

**iböb.**  
initiative für eine  
bessere ökonomische bildung

working paper no. 2

**„Weil sich die  
Lebenswelt  
ökonomisiert ...“**

**Ökonomische Bildung  
aus Sicht der  
Wirtschaftsverbände**

Gerd-E. Famulla

Bielefeld 2011



Gerd-E. Famulla

## **„Weil sich die Lebenswelt ökonomisiert ...“**

### Ökonomische Bildung aus Sicht der Wirtschaftsverbände

---

#### **Inhalt**

Von Adam Smith bis Club of Rome – vier Herausforderungen.....	5
1. Die Forderung nach mehr ökonomischer Bildung an Schulen.....	7
2. Wozu noch ein Gutachten der Wirtschaftsverbände? .....	9
3. Kritikpunkte am Gutachten der Wirtschaftsverbände .....	10
4. Effizienz als dominantes Auswahlkriterium.....	13
5. Ökonomische Bildung zur Ökonomisierung der Gesellschaft? .....	15
6. Realisierungschancen für ein eigenes Schulfach Wirtschaft .....	18

---



Gerd-E. Famulla

## **„Weil sich die Lebenswelt ökonomisiert ...“**

Ökonomische Bildung aus Sicht der Wirtschaftsverbände

### **Zusammenfassung**

*Die Standards für ökonomische Bildung sind im Gutachten der Wirtschaftsverbände vom Herbst 2010 in enger Anlehnung an die Wirtschaftswissenschaften (szientistisch) konzipiert und folgen darüber hinaus – zumal in ihrer Konkretion (Aufgaben) – nur einem einzigen wirtschaftswissenschaftlichen, dem verhaltenstheoretischen, Ansatz. Sie sind allein dem Leitbild des individualistischen, Kosten-Nutzen kalkulierenden homo oeconomicus verpflichtet. Mit der hier praktizierten Anwendung des Effizienzprinzips werden andere Dimensionen – zum Beispiel soziale, ökologische, politische – aus komplexen Lebenssituationen der Lernenden ausgeblendet und Entscheidungen eindimensional auf das ökonomische Kosten-Nutzen-Kalkül verengt. Diese ökonomische Bildung unterschlägt die vielfältigen, auch Problem verschärfenden Wirkungen des Effizienzstrebens und fördert die umfassende Anwendung des Wirtschaftlichkeitsdenkens schließlich auch auf sich selbst. Sie individualisiert die Verantwortung für die Lösung gesellschaftlicher Problemlagen und fördert indirekt das Einverständnis mit der weiteren Ökonomisierung der Gesellschaft wie zum Beispiel: die Intensivierung der Arbeit, die Privatisierung von öffentlichen Gütern wie Bildung und die Schaffung von Konkurrenz zwischen Schulen. Dagegen steht eine ökonomische Bildung, die von der Lebenswirklichkeit der Lernenden ausgeht, sich an gesellschaftlichen und individuellen Schlüsselproblemen orientiert, mehrdimensional, multiperspektivisch und kontrovers angelegt ist und die Lernenden zur Gestaltung einer lebenswerten Wirtschaft und Gesellschaft befähigen will.*



Gerd-E. Famulla

## „Weil sich die Lebenswelt ökonomisiert ...“

### Ökonomische Bildung aus Sicht der Wirtschaftsverbände<sup>1</sup>

#### Inhalt

Von Adam Smith bis Club of Rome – vier Herausforderungen.....	5
1. Die Forderung nach mehr ökonomischer Bildung an Schulen.....	7
2. Wozu noch ein Gutachten der Wirtschaftsverbände? .....	9
3. Kritikpunkte am Gutachten der Wirtschaftsverbände .....	10
4. Effizienz als dominantes Auswahlkriterium.....	13
5. Ökonomische Bildung zur Ökonomisierung der Gesellschaft? .....	15
6. Realisierungschancen für ein eigenes Schulfach Wirtschaft .....	18

#### Von Adam Smith bis Club of Rome – vier Herausforderungen

Beginnen wir mit Adam Smith, Verfasser des im Jahre 1776 erschienenen Klassikers „Der Wohlstand der Nationen“ (1776/ 1776). Er würde sich wundern über das seit Ende der 1990er Jahre bei uns festzustellende hohe Engagement für mehr ökonomische Bildung an Schulen. Stand doch bei ihm und den folgenden liberalistischen Theoretikern der Gedanke, durch ökonomische Bildung das Gemeinwohl extra fördern zu müssen, ganz im Hintergrund. Denn Adam Smith setzte darauf, dass sich das Gemeinwohl auch ohne äußeres Zutun gleichsam hinter dem Rücken der Marktteilnehmer von selbst einstellt. Nach ihm braucht der „Wirtschaftsmensch“ oder homo oeconomicus nur in seinem Eigeninteresse zu handeln, das heißt zu produzieren, zu kaufen und zu verkaufen. Dann stellt sich aus der Summe der vielfältigen Einzelhandlungen durch den Markt und eine hier waltende „unsichtbare Hand“ das Gemeinwohl von allein her.

Doch wie Adam Smith bereits erkannte, ergibt sich aus der Wahrnehmung des ökonomischen Eigeninteresses, dem „commercial spirit“, aus Arbeit und Arbeitsteilung zwar gesellschaftlicher Wohlstand, aber noch kein gesellschaftlicher Zusammenhalt. Letzterer erwächst erst aus dem „public spirit“ (Gemeinsinn) der zu ersterem hinzutreten

<sup>1</sup> Es handelt sich hier um die überarbeitete Fassung meines Vortrags zur Tagung „Was unsere Kinder über Wirtschaft denken! – Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen“ am 8.4.2011 in Bad Münde, veranstaltet von der Hans-Böckler-Stiftung und der IG Bergbau, Chemie und Energie. Wesentliche Bezugspunkte des Vortrags sind das Gutachten „Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft (Hrsg.): Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen - Bildungsstandards für Lehrerbildung. Essen-Lahr-Kiel 2010“ (i. Folg. „Verbände-Gutachten“) sowie die Kurzexpertise: „Reinhold Hedtke/Gerd-E. Famulla/Andreas Fischer/Birgit Weber/Bettina Zurstrassen: Für eine bessere ökonomische Bildung! Bielefeld 2010“

muss (vgl. Manstetten 2002: 257f). Nicht zufällig erschien im Jahr 1776 nicht nur Smith' Klassiker, auch die amerikanische Unabhängigkeitserklärung mit der Deklaration der Menschenrechte wurde in diesem Jahr verkündet. Seither bewegen wir uns in einem quasi historischen Dilemma: Einerseits verdanken wir der Wahrnehmung des (kapitalistischen) Eigeninteresses eine gewaltige Entfaltung der Produktivkräfte, also wachsenden gesellschaftlichen Wohlstand. Andererseits war und ist dieser Reichtum nicht nur sehr ungleich verteilt, er wurde zunächst auch unter unsäglichen Opfern geschaffen. Karl Marx hat diesen Ausbeutungsprozess in seiner Kapitalismuskritik prägnant beschrieben. In der Folge wurde durch organisierten und politischen Widerstand vor allem der Arbeiterbewegung nach und nach ein System staatlicher Sicherung erkämpft, das dem Kapitalismus, aber auch den Lohnabhängigen – entgegen der Marxschen Prognose – bis heute das Überleben sicherte.

Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts steht nun neben der politischen, ökonomischen und sozialen als vierte Herausforderung die ökologische Frage auf der Tagesordnung, die sich zunächst – 1972, hier erschien das bekannte Buch des Club of Rome – mit den „Grenzen des Wachstums“ (Meadows u. a. 1972) verband und die heute, im Zeichen von Klimawandel und nuklearen Katastrophen, zur Überlebensfrage im 21. Jahrhundert geworden ist.

Wie ein Blick auf die globalen Konflikte und Problemlagen zeigt – Ulrich Beck spricht hier von „Risikokapitalismus“ –, ist das hier nur knapp skizzierte Spannungsverhältnis zwischen diesen vier Dimensionen oder Zielen höchst aktuell. Politische Freiheit, wirtschaftlicher Wohlstand, soziale Sicherheit und ökologische Nachhaltigkeit werden zunehmend als gleichrangig und miteinander verschränkt erkannt. Dabei geht es heute nicht mehr wie in der europäischen Geschichte um ein historisches Nacheinander ihrer Realisierung, sondern es geht heute um eine möglichst gleich wichtige und gleichzeitige Beachtung aller vier Herausforderungen. Wirtschaften, das heißt Entscheiden über Produzieren, Verteilen und Konsumieren, bewegt sich heute im Spannungsfeld dieser vier Dimensionen bzw. Ziele und erfordert ein ständiges Abwägen zwischen ihnen. So wird sich ein auf Nachhaltigkeit ausgerichtetes Strategisches Management nicht nur auf die quantitative Steigerung von Wirtschaftlichkeit und Produktivität orientieren, sondern zugleich auf die soziale Sicherheit wie auf die Mitwirkung der Beschäftigten bei betrieblichen Entscheidungen bedacht sein und ökologische Belange integrieren.

Grundsätzlich – so meine These – ist auch ökonomische Bildung als Allgemeinbildung so zu konzipieren, dass sie auf diese zentralen Herausforderungen bzw. dieses Spannungsfeld Bezug nimmt und die Kompetenzen der Lernenden stärkt, sich in diesem Spannungsfeld sachkundig, sozial verantwortlich und ethisch reflektiert bewegen zu können. Das erfordert nicht nur eine hohe Integrationsleistung der Lernenden und Lehrenden, es kann in einem ergebnisoffenen Lernprozess auch dazu führen, dass herrschende Entscheidungsparameter zum Beispiel der einen – der ökonomischen – Dimension gegenüber Entscheidungsparametern anderer Dimensionen geprüft und gegebenenfalls relativiert werden müssen.

Bei allen Kontroversen um ökonomische Bildung und um ein gesondertes Schulfach Wirtschaft scheint nur so viel klar: Am vorherrschenden Leitbild der Wirtschaftswissenschaften, dem homo oeconomicus, der seinen eigenen Vorteil nach dem Kosten-



Nutzen-Kalkül zu maximieren sucht, scheiden sich die Geister. Für die einen – etwa die Vertreter der „Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft“ – muss dem homo oeconomicus gegenüber zu viel Sozialstaat der Rücken, sprich: die Marktkräfte, gestärkt werden, Für die anderen – etwa die Vertreter der gewerkschaftlichen Initiative „Schule-Arbeitswelt“ – muss er erneut in die Schranken gewiesen werden, da er sich zunehmend nicht nur im Bereich von Wirtschaft und Arbeit Problem verschärfend gebärdet, sondern sich verstärkt auch auf andere, nichtwirtschaftliche Bereiche der Gesellschaft ausdehnt, den erreichten Stand sozialer Sicherheit und öffentlicher Güterversorgung zurückfährt und die soziale Ungleichheit verstärkt. Diese sozialen Phänomene werden heute unter dem Stichwort „Ökonomisierung der Gesellschaft“ diskutiert.

Die Vorschläge der Wirtschaftsverbände für ein eigenständiges Schulfach „Wirtschaft“ an allen allgemein bildenden Schulen zielen vordergründig vor allem auf die Schließung von Wissenslücken. Sie vermeiden eine nähere Bezugnahme auf das o. a. Spannungsfeld und die Frage, welche ökonomische Bildung hier mit welchen Folgen favorisiert wird.

Entlang von sechs Fragen möchte ich im Weiteren auf die Initiativen, vor allem den jüngsten Vorschlag der Wirtschaftsverbände zur ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen, und deren Implikationen und Folgen, eingehen:

1. *Wie werden die Forderungen nach mehr ökonomischer Bildung begründet?*
2. *Warum wurde ein weiteres Gutachten der Wirtschaftsverbände zur ökonomischen Bildung erstellt?*
3. *Welche Kritikpunkte gibt es am jüngsten Verbände-Gutachten für ein Schulfach ökonomischer Bildung in allen Schulformen?*
4. *Was folgt aus der Festlegung auf „Effizienz“ als dominantem Auswahlkriterium für das Kompetenzmodell?*
5. *Welche Zusammenhänge bestehen zwischen ökonomischer Bildung und Ökonomisierung der Gesellschaft?*
6. *Wie sind die Realisierungschancen für ein eigenes Schulfach Wirtschaft nach dem Konzept der Wirtschaftsverbände einzuschätzen?*

## **1. Die Forderung nach mehr ökonomischer Bildung an Schulen: „Bildungsnotstand Wirtschaftswissen“?**

Seit Ende der 1990er Jahre wird verstärkt eine Ausweitung der ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen gefordert und durch Vorlage von Gutachten untermauert.

Beispiele dafür sind das Memorandum des Deutschen Aktieninstituts (DAI 1999), das Kerncurriculum des Bankenverbandes (Kaminski/Eggert 2008) sowie das Gutachten des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft (GGW 2010).

Allen gemeinsam ist ihnen, dass man nicht mehr vereinzelt Maßnahmen zur Stärkung der ökonomischen Bildung durchführen will, sondern die „Systemperspektive“ im Auge

hat. Oder wie es im Memorandum des Deutschen Aktieninstituts heißt: „Dieser Ansatz geht weit über die bisherigen Aktivitäten des Deutschen Aktieninstituts hinaus, dessen primäres Ziel die Stärkung der Aktienakzeptanz bei Unternehmen und Anlegern ist.“ (DAI 1999: 3) Es geht um die „Ausweitung des Unterrichts in ökonomischer Bildung auf alle Schulformen und Schultypen des allgemeinen Schulwesens“, wozu u. a. gehören die Erstellung geeigneter Lehrpläne und Lernmaterialien, Handreichungen für Lehrkräfte, Einführung wirtschaftswissenschaftlicher Lehrerstudiengänge und Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Einführung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. Und weiter: „Die Gleichzeitigkeit dieser Maßnahmen erst sichert den Erfolg der Einführung der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen.“ (DAI 1999: 8)

Um dieser Forderung den gebührenden Nachdruck zu verleihen, wurde seitens der Wirtschaftsverbände der Zeitraum 2009/10 zum „Jahr der ökonomischen Bildung“ proklamiert. Begründet wird diese Offensive vor allem damit, dass in Deutschland ein „Bildungsnotstand Wirtschaftswissen“ herrscht, der dringend beseitigt werden muss. Beklagt werden seitens der Wirtschaftsverbände je nach Interessenschwerpunkt vor allem Defizite in den Bereichen Finanzen, Unternehmen und Marktwirtschaft.

So will das Deutsche Aktieninstitut durch mehr Finanzwissen eine höhere „Aktienakzeptanz“ schaffen, das Institut der Deutschen Wirtschaft regt in seinen Materialien vor allem zu Unternehmensneugründungen an und die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft will durch neue Lernkonzepte Vorbehalte gegenüber der Marktwirtschaft abbauen und Skepsis gegenüber staatlichen Lösungen befördern (vgl. Weber 2010).

Und wie man sogar die jüngste Wirtschafts- und Finanzkrise und die Überschuldung von Millionen Haushalten nicht mit einem Fehlverhalten des Banken- und Finanzmanagements bzw. einem Versagen der Politik, sondern mit mangelndem Wirtschaftswissen von Kindern und Jugendlichen in Verbindung bringen und damit die Notwendigkeit von mehr finanzieller Bildung begründen kann, zeigt eine schweizerisch-deutsche Initiative mit dem bezeichnenden Titel „Learn Money“ e.V. Vom Weltwirtschaftsforum in Davos als – Young Global Leader – geehrte Preisträger haben einen Verein gegründet, dessen Ziel es ist, „zunächst im deutschsprachigen Raum und dann europaweit jedem Kind und Jugendlichen Zugang zu bestmöglicher finanzieller Bildung zu eröffnen.“ Als Begründung dafür liest man auf der Homepage von „Learn Money“: „Über Geld muss man sprechen, wenn man verhindern möchte, dass sich die Menschen in finanziellen Dingen übernehmen. Mehr als drei Millionen überschuldete Haushalte in Deutschland belegen diese These auf traurige Weise. Das Thema Geld und Wirtschaft Kindern und Jugendlichen näher zu bringen, das ist das Ziel des Vereins „Learn Money e.V.“ (<http://www.carolaferstl.de/index.php/20091103135/learn-money.html>). Auch wenn Bildungsdefizite in alltäglichen Finanzfragen zu problematischen Entscheidungen führen können (Vermögensverluste, Überschuldung), trifft die hier vorgenommene Zuordnung von Finanzkrise und Bildungslücken die falschen Adressaten. Zwei Irrtümer liegen der Zuordnung zugrunde:

1. *Irrtum: Überschuldete Haushalte können nicht rechnen.* Der hier unterstellte Zusammenhang zwischen der Überschuldung von Millionen Privathaushalten und mangelnder finanzieller Bildung relativiert sich deutlich, wenn man den Blick auf die Tatsache lenkt, dass in Deutschland 12 Millionen Menschen in Armut leben, die in ihrer

Mehrheit sehr genau rechnen können und müssen und deren verfügbares Einkommen auch eine noch so gute Bank- oder Kreditberatung kaum steigert. Im Übrigen bestätigte jüngst die Auskunftei Schufa den deutschen Verbraucherinnen und Verbrauchern, dass sie verlässliche Schuldnerinnen und Schuldner seien: So wurden im Jahre 2010 nur 2,5 Prozent aller Konsumentenkredite nicht vertragsgemäß getilgt (Neue Osnabrücker Zeitung 31.03.2011).

*2. Irrtum: Die Wirtschafts- und Finanzkrise belegt mangelnde ökonomische Qualifikation.* Hinzuweisen ist darauf, dass die ganz überwältigende Mehrheit der „fachlich“ qualifizierten Wirtschaftswissenschaftler, die eher den Marktkräften als staatlicher Regulierung vertraut, weder die krisenträchtigen institutionellen Strukturen erkannt noch die Möglichkeit einer solchen Wirtschafts- und Finanzkrise gesehen hat. Ganz im Gegenteil: Hochrangige Wirtschaftsexperten haben durch Politikberatung und öffentliche Einflussnahme erheblich zur systemischen Krisenanfälligkeit beigetragen. Fachlich „qualifizierte“ Finanzberater haben die Täuschung genährt, dass Geringverdienende hohe Kredite abbezahlen können, dass Hypotheken doppelt so viel decken wie das Haus wert ist, auf das sie gewährt wurden und dass sich Kredite immer weiter verschieben lassen. Hier scheint vor allem bei den Finanzmanagern eher ein eklatantes Ethikproblem vorzuliegen als ein Mangel an Wirtschaftskenntnissen.

## **2. Warum ein neues Gutachten der Wirtschaftsverbände zur ökonomischen Bildung?**

In dieser Situation legt der Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft im Herbst 2010 ein aktuelles Gutachten zur ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen vor, mit dem er „für eine fundierte ökonomische Bildung“ werben will (Vorwort).

Tatsächlich ist dieses jüngste Gutachten der Wirtschaftsverbände in einigen, durchaus wichtigen Punkten fachlich besser als seine Vorgänger. Das gilt insbesondere für den Anschluss an die Debatte über Kompetenzen und Bildungsstandards sowie eine weitgehende Ausarbeitung des Kompetenzmodells, dessen allgemeine Ziele sich zunächst relativ offen und eher pluralistisch lesen und als plausibel konstruiert erscheinen.

Indem es aber ein Modell ökonomischer Bildung wie auch fachwissenschaftlicher Lehrerausbildung bis hin zu konkreten Aufgabenbeispielen nur als kleinformative VWL- bzw. BWL- Bildung versteht, macht es auch deutlich, welches eindimensionale Verständnis von ökonomischer Bildung die Verbände einem Pflichtfach an den Schulen zu Grunde legen. Damit ignoriert das Verbände-Gutachten nicht nur den Stand der wissenschaftlichen Diskussion über Bildungsstandards, wie sie die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung als wissenschaftlicher Fachverband für alle Schulen von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe im Konsens der wirtschaftsdidaktischen Expertinnen und Experten entwickelt hat (vgl. DeGöB 2004, 2006, 2009). Ebenso unberücksichtigt bleibt das interdisziplinär strukturierte Kerncurriculum Arbeitslehre, das

von Fachvertreterinnen und Fachvertretern der verschiedenen Anteilsdisziplinen gemeinsam erstellt wurde (KecuBHTW 2006).

Gegenüber möglichen wissenschaftlichen oder interessenpolitischen Einseitigkeiten in der ökonomischen Bildung heißt es nämlich in den Leitsätzen der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung: „Ökonomische Bildung wäre keine umfassende Persönlichkeitsbildung, würde sie sich nur auf die Vermittlung praktisch-wirtschaftlicher Tätigkeiten beschränken. Es geht ihr weder allein darum, zur Optimierung von Konsum- oder Anlageentscheidungen beizutragen, noch darum, spezifische Akzeptanzen zu fördern wie etwa für die freie Marktwirtschaft, die soziale Ungleichheit als Leistungsanreiz, eine bestimmte Form der Geldanlage oder aber eine bestimmte Interessenpolitik. Dies würde die kritisch-reflexive Dimension von Bildung ausblenden.“ (De-GöB 2004: 4)

Da stellt sich die Frage, was die Verbände dazu motiviert, vom Stand der fachdidaktischen Diskussion abzusehen, um eigene Standards zu entwickeln und zu verbreiten. Es liegt nahe anzunehmen, dass die Verbände mit dem vorliegenden Konsens unzufrieden sind. Warum verdient ein solches Gutachten, dessen Halbwertszeit noch unbekannt ist, überhaupt Aufmerksamkeit? Es ist *bildungspolitisch bedeutsam*, weil einflussreiche wirtschaftliche Interessenverbände damit die Bildungspolitik in ihrem Sinne beeinflussen wollen. Es ist aber auch *wissenschaftlich* bemerkenswert, weil es zeigt, wie eine ökonomische Bildung an Schulen aussähe, die sich allein der traditionellen Denkschemata der Volks- und Betriebswirtschaftslehre bedient. Und schließlich ist es *gesellschaftspolitisch* von Belang, weil es einer weiteren „Ökonomisierung der Gesellschaft“ kritiklos Vorschub leistet.

### 3. Kritikpunkte am Gutachten der Wirtschaftsverbände

#### **(a) Modelle mit eindeutig erscheinenden Lösungen**

Statt kritisches Nachfragen und selbstständiges Urteilsvermögen zu fördern, liegt der Schwerpunkt darauf, wirtschaftswissenschaftliche Modelle anzuwenden, volkswirtschaftliche Denkmuster zu reproduzieren und immer wieder Rechenaufgaben durchzuführen. So sollen Schülerinnen und Schüler berechnen, ob eine Reise mit dem Auto oder mit dem Zug preiswerter ist – und dabei das Kriterium des Umweltschutzes ignorieren (vgl. GGW 2010: 51, ähnliche Aufgaben: 42, 46, 52). Ein Nachdenken über Kriterien eigener Konsumententscheidungen, die über das Kostenargument hinausgehen und etwa auch gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen des Konsums mit einbeziehen, ist kaum gefordert. Für ein differenziert begründetes Urteilsvermögen bleibt so nur wenig Raum.

Die Aufgaben bestehen häufig in Preisvergleichen und sind so modelliert, dass sie auf eine eindeutige Problemlösung hinauslaufen und somit leicht überprüfbar sind (Beispiele GGW 2010: 42, 46, 52). Sie schneiden Lebenssituationen künstlich so zu, dass sie zu den scheinbar eindeutigen Lösungsmustern der Schulökonomik passen. Sie blenden gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse, soziale und ökologische Folgen des Wirtschaftens sowie auch persönliche Werthaltungen eher aus, während sie den Blick

oft streng auf die Preis-, Kosten- und Anreizdimension ökonomisch geprägter Entscheidungen fokussieren (Beispiel: Stromkostenvergleich ohne Berücksichtigung der ökologischen Dimension).

Damit fällt das Verbände-Gutachten hinter den Stand der Wirtschaftsdidaktik zurück. Es ignoriert beispielsweise die Möglichkeit, Konsumententscheidungen aus unterschiedlichen Perspektiven einschätzen zu können wie Haushaltsökonomik, Marketingwissenschaft, Konsumsoziologie und Ernährungswissenschaft.

### **(b) Alter Bildungsbegriff**

Das Verbände-Gutachten richtet sein Hauptaugenmerk auf die Vermittlung von Wissen, also die kognitiven Fähigkeiten, und begründet dies mit inhaltlichen und formalen Anforderungen der KMK sowie mit der Operationalisierbarkeit von Kompetenzerwartungen. Dagegen ließe sich einwenden, dass der Anspruch auf Operationalisierbarkeit bei Kompetenzen wie z. B. Sozialfähigkeit oder Kritikfähigkeit durchaus auf praktische Grenzen stoßen kann oder aufgegeben werden muss, gleichwohl auf die Förderung dieser wichtigen Kompetenzen nicht verzichtet werden darf. Das Verbände-Gutachten versteht Lernen vor allem als von außen gesteuerten Prozess der Wissensvermittlung, der an das Individuum herangetragen wird, während es das Lernen „von innen“ kaum berücksichtigt. Das moderne Lern-Paradigma verabschiedet sich von der gängigen Lehr-Lern-Illusion, dass nur gelernt werde, wenn gelehrt wird und nur das gelernt werde, was gelehrt wird. Schließlich wird Lernen heute vielmehr als ein weitgehend selbst organisierter *Auseinandersetzungsprozess* mit Lerngegenständen verstanden. Das heißt auch, Lernergebnisse können durch ein geeignetes Arrangement von anregenden Lernwelten nur ermöglicht, aber nicht erzeugt oder *vermittelt* werden. Von dieser Einsicht ist das Verbände-Gutachten jedoch weit entfernt.

### **(c) Ausblendung von Lebenswelten**

Das Verbände-Gutachten vernachlässigt das für schulische Bildungsprozesse bedeutsame Spannungsverhältnis zwischen der Wissenschafts- und Lebensweltorientierung, weil es sich vorrangig an der gewachsenen Struktur der universitären Disziplinen orientiert und wirtschaftswissenschaftliche Denkschemata zum dominanten Bewertungskriterium macht. Die Entwicklung und kritische Reflektion von Präferenzen bzw. Nutzenvorstellungen der Lernenden blendet das Gutachten ebenso aus wie das die Wirtschaftswissenschaften tun, die von einer gegebenen Präferenzstruktur ausgehen.

Es entspricht aber weder den realen Problemlagen der Lernenden, noch denen in der Gesamtwirtschaft und Gesellschaft, wenn Anforderungen komplexer Lebenssituationen, kritische Urteilsfähigkeit und ethisches Reflexionsvermögen weitgehend vernachlässigt werden. Auch der Bereich Arbeit und Beruf wird ökonomisch verengt auf ein bloßes Berufswahlproblem, wobei ein starkes Gewicht auf den Erwartungen bzw. Qualifikationsanforderungen der Betriebe liegt. Der aus Jugendstudien hinlänglich belegte vorrangige Wunsch nach selbstbestimmten und sinnerfüllten Tätigkeiten gegenüber Aufstiegschancen und materieller Absicherung kommt im Verbände-Gutachten nicht vor.

Insgesamt erhalten die Lernenden keinerlei Gelegenheiten, alternative Erklärungsmuster und Bewertungskriterien kennen zu lernen und anzuwenden. Bildungsprozesse, die auf Selbsterkenntnis, kritisch reflektiertes Handeln und sozial-ökologische Verantwortung oder auch auf eine Neubewertung z. B. von Konsumansprüchen zielen können, spielen eine sehr untergeordnete Rolle. Ein kritisches Nachdenken über persönliche Vorstellungen vom guten Leben und der Entwicklung eigener Anforderungen an die Wirtschaftswelt wird ebenso ausgeblendet wie ein Lernen, das sich für die wichtigen Probleme der Menschen und der Menschheit sowie alternative individuelle, gesellschaftliche und politische Lösungsbeiträge interessiert (GGW 2010: 44, 50).

#### ***(d) Artenreines Studium und Schulfach: Disziplinen statt Probleme studieren?***

Das Verbände-Gutachten orientiert sich an einem Wunschbild artenrein getrennter Disziplinen und beklagt, dass Schulfachprofile wie Sozialkunde, Politik/Wirtschaft oder Arbeit/Wirtschaft/Technik Lehrerinnen und Lehrern die Aneignung des Wissens mehrerer Disziplinen abverlange. Über die hier gewünschte Artenreinheit der Disziplinen aber ist die wissenschaftliche Wirklichkeit schon hinaus. „Wir studieren ja nicht Fächer, sondern Probleme. Und Probleme können weit über die Grenzen einer bestimmten Disziplin hinausgreifen.“ schreibt Popper (2009: 102). Das passt wesentlich besser zu den realen Anforderungen an die Lehrerbildung, zum problemorientierten Lernen an Schulen und zur objektiv begrenzten Stundentafel als eine scheinbar saubere Trennung nach Disziplinen.

Im Übrigen sieht der Vorschlag der Wirtschaftsverbände vor, dass im Hinblick auf das Lehramtsstudium für ein Fach Wirtschaft drei Einzeldisziplinen bei den Fachwissenschaftlern studiert werden, nämlich vor allem Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und – wenn auch nachgeordnet – Wirtschaftsrecht. Diese Fächer haben eigene Wissenschaftskulturen ausgebildet und sind nicht an Allgemeinbildung und an der Lehrerbildung orientiert. Man kann zugespitzt auch sagen: Wissenschaftliche Disziplinen haben keinen eigenen Bildungswert, sie sind auf Forschung und akademische Berufe orientiert. Die für das künftige Lehramt wichtigen pädagogischen und fachdidaktischen Fragen zum Gegenstandsbereich der Ökonomie geraten in einem wesentlichen Teil des Studiums zwangsläufig in den Hintergrund und können auch durch vorgesehene ergänzende fachdidaktische Veranstaltungen kaum mehr angemessen behandelt werden.

Das heißt also: Auch das Fachstudium künftiger Lehrkräfte für den Bereich ökonomischer Bildung gehört in die Hände von fachwissenschaftlich einschlägig ausgewiesenen Fachdidaktikern oder fachdidaktisch einschlägig ausgewiesenen Fachwissenschaftlern. Gegenstandsbereiche anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen wie z. B. Arbeits- und Wirtschaftssoziologie und -psychologie und Wirtschaftsgeschichte sind ins Studium zu integrieren.

#### ***(e) Eigenes Schulfach Wirtschaft?***

Die ökonomische Bildung findet sich in den meisten Bundesländern in Ankerfächern wieder. Zudem wurde sie in den letzten Jahren deutlich ausgeweitet. Wichtig ist nicht ein eigenes Schulfach, sondern, dass wirtschaftliche Fragen in der Schule angemessen behandelt werden, dass sie einem Ankerfach wie Sozialkunde, Politik/Wirtschaft,

Arbeitslehre oder Arbeit/Wirtschaft/Technik zugeordnet werden und einen festen Platz im Curriculum haben.

Das größte Problem, welches in der Forderung nach einem eigenen Schulfach Wirtschaft zu sehen ist, besteht darin, dass der besonders bei der ökonomischen Bildung notwendige Bildungs- und Integrationsgedanke weiter in den Hintergrund gerät. Das Verbände-Gutachten belegt eindrucksvoll, dass sich dann der Unterricht allein auf das wirtschaftswissenschaftliche Denkmodell verengt, z. B. die ökonomische Verhaltenstheorie bzw. den homo oeconomicus und dessen Effizienzstreben. Im Kompetenzmodell der Verbände wird das Effizienzkriterium zum dominanten Entscheidungs- bzw. Auswahlkriterium bei der Konstruktion von Bildungsstandards. Reinhold Hedtke verweist zutreffend auf die Effekte eines solcherart konstruierten Kompetenzmodells bei den Lernenden. Diese glauben schließlich, „...die Menschen handelten tatsächlich so, wie es das Paradigma konstruiert.“ (Hedtke 2011: 43). Die Wirkung dieses so exponierten Kriteriums der Effizienz für das Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler, für ihr Selbstverständnis wie für ihre Beurteilung und Bewältigung gesellschaftlich-politischer Problemlagen dürfte kaum zu überschätzen sein – und sie scheint beabsichtigt.

#### **4. Effizienz als dominantes Auswahlkriterium – Stärkung des homo oeconomicus**

Bei näherer Beurteilung des Gutachtens zeigt sich nämlich, wie wenig von den allgemein proklamierten Zielen neben dem ökonomischen Ziel übrig bleibt. Beispielsweise nennt das Gutachten zwar ganz allgemein neben Effizienz auch Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit als gleichsam übergeordnete Bewertungskriterien wirtschaftlicher Regeln und Zusammenhänge (GGW 2010: 33, 36f); es hebt aber Effizienz deutlich als wichtigstes und weit herausragendes Kriterium hervor. „Sein (des Ökonomen, d. Verf.) wichtigster Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und System ist *Effizienz*. Demzufolge muss es in der ökonomischen Bildung um die Entwicklung von Kompetenzen gehen, die das urteilende und handelnde Individuum befähigen, mit knappen Mitteln besser (effizienter) zu wirtschaften – gleich in welchem Gegenstandsbereich.“ (GGW 2010: 17)

Nun könnte man aus wissenschaftlicher und pädagogischer Sicht anerkennen, dass für die ökonomische Bildung nicht direkt das unternehmerische Gewinnziel als wichtigster Beurteilungsmaßstab ausgegeben wird, so wie in der BWL als Wissenschaft das Gewinnziel als wichtigstes so genanntes Auswahlkriterium für das „Erkenntnisobjekt Unternehmung“ fungiert (vgl. Wöhe 2000: 40ff). Vor einer auf „Gewinn orientierten ökonomischen Bildung“ ist man dann aber offenbar zurück geschreckt. Dies würde dann doch zu sehr als eine einseitig unternehmerische Ausrichtung von Bildung verstanden werden können. Doch verglichen mit einer Fokussierung auf Gewinn ist die im Verbändegutachten vorgenommene Fokussierung der Bildungsprozesse auf Effizienz oder Wirtschaftlichkeit nicht weniger einseitig und normativ. Die Effizienzorientierung ist pädagogisch wie politisch sogar brisanter, da sie wirtschaftswissenschaftlich aus dem all-

gemeinen Vernunftprinzip begründet wird und somit die Kritik an ihrer herausgehobenen Anwendung in der ökonomischen Bildung als irrational abgewehrt werden kann.

Indem sich die Verbände auf diese Weise statt auf den Gegenstand der Ökonomie – z. B. die Produktion, Verteilung, Konsumtion von Gütern und Dienstleistungen – jetzt wie es heißt auf den „spezifischen Blickwinkel“, die Effizienz, konzentrieren, versuchen sie ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu erlangen. Hiermit wird eine fachwissenschaftliche, keine pädagogische oder bildungstheoretische Begründung für die Konzeption von Bildungsstandards gegeben. Zugleich werden andere soziale, ökologische u. a. Beurteilungsmaßstäbe ausgeklammert (vgl. die Kritik von Budäus 1996) und der ökonomische Maßstab kann im Prinzip auf alle Gegenstandsbereiche auch außerhalb der Wirtschaft wie Gesundheit, Verkehr, öffentliche Verwaltung und Bildung angewendet werden.

So kann unter dem Aspekt einzelbetrieblicher Kosteneffizienz ein Unternehmen den Umweltschutz vernachlässigen, der unter dem Vorrang von ökologischen Aspekten höchste Priorität genießen würde. Das aktuellste und brisanteste Beispiel dafür ist die Vernachlässigung des Entsorgungsproblems bei der Kalkulation der Kosten für Strom aus Kernenergie. Zudem stellt sich die Frage, wie das Effizienzprinzip auf das „Restriktiko“ anzuwenden ist. Auch kann ein Unternehmen versuchen, mit geringeren Kosten die gleiche Produktionsmenge herzustellen, indem es die Produktivität und Intensität der Arbeit erhöht und damit möglicherweise die Gesundheit der Arbeitskräfte gefährdet, was die volkswirtschaftlichen Gesundheitskosten erhöht und die gesamtwirtschaftliche Effizienz wiederum verschlechtert. Eine Schule kann ihre Effizienz steigern, indem sie mit gleicher Lehrkräftezahl eine höhere Zahl von Schülerinnen und Schülern unterrichtet und dabei in Kauf nimmt, dass die Unterrichtsqualität sinkt. Lehrkräfte könnten nach PISA-Kriterien die Leistungen oder Effizienz ihrer Schülerinnen und Schüler erhöhen, indem sie in den so genannten PISA-Fächern verstärkt testbezogen unterrichten und dabei die Stärkung persönlicher und sozialer Kompetenzen wie auch die Arbeits- und Berufsorientierung hinten anstellen (zur kritischen Rezeption des Kompetenzbegriffs vgl. Jung 2007).

Man versucht also, den *Primat ökonomischer Rationalität* vor anderen Rationalitäten schon möglichst früh und über alle Gegenstandsbereiche hinweg in die Köpfe von Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Dazu nutzt man die scheinbar wissenschaftliche Begründung, dass man mit dem Effizienzprinzip ja auf das „Erkenntnisinteresse der Ökonomik“ als Bezugswissenschaft rekurriere. Das erspart dann offenbar auch die notwendige eigene pädagogische Begründung für die durchgehende Anwendung dieses Prinzips.

Die dominante Effizienzorientierung verstößt im Übrigen gegen Grundsätze, wie sie im so genannten Beutelsbacher Konsens für die politische Bildung fixiert wurden und bis heute unumstritten sind: Überwältigungsverbot, Kontroversität, Schülerorientierung.

Die Art des Effizienzdenkens jedenfalls, wie sie die Verbände verlangen, führt zur durchgehenden Ökonomisierung der Lebenswelt der Lernenden, indem es sie zumeist in eine strikte ökonomistisch-buchhalterische Perspektive zwingt. In einer so verstandenen Disziplinentorientierung steckt nun aber auch eine praktische Disziplinierung, da es kein Verhalten außerhalb des Kosten-Nutzen-Kalküls zu geben scheint. Der ökonomi-



sche Ansatz – so formulierte es Ulrich Bröckling sehr treffend – identifiziert die Menschen „immer schon als jene nutzenmaximierenden Marktsubjekte, zu denen sie erst gemacht werden und sich selbst machen sollen.“ (Bröckling 2007: 90). Bröckling spricht hier zutreffend von einer „Als-ob-Anthropologie.“

## 5. Ökonomische Bildung zur Ökonomisierung der Gesellschaft?

Sucht man nach tiefer liegenden gesellschaftspolitischen Beweggründen für die Offensive der Wirtschaftsverbände, ein eigenes Schulfach Wirtschaft nach dem Muster des homo oeconomicus durchzusetzen, so wird man beim Abschlussbericht der „Kommission für Zukunftsfragen Bayern-Sachsen“ aus dem Jahre 1997 fündig. Ulrich Bröckling (2007) bezeichnet diesen Bericht zu Recht als „Schlüsseldokument“ für die deutsche Diskussion, da hier die Figur des „unternehmerischen Selbst“ – eine Modevokabel für den homo oeconomicus – in den Rang einer politischen Zielvorgabe erhoben wird (S. 7). Denn in dieser Figur wurde viel von dem vorweggenommen, was bei späteren arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Reformen umgesetzt wurde. Im Kommissionsbericht heißt es: „Das Leitbild der Zukunft ist das Individuum als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsvorsorge. (...) Diese Einsicht muss geweckt, Eigeninitiative und Selbstverantwortung, also das Unternehmerische in der Gesellschaft, müssen stärker entfaltet werden.“ (Zukunftskommission Bayern-Sachsen 1997: 36). Und weiter heißt es da, dass Wirtschaft und Gesellschaft angewiesen sind auf Menschen, „...die in höherem Maße als bisher bereit und in der Lage sind, in allen Fragen für sich selbst und für andere Verantwortung zu übernehmen.“ Jene Maßnahmen, die ein „Mehr an unternehmerischer Betätigung und Verantwortung stimulieren“, führen dabei geradewegs zu einem Weniger an Sozialstaat“, was indes keineswegs nur Verlust, sondern gleichzeitig auch Gewinn für den Einzelnen und die Gesellschaft“ bedeute. Nach Auffassung der Zukunftskommission verschließen sich dieser Einsicht allerdings noch große Teile der Bevölkerung, daher müssten neben der *Politik* auch *Wissenschaft* und *Medien* dazu beitragen, dass der *Wille* der Bevölkerung für den Wandel hin zu mehr unternehmerischen Handeln gestärkt werde (vgl. ebd., S. 35ff). Und ich füge hinzu: Was eignet sich hierzu besser als eine darauf ausgerichtete ökonomische Bildung? Dieser politische Auftrag macht die ökonomische Bildung zu einer die Lernenden für politische Zwecke instrumentalisierenden Bildung.

Jedenfalls sind die Wirtschaftsverbände mit ihrer Offensive zur ökonomischen Bildung dem Aufruf zur Verbreitung ökonomischen Denkens nach dem Leitbild des homo oeconomicus bzw. des unternehmerischen Selbst in eindrucksvoller Weise gefolgt. „Weil sich die Lebenswelt ökonomisiert...“, so die lapidare Begründung im Verbände-Gutachten, muss der Mensch „seine ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz“ fortentwickeln (S. 11). Ob und welche ökonomischen Kompetenzen wir tatsächlich brauchen, hängt aber entscheidend davon ab, wie wir zum Ökonomisierungsprozess stehen, der seit Ende der 1980er Jahre verstärkt voranschreitet. Beispiele: Flexibilisierung der Arbeitswelt, Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen, „Neue Steuerung“ in der öffentlichen Verwaltung, mehr Wettbewerb im Bildungs- und Wissenschaftsbereich, Wandel der Bildung vom öffentlichen zum privaten Gut etc.

Was im Verbände-Gutachten wie der scheinbar neutrale Versuch einer Beseitigung von bloßen Wissensdefiziten im Lernbereich Wirtschaft aussieht, erweist sich – so die hier vertretene These – bei näherem Hinsehen als Unterstützung eines umfassenden gesellschaftlichen Ökonomisierungsprozesses. In dessen Verlauf hat sich aufgrund des dominanten ökonomischen Kalküls eine Reihe von sozialen und ökologischen Problemlagen ergeben bzw. eher verschärft als gelöst. Mehr noch, innerhalb dieses Ökonomisierungsprozesses erscheint z. B. die Sorge um den Arbeitsplatz, die Gesundheit, die Ausbildung und dergleichen zunehmend als *individuelle* Verantwortung; dies verdeckt die häufig dahinter steckende systematische Überforderung des Einzelnen (vgl. Meißner 2010: 250). Ökonomische Bildung als Stärkung des unternehmerischen Selbst hätte dann die Funktion, die Subjekte auf diese systematische Überforderung einzustimmen. Sie sollen möglichst früh lernen, das Effizienzkalkül auf sich selbst anzuwenden. Es geht um die „...Verbesserung der [wirtschaftlichen] Situation eines Individuums...“ (Retzmann 2011: 19). Im Falle des Scheiterns können die Individuen dann feststellen, dass sie ihre eigenen Ressourcen nicht effizient genutzt haben. So what?

Zwei Beispiele sollen deutlich machen, wie diese Art ökonomische Bildung in dem real stattfindenden Ökonomisierungsprozess ihre wechselseitige Entsprechung findet. Das erste Beispiel betrifft den Strukturwandel in der Arbeitswelt, das zweite Beispiel betrifft die Arbeitsmarktpolitik.

### ***Strukturwandel der Arbeitswelt: Subjektivität: „Vom Störfaktor zum Potential“***

Seit den 1980er/90er Jahren suchten die Unternehmen als Antwort auf den zunehmenden internationalen Konkurrenzkampf (Stichwort: Globalisierung) nach weiteren Rationalisierungsmöglichkeiten, um die Produktionskosten zu senken. In der Folge kam es zu Veränderungsprozessen vor allem bei der Arbeitsorganisation in Richtung auf flexibilisierte, individualisierte Produktionsweisen. Das heißt, an die Stelle tayloristischer, hierarchisch fest strukturierter, hoch arbeitsteiliger und standardisierter Arbeitsvorgaben enthalten die „neuen Produktionskonzepte“ inhaltliche, räumliche, zeitliche und organisatorische Freiräume zur aktiven Gestaltung im Sinne des Unternehmensinteresses. Die Mechanismen des Marktes werden unternehmensintern dazu verwandt, die Beschäftigten selbst zu Akteuren der Rationalisierung zu machen (vgl. Elster 2007: 30). Für diese Strategie steht paradigmatisch das von Voß/ Pongratz (1998) entworfene Konstrukt des „Arbeitskraftunternehmers“ als Deutungsmuster.

War bei Taylors Wissenschaftlicher Betriebsführung die Subjektivität der Lohnarbeiter noch ein Störfaktor, den man durch genaue Arbeitsvorgaben tunlichst ausschalten wollte, so müssen bei den neuen Produktionskonzepten die Beschäftigten wesentlich stärker als bisher persönliche Potentiale wie Emotionen, Kooperationsfähigkeit, Initiative, Kreativität etc. in die Arbeit einbringen. Hinzu kommen veränderte und steigende Qualifikationsanforderungen und die Notwendigkeit lebenslangen Lernens in eigener Verantwortung. Dieses „unternehmerische Selbst“ sucht möglichst kreativ, flexibel, eigenverantwortlich und selbstoptimierend der Forderung zu entsprechen, dass „jeder sich bis in den letzten Winkel seiner Seele zum Unternehmer in eigener Sache mauern“ soll (Bröckling 2007: 7).

Vorliegende empirische Studien zu dieser Art Subjektivierung der Arbeitsorganisation deuten auf Ambivalenzen bzw. Widersprüche hin (Kratzer u. a. 2003: 39f). Es gibt sowohl mehr Selbstbestimmung als auch wachsende Zwänge, „neue individuelle Chancen, aber auch die verstärkte Ausbeutung von Subjektivität – mit höchst paradoxen Folgen, (...) durchaus neue Freiräume für die Beschäftigten...“, aber auch Mehrarbeit und Unsicherheit, „steigende Risiken des individuellen Scheiterns, eine wachsende Selbstausschöpfung, forcierte Konkurrenz unter den Beschäftigten usw. sind oft berichtete Folgen.“ (Voß 2007: 79) Die jüngere Arbeits- bzw. Gesundheitsforschung zu diesen neuen Steuerungsformen im Unternehmen verweist auf den Zusammenhang von steigendem Leistungsdruck und zunehmenden psychischen Erkrankungen (Dunkel u. a. 2010).

Zu dem wachsenden Leistungsdruck der Beschäftigten gesellt sich als Zweites die Unsicherheit und Prekarität auf dem Arbeitsmarkt. Die veränderte Arbeitsmarktpolitik wird zutreffend mit der Formel beschrieben:

### ***Von der aktiven zur aktivierenden Arbeitsmarktpolitik***

Trotz konjunkturell bedingter derzeit erkennbar sinkender Arbeitslosenzahlen stellt das immer noch hohe Niveau der Arbeitslosigkeit sowie die Arbeitsplatzunsicherheit in Deutschland ein nach wie vor unbewältigtes Problem dar. Zu seiner Bewältigung wurde eine Reihe arbeitsmarktpolitischer Instrumente entwickelt und angewendet. Man spricht in diesem Zusammenhang auch vom Wandel von der „aktiven“ zur „aktivierenden“ Arbeitsmarktpolitik. Es ist ein Wandel von der kompensatorischen Beschäftigungspolitik, die vor allem auf makropolitische Instrumente zur Ankurbelung der Konjunktur und auf materiellen Ausgleich für zeitweilige Nichtarbeitsphasen setzt, hin zur stärkeren Kopplung von Lohnersatzleistungen an die individuellen Anstrengungen zur Integration in den Arbeitsmarkt, d. h. auch, es findet eine „Individualisierung des Beschäftigungsproblems“ statt.

Ohne an dieser Stelle im Einzelnen auf diese strategischen Maßnahmen einzugehen, lässt sich feststellen, dass der Schwerpunkt arbeitsmarktpolitischer Reformen auf der *Aktivierung* der Betroffenen liegt und damit dem Leitbild des unternehmerischen Selbst folgt. Im Resultat findet sich ein Großteil der Betroffenen heute nicht in einer Vollerwerbstätigkeit mit voller Stundenzahl und vollem Entgelt, Kündigungsschutz und Rentenansprüchen wieder, sondern in so genannter atypischer Beschäftigung: Die Zahl der atypisch Beschäftigten im Zeitraum von 1991 bis 2009 ist von 20 Prozent auf ein Drittel der Gesamtbeschäftigung angestiegen (Keller/ Seifert 2011).

*Fazit:* Die angeführten beiden Beispiele machen deutlich: Sowohl mit der Flexibilisierung der Arbeitswelt wie mit der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik verstärkt sich der ökonomische Druck auf den Einzelnen. Wer aber schon in der Schule in einem Fach Wirtschaft lernt, dem Effizienzprinzip höchste Priorität gegenüber anderen Kriterien oder Dimensionen des Handelns einzuräumen, akzeptiert leichter die herausgehobene Anwendung des ökonomischen Kalküls auch auf sich selbst, anstatt hier auch ein gesellschaftliches Problem zu sehen und sich organisiert bzw. politisch gegen systembedingte Überforderungen zur Wehr zu setzen.

Es bleibt abschließend die Frage, welche Realisierungschancen für eine solche ökonomische Bildung in einem gesonderten Schulfach bestehen.

## 6. Realisierungschancen für ein eigenes Schulfach Wirtschaft nach dem Muster des Verbände-Gutachtens?

Die Wahrscheinlichkeit ist nicht gering zu schätzen, dass der Bereich Wirtschaft, der in den Schulen bereits in den letzten 10 Jahren massiv ausgeweitet wurde, nach dem Muster des Verbände-Gutachtens weiter expandiert, und zwar

- wegen der immer noch hohen Attraktivität des traditionellen Wohlstandskonzept, das auf Produktivitätssteigerung, Wirtschaftswachstum und kompensatorischen Konsum orientiert ist und eher dem Leitbild des homo oeconomicus entspricht als dem Leitbild einer nachhaltigen Wirtschaft und Gesellschaft;
- wegen des Mainstreams der Wirtschaftswissenschaften, deren Vertreter sich mehrheitlich selbst zu den Neoklassikern zählen; nur eine kleine Minderheit ordnet sich dem Keynesianismus zu; nur etwa ein Drittel hält den homo oeconomicus für unbrauchbar (Frey u. a. 2007);
- wegen der Macht und Ressourcen der Wirtschaftsverbände, ihr einseitiges Verständnis von ökonomischer Bildung in Wissenschaft, Forschung und Schule zu fördern und auch durchzusetzen (vgl. Möller/Hedtke 2011).

Auf der anderen Seite sind Tendenzen zu registrieren, die einer weiteren Ausdehnung und einseitigen Anwendung des ökonomischen Kosten-Nutzen-Kalküls in Bildung und Gesellschaft entgegen wirken:

- So stößt die weitere Ökonomisierung der Lebenswelt bei vielen Menschen auf Kritik, wie sich z. B. anlässlich der Privatisierung von Post, Bahn, Gesundheitswesen und Bildung gezeigt hat und zeigt. Immerhin reagiert die Politik, indem sie etwa bei der Bahn den Gang an die Börse verschoben hat, indem Studiengebühren zumindest teilweise zurückgenommen werden und – eine wirkliche Zäsur – indem das bislang dominante Effizienzargument beim Atomstrom gegenüber dem „Restrisiko-Argument“ an Bedeutung einbüßt.
- Die Kultusministerkonferenz hat sich gegenüber den bisherigen Initiativen für ein eigenes Schulfach Wirtschaft aus unterschiedlichen Gründen eher reserviert gezeigt; die Forderung nach einem eigenen Schulfach Wirtschaft konkurriert mit Forderungen aus anderen Lernbereichen, die bedeutsam für die Lebensgestaltung sind, wie Gesundheit/ Medizin/ Ernährung, Psychologie/ Philosophie, Technik, Berufsorientierung. In einer aktuellen gemeinsamen Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Bertelsmann-Stiftung wird die Forderung nach einem eigenen Schulfach Berufsorientierung erhoben (Autorengruppe BIBB/Bertelsmann-Stiftung 2011), wofür es angesichts von 300.000 Jugendlichen im so genannten Übergangssystem und 1,5 Mio. zwischen 20 und 30 Jahre ohne Ausbildung gute „Argumente“ gibt. Das heißt, die Unternehmensver-

bände stoßen auf Konkurrenz, wenn es um die Verteilung der Stunden geht, auch im Feld Arbeit, Beruf und Wirtschaft.

- Die Kritik an der Verbände-Position und die Forderung nach einer „besseren ökonomischen Bildung“ werden von Seiten der Wissenschaft, der Gewerkschaften und der Schule zunehmend und zustimmend wahrgenommen (vgl. [www.iböb.org](http://www.iböb.org)).

Angesichts der ohnehin voranschreitenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche mit gravierenden sozialen und ökologischen Folgen brauchen wir keine weitere Verabsolutierung des Ökonomischen. Vielmehr müssen wir lernen, wie man die Wirtschaft wieder sinnvoll in Gesellschaft, Natur und Politik einbettet. Hierzu brauchen wir ein angemessenes alternatives Leitbild. Das heißt auch, wir sollten uns in der ökonomischen Bildung nicht auf Kompetenzen für eindimensionale ökonomische Entscheidungen nach dem Muster des homo oeconomicus konzentrieren, sondern auf die Bildung von Jugendlichen, die in ökonomisch geprägten Lebenssituationen unter Abwägung ökonomischer, politischer, sozialer und ökologischer Dimensionen, ethisch reflektiert, begründete Entscheidungen treffen können.



## Literatur

- Autorengruppe BIBB und Bertelsmann-Stiftung 2011. Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bonn und Gütersloh. Online unter: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/uems>
- Bröckling, Ulrich 2007. Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main
- Budäus, Dietrich 1996. Wirtschaftlichkeit. In: Naschold, Frieder u. a. Hg. Leistungstiefe im öffentlichen Sektor. Erfahrungen, Konzepte, Methoden. Berlin, 81-99.
- DAI (Deutsches Aktieninstitut; von Rosen). Hg. 1999. Memorandum zur Ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen. Frankfurt am Main.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. Hg. 2004. Bildungsstandards ökonomischer Bildung für den mittleren Schulabschluss. Online unter: [http://www.degoeb.de/stellung/04\\_DEGOEB\\_Sekundarstufe-I.pdf](http://www.degoeb.de/stellung/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf)
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. Hg. 2006. Bildungsstandards ökonomischer Bildung für den Grundschulabschluss. Online unter: [http://www.degoeb.de/stellung/06\\_DEGOEB\\_Grundschule.pdf](http://www.degoeb.de/stellung/06_DEGOEB_Grundschule.pdf)
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. Hg. 2009. Bildungsstandards ökonomischer Bildung für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. Online unter: [http://www.degoeb.de/stellung/09\\_DEGOEB\\_Abitur.pdf](http://www.degoeb.de/stellung/09_DEGOEB_Abitur.pdf)
- Dunkel, Wolfgang; Kratzer, Nick; Menz, Wolfgang 2010. „Permanentes Ungenügen“ und „Veränderung in Permanenz“ – Belastungen durch neue Steuerungsformen. In: WSI-Mitteilungen 7/2010, 357-363.
- Elster, Frank 2007. Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-) pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit. Bielefeld.
- Famulla, Gerd-E.; Fischer, Andreas; Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit; Zurstrassen, Bettina 2011. Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2011. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 48-54. Online unter: [http://www.iböb.org/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=uploads/tx\\_sbdownloader/famulla-ua-bessere-oek-bildung-2011.pdf&t=1302007142&hash=db67fcdde806f50cc285da0d7af34afe89542392](http://www.iböb.org/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=uploads/tx_sbdownloader/famulla-ua-bessere-oek-bildung-2011.pdf&t=1302007142&hash=db67fcdde806f50cc285da0d7af34afe89542392) besucht am 4.4.2011.
- Frey, Bruno S.; Humbert, Silke; Schneider, Friedrich 2007. Was denken deutsche Ökonomen? Eine empirische Auswertung einer Internetbefragung unter den Mitgliedern des Vereins für Sozialpolitik im Sommer 2006. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 8 (2007) 4, 359-377.
- GGW (Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft). Hg. 2010. Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen – Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH (2009/2010). Autoren: Hans-Carl Jongebloed, Bernd Remmele, Thomas Retzmann, Günther Seeber. Essen-Lahr-Kiel 2010. Online unter: [http://www.zdh.de/fileadmin/user\\_upload/presse/Pressemeldungen/2010/Gutachten.pdf](http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/presse/Pressemeldungen/2010/Gutachten.pdf)
- Hedtke, Reinhold 2011. Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Hedtke, Reinhold; Famulla, Gerd-E.; Fischer, Andreas; Weber, Birgit; Zurstrassen, Bettina 2010. Für eine bessere ökonomische Bildung! Bielefeld. Online unter: [http://www.iboeb.org/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=uploads/media/Bessere\\_oekonomische\\_Bildung\\_02.pdf&t=1309191875&hash=ccabdba186d32c95dc58220d38337fc8d479b760](http://www.iboeb.org/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=uploads/media/Bessere_oekonomische_Bildung_02.pdf&t=1309191875&hash=ccabdba186d32c95dc58220d38337fc8d479b760)
- Jung, Eberhard 2007. Von der Kompetenzfacette zum Kompetenzmodell – eine kritische Rezeption der aktuellen Diskussion. In: Oberliesen, Rolf; Schulz, Heinz-Dieter. Hg. Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Hohengehren, 113-137.
- Kaminski, Hans; Eggert, Karin 2008. Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zu Sekundarstufe II (unter Mitarbeit von Karl-Josef Burkard). Im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken. Berlin. Online unter: <http://www.schulbank.de/wirtschaftswissen/Gutachten080421.pdf>

- Keller, Bernd; Seifert, Hartmut 2011. Atypische Beschäftigungsverhältnisse. Stand und Lücken der aktuellen Diskussion. In: WSI-Mitteilungen 3/2011, 138-145.
- KecuBHTW 2006. Kerncurriculum Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre. Sekundarstufe I. Online unter:  
<http://www.jsse.org/2006/2006-3/interdisziplinaere-arbeitsgruppe-bhtw>
- Kommission für Zukunftsfragen Bayern – Sachsen. Hg. 1997. Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teil III: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage. Bonn.
- Kratzer, Nick; Sauer, Dieter; Hacket, Anne; Trinks, Katrin (ISF München) unter Mitarbeit von Wagner, Alexandra 2003. Flexibilisierung und Subjektivierung von Arbeit. Online unter:  
[http://www.soeb.de/img/content/kratzer\\_flex.pdf](http://www.soeb.de/img/content/kratzer_flex.pdf)
- Maedows, Donella H. u. a. 1972. Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart.
- Manstetten, Reiner 2002. Das Menschenbild der Ökonomie. Der *homo oeconomicus* und die Anthropologie von Adam Smith. Freiburg/ München.
- Meißner, Hanna 2010. Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Bielefeld.
- Möller, Lucca; Hedtke, Reinhold 2011. Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Bielefeld. Online unter:  
[http://www.iboeb.org/moeller\\_hedtke\\_netzwerkstudie.pdf](http://www.iboeb.org/moeller_hedtke_netzwerkstudie.pdf)
- Retzmann, Thomas 2011. Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2011, 15-21.
- Popper, Karl R. 2009. Vermutungen und Widerlegungen. Das Wachstum der wissenschaftlichen Erkenntnis. Tübingen (Erstausgabe 1963).
- Smith, Adam 1978/1776. Der Wohlstand der Nationen. Hg. von H. C. Recktenwald. München.
- Voß, G. Günter 2007. Entgrenzung, Selbstorganisation und Subjektivierung von Arbeit. In: Hildebrandt, Eckart; Jürgens, Ulrich; Oppen, Maria; Teipen, Christina. Hg. Arbeitspolitik im Wandel. Berlin, 77-84.
- Voß, G. Günter; Pongratz, Hans J. 1998. Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1998) 1, 131-158.
- Weber, Birgit 2010. Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1/2010, 91-114.
- Wöhe, Günter 2000. Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 20. Neubearb. Aufl. München.



iböb.

working paper no. 2

Anschrift des Verfassers:

**Gerd-E. Famulla**

c/o Gabi Schulte  
Universität Bielefeld  
Fakultät für Soziologie  
Postfach 100 131  
33501 Bielefeld

E-Mail: GEFamulla[at]T-Online.de  
Sekretariat: Tel. +49 (0)521-106-3985

Quelle: [http://www.iboeb.org/famulla\\_oecon-bildung\\_wp2.pdf](http://www.iboeb.org/famulla_oecon-bildung_wp2.pdf)

© Gerd-E. Famulla. Bielefeld 2011.



Die Initiative für eine bessere ökonomische Bildung, kurz iböb, engagiert sich für die folgenden Qualitätsmerkmale ökonomischer Bildung:

- Lebenswirklichkeit(en) der Schülerinnen und Schüler als zentraler Bezugspunkt ökonomischer Bildung;
- gesellschaftliche und individuelle Schlüsselprobleme als Relevanzkriterien ökonomischer Bildung;
- wissenschaftlicher, politischer und weltanschaulicher Pluralismus als Grundlage ökonomischer Bildung;
- Einbettung ökonomischer Fragen in gesellschaftliche, politische und kulturelle Kontexte;
- Mehrdimensionalität, Multiperspektivität und Kontroversität als inhaltliche Prinzipien ökonomischer Bildung;
- Diversität der persönlichen Ziele, Wertvorstellungen und Lebensentwürfe der Lernenden als ein Fokus ökonomischer Bildung;
- Befähigung der Lernenden zur Gestaltung einer lebenswerten Wirtschaft und Gesellschaft.