

Günther Seeber
(Hrsg.)

Befähigung zur Partizipation

Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung

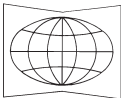


**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Günther Seeber (Hrsg.)

Befähigung zur Partizipation

Gesellschaftliche Teilhabe durch Ökonomische Bildung



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

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

Herausgegeben im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung von Thomas Retzmann, Günther Seeber und Birgit Weber

© by WOCHENSCHAU Verlag
Schwalbach/Ts. 2009

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
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974555-9 (Buch)
ISBN 978-3-73440207-4 (E-Book)

Inhalt

<i>Günther Seeber</i> Einführung	5
<i>Eberhard Jung</i> Partizipationskompetenz: Bildungsziel der Ökonomischen Bildung	11
<i>Günther Seeber/Bernd Remmele</i> Ökonomische Kompetenz bedingt Einstellungen zur Marktwirtschaft – Entwurf eines Wirkmodells zur empirischen Analyse	27
<i>Thorsten Hippe</i> Das politische System als interdisziplinäres Thema politisch-ökonomischer Bildung	41
<i>Tim Engartner</i> Abkehr von der „Trivialanthropologie des egoistischen Tauschmenschen“ – oder: Was bedeutet der Wandel des Menschenbildes für die Ökonomische Bildung?	57
<i>Christian Meyer</i> Teilhabe durch Konsum? Ökonomische und politische Bildung zwischen Konsumentenrolle und Bürgerexistenz	71
<i>Wolfgang Geise</i> Zur Verwirrtheit von Jugendlichen beim Handykauf – Ergebnisse einer empirischen Studie	89
<i>Maria Neubauer/Michael Schuhen</i> Ein empirischer Blick der ökonomischen Bildung auf die Mündigkeit der Bürger	105
<i>Klaas Macha</i> Ethische Implikationen ökonomischer Experimente als handlungsorientierte Methode im Wirtschaftsunterricht	117

Aline Oesterle

Die Förderung von Ausbildungsfähigkeit und beruflich-orientierten Selbstkonzepten aus fachdidaktischer Perspektive 129

Lothar Beinke

Praxis durch Praxistage 141

Ilona Ebbers

Diversity Education in der ökonomischen Bildung 157

Dirk Loerwald

Sind soziale Dilemmata handlungsorientiert erfahrbar?
Eine kritische Analyse von Dilemma-Spielen
für den Wirtschaftsunterricht 171

Autorinnen und Autoren 188

Einführung

Die Wirtschaftsdidaktik versteht ökonomische Bildung als einen wesentlichen Beitrag, wenn es darum geht Schüler/-innen für eine reflektierte, verantwortungsvolle und kritische Teilhabe an demokratischen und sozio-ökonomischen Prozessen vorzubereiten. Sie zielt darauf ab, das eigene Leben in sozialer Verantwortung führen und an der Gestaltung einer lebenswerten, demokratischen Gesellschaft mitwirken zu können. Im Grunde steht dahinter der fundamentale Bildungsauftrag von Schule, die dazu befähigen soll, sachangemessen in Verantwortung gegenüber sich selbst und gegenüber der Mitwelt zu entscheiden und zu handeln. Im Mittelpunkt des wirtschaftsdidaktischen Bildungsinteresses stehen dann ökonomisch geprägte Situationen und Strukturen.

Das mit diesem Auftrag verfolgte übergeordnete Ziel ist jenes der Mündigkeit. Nach einer seit vielen Jahren in der ökonomischen Bildung gängigen Klassifizierung lässt sich dieses Ziel in den Leitbildern des mündigen Verbrauchers, des mündigen Erwerbstätigen und des mündigen Wirtschaftsbürgers konkretisieren. So fallen unter die beiden ersten Kategorien auch alle die individuelle Existenz sichernden ökonomischen Aktivitäten, wie Entscheidungen bezüglich der Altersvorsorge oder der Berufswahl. Gesellschaftliche Teilhabe beschränkt sich in der ökonomischen Bildung eben nicht nur auf einen immateriellen, ideellen Aspekt, der die formale Mitwirkung und die dazu notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen in den Mittelpunkt stellt, sondern sie hat auch einen materiellen Hintergrund und äußert sich zum Beispiel in der Möglichkeit, sich über eine Erwerbstätigkeit in die arbeitsteilige Gesellschaft integrieren zu können.

Individuelle Handlungen sind immer eingebettet in gesellschaftliche Strukturen. Konsumententscheidungen hängen beispielsweise nicht nur von persönlichen Präferenzen und Kosten-Nutzen-Überlegungen ab, sondern ebenso von für das Individuum maßgeblichen 'Konsumnormen', und sie sind häufig verknüpft mit externen Effekten. Berufliche Entscheidungen werden auch vor dem Hintergrund der Arbeitsmarktbedingungen getroffen, die wiederum wesentlich durch staatlich gestaltete Regeln mit bestimmt werden.

So ist der mündige Verbraucher und Erwerbstätige notwendiger Weise immer zugleich Wirtschaftsbürger. Zumindest gilt dies in Bildungsprozessen, die diese sozioökonomische Dimension individuellen Handelns grundsätzlich reflektieren sollen.

Ausgehend von einem solch breit verstandenen Partizipationsbegriff wurden die Autorinnen und Autoren aufgefordert, Beiträge zu verfassen, die sich auf alle Bereiche ökonomischen Handelns erstrecken konnten. Sie sollten dabei die Dimension der gesellschaftlichen Teilhabe thematisieren. Die meisten Beiträge widmen sich den Facetten einer durch ökonomische Bildung geförderten politischen Teilhabekompetenz. Das Spektrum geht aber darüber hinaus und speziell der Aspekt der Integration des Jugendlichen in die Gesellschaft durch den Beruf ist auf besonderes Interesse gestoßen. Im Einzelnen werden folgende Themen behandelt:

Eberhard Jung gilt Partizipationskompetenz als grundlegendes Bildungsziel ökonomischer Bildung. Dabei erweitert er das traditionelle politikwissenschaftliche Partizipationsverständnis einer formalen Partizipation um eine informell-personale Partizipationsebene. Diese wiederum sei zentral für die ökonomische Bildung. Während *Thorsten Hippe* in seinem Beitrag auf die formale Partizipationskompetenz, erworben u.a. durch ein Verständnis für Konstitutionenökonomik, abhebt, ist für *Jung* „die Befähigung zur aktiven Teilnahme/Teilhabe an Existenz sichernden ökonomischen Aktivitäten“ das vorrangige Ziel. Neben einer kognitiven Durchdringung – Lernen von partizipatorischem Verhalten – ist für ihn deshalb auch ein Lernen durch partizipatives Verhalten bedeutsam – so bedeutsam, dass er die DeGöB-Standards um einen Bereich ‚Partizipationskompetenz‘ erweitern möchte.

Günther Seeber und *Bernd Remmele* haben sich mit dem Zusammenhang von ökonomischen Kompetenzen und dem Wissen über wirtschaftliche Phänomene sowie Einstellungen zur Marktwirtschaft einerseits und den Konsequenzen dieser Einstellungen für die wirtschaftspolitische Teilhabe und damit letztlich die Wirtschaftspolitik beschäftigt. Sie nehmen an, dass mangelndes ökonomisches Verständnis zu Wahrnehmungsverzerrungen und zu skeptischen Haltungen gegenüber der Wirtschaftsordnung führen kann. Um diesen Zusammenhang empirisch untersuchen zu können, legen sie auf der Basis von Ergebnissen bestehender Untersuchungen ein erkenntnisleitendes Wirkmodell vor.

Für *Thorsten Hippe* ist grundlegend, dass Wirtschaftsbürger Wirtschaftspolitik nicht nur aus einer ökonomischen Perspektive beurteilen sollen, sondern

auch etwas über Umsetzungschancen im politischen System wissen müssen. Die ökonomische Bildung dürfe das politische System nicht ignorieren. Er favorisiert einen interdisziplinären Zugang und verdeutlicht sein Anliegen für den wissenschaftspropädeutischen Unterricht in der Oberstufe mithilfe des konstitutionenökonomischen Ansatzes. Er stellt systematisch dessen Beitrag zur Theorie politischer Systeme und damit seine Bedeutung für den Unterricht dar.

Auch *Tim Engartner* setzt sich mit einer ökonomietheoretischen Thematik auseinander. Er plädiert dafür, das Menschenbild des Homo oeconomicus auf keinen Fall als die maßgebliche Denkfigur ökonomischer Bildung zu akzeptieren, da es doch selbst in der Wirtschaftswissenschaft nur noch in der neoklassischen Standardökonomie zugrunde gelegt werde. Gerade mit dem Nachhaltigkeitsgedanken seien Herausforderungen für die Menschheit verbunden, die eine moralische Fundierung ökonomischen Handelns notwendig machten. Im Ökonomieunterricht führe der Weg dorthin über eine multiperspektivische Betrachtung menschlichen Handelns.

Christian Meyer setzt sich kritisch mit der Frage auseinander, inwieweit privater Konsum und öffentliche Folgen des privaten Konsums reflexiv und praktisch in der Figur des ‚Consumer Citizen‘ vereint werden können. Er bezweifelt, dass Konsum – und sei er auch von einer Bewusstheit über die sozialen Konsequenzen geprägt – politisch sein kann. Das liege zum einen daran, dass Konsumentenentscheidungen nicht aus einem öffentlichen Diskurs hervorgingen und zum anderen daran, dass sich die Wahlfreiheit der Konsumenten und die politische Freiheit der Bürger substantiell unterscheiden. Letztere müssen „um die bestmögliche res publica“ ringen. Für die ökonomische Bildung entwickelt *Meyer* eine Typologie des Konsumenten als Heuristik und als systematische Reflexionsfolie. Gerade ‚Konsumisten‘ seien eine ständige Herausforderung für Bildungsprozesse.

Als ein nicht der Realität entsprechendes und deshalb verabschiedetes Konstrukt, darf der souveräne Konsument gelten, der sich durch seine vollständige Informiertheit und durch auf Augenhöhe mit dem Anbieter stattfindende Verhandlungen auszeichnet. Stattdessen sind Kaufentscheidungsprobleme auf der Tagesordnung, die auch aus der ‚Konsumentenverwirrtheit‘ resultieren. Diesem Thema widmet sich *Wolfgang Geise*. Er stellt eine Pilotstudie mit Jugendlichen vor. Im Mittelpunkt von deren Kaufentscheidung steht der Erwerb eines Handys. Deutlich lassen sich bestimmte erwartete Ursachen der Verwirrtheit, wie beispielsweise un-

klare Informationen, ebenso wie Folgen, zum Beispiel 'Kaufaufschub', reproduzieren. Eine Konsequenz könnte die Stärkung der Verbraucher-erziehung sein.

Maria Neubauer und *Michael Schubert* stellen die Ergebnisse einer Befragung von 60 Studierenden der Universität Siegen zu Kenntnissen aus den wirtschaftspolitisch relevanten Themenbereichen 'Kündigungsschutz' und 'Krankenversicherung' vor. Zentrale Annahme ist es, dass der 'mündige' Bürger sich dadurch auszeichne, dass er über relevante Wahlthemen informiert sei und mit Bezug darauf Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit besitze. Die Ergebnisse der Studie werden diskutiert und offenbaren zum Beispiel die Bedeutung ökonomischer Vorkenntnisse für die Tiefe der Informiertheit.

Klaas Macha behauptet, ökonomische Experimente hätten grundsätzlich ethische Implikationen. Er leitet diese Annahme her, indem er einmal den Charakter von Classroom Experiments als handlungsorientierte Methode herausstellt und zum anderen ihren Spielcharakter. Da Ethik die Aufgabe habe, „uns im Handeln zu orientieren“ und da Spiele mit ihren Regeln – wie die Moral auch – beispielhaft für öffentliche Systeme stehen, sieht er seine Annahme gut begründet. Diese Erkenntnis ist auch insofern interessant, als gesellschaftliche Teilhabe eine moralische Orientierung benötigt.

Die Bedeutung der Teilhabe an Erwerbstätigkeit für eine gesellschaftliche Partizipation steht – mit einer jeweils anderen Facette – im Fokus der drei folgenden Aufsätze. Zunächst stellt *Aline Oesterle* die Erkenntnisinteressen und das Forschungsdesign zur Erhebung von Veränderungen des beruflich-orientierten Selbstkonzepts von Schülern in drei Wellen vor. Der Beitrag bezieht sich auf ein laufendes Forschungsprojekt, in dem die Effekte des Berufsorientierungsunterrichts (Vergleich Ganztags-/Regelschulorganisations) untersucht werden. Aufgrund des Projektverlaufs können noch keine konkreten Ergebnisse belegt werden.

Lothar Beinke setzt sich kritisch mit den so genannten Praxistagen für Hauptschüler/-innen auseinander. Insbesondere bezweifelt er die Annahme, die Erhöhung der Zahl von Praxisbegegnungen – zumindest in der praktizierten Form – fördere die Berufsorientierung und verbessere die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten. Stattdessen nimmt er an, sie nähmen den Schülern den Blick für Zusammenhänge, der nur theoriebasiert entwickelt werden könne. Praxistage förderten seiner Meinung nach insbesondere das emotionale Lernen und stellten damit nur „halbes Lernen“ dar.

Ilona Ebberts sieht in der Diversity Education einen Ansatz, mit dem sich die Stigmatisierung bestimmter Personengruppen durchbrechen lässt. Im Blick hat sie hier die Gruppe der Hauptschüler mit ihren „fragilen Zukunftsperspektiven“. Für diese Schüler sieht sie beispielsweise eine Verankerung der Diversity Education in der ökonomischen Bildung als Möglichkeit, um einen Schritt aus der Diskriminierung zu tun. Sie zeigt am Beispiel des Unterrichts zum Übergang von der Schule in den Beruf auf, wie sie sich eine Umsetzung vorstellt.

Dirk Loerwald streicht unter Bezugnahme auf epochaltypische Schlüsselprobleme die Bedeutung des sozialwissenschaftlichen Konzepts der sozialen Dilemmasituation für ein tiefer gehendes Verständnis gesellschaftlicher Problemlagen heraus. Dieses Problemverständnis sieht er wiederum als zentrales Bildungsziel an. Nach einer Systematisierung des theoretischen Konstrukts befasst er sich intensiv mit der Analyse und Evaluation handlungsorientierter Unterrichtsarrangements zum Thema.

Bei Frau Dipl.-Pädagogin *Julia Krämer* möchte ich mich für die Betreuung des Bandes in Abstimmung mit dem Verlag bedanken. Wie gewohnt hat sie ihre Aufgabe vorbildlich wahrgenommen.

Partizipationskompetenz: Bildungsziel der Ökonomischen Bildung

1 Vorbemerkungen

Mit diesem Beitrag soll die Partizipationskompetenz als Bildungsziel für die ökonomische Bildung erschlossen werden. Hierzu ist es erforderlich, das übliche Partizipationsverständnis zu erweitern. Wer dies anstrebt, muss sich intensiv mit dem als zu eng empfundenem auseinandersetzen. Daran anschließend wird die Erweiterung, von einem breiten Begriffsgegenstand ausgehend, als „Zwei-Ebenen-Modell ökonomischer Partizipation“ gegründet, welches zwischen einer (bekannten) formalen und einer (neuen) informell-personalen Partizipationsebene unterscheidet. Schließlich gerät der Erwerb von Partizipationskompetenz in den Fokus der Betrachtung, der sich im Zusammenwirken zwischen dem Lernen von partizipativem Verhalten und dem Lernen durch partizipatives Verhalten konstituiert. Auf der Zielebene wird vorgeschlagen, die fünf DEGÖB-Kompetenzbereiche (2004) um einen sechsten zu erweitern.

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs als Bildungsziel ist bewusst gewählt. Er integriert Wissen und Können und überragt den der Partizipationsfähigkeit um den realen Vollzug und die Reflexion der Ergebnisse. Damit ist er eng mit der Quantität und Qualität der zu Verfügung stehenden Handlungsschemata verwoben. Darüber hinaus nimmt er unter der Perspektive von Selbstreflexion und der Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse Elemente des Bildungsbegriffs auf. Partizipationskompetenz umschreibt damit ein bewusstes, absichtsgeleitetes, zielgerichtetes und planvolles Teilhaben, das auf affektiven Aspekten basiert, kognitiv durchdrungen und in der Domäne des Ökonomischen handelnd vollzogen wird.

2 Anmerkungen zum aktuellen Partizipationsverständnis

Über Partizipation geraten wir ins grübeln, wenn bei Wahlen die Nichtwähler die größte Gruppe bilden oder wissenschaftliche Studien belegen, dass es mit dem politischen Interesse, dem politischen Wissen und der politischen

Einsatzbereitschaft von Jugendlichen schlecht bestellt sei bzw. wenn ein kritischer Autor angesichts der aktuellen Finanzkrise ein höheres Maß an Wirtschaftsdemokratie als Gegenstrategie zur quasi-diktatorischen Gewalt der Managerkaste fordert (Negt 2008, 65).

Entsprechende Partizipationsdefizite erachten wir als bedrohlich, da wir die Auffassung vertreten, dass der Bestand von Demokratie an Zustimmung und Engagement gebunden ist. Als Strategie des Gegensteuerns gerät der Partizipationserwerb in den Fokus des Bestrebens, besonders der von Kindern und Jugendlichen. Dabei wird angenommen, dass ein frühzeitiges Einbeziehen in Entscheidungsprozesse sich prägend für „die Wahrnehmung demokratischer Rechte und politischer Teilhabe“ im Erwachsenenalter erweisen wird (Quesel/Oser 2006, 1).

Bei einer kritischen Reflexion des Partizipationsbegriffs wird jedoch deutlich, dass sich in seiner Verwendung sehr häufig deskriptive und normative Aspekte mischen. Die terminologischen Unklarheiten sind dann besonders groß, wenn „die normativen Erwartungen auf positive Verhaltens- und Einstellungsveränderungen ausgerichtet sind“ (Oser/Biedermann 2006, 17). Die normative Ladung des Begriffs hängt auch mit unserem Glauben zusammen, dass Partizipation (als eine Art Hypergut) per se etwas Gutes ist, worauf das Leben auszurichten sei. In der normativen Überdehnung wird oftmals ausgeblendet, wann Partizipation misslingt oder nur als Scheinpartizipation besteht (ebd., 25). Dieser etwas eigenartige Umgang mit dem Partizipationsbegriff erklärt sich auch aus unserer jüngeren Geschichte.

2.1 Partizipation als gesellschaftliche Reformstrategie

In Zusammenhang mit den Reformbewegungen der 1970er Jahre wurde der Partizipationsgedanke im Rahmen der Forderung nach Demokratisierung aller Lebensbereiche zum politischen Programm erhoben. Nicht nur Bürgerinitiativen und die daraus hervorgehenden neuen sozialen Bewegungen propagierten eine Demokratisierung des Alltagslebens über aktive Beteiligungen; in Kinderläden, Wohngemeinschaften und freien Schulen wurde mit partizipativen Lebensformen experimentiert (Gronemeyer 1984, 428f.). Darüber hinaus sensibilisierte ein breit angelegter Diskurs über Lebensqualität und die Überwindung systemimmanenter Widersprüche, wie sie im Verhältnis zwischen den betrieblichen und außerbetrieblichen Lebensverhältnissen gesehen wurden. Im Zusammenhang mit dem Ausbau der betrieblichen Mitbestimmung und dem Bestreben nach menschenwürdigen Arbeitsbedingungen wurden eine Fülle administrativer Neuschöpfungen und Novellierungen vollzogen und das Forschungsprogramm zur Humanisierung

des Arbeitslebens aufgelegt. Dieses strebte nach dem Ausbau des Netzes der sozialen Sicherung und des Schutzes der Arbeitskraft, der Verbesserungen der Arbeitsbedingungen im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung der volkswirtschaftlichen Leistungsfähigkeit über die weitere Entfaltung der Produktivkraft Arbeit (Projektträger 1981, 17). Partizipative Formen der Arbeitsorganisation wurden im Abschnitt Entscheidungs- und Mitwirkungsstrukturen thematisiert, die die Delegation von Verantwortung, kooperative Führung und die Errichtung von Tätigkeitsfeldern vorsahen, in denen die Mitarbeiter selbständige Entscheidungen treffen konnten (BMBF 1981, 33).

Dahinter stand die Vorstellung, dass sich durch mehr Partizipation und über eine offene Betriebskultur mehr Arbeitszufriedenheit, mehr Gerechtigkeit, mehr Leistung erreichen ließe und ein angemessener Grad von Beteiligung System stabilisierend wirkt. Partizipative Umgangsformen führten zu einer höheren Identifikation mit dem Betrieb, sensibilisierten für spezielle betriebliche Problembereiche und motivierten zu einer höheren Verantwortungsübernahme hinsichtlich der Einhaltung von Arbeitsabläufen (Oser/Biedermann 2006, 17). Letzteres war am Ende der Taylorisierung von Arbeitsprozessen im Rahmen der Wahrnehmung größerer Tätigkeitsspielräume, größerer Interaktionsspielräume und größerer Entscheidungs- und Kontrollspielräume eine wesentliche Voraussetzung für die spätere Nutzung technologischer und arbeitsstruktureller Innovationen.

2.2 Partizipation: freiwillig und übergeordnet?

Trotz dieser eindeutig arbeitsweltlichen und wirtschaftlichen Bezüge wird Partizipation zumeist als ein politischer oder pädagogischer Begriff angesehen. Dies bezeugt ein Blick in einschlägige Lexika und Wörterbücher:

- Als Partizipation definiert „Der Brockhaus“ (2004, 3569) die Teilhabe bzw. den Grad der Teilhabe – die Mitwirkungsmöglichkeiten – „von Einzelnen oder Gruppen an Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen in übergeordneten Organisationen (z.B. Gewerkschaften, Parteien) und Strukturen (Staat und Gesellschaft)“.
- Ein Politiklexikon (Schubert/Klein 2001, 219) spezifiziert Partizipation (Teilhabe, Teilnahme) als die aktive Beteiligung der Bürger und Bürgerinnen bzw. der Mitglieder einer Organisation, einer Gruppe, eines Vereins bei der Erledigung der gemeinsamen Angelegenheiten.
- Im Wörterbuch Politische Bildung wird nach einer politikwissenschaftlichen Definition die gemeinsame Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben und Herausforderungen hervorgehoben. Diese wird mit der Absicht des

Einmischens in das öffentliche Leben umschrieben. Durch Partizipation erfahre der Einzelne, dass „er übergeordneten Mächten nicht hilflos ausgeliefert sei, sondern an der Gestaltung des Politischen teilnehmen“ könne. Anstatt den Anspruch z.B. anhand der Organisationsformen kollektiver Gegenmachtbildung, institutionalisierter Partizipation und sozialer Selbsthilfe (dazu Vilmar 1986, 340f.) zu belegen, wird Partizipation im Kontext einer demokratischen Schulkultur – eng am pädagogischen Partizipationsverständnis – in sieben Spezifizierungen entfaltet (Kuhn/Hufer 2007, 265).

- Im Wörterbuch *Ökonomische Bildung* wird unter dem Stichwort Partizipation die Teilnahme und Teilhabe „an politischen Prozessen in Staat und Gesellschaft“ verstanden, die „freiwillig, individuell und/oder kollektiv“ erfolgt, um „politische oder ökonomische Entscheidungen“ auf unterschiedlichen Ebenen beeinflussen zu können. Neben den klassischen Partizipationsformen der repräsentativen Demokratie werden Formen direkter Demokratie (Bürgerbegehren, Bürgerentscheide) und zivilgesellschaftliche Engagements, bis hin zu den international agierenden Nicht-Regierungsorganisationen hervorgehoben, „die auf die umfassende Demokratisierung gesellschaftlicher Strukturen“ zielten. Nach einem Blick auf die deutsche Tradition des Korporatismus – auf dessen Erfolge in der Tarifpolitik und Mitbestimmung verwiesen wird – wird das Credo für die Ökonomische Bildung definiert: Diese solle dazu beitragen, „die positive Wirkung der Teilhabe auf die wirtschaftliche Entwicklung herauszustellen und die Individuen in die Lage versetzen, klassische wie neue Partizipationsformen und -möglichkeiten zu erkennen und wahrzunehmen“ (Ptak 2008, 250).

2.3 Erweiterung der Fragestellung

Grundsätzlich stellt sich für mich die Frage, ob es mit dem Herausstellen der positiven Wirkung „der Teilhabe auf die wirtschaftliche Entwicklung“ und dem „in die Lage versetzen“ der Individuen, „klassische wie neue Partizipationsformen und -möglichkeiten zu erkennen und wahrzunehmen“, getan ist. Jedoch ist diese Definition nicht ungeschickt gewählt, da die neuen Partizipationsformen und -möglichkeiten nicht konkretisiert werden und unter dem „in die Lage versetzen“ sehr viel zu verstehen ist.

Die Suche nach den neuen Partizipationsformen und -möglichkeiten, die Inhalte der zitierten Lexika- und Wörterbuchbeiträge und das didaktische „in die Lage versetzen“ provozieren Fragen, die die weitere Erkenntnisfindung strukturieren:

1. Ist das als Partizipation definierte: Alle Aktivitäten, die die Bürger zur Beeinflussung von politischen Entscheidungen freiwillig unternehmen (Rudzio 1996, 525) nur auf „das Politische“ zu beziehen?
2. Stellt Partizipation immer etwas Freiwilliges dar oder kann es auch so etwas wie „Partizipationserfordernisse“ geben?
3. Findet Partizipation immer nur in übergeordneten Organisationen und Strukturen statt oder kann es auch horizontale Partizipationsbereiche geben?
4. Auf welche Weise kann Partizipationskompetenz – also Wissen und Können – unterrichtlich vermittelt werden?

3 Partizipationstheoretische Vertiefung

3.1 Vom älteren und jüngeren Partizipationsverständnis

Die wissenschaftliche Diskussion um den Begriff Partizipation ist vielschichtig. Sie wird schwerpunktmäßig in der Politikwissenschaft, der Soziologie und der Pädagogik geführt. Im Rahmen der betrieblichen Mitbestimmung und der Ausgestaltung arbeitsorganisatorischer Innovationen (z.B. teilautonome Arbeitsgruppen) geraten arbeitswissenschaftliche und betriebswirtschaftliche Aspekte in den Vordergrund. Je nach politischem Standpunkt des Betrachters werden Ursachen, Wirkungen und Bewertungen von Partizipationsprozessen unterschiedlich weit gefasst. Auch ist der Begriffsgegenstand selbst einem gewissen Wandel unterlegen: So versteht das ältere Verständnis unter Partizipation die Beteiligung an gegebenen Formen bürgerlicher Öffentlichkeit und parlamentarischer Demokratie. Das neue Verständnis zielt darüber hinaus auf die Erweiterung des konventionellen Handlungsrahmens der Bürger. Es umfasst die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an allen gesellschaftlichen Meinungsbildungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen (Jung 1993, 217). Im entsprechenden Sinne definierte Habermas (1974, 66) Partizipation als „allgemeine und gleiche Chancen der Teilnahme“ an Entscheidungen in allen gesellschaftlichen Subsystemen.

3.2 Der systemtheoretische Aspekt

Nun ist bekanntermaßen „die Wirtschaft“ – neben der Politik, dem Recht, der Wissenschaft und dem Erziehungswesen – ein bedeutendes gesellschaftliches Subsystem (im Sinne Parsons) oder ein wesentlicher Teilbereich der „Ordnungen und Mächte“ (Weber). Karl Marx sah im Wirtschaftssystem sogar die reale

Basis, auf der sich ein juristischer und politischer Überbau erhob. Gemäß einer modernen systemtheoretischen Auffassung existiert jedoch kein hierarchischer Aufbau im Verhältnis der Teilsysteme. Vielmehr ist von einem Nebeneinander ungleichartiger – aber gleichrangiger – funktional differenzierter Subsysteme auszugehen (Berger 1998, 710). Funktionale Differenzierungen beschreiben die Separierung eines Komplexes menschlicher Aktivitäten – hier des Wirtschaftens – mit der Zielsetzung der Autonomiegewinnung und Aufgabenspezifizierung. Autonomie erlangt ein Handlungskomplex, wenn er seine Angelegenheiten „eigengesetzlich“ (Weber), d.h. nach systemimmanenten Gesichtspunkten regelt. Deshalb gehört das Autonomiebestreben zum Wesen funktional differenzierter Systeme. In diesem Sinne beschäftigt sich die Wirtschaft in erster Linie mit wirtschaftlichen Aufgabenstellungen, für die sie die alleinige Kompetenz anstrebt und versucht Einmischungen aus anderen Subsystemen zu minimieren.

Ohne den Primat des Politischen in Frage zu stellen, wird die Feststellung, dass in Marktwirtschaften das Subsystem Wirtschaft seine Angelegenheiten nach eignen Gesichtspunkten regelt, keinen Widerspruch hervorrufen. Natürlich muss ökonomisches Handeln ordnungspolitisch und ordnungsrechtlich (und damit gesellschaftlich) legitimiert und lizenziert sein (Berger 1998, 710). Festzuhalten bleibt, dass das Wirtschaftssystem ein bedeutsames gesellschaftliches Subsystem darstellt, für das die Habermas'sche Partizipationsforderung gilt und funktional differenzierte Subsysteme „eigengesetzlich“, d.h. nach systemimmanenten Gesichtspunkten handeln. Deshalb erscheint die Verwendung eigener Begrifflichkeiten – hier eines erweiterten Partizipationsverständnisses – in der ökonomischen Bildung als sinnvoll und legitim.

3.3 Der demokratietheoretische Aspekt

Ein zeitgemäßes Partizipationsverständnis definiert sich aus der demokratietheoretischen Perspektive als „Inbegriff aller Bestrebungen, über die zunehmend als unzureichend erfahrene Wahlakte der repräsentativen Demokratie hinaus in relevanten gesellschaftlichen Subsystemen ...“ eine Demokratisierung im Sinne einer möglichst optimalen Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger zu etablieren. Damit konvergieren Demokratisierung und Partizipation begrifflich als objektive und subjektive Seiten desselben Sachverhaltes – der „Erweiterung demokratischer Strukturen in unserem gesellschaftlichen Leben“ (Vilmar 1986, 339). Jedoch sind Partizipationskonzepte grundsätzlich auf ihre Echtheit hin zu überprüfen. Zu fragen ist, ob sie einen erfolgreichen Eingriff in den Gestaltungs- und Entscheidungsprozess ermöglichen oder als bloße demokratische Beschäftigung und Pseudopartizipation angesehen werden müssen (ebd., 342; Zimpel, 1970, 72; Jung 1993, 220).

3.4 Die Hierarchie von Partizipationsintensitäten

Bei der Auseinandersetzung mit formalen Partizipationsformen und -intensitäten werden oft gestufte Darstellungen verwandt. Bereits 1969 hatte Sherry R. Arnstein die achtstufige „ladder of participation“ veröffentlicht, in der er eine Dreiteilung in Nichtpartizipation (zwei Stufen), Quasi Partizipation (drei Stufen) und Partizipation (drei Stufen) vornahm. Dem Anspruch auf Partizipation wurden nur die drei oberen Stufen – Kontrolle durch Bürgerinnen/Bürger mit voller Entscheidungskompetenz (Stufe 8), Machtübertragung – Entscheidungskompetenz in Teilbereichen (Stufe 7) und Partnerschaft – Beteiligung in Aushandelsystemen (Stufe 6) – gerecht.

Entsprechende Abstufungen sind angesichts der begrifflichen Unschärfen wichtig, was eine Konzeptualisierung des Partizipationsbegriffs erfordert. Diese ermöglichen es, klassische sowie neue Partizipationsformen zu identifizieren und genaue Reichweiten von Berechtigungen und Verpflichtungen zu definieren, Konsequenzen negativer und positiver Art einzubeziehen, die inhaltlich vorausgesetzten Kompetenzen zu beschreiben sowie die Form der sich aus den Berechtigungen und Verpflichtungen ergebenden Kooperation zu definieren (Oser/Biedermann 2006, 26).

Andere Konzeptualisierungen stufen nach weiteren begründeten Kriterien, von denen drei kurz vorgestellt werden sollen. Formen politischer Partizipation lassen sich hinsichtlich ihres Gestaltungsrahmens gemäß der Kategorien Verfasstheit, Repräsentativität und Konventionalität klassifizieren, die zweite orientiert sich an Beteiligungsformen wie sie im Rahmen betrieblicher Mitbestimmung realisiert werden und die dritte differenziert nach begründeten operationalisierbaren Partizipationsmerkmalen.

Partizipationsform	Beispiele
verfasst/repräsentativ/konventionell	Wahl, Parteiaktivität
verfasst/direkt/konventionell	Referendum, Streik
nicht-verfasst/repräsentativ/konventionell	Bürger-/Sachverständigenbeirat
nicht-verfasst/direkt/konventionell	Bürgerinitiative
nicht-verfasst/direkt/unkonventionell	Wilder Streik/Hausbesetzung

Abb. 1: Formen Politischer Partizipation (nach Schultze 2002, 364)

Intensität	Merkmale
Information	schwächste Form, erster Schritt, aktive Form: Informationen beschaffen, passive Form: Informationen erhalten
Mitwirkung	Einflussnahme z.B. durch Stellungnahme (keine Entscheidung)
Mitentscheidung	Einflussnahme und Kontrolle auf Vorgehen und Beschluss
Selbstverwaltung	oberste Stufe; Autonomie/Selbstbestimmung

Abb. 2: Stufen und Formen der Partizipation (Lüttringhaus 2000, 39ff.)

Eine zeitgemäße systematische Ausdifferenzierung von Partizipationsintensitäten geht von der Annahme aus, dass es unterschiedliche operationalisierbare Partizipationsmerkmale gibt, die sich in dem Grad ihrer Ausprägung unterscheiden. Als Unterscheidungskriterien werden Zuständigkeit, Verantwortlichkeit, Kompetenzen, Hierarchie, Rollenverteilung, Informationsfluss, Identifikation, Legitimation und Initiative begründet (ebd., 28f.). Anhand unterschiedlicher Ausprägungen wird eine Hierarchie von Partizipationsintensitäten mit fallendem Partizipationsgrad entworfen.

Stufe	Merkmale/Beschreibung	Beispiel
1	Vollkommene Partizipation Gemeinsame Planung, Entscheidung, Durchführung im Rahmen von Herstellung, Gewinnerschöpfung und Organisationen	Gemeinsame Gründung und Leitung einer überschaubaren Firma; Durchführung eines Entwicklungsprojektes ...
2	Bereichsspezifische Partizipation Planung und Durchführung gleichberechtigt, jedoch auf einen definierten Bereich begrenzt	Autonom arbeitende Produktionsabteilung, die für das gesamte Werk liefert
3	Teilpartizipation in Handlungsinseln Klar abgegrenzter Bereich des selbständigen Arbeitens innerhalb eines hierarchisch gegliederten Handlungssystems	Teilautonomer Fertigungsbereich; Nachsorge durch eine Krankenschwester
4	Auftragspartizipation (indirekte Partizipation) Klare Auftragszuweisung, Reichweite der Verantwortung bezieht sich auf den Auftrag	Zuteilung einer Teilproduktqualitätskontrolle, Gruppenarbeit mit eigener Aufgabenverteilung
5	Freundlichkeitspartizipation (ind. Partizipat.) Hierarchische Zuweisung von Aufgaben, freundlicher Umgang zur Aufrechterhaltung der Motivation, Anhörungsrecht in Konfliktfällen	Einsatzbesprechung in hierarchisch organisierten Teams; Einzelaufträge mit freigestellter Art der Durchführung, aber Outputkontrolle