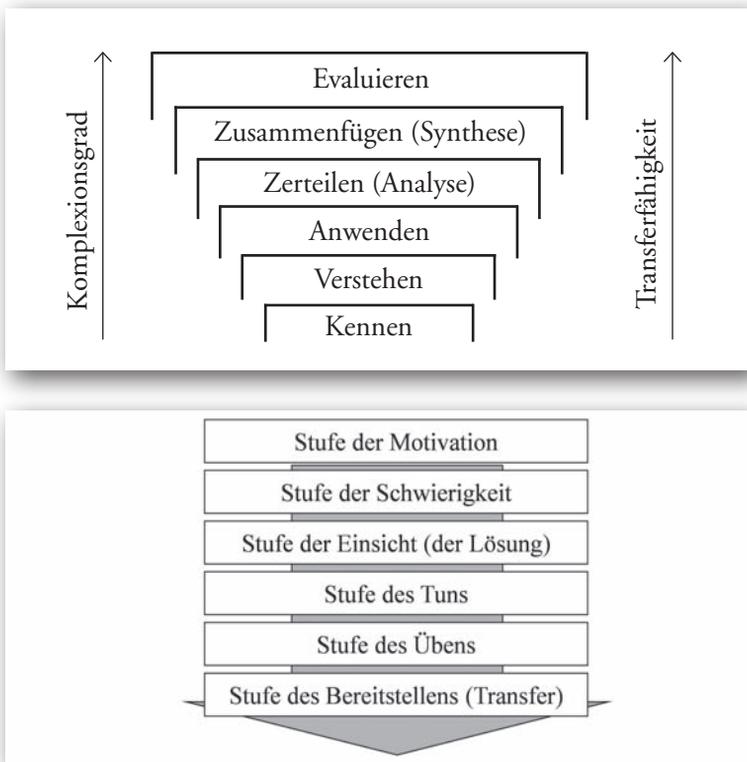


Abbildung: 1a, b: Theoretische Grundlagen: Lernzieltaxonomie nach Bloom, Artikulation nach Roth (Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Bloom (1956); Roth (1957))