

1. Jahrgang
Heft 2
2012

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung & Haushalt in Forschung

Schwerpunktthema:
*Welche Ökonomie braucht
der Haushalt?*



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

Editorial	2
<i>Werner Brandl</i>	
Nachruf Frau Prof. em. Dr. Maria Thiele-Wittig.....	3
<i>Barbara Methfessel</i>	
Wie Wirtschaftslehre beginnen sollte – und nicht nur in der Hauswirtschaftswissenschaft.....	7
<i>Karl Kollmann</i>	
Jenseits der Nationalökonomie – Welches Wirtschaftskonzept brauchen Haushalt und Familie im 21. Jahrhundert?	22
<i>Sandra Ohrem & Uta Meier-Gräwe</i>	
Gesucht: Eine bessere ökonomische Bildung!?!	35
<i>Andreas Fischer</i>	
Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung?	48
<i>Birgit Weber</i>	
Neue Standards für die ökonomische Bildung.....	60
<i>Günther Seeber</i>	
Wirtschaftswissenschaft als Politik?	73
<i>Reinhold Hedtke</i>	
Der „mündige Verbraucher“ – ein Mythos zwischen Wunsch und Wirklichkeit.....	86
<i>Werner Brandl</i>	
Rezension: <i>Ernährungsökologie</i> (Hoffmann/Schneider/Leitzmann).....	101
<i>Barbara Methfessel</i>	
Fach-/Fortbildungstagung: „...bis hierhin und noch weiter...“ Stand und Perspektiven der Ernährungs- und Verbraucherbildung.....	102
Memorandum: <i>Für eine Erneuerung der Ökonomie</i>	104
Call for Papers: <i>HaBiFo</i> -Jahrestagung 2013.....	106

„Welche Ökonomie braucht der Haushalt?“ Die Fragestellung muss eigentlich ergänzt werden um den Zusatz „und welche Ökonomik?“

Was auf den ersten Blick vielleicht als Sophisterei erscheint, hat dennoch einen ernsthaften Hintergrund: Unter *Ökonomie* versteht man gemeinhin den Realitätsbereich *Wirtschaft*, wohingegen *Ökonomik* als Disziplin die *Wissenschaft von der Wirtschaft* ist.

Welche Kenntnisse von und über *Ökonomie* die Haushaltsmitglieder in ihrer je spezifischen Rolle und Situation benötigen, ist ein weites Feld, das den Schulen, anderen Bildungsinstitutionen und diversen Verbraucherschutzorganisationen genügend Aufklärungs- und Handlungsbedarf beschert. Daneben ‚tobt‘ eine zweite – manchmal sehr heftige – Diskussion über die theoretische Grundlegung der *Ökonomik* als Wissenschaft von der Ökonomie, deren Orientierungsrahmen wiederum von erheblicher Bedeutung für die Belange einer *ökonomischen (Grund-) Bildung* ist – der Kreis schließt sich!

Mit den theoretischen Annahmen vereinfachender formaler ökonomischer Modellvorstellungen und der Darstellung komplexer „Systeme“ realer Institutionen und Menschen, sind Diskrepanzen und Dissonanzen nicht ganz zu vermeiden; die Beiträge gehen deshalb einem Diskurs auch nicht aus dem Weg! Sie sind – bis auf die Beiträge von *Sandra Ohrem & Uta Meier-Gräwe* und *Werner Brandl* – das Ergebnis der Fachtagung des *Präventionsnetzwerks Finanzkompetenz*, die am 25. Oktober 2011 in Berlin unter dem Titel „Wirtschaft in die Schule – Wo bleibt die Finanzkompetenz?“ stattfand.

Mit der Betrachtung unterschiedlicher Aspekte und der Darstellung aus unterschiedlichen Perspektiven soll der Bogen über einen Komplex gespannt werden, der – auf die eine oder andere Art – jede Konsumentin und jeden Verbraucher irgendwo, irgendwie & irgendwann sicherlich tangiert:

Karl Kollmann umreißt, „Wie Wirtschaftslehre beginnen sollte – und nicht nur in der Hauswirtschaftswissenschaft“ und *Sandra Ohrem & Uta Meier-Gräwe* fragen „Welches Wirtschaftskonzept brauchen Haushalt und Familie im 21. Jahrhundert?“

Andreas Fischer fahndet „Gesucht: eine bessere ökonomische Bildung“, *Birgit Weber* wirft die Frage auf: „Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung“ und *Günther Seeber* skizziert „Neue Standards für die ökonomische Bildung“.

Reinhold Hedtke schließlich vermutet, dass „Wirtschaftswissenschaft als Politik“ fungiert und *Werner Brandl* befürchtet, dass – trotz aller Aufklärungsbemühungen – „Der ‚mündige Verbraucher‘ (wohl) ein Mythos zwischen Wunsch und Wirklichkeit“ bleibt.

Werner Brandl

Ein Leben für die Stärkung der Haushaltswissenschaften – im Dienste der Förderung der Lebensqualität der Menschen

Nachruf Prof. em. Dr. Maria Thiele-Wittig

Die Nachricht, dass Prof. Dr. Maria Thiele-Wittig am Sonntag, dem 4. März 2012 im Alter von 73 Jahren verstorben war, kam nicht völlig unerwartet – und traf uns doch überraschend. In den letzten zwei Monaten mussten wir erfahren, dass die Unerbittlichkeit ihrer Krankheit zusehends ihre Kraft und ihren ‚Kampfgeist‘ raubte, aber wir wollten nicht glauben, dass eine vorher so kraftvolle und aktive Frau plötzlich nicht mehr leben sollte. Im Oktober des vergangenen Jahres hatten wir uns noch anlässlich einer Tagung in Dresden getroffen, mit einer Gruppe von Kolleginnen gemeinsam die Frauenkirche besichtigt und anschließend Kaffee getrunken und uns über viele berufliche und private Geschehnisse ausgetauscht. Sie hat uns von ihren Reiseplanungen erzählt.

Maria Thiele-Wittig ist den meisten als Wissenschaftlerin bekannt – vor allem durch ihren rastlosen Einsatz für die Entwicklung der Haushaltswissenschaft und Haushaltsbezogenen Bildung. Ihr Thema waren die großen Herausforderungen, die die zunehmende Komplexität der Gesellschaft für die Lebens- und Haushaltsführung mit sich brachten. Vor allem setzte sie sich für eine kritische Überprüfung der Aufgaben und Ziele der haushaltsbezogenen Bildung ein, entwickelte und differenzierte das Konzept der *Neuen Hausarbeit*, analysierte den Wandel der Lebensführung und dessen Herausforderungen und betonte bei allem immer die ‚Akteursrolle‘ der Haushalte. In klarer Abgrenzung zur traditionellen ‚Erziehung zur guten Hausfrau‘ wollte sie Mädchen und Jungen Kompetenzen zur Alltagsbewältigung und Lebensführung in einer zunehmend komplexen Welt vermitteln. Mit dieser Arbeit hat sie dazu beigetragen, die Wissenschaft und das Verständnis von Haushalten gegenwarts- und zukunftsreicher zu entwickeln. Sie wusste vor allem auch um die Begrenzungen, denen wir unterliegen, wenn wir nicht den Blick auf die globalen Zusammenhänge richten. Ihr Engagement im Internationalen Verband für Hauswirtschaft (*IVHW*) war grenzenlos. Ihre beeindruckende Rede, die sie als Weltpräsidentin auf dem Welthauswirtschaftskongress in Bangkok hielt, blieb vielen in Erinnerung.

Wenn ich im Folgenden nicht die Stationen ihres Lebenslaufes und ihrer Erfolge (und Niederlagen) in den Mittelpunkt stellen, dann deshalb, weil sie nur einen Teil ihrer Persönlichkeit wiedergeben und nicht deutlich machen, wer sie war und was sie für uns als nächste Generation von Wissenschaftlerinnen bedeutete.

Als ich 1981 von Frau Thiele-Wittig als wissenschaftliche Mitarbeiterin eingestellt wurde, kam ich – in vielen Dingen äußerst unbedarft – aus einem hierarchisch organisierten Berufsfeld in ihr Team. Ich erlebte eine Chefin, die verstehen und ändern wollte, die ihre Stellung als Auftrag sah, zur Verbesserung der Lebensquali-

tät der Menschen beizutragen – und die sich Mitarbeiterinnen wünschte, die *mit ihr zusammen* dachten, planten, agierten und veränderten. Wir verbrachten viel Arbeitszeit mit Diskussionen in ihrem Büro. Damals fragte ich mich öfter, wie effektiv das sei und ahnte noch nicht, wie viel ich dadurch lernen sollte. Für sie war es selbstverständlich, dass wir uns für die Wissenschaft und Bildung und auch für ihre Themen interessierten und einsetzten – und dass sie uns dabei förderte und als Kolleginnen überall hin mitnahm. Dass letzteres überhaupt nicht selbstverständlich war, ebenso wenig wie ihre Freude über die Schritte ihres wissenschaftlichen Nachwuchses in die Selbstständigkeit, musste ich erst im Laufe der Jahre erfahren.

Zur gemeinsamen Arbeit gehörte auch, zusammen zu feiern. Ich bezweifle, dass es in ihrer Generation Kolleginnen/Kollegen gab, die so selbstverständlich mit dem ganzen Team (einschließlich Tutorinnen) wanderten, in ihrer eigenen Wohnung gemeinsam kochten und aßen und gemeinsame Unternehmungen starteten.

Ich war durch die Studenten- und Frauenbewegung beeinflusst und traf mit Frau Thiele-Wittig auf jemanden, die meine – auch starren – Weltbilder auflockerte. Sie musste nach dem Krieg mit ihrer Familie aus Polen flüchten und hatte viel Kritik an der Vertreibung aus der Heimat. Gleichzeitig folgte sie keinen revanchistischen Vorstellungen, sondern setzte sie sich für ein friedliches Miteinander ein. Sie reagierte sensibel auf soziale Ungleichheiten und Diskriminierungen und auf undemokratische Prozesse. Durch ihre Auslandsaufenthalte und die Arbeit im *IVHW* war sie offen für interkulturelle Fragen, neugierig auf das Leben von anderen und setzte sich dafür ein, die ‚Enge im Kopf‘ zu überwinden. Sie war, auch durch ihre Arbeit im Ministerium, aber weit von naiven Alternativen entfernt, sondern bemühte sich (nicht immer erfolgreich) uns zu überzeugen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und zu reflektieren.

Ihre offene Neugierde führte zu einer ungebrochenen Suche nach mehr Wissen und Verstehen. In ihrem Büro und ihrer Wohnung bogen sich die Tische unter der Last der Zeitschriften und der für sie kopierten Artikel. Sie las viel und nutzte selbstverständlich viele Diskussionen aus anderen Disziplinen. Während andere grollten, dass z.B. in der *Soziologie der Lebensführung* alte Erkenntnisse der Haushaltswissenschaft als neues Wissen verbreitet wurden, suchte und fand sie darin neue Aspekte und Impulse.

Auch uns als neue und durch die Studenten- und Frauenbewegung beeinflusste Generation trat sie offen gegenüber. Während andere die neuen Positionen ignorierten oder als unsinnig oder schon längst gesagt abwehrten, förderte sie neue Denkansätze, lud junge Kolleginnen zu zentralen Vorträgen ein und zitierte deren Veröffentlichungen. Jeder neue Impuls war ihr gleich wert.

Sie öffnete sich unseren Forderungen nach Gleichberechtigung der Frauen, engagierte sich zunehmend selbst dafür und arbeitete in entsprechenden Arbeitskreisen der Hochschule und des Landes mit. So akzeptierte sie dann auch immer (wenn wohl auch manchmal zähneknirschend), wenn ihre Mitarbeiterinnen, von denen fast alle Mütter waren, wegen der Kinder nicht voll einsatzfähig waren.

Zu den herben Niederlagen gehörte für sie, dass das Fach Haushaltswissenschaft an beiden Standorten, an denen sie tätig war (Universität Duisburg und Universität Münster) geschlossen wurden. Zum Zeitpunkt ihrer Emeritierung sagte sie selbst, dass sie sich nach den erfolglosen Kämpfen kraftlos und müde fühle. Umso mehr haben wir uns gefreut zu beobachten, dass sie danach mit jedem Jahr jünger wirkte, mehr Lebenskraft fühlte und immer aktiver wurde. Sie widmete sich der geliebten Gartenarbeit und nahm noch weiter an den zentralen Fachtagungen teil, auf denen sie neugierig und zugleich zurückhaltend die weitere Entwicklung verfolgte.

Erst mit den Jahren und vor allem mit den Erfahrungen ist uns Kolleginnen in den letzten 15 Jahren klarer geworden, wie stark sie uns, unser Denken und unsere Arbeit beeinflusst hat.

Im Oktober 2011 auf der Tagung in Dresden wurde in vielen Beiträgen die Leistung von Maria Thiele-Wittig für die Entwicklung der Haushaltswissenschaft und der haushaltsbezogenen Bildung hervorgehoben. Sie freute sich darüber und meinte zugleich mit leisem Spott, dass da ja vielleicht doch etwas von ihrem Wirken übrig bliebe.

Das wird es: Für einen großen Kreis von Haushaltswissenschaftlerinnen (und vielleicht auch Haushaltswissenschaftlern) hat sie eine Fachperspektive gefördert und sogar geprägt, die die Wechselwirkung von alltäglicher Lebensführung im Haushalt und gesellschaftlichem Wandel zum Ausgangs- und Zielpunkt ihrer Arbeit macht – und für diesen war Maria Thiele-Wittig mit ihrer Persönlichkeit auch ein beeindruckendes Beispiel und Vorbild.

Prof. Dr. Barbara Methfessel
Pädagogische Hochschule Heidelberg

Im Neuenheimer Feld 561
D-69120 Heidelberg

Vita Frau Prof. em. Dr. Maria Thiele-Wittig

Stationen

22.09.1938	geb. in Leimnitz (heute Polen)
1959 – 1963	Studium in Göttingen, Abschluss als Diplom-Landwirtin
1963 – 1967	Studium in den USA (Agricultural Economics, Home Economics, Sociology) 1967 Abschluss: Master of Science an der University of Minnesota
1967 – 1969	Promotionsstudium und Promotion (Dr. sc. agr.) an der Universität Göttingen
1969-1970	Centrale Marketing Gesellschaft der deutschen Agrarwirtschaft in Bonn (<i>CMA</i>)
1970 – 1973	Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten, Bonn (Bereich Verbraucherarbeit und Hauswirtschaft)
1973	Ruf als Universitätsprofessorin an die Universität-GH-Duisburg für das Fach <i>Haushaltswissenschaft und ihre Didaktik</i>
1992 – 2003	Wechsel an die Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Leitung des Instituts für Haushaltswissenschaft und Haushaltslehre bis zu ihrer Emeritierung 2003

Aktivitäten

	Mitarbeit in zahlreichen Gremien von Hochschule, Land und Bund, u.a. Mitglied der nationalen Kommission für das Internationale Jahr des Kindes und für das Internationale Jahr der Familie
	Mitgliedschaft und Aktivitäten in den zentralen Berufsverbänden, u. a.
	Langjährige Vorsitzende des Beirats für internationale Fragen der <i>DGH</i> (Deutsche Sektion des <i>IVHW</i>)
	Langjähriges Mitglied des Executive Committee des Internationalen Verbandes für Hauswirtschaft (<i>IVHW</i>)
1992 – 1996	Weltpräsidentin des <i>IVHW</i> In dem Rahmen auch Teilnahme an der 4. Weltfrauenkonferenz in Beijing (China)
2001 – 2005	Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft (<i>dgh</i>)

Karl Kollmann

Wie Wirtschaftslehre beginnen sollte – und nicht nur in der Hauswirtschaftswissenschaft

Eine moderne Wirtschaftslehre für alle wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen muss dort ansetzen, wo Menschen aufwachsen, leben und im Alltag wirtschaftliche Entscheidungen treffen: im Haushalt. Menschen sind auch Bürger und Lebewesen – sie entscheiden mit, wie diese Lebenswelt aussieht und sind auf eine intakte Natur angewiesen.

Schlüsselwörter: Haushaltsökonomie, Wirtschaftskunde, Alltagswelt, transdisziplinärer Ansatz

1 Vorbemerkung

Eine andere, eine das Wirtschaftssubjekt: den Menschen ansprechende Art, sich mit Wirtschaft auseinander zu setzen, ist heute notwendiger denn je, das gilt für alle Wirtschaftsbereiche.

Bei den üblichen wirtschaftlichen Perspektiven und wirtschaftswissenschaftlichen Betrachtungsweisen ist eine moderne Haushaltsökonomie, also die Beschäftigung mit dem Leben und Wirtschaften im eigenen Haushalt, der Goldstandard ökonomischen Denkens. Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftswissenschaft sind nämlich keine an den persönlichen, sondern an sachorientierten Verhältnissen interessierte Zugänge. Mit einer nur auf Sachen bezogenen Perspektive kommen allerdings immer die Menschen zu kurz. Es geht eben nicht allein, um die gegenwärtige Finanzkrise anzusprechen, nur um die Lösung solcher Finanzkrisen oder wirtschaftlichen Verwerfungen, sondern in erster Linie um Menschen, die diese Krisen verursacht haben (das sind einige wenige) und um Menschen, die darunter leiden müssen (das ist die große Mehrheit).

Die Haushaltsökonomie hatte immer schon als Zielsetzung, sich mit der Nutzenoptimierung der (in ihren Haushalten) lebenden, auf dem Arbeitsmarkt arbeitenden und Konsumgüter einkaufenden Menschen zu beschäftigen. Es geht dabei um gute Lebensverhältnisse für diese Menschen, um Nutzen für die Beteiligten, nicht um Gewinne oder Erträge.

Bevor jedoch eine neue Perspektive für eine menschenfreundliche Wirtschaftslehre näher in den Blick genommen wird, sollte ein kleiner Aufriss der heute typischen Haltungen der Menschen, sozusagen als Ausgangspunkt, unternommen werden.

2 Der Rückzug der Bürger aus der Öffentlichkeit

Die Menschen in unseren Gesellschaften haben, trotz Digitalisierung, moderner Kommunikationsmittel und allen Kommunikationsmöglichkeiten, die das Internet böte, sich in den letzten zwei, drei Jahrzehnten, weitgehend aus der Öffentlichkeit zurückgezogen. Auch wenn heute 22 Millionen Deutsche oder 2,3 Millionen Österreicher ein Facebook-Konto haben, rund drei Viertel der Bevölkerung gelegentlich bis hin zur Sucht das Internet nutzen, überwiegend dient es der Unterhaltung und der Abwechslung, dem Zusehen: Getratsche auf den sogenannten sozialen Netzwerken, Konsum von News, Unterhaltung, Spiele, Einkaufen. „Bürgernetze“ und politische Partizipation (Rheingold 1994) haben sich kaum entwickelt, übrigens wird auch die Rolle dieser Neuen Medien bei den nordafrikanischen Revolutionen im Jahr 2011 medial gerne überschätzt oder „ge-hyped“ (Laaf 2011, Wolff 2011). In Nordafrika haben nur wenige Menschen einen Internetanschluss, es waren keine Facebook-Revolutionen.

Politisches Desinteresse, Versagen der Medien

Das Interesse an Politik ist in Mitteleuropa denkbar gering, und es nimmt auch noch weiter kontinuierlich ab. Gerade einmal 10 Prozent der Bevölkerung interessierten sich im Jahr 2010 in Deutschland oder Österreich ausgeprägter für Politik (Kollmann 2011). Es scheint, als hätte eine mächtige Lethargie am Politischen, an der Zivilgesellschaft (wie das auch genannt wird) die großen Mehrheiten erfasst, - selbst wenn punktuell Gegenbewegungen (Castor/Gorleben, Stuttgart 21, die Occupy-Bewegung) auftreten.

In den modernen Konsumgesellschaften ist vieles selbstreferentiell geworden, Strukturen sind nicht offener geworden, sondern haben sich geschlossen. Die politischen Parteien sind etwa ein solches selbstreferentielles System, ebenso Medien (Crouch 2004). Medien können massiven Einfluss auf ihre Leser (Hörer und Seher) nehmen, vor allem dadurch, da sie auf Themen aufspringen, wiederholen, voneinander abschreiben, in einer Art Herdentrieb Themen, von denen sie meinen, sie würden ankommen, vorantreiben. Marc Brost (Brost 2012) hat das kürzlich (in einem anderen Zusammenhang) aus der Perspektive der Journalisten (auch von sog. Qualitätszeitungen) anschaulich beschrieben:

„Es ist etwas verrutscht in der journalistischen Arbeit: der Maßstab nämlich, welches Thema groß ist und welches klein; welches wichtig ist und welches nicht. Dazu gehört auch die Frage, wann aus einer Recherche eine Kampagne wird. (...) Die Verunsicherung vieler Medien darüber, was bei den Lesern oder Zuschauern (noch) zieht, führt dazu, dass Journalisten häufig das schreiben, was andere Journalisten schreiben. Herdentrieb nennt man das. Er wird verstärkt durch die Onlinemedien: Wenige Nachrichtenseiten geben am Morgen den Takt (und oft den zynischen Tonfall) des Tages vor. In den Printredaktio-

nen wiederum werden Journalisten kaum dafür kritisiert, wenn in der eigenen Zeitung dieselben Fakten oder Einschätzungen stehen wie bei der Konkurrenz – wohl aber dann, wenn etwas fehlt, was die Konkurrenten haben. All das verstärkt den Gruppendruck.“

Boulevardmedien blasen heute oft kleine Treibstoffpreiserhöhungen ins Unermessliche auf, wenig wird dabei hinterfragt, sondern Verhältnisse werden an der Oberfläche gelassen oder noch zusätzlich simplifiziert. Deren Leser, ohnedies nicht firm im Prozentrechnen oder grundsätzlichem Wirtschaftswissen (dazu später), fangen dann ‚gefühl‘ (Stichwort: gefühlte Inflation), zu toben an, und die Politik fühlt sich, ‚gefühl‘ in der Folge, meist veranlasst, diesen virtuellen Aufregern und dem angekurbelten Agendasetting hinterherzuspringen, ohne Substantielles zu verändern.

Mit solchen Aufregungs- und Unterhaltungsmedien sind übrigens ernsthafte klimapolitische Strategien, und mögen diese noch so vernünftig sein, wohl kaum in die Realität umzusetzen.

3 Wenig Interesse an sozialem und wirtschaftlichem Verständnis

Im Eurobarometer 342 „Consumer Empowerment“ (Eurobarometer 2011), das war eine EU-weite repräsentative Befragung der Bevölkerung, die im April 2011 erschien, und die sich auch mit dem wirtschaftlichen Grundverständnis der Verbraucher beschäftigte, wurden drei ganz einfache Fragen gestellt, um das numerisch-finanzielle Basiswissen der EU-Bürger zu erkunden. Eine Frage lautete dabei:

„Welcher der folgenden Zinssätze wäre für Ersparnisse oder Sparkonten am besten?

1 %, 2 %, 3 %, 4 %.“

Das ist eine ganz einfache und vor allem alltägliche Fragestellung, immerhin haben ja fast alle Mitteleuropäer ein Sparbuch. Allerdings: 38 Prozent der Deutschen konnten nicht alle drei dieser Minimal-Fragen beantworten, in Österreich waren es sogar 49 Prozent, also die Hälfte.

Das grundsätzliche Wirtschaftswissen der Bevölkerung ist schlecht, das zeigen ja auch andere Untersuchungen zu diesem Thema. Demgegenüber werden, gerade im Zusammenhang mit der Europäischen Finanzkrise, die Menschen über die Medien kommentarlos zugeschwallt mit Begriffen und Zahlen, die oft auch ein ausgebildeter Ökonom nicht versteht (und vermutlich die Medienmitarbeiter, die sie verbreiten, ebenso wenig, siehe Marc Brosts Ausführungen vorhin).

Ebenso ist das Interesse an sozialem Verstehen augenscheinlich geringer geworden, Indikatoren dafür sind der Verlust von sozialem Engagement (Großegger 2011), und, noch problematischer, das Nachlassen von Empathie, das nicht nur in Nordamerika festzustellen ist: “growing emphasis on the self is accompanied by a corresponding devaluation of others.“ (Konrath 2011, Großegger 2012). Ohne Empathie kön-

nen andere Menschen nicht mehr verständnisvoll eingeschätzt werden und man selbst verliert die Fähigkeit, sich aus der Perspektive von anderen zu sehen, genau das ist allerdings die soziale Essenz.

4 Faszination von Konsum

Auf der anderen Seite ist die Faszination durch Konsumgüter ungebrochen. Konsum, Konsumhandeln heute, ist in vielfacher und problematischer Weise mit dem Alltagsleben verwoben. Das Konsumgut ist mittlerweile weit mehr und anderes, als sein bloßer Gebrauchswert. Demonstrativer Konsum, kompensatorischer Konsum, Konsum als Kommunikationsmittel, diese Dinge spielen heute eine entscheidende Rolle. Die Konsumsphäre selbst ist, neben der Erwerbsarbeit, ein bestimmender Faktor für die persönliche Identität geworden (Wirsching 2009). Allerdings, das Wissen der Verbraucherinnen und Verbraucher, was Konsumgüter angeht – einerseits Warenkunde und Konsumtechnik, andererseits das Wissen zur sozialen Bedeutung und Verflechtung von Konsum – war früher (Pühringer 1990) und ist heute (Lüftenegger 2011) nur relativ gering ausgeprägt.

Ganz grundsätzlich sind die modernen Verbraucher zwar ausgesprochen technikfreundlich (ausgenommen Großtechnik), aber technisches Verständnis ist im Alltagsleben gering ausgeprägt. Wie Konsumgüter sich entwickelt haben, wie Konsumtechnik entstanden ist, und wie Menschen früher (das betrifft allein schon die Zeit vor 20 oder 30 Jahren) gelebt haben, also ein gewisses geschichtliches Verständnis des Alltags, ist heute weitgehend weggebrochen.

Physikalisches oder technisches Grundwissen (Schule) wird entfernt von Alltagsgegenständen gewusst, jedoch häufig nicht mit konkreten Gütern in Beziehung gebracht. Konsumtechnik selbst wird verdinglicht verstanden. Damit ist auch das Kostenbewusstsein, was Anwendung und Nutzung moderner Konsumgüter anlangt, ebenso verschwunden, wie ein Grundwissen um ökologische, oder soziale Folgen.

Wenig Konsumwissen

Ähnlich ist das Wissen über die sozialen Bedingungen und Folgen von Konsum, über Modedruck, Gruppendruck, die Markenorientierung von Peer-Groups, die kompensatorische Funktion von Konsum, nicht sehr ausgeprägt. Soziale Anerkennung durch Gleichziehen im Konsum, Aufmerksamkeit durch Neuerungen, die einer kauft und herzeigt, also über gehobenen Konsumstandard verfügen, - das ist moderne soziale Aufmerksamkeitsgenerierung. Damit werden Konsumniveaus zu einer individuell-existentialen Sperrklinke: es geht nur in eine Richtung, nämlich immer mehr, immer besser, teurer, neuer, exklusiver (Sanne 1996).

Die neuen Kommunikationstechnologien haben hier nichts Wesentliches geändert - soziale Anerkennung bleibt weitgehend an die alte materielle Ökonomie ange-

bunden, sie basiert auf dieser. Dazugehören – ein ganz wesentliches Motiv für Menschen - beruht auf Konsummöglichkeiten und Konsumgütern; ohne zureichende materielle Ausstattung läßt sich keine Beachtung erzeugen, „gehört“ man nicht „dazu“. Dazu ist medial und in unserem Alltagsverständnis ein hohes Konsumniveau mit mehr persönlichem Glück verbunden: nur wer genug Geld hat und schöne Dinge, kann glücklich sein.

Dazu kommt allerdings, Konsummöglichkeiten sind auch Basis für soziales Leben, für Inklusion: um sich mit Freunden treffen zu können, um sich in einem Lokal ein Getränk und eine Pizza leisten zu können, dafür benötigt man Geld. Wer das Geld nicht hat, fliegt über kurz oder lang aus dem Freundeskreis raus. So einfach und so rücksichtslos geht es im sozialen Leben von Menschen zu.

5 Wirtschaftswissen - was anders zu machen wäre

Wenn man sich mit Wirtschaft, mit wirtschaftlichem Handeln von Menschen in ihrem Haushalt oder auf den Märkten, die ja wir Menschen selbst geschaffen haben, ernsthaft beschäftigen will, sollte man sich schon ein Stück vorher umsehen. Also grundsätzlich zu fragen: Was wollen die modernen Menschen überhaupt? Wie leben wir, wie und warum sind unsere Lebensformen zu den heutigen geworden? Welche grundsätzlichen Funktionen oder Rollen spielen wir? Und welche Ziele haben wir?

Fachdidaktisch in Hinblick auf Wirtschaftswissen, bietet sich dazu keine enge, sondern eine grundsätzlich breite sozialwissenschaftlich orientierte Konzeption an (Hedtke 2011). Fachpädagogisch ist hier eine auf geschichtlich-kultureller Entwicklung und der Lebenswelt der Schüler ansetzende Methode notwendig (Piorkowsky 2011), die mit dem Leben im Haushalt beginnt und sich daraus den aktuellen Alltag erschließt.

Fünf Rollen des Menschen

Menschen sind treten heute grundsätzlich in fünf Rollen oder „Funktionen“ in Erscheinung, und diese sind eigentlich immer zumindest im Hintergrund vorhanden, auch wenn man sich einer spezifischen Tätigkeit zuwendet (Kollmann 2011).

Menschen sind in unseren modernen Gesellschaften

- immer *naturgebundene Lebewesen*, die auf eine gesunde und was Ressourcen betrifft, sehr begrenzte Umwelt angewiesen sind; Menschen sind grundsätzlich soziale Wesen, zu Empathie, Verantwortung und zu autonomen Handeln fähig.
- *Bürger* (soweit sie in demokratischen Staaten leben), die mehrheitlich (gesellschaftspolitisch) bestimmen können, wie sie ihre gemeinsame Lebenswelt gestalten wollen.

Zur Wirtschaftslehre des Haushalts

- *Erwerbsarbeitende* (Arbeitnehmer oder Unternehmer), die sich Geld am (sich geschichtlich ausgebildeten) Arbeitsmarkt verdienen müssen.
- *Konsumenten*, die sich mit dem am Arbeitsmarkt mit dem Verkauf ihrer Arbeitskraft, ihrer Fähigkeiten oder Fertigkeiten verdienten Geld, ihre Lebensmittel kaufen müssen.
- schließlich *eigenwirtschaftende Personen* (im eigenen Haushalt), die auch vieles selbst herstellen, selbst schaffen, machen können.

Wir Lebewesen. Natur bleibt die Basis für das menschliche Leben

Die Natur, auf die wir als Lebewesen angewiesen sind, können wir natürlich gestalten. Die Naturabhängigkeit jedoch nicht, selbst wenn sich manche menschliche Phantasie auf diese Entwicklungsmöglichkeit hin richtet, bspw. Raumstationen. Eine intakte Natur, etwa die Atmosphäre, brauchen wir, um nicht zugrunde zu gehen, die Versorgung mit zuträglicher Nahrung und Wasser ebenso. Für die Erhaltung einer halbwegs unbeschädigten Natur gab es überall in Europa in den 1970er Jahren Bürgerinitiativen, Vorläufer hatten sie in den verschiedenen Reformbewegungen Ende des 19. Jahrhunderts. Aus diesen Bürgerinitiativen heraus haben sich später die verschiedenen Grünen Parteien entwickelt.

Menschen sind soziale Wesen, wusste schon Aristoteles; diese soziale Bedingtheit ist der Ausgangspunkt aller Sozialwissenschaften einschließlich der Ökonomie, und das Leben in Familien bzw. Familienverbänden gehört bislang zu Lebewesen dazu. Natürlich lassen sich mit technischen Hilfsmitteln und mit kulturellen Konstrukten diese geschichtlichen natürlichen Lebensbedingungen verändern, unsere literarischen Utopien und Dystopien, erinnert sein an George Orwell, beschrieben hier manches, was inzwischen Realität wurde.

Als Bürger können Menschen gestalten

Viele unserer Lebensumstände wurden von unseren Vorfahren ausgestaltet, das ist menschliche Kulturleistung, etwa unsere Alltagstechnik und Wohnformen, Märkte, Verkehrsmittel, Freizeitvergnügungen, unsere Rechtssysteme, die staatlichen Systeme mit Ländern und Gemeinden und Sozialversicherungen. Alles das ist sozial geschaffen, nicht naturgegeben. Vieles davon lässt sich natürlich verändern, neugestalten und verbessern.

Wenn uns der Fluglärm vom nahen Flughafen nicht behagt, dann können Menschen als Bürger einerseits über politische Parteien versuchen, eine Lärmverringering oder eine Absiedlung des Flughafens zu erreichen. Direkt und unmittelbar können Menschen als Bürgerinitiative vor dem Flughafen zu demonstrieren beginnen und eine Veränderung verlangen. Bürgerinitiativen, haben in Österreich das Atom-

kraftwerk Zwentendorf verhindert und sie waren auch für den Atomstopp in Deutschland ausschlaggebend. Es waren auch Bürgerinitiativen, die von Tunesien ausgehend, im Jahr 2011 die Diktatoren in Nordafrika gestürzt haben.

Als Bürger gestalten Menschen ihre Welt, damit können sie auch ihre Wirtschaft gestalten, ihr Lebensumfeld, die Wohlfahrtseinrichtungen, die sie haben wollen, den Markt, die Art der Demokratie (etwa mehr parlamentarisch oder mehr direkt).

In der Wirtschaft tätig sein. Zweimal und unterschiedlich

Subsistenzwirtschaft, also die Selbstversorgung von kleinen menschlichen Gemeinschaften (Haushalten und Haushaltsgemeinschaften) liegt geschichtlich weit zurück. Tausch, Handel hat es *schon* im alten Rom gegeben. Der Tausch von Gütern, Handel, Vorräte, die man sparen und dann verkaufen konnte, waren die Ursprünge.

In den letzten 100, 200 Jahren hat sich die Entwicklung von Wirtschaft, auch im Zusammenhang mit der Industrialisierung dramatisch beschleunigt. Und das hat so ziemlich alles in unserem Leben deutlich verändert. Moderne Menschen sehen sich heute zwei großen Märkten gegenüber, auf denen sie sich bewegen müssen:

1. dem *Arbeitsmarkt*, auf dem Menschen ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verkaufen müssen, um Geld für ihren Lebensunterhalt zu verdienen, und

2. den *Konsumgütermärkten*, auf denen sie mit dem verdienten Geld ihre Lebens-Mittel, also alle Mittel für ihr eigenes, persönliches Leben kaufen.

Das heißt, wir müssen erwerbswirtschaftlich tätig sein – nicht nur als Arbeitnehmer, auch als Unternehmer, in dem man die eigenen Fertigkeiten, Dienstleistungen oder Produkte am Markt anbietet - und aus dieser Erwerbsarbeit Geld bezieht. Um mit diesem Geld dann als Konsumenten, auf heute unübersehbar großen Konsumgütermärkten, die benötigten oder als notwendig erachteten Lebens-Mittel einkaufen.

Im Prinzip könnte man - wir Menschen sind an sich im privaten Leben ausgesprochen flexibel – praktisch jederzeit mit einem Subsistenzleben beginnen. Also alles was man hat, verkaufen und irgendwo mit Schafzucht und Gemüseanbau eine neue bescheidene Existenz beginnen, sozusagen als moderner Aussteiger, das ist aber ein extremes Minderheitsprogramm. Es führt jedoch zum nächsten wichtigen Punkt.

Lebenszentrum Haushalt

Menschen leben und wirtschaften immer schon in einem eigenen Haushalt, in einer Haushaltsgemeinschaft. So haben Menschen gelebt und dabei ihre Kinder groß gezogen, - sonst gäbe es uns heute nicht. Die Umstände, die Verhältnisse haben sich etwas geändert. Früher waren drei, vier oder mehr Kinder der Regelfall, heute ist es eins, mitunter zwei. Zwei Kinder im Haushalt liegen unter der den Demographen

Zur Wirtschaftslehre des Haushalts

liebgewordenen Reproduktionsrate, aber das ist nicht so wichtig, denn es gibt keine Vorschrift, die besagt, dass Gesellschaften immerzu wachsen müssen.

Nicht nur Kinder gibt es in unseren Gesellschaften weniger, Ein-Personen-Haushalte werden mehr - mittlerweile sind mehr als ein Drittel der Haushalte Single-Haushalte, in den großen Städten noch weit mehr.

7 Im eigenen Haushalt leben und wirtschaften

Ein bedeutender Teil des Wirtschaftens der Menschen findet, unbeachtet von der großen, öffentlichen „Wirtschaft“, die sich im BIP, also im Bruttoinlandsprodukt eines Staates niederschlägt, in den eigenen, den Menschen gehörenden Haushalten statt. Dieses BIP ist ein Rechenfaktor der offiziellen, Mehrwertsteuer zahlenden Wirtschaft. Alles in einem Staat ohne offizielle Steuermeldung abläuft (Schattenwirtschaft) oder jene Produktivität, die privat (zu Hause, unter Freunden, ehrenamtlich) geschieht, findet hier keinen Eingang. Viele Ökonomen suchen deshalb seit langem nach einer Alternative zum BIP, um die Leistung einer nationalstaatlichen Gesellschaft besser bewerten zu können. Vor allem die Haushaltswissenschaft hat seit Jahrzehnten eine bessere Darstellung dieser wirtschaftlichen Leistung eingefordert (von Schweitzer 1983, Rademacher 1992).

Was heißt das: haushalten?

Blenden wir dazu einfach in den modernen Lebensalltag: In unserer Gesellschaft haben wir, wenn wir saubere Wäsche haben wollen, grundsätzlich zwei Möglichkeiten. *Erstens Konsum*: wir können die Wäsche in eine Wäscherei bringen oder abholen lassen und für diese Dienstleistung bezahlen. *Zweitens Eigenarbeit*: wir schaffen uns eine Waschmaschine an, kaufen ein Waschmittel und waschen dann, mit diesen angeschafften Hilfsmitteln die Wäsche selbst.

Sollten wir im Urlaub in die Wildnis verschlagen worden sein, könnten wir unsere T-Shirts und Unterwäsche notfalls auch in einem Bach auswaschen. Wir haben – sehen wir von der Wildnis ab – immer die Entscheidung: ersetzen wir Konsum durch Eigenarbeit, oder machen wir es umgekehrt. Etwa, wenn wir uns eine Pizza in die Wohnung bringen lassen, statt selbst etwas zu kochen.

Menschen sind flexibel, stoßen jedoch schnell an eine Grenze: Konsum kostet immer Geld, und das muß zuvor erst einmal verdient werden. Geld ist knapp, und nicht jede Geldausgabe ist vernünftig. Da oder dort ist jedenfalls Arbeit notwendig.

Eigenproduktion

An sich wird ziemlich viel zu Hause produziert. Man kann das ganz gut an den Zeitaufwendungen für die verschiedenen Tätigkeiten darstellen.

Kalendertäglich, da sind die freien Tage, die Wochenenden usw., mit eingerechnet, arbeiten Menschen (in Österreich und Deutschland, in Mitteleuropa ist das ziemlich ähnlich) tagtäglich 3,5 Stunden im Beruf, also um Geld zu verdienen und knapp 3 Stunden zu Hause (Kochen, Wäsche waschen, Wohnung reinigen, kranke oder alte Angehörige pflegen, usw.).

Natürlich hat sich dabei zu früheren Zeiten etliches geändert, etwa beim Kochen: Man kocht heute weniger selbst und verwendet mehr Convenience-Produkte, also Fertignahrung, die zum Aufwärmen, zum Essfertigmachen einfach nur aus dem Kühlschrank in die Mikrowelle oder in das Backrohr kommt.

Wenn jemand unzufrieden ist mit den Halb- und Ganzfertigprodukten beim Essen, kann das natürlich für sich (und die Haushaltsmitglieder) verändern und entweder in ein Gasthaus gehen (heute meist auch Systemgastronomie), oder wieder für sich zu Hause ganz „frisch“ zu kochen beginnen. Das kostet übrigens nicht einmal mehr Geld (denn Convenience-Produkte aus dem Supermarkt sind teuer), es kostet allerdings mehr Zeit.

Menschen als Verbraucher bzw. Haushaltsmitglieder, können sich in vielen Fällen zwischen Kauf und Selbsterstellung entscheiden. Menschen können aber noch weit mehr. Sie können als Bürger in ihren Gesellschaften, in ihren nationalen Staaten entscheiden, ob sie eine Leistung sich selbst überantworten wollen, etwa Nachhilfe für die Schule: Das kann in den Haushalten selbst erledigt werden, oder dem Markt (Nachhilfe-Unternehmen) überlassen werden, oder gemeinwirtschaftlich geschehen (die Schule führt zusätzlich auch individuelle Nachhilfe durch).

Vorsorge-Aufgaben

Bei der gegenwärtigen Euro-Finanz-Krise und den ganzen krisenhaften Unwägbarkeiten sind das vielleicht die wichtigsten Aufgaben, die Haushalte haben. Einerseits Pflege: Rund 80 Prozent der pflegebedürftigen Angehörigen werden in den privaten Haushalten gepflegt, meist von Töchtern oder Schwiegertöchtern. Andererseits der Erhalt des Haushalts selbst. Gegessen, geschlafen, gewohnt, existiert und Ruhe gefunden, dazu gelebt und geliebt wird in diesen Haushalten, in den Wohnungen und Wohnhäusern der Menschen. Hier werden auch Kinder sozialisiert, also auf das Leben in einer nicht immer freundlichen Gesellschaft vorbereitet.

Eine neue, größere Wohnung, etwa wenn ein Kind kommt, solche Dinge finanzieren sich diese Haushalte im Regelfall selbst. Sie haushalten, sie rechnen mit ihren aus dem Verkauf von Arbeitskraft verdienten Geld und gelegentlichen Zuschüssen von Eltern, oder öffentlichen Transfers. Sie wirtschaften, und insgesamt machen diese Haushalte – obgleich da viel an Wissen fehlt – das gar nicht so schlecht. Dramatische neue Verschuldungsprobleme der Haushalte in Mitteleuropa gibt es nicht (Karl 2011).

8 Die drei Wirtschaftsbereiche in einer Gemeinschaft / Gesellschaft

In einem Staat, in einer volkswirtschaftlichen Gemeinschaft können die wählenden Bürger Vieles gestalten. In Europa hat man hier in der Vergangenheit auf ein deutliches Stück mehr an Gemeinwirtschaft (Kollektivwirtschaft) und damit Solidarität Wert gelegt als etwa in Nordamerika. Bei der Alterssicherung mit einem sozialstaatlichen Pensionssystem, bei Schule und Bildung, bei der Infrastruktur, bei der Trinkwasserversorgung. Vieles wurde hier gemeinwirtschaftlich gelöst.

Mit der großen Wende in der wirtschaftspolitischen Orientierung der europäischen Staaten und der Staatengemeinschaft EWG bzw. der späteren EU (Europäische Union) wurde das US-amerikanische Modell neoliberaler Wirtschaft in Europa eingeführt, und dabei die gemeinwirtschaftliche Funktion der Nationalstaaten zurückgefahren. Vieles, auch Teile der Infrastruktur, wurde dem Markt überlassen (neoliberales Stichwort: die Märkte machen es besser, billiger und moderner).

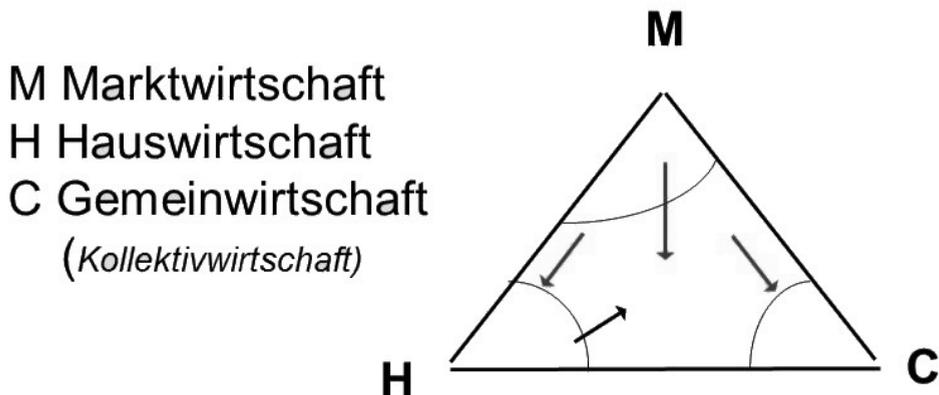


Abb. 1: Das wirtschaftliche Dreieck (Burns 1975)

Man kann sich das am wirtschaftlichen Dreieck (Abb. 1) ganz gut anschaulich machen: der gemeinwirtschaftliche Sektor wurde kleiner, der marktwirtschaftliche Sektor damit größer, da die wirtschaftliche Kraft der meisten Haushalte sehr begrenzt blieb, mussten vor allem die wirtschaftlich schwächeren Haushalte das fehlende Geld mit mehr Eigenleistung kompensieren (statt Nachhilfelehrer zu bezahlen, selbst mit dem Kind lernen).

Souveränitätsverlagerungen – nicht mehr die Bürger entscheiden

Wir leben in Europa jedoch mittlerweile nicht mehr in souveränen Nationalstaaten, sondern wir in Deutschland oder in Österreich, sind in eine Staatengemeinschaft eingebunden, in die Europäische Union. Damit verbunden war eine Abtretung vieler Aufgaben an diese Gemeinschaft. Das hat die Mehrheit der Menschen in diesen Staaten so gewollt, in der Schweiz wollten die Menschen das nicht, darum ist die Schweiz auch nicht in der EU (Europäische Union).

Die EU und die Mitgliedsländer der EU sind auch Mitgliedsländer in der WTO. Diese „World Trade Organisation“ ist eine nahezu globale Staatengemeinschaft, die die wirtschaftlichen Spielregeln weltweit bestimmen möchte. Einen recht dominierenden Einfluss in der WTO haben die wirtschaftlich und damit politisch einflussreichen Gruppen in den USA. Dass heute viele frühere Infrastrukturleistungen (Eisenbahn, Post, Telefon, elektrische Energie, Gas) nicht mehr gemeinwirtschaftlich, also vom Staat oder den kleineren Einheiten, den Kommunen, ausgeführt werden, haben WTO und EU den Nationalstaaten – mit Zustimmung der nationalen Politiker - vorgeschrieben.

Man war bislang der Meinung, der Markt macht es, die Unternehmen machen es besser, als wenn Versorgungsleistungen durch die einzelnen Staaten (öffentliche Haushalte) durchgeführt wird. Hier gibt es jedoch in den letzten Jahren wieder deutlich mehr kritische Stimmen dazu. WTO und EU meinen zwar noch immer, der Markt löst alles sehr gut, Kartelle gäbe es kaum und die Verbraucher können mit dem Stimmzettel „Geld“ hier mitbestimmen, die Kritiker erachten die Kontrolle der Bürger, wenn öffentliche (staatliche) Einrichtungen die Versorgung übernehmen, als besser und bürgernäher. Was seine Richtigkeit hat, denn bei einem Unternehmen muß man Aktionär sein, um etwas sagen zu dürfen, bei einer staatlichen Einrichtung kann man auch als Bürger über politische Parteien, aber auch als Bürgerinitiative etwas ausrichten.

Bürger können trotzdem immer gestalten

Trotz der Entfernung der aktuellen Politik von den Bürgern (Stichworte: EU, WTO) – die Bürger können nach wie vor gestalten. Die Rollen der Bürger, Erwerbstätigen und Verbraucher greifen auch insofern ineinander, als Bürger im Prinzip die Dimensionen von Wirtschaft bzw. Marktwirtschaft festsetzen, in der sie als Erwerbstätige oder Verbraucher tätig sind. Zuletzt haben die Pariser Bürger die Re-Kommunalisierung ihrer Trinkwasserversorgung erreicht und das wirtschaftliche Chaos, das die Politik angerichtet hatte, korrigiert. Für Berlin steht eine solche Entscheidung zu einer Re-Kommunalisierung noch an.

Wenn Menschen geschickt und willens sind, finden sie immer Wege, Bürgerrechte wahrzunehmen. Und sich als Bürger eine Stimme zu geben, das ist Menschen-

recht, das haben die Widerstände gegen die Vorratsdatenspeicherung oder die Aktivitäten der „Occupy-Wall Street“-Bewegung ja auch gezeigt.

9 Am Leben orientierte Wirtschaftsbildung

Michael-Burkhard Piorkowsky hat in seiner kürzlich erschienen „Alltags- und Lebensökonomie“ (Piorkowsky 2011) die Ablaufschritte einer am Menschen orientierten wirtschaftlichen Bildung dargestellt. Dabei steht der individuelle Mensch mit seinen Bedürfnissen und Vorstellungen, der sozialen Verflochtenheit und persönlichen Lebenswelt, am Beginn, und damit natürlich ebenso der Herkunftshaushalt, in dem dieser Mensch aufwächst.

Individuell, das heißt mit allen Möglichkeiten und Grenzen. Lebenslang gestalten Menschen als Subjekte ihre Lebensgemeinschaften, ihre private Alltagswelt und als Bürger, mit anderen, ihre größere kommunale und gesellschaftliche Lebenswelt. Auch gegen benachteiligende Lebensumstände können und sollen Menschen was tun. Oder sie gestalten sie eben nicht, wenn sie sich von Partizipation verabschieden und nur Vorgegebenes passiv konsumieren.

Die Ausgangspunkte sind: Wirtschaften ist Alltagshandeln, es bezieht sich immer auch auf das gesamte Leben und beginnt im Haushalt, in der Familie, in der man aufwächst. Wirtschaft wäre dabei nicht etwas Vorgegebenes, sondern sie ist das Resultat individueller Entscheidungen, Handlungen mit einer zwar vorgegebenen, aber gestaltbaren Umwelt. Nicht nur im Haushalt, oder in der Konsumsphäre gegenüber Anbietern (man kann sich gegen einen Kauf entscheiden oder über Preise und Konditionen verhandeln, wenn man eine Anschaffung macht), sondern auch am Arbeitsmarkt, selbst in großen Unternehmen (indem man – auch gemeinsam mit Kollegen - Vorschläge macht, den Betriebsrat unterstützt, usw.).

Wirtschaftende Personen sind in gewisser Weise auch „Unternehmer ihrer Arbeitskraft und Daseinsvorsorge“, sie können sich weiterbilden, den Arbeitsplatz wechseln, Veränderung suchen, einen anderen Beruf ergreifen. Veränderung muss dabei nicht als etwas Passives erfahren, sondern sie kann auch aktiv angegangen werden.

Dazu kommt, dass wirtschaftliches Geschehen eingebettet ist in gesellschaftliche Vorgänge, die politisch und bürgerlich gestaltbar sind. Eine feste und sinnvollerweise immer in Betracht zu ziehende Grenze ist die Umwelt, die Ressourcen der Natur, die endlich, fix begrenzt sind.

Ein brauchbares ökonomisches Curriculum

Die Ablaufschritte, um zu einem menschenzentrierten wirtschaftlichen Wissen zu kommen, oder wenn man so mag: das Curriculum, wird im erwähnten Buch Pior-

kowskys in Modulen vorgestellt. Die entscheidende Basis ist dabei der Grundkurs mit den Modulen 1-3 (Piorkowsky 2011: 240):

Modul 1: "Ich bin ich!"

Wer bin ich - was will ich - was kann ich erreichen?

Bedürfnisse und Wünsche - deren soziale Formung und kulturelle Ausformung
Wünsche konkretisieren - Alternativen wählen - Entscheidungen treffen - Nebenwirkungen bedenken

Ziele verfolgen - Wünsche realisieren - Mittel einsetzen - Entscheidungen umsetzen

Langfristig denken - planen und kontrollieren - nachhaltig handeln

Berufliche Zukunft entwerfen

Modul 2: "Ich gehöre zu anderen!"

Freundschaft und Freizeit gestalten

Lebensmittelpunkt bestimmen

Gesellschaft mitgestalten - Verantwortung übernehmen

Umwelt schützen - Nachhaltigkeit praktizieren - Naturkapital erhalten

Modul 3: "Was mache ich in konkreten Problemsituationen?"

Alltags und Lebensrisiken kennen, erkennen und bewerten

Prävention und Krisenmanagement bei Alltags- und Lebensproblemen

Erst danach, wenn auf diese Weise die grundsätzliche soziale und ökonomische Basis gelegt und verstanden ist, um mit Wirtschaft gut umgehen zu können, beginnt die dann klassische Wirtschaftskunde.

Zwei Dinge erscheinen dabei noch wichtig. Zum einen ist das der geschichtliche Blick zurück. Menschen können sich heute kaum vorstellen, wie die Realität von Arbeit, Konsum und Wohnen, also Wirtschaft, vor fünfzig, hundert oder gar zweihundert Jahren ausgesehen hat. Jedoch, erst wenn man sieht, wie die Entwicklung war, die wir genommen haben, kann man einigermaßen mit der künftigen Entwicklung umgehen, sich damit auseinandersetzen.

Zum anderen betrifft das die Rolle und Entwicklung der Technik, also der Alltagstechnik, die an sich ja sehr eng mit Wirtschaft verbunden ist. Hinter technischen Entwicklungen stehen immer wirtschaftliche Interessen. Das war beim Auto so, aber ganz typisch vielleicht bei den Leuchtmitteln, dem Kunstlicht, das unseren Alltag verändert hat. Die Kartellierung der Lebensdauer der Glühbirne mit 1000 Stunden im Jahr 1924, obschon damals 2500 Stunden praktisch realisiert waren; die Industrieinteressen beim Glühlampenverbot, das mit Umweltschutz und Klimaschutz beworben wurde, was so überhaupt nicht zutrifft (Bodenstein 1977, Gieselmann 2011).

Literatur

- Bodenstein, G., Leuer, H. (1977): *Geplanter Verschleiß in der Marktwirtschaft*, Frankfurt.
- Brost, M. (2012): Eine Machtprobe, in: *Die Zeit* 3/2012, 12. 1. 2012, S 1.
- Burns, S. (1975): *The Household Economy*, Boston.
- Crouch, C. (2004): *Post-democracy*. Cambridge 2004.
- Eurobarometer 342 (2011): *Consumer Empowerment*.
[http://ec.europa.eu/consumers/consumer_empowerment/index_en.htm].
- Gieselmann, M. (2011): Bulb Fiction, in Berz, P. et al. (Hg.) (2011): *Glühbirnenbuch*, Wien.
- Großegger, B. (2011): Passive DemokratInnen. Aktuelle Befunde zu Politikverständnis und Engagementbereitschaft Jugendlicher in den 10er-Jahren. Wien 2011.
[www.jugendkultur.at].
- Großegger, B. (2012): *Opfer des Wettbewerbs und zugleich Helden des Konsums? Jugendliche als Spiegel der Gesellschaft*, Programmheft Wiener Staatsoper "Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny", Wien.
- Hedtke, R. (2011): *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach/Taunus.
- Karl, M., Schäfer, D. (2011): Verschuldung der privaten Haushalte in der Krise nicht erhöht. In: *DIW Wochenbericht*, 22 / 2011.
[www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.373088.de/11-22.pdf].
- Kollmann, K., Unger, A. (2010): *Kaufsucht in Österreich - 2010. Bericht zur siebten österreichischen Kaufsuchtgefährdungsstudie*. Materialien Konsumentenpolitik 1/2010, Wien.
- Kollmann, K. (2011): Verbraucher, Verbraucherpolitik und Nachhaltigkeit, in: Rogall, H. (Hg.): *Jahrbuch Nachhaltige Ökonomie 2011/2012*, Marburg, S 333-354.
- Konrath, S. (2011): *Empathy: College students don't have as much as they used to*.
[www.physorg.com/news194201935.html].
- Laaf, M. (2011): "Das Internet wird überschätzt", *taz*, 24. 1. 2011.
[www.taz.de/!64756/].
- Lüftenegger, C. (2011): *Das Konsumentenwissen über geläufige Produkte und Dienstleistungen*. Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien, Wien.
- Piorkowsky, M.-B. (2011): *Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch ökologische Basiskompetenzen*. Göttingen.
- Pühringer, N. (1990): *Kenntnis, Verständnis und Nutzung der Warenkennzeichnung aus Verbrauchersicht*, Diplomarbeit Wirtschaftsuniversität Wien, Wien.

- Radermacher, W. (1992): Konzept für eine Umweltökonomische Gesamtrechnung des Statistischen Bundesamtes, in: *Wirtschaft und Statistik* 7/1992, S 411 ff.
- Rheingold, H. (1994): *Virtuelle Gemeinschaft - Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers*, Bonn.
- Sanne, C. (1996): *Public opinion and economic growth*, Vortragstext INES-Kongress: Challenges of Sustainable Development, Amsterdam 22-25.8.1996.
- von Schweitzer, R. (1983): *Haushaltsführung*, Stuttgart.
- Sonntag, S. (2011): *Keine Facebook-Revolution*, DRadio Wissen, 23. 8. 2011. [http://wissen.dradio.de/nordafrika-keine-facebook-revolution.33.de.html?dram:article_id=11969].
- Wirsching, A. (2009): Konsum statt Arbeit. Zum Wandel von Individualität in der modernen Massengesellschaft, in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 2/2009, S 171-199.
- Wolff, C. (2011): *Warum es keine Facebook-Revolution war*. [www.fokus-nahost.de/?p=124].

Verfasser

Univ. Prof. Ing. Dr. Karl Kollmann

Wirtschaftsuniversität Wien

Institut für Technologie und nachhaltiges Produktmanagement

Augasse 2-6,

A-1090 Wien.

E-Mail: karl.kollmann@akwien.at

Sandra Ohrem & Uta Meier-Gräwe

Jenseits der Nationalökonomie... - Welches Wirtschaftskonzept brauchen Haushalt und Familie im 21. Jahrhundert?

Der Beitrag entwickelt - in Auseinandersetzung mit den Grundannahmen der Nationalökonomie und unter Bezug auf alte Volkswirtschaftslehren, feministische Ökonomiekonzepte und aktuelle Problemlagen von Familie, Haushalt und Gesellschaft - Perspektiven eines verantwortlichen Wirtschaftskonzepts, das von der Gleichwertigkeit männlich und weiblich konnotierter Formen von Arbeit im Privaten und im Erwerbsleben getragen ist.

Schlüsselwörter: Haushalt, Ökonomie, Wertschöpfung, generative Sorgearbeit, geschlechtliche Arbeitsteilung

1 Einführung

„Der Wohlstand der Nationen“ (1776) – so lautet vielversprechend das Werk des schottischen Ökonomen Adam Smiths, das rückblickend den Beginn der Nationalökonomie markiert. An der Schwelle zur Industriegesellschaft sprachen er, seine Schüler und die Architekten der Wirtschaftswissenschaften insgesamt sämtlichen, nicht marktförmig organisierten Tätigkeiten kurzerhand das Prädikat ab, Arbeit zu sein. Damit wurden insbesondere jene Arbeitsformen aus Konzepten und Berechnungsmodellen gesellschaftlicher Wertschöpfungsprozesse ausgeklammert, die in den Verantwortungsbereich der weiblichen Hälfte der Gesellschaft fielen. Historisch betrachtet, begann sich dieses Ökonomieverständnis erst Mitte des 18. Jahrhunderts durchzusetzen.

Das herrschende Wirtschaftssystem basiert bis heute auf den Erklärungsansätzen der nationalökonomischen Theorie (Rogall 2006: 67) unter Einschluss ihrer reduktionistischen Perspektive auf das Marktgeschehen und die Erwerbsarbeit (Richarz 1991: 213). Vom Ziel, Wohlstand für alle und in allen Dimensionen zu erreichen, sind auch hochentwickelte, wirtschaftlich vermeintlich erfolgreiche Nationen wie Deutschland derzeit weit entfernt. Soziale Ungleichheitsdimensionen nehmen seit Jahren wieder zu. Auch psychische, insbesondere depressive Erkrankungen sind im Steigen begriffen (Jurczyk 2012: 89) und „erschöpfte Familien“ (Lutz 2012) verstärkt am Rande ihrer Belastbarkeit. Die Verarmung privater und öffentlicher Haushalte (national und international), Energie-, Klima- und Wirtschaftskrisen und nicht zuletzt die Reaktorkatastrophe von Fukushima mindern nationalen Wohlstand (Bies-ecker 2011: 10).

Dessen ungeachtet gilt auch heute das BIP (Bruttoinlandsprodukt) als Wohlstandsmaßstab und sein Wachstum als Wohlstandssteigerung (Schäfer 2004: 247). Dabei stehen die Aussagefähigkeit der VGR (Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung) und des BIPs schon länger zur Diskussion (ebd.). Alternative Wirtschafts- und Wohlfahrtskonzepte, die ebenso soziale und ökologische Leistungen und Kosten erfassen, zeigen deutlich auf: „Wenn auch das in Geld ausgedrückte Sozialprodukt noch steigt, so wächst doch die gesellschaftliche Wohlfahrt schon lange nicht mehr“ (Biesecker 2011: 9). Es liegt ein Systemfehler vor: Die aktuell gültige ökonomische Theorie, welche die Berechnungsgrundlage für die hiesige Konjunktur-, Wachstums- und Strukturpolitik, die Einkommens- und Sozialpolitik, die Finanzpolitik sowie für die Beiträge der Mitgliedsländer zur Europäischen Union darstellt, baut auf einer Trennungslogik auf: Die Trennung von Produktion und Reproduktion ist in der herrschenden ökonomischen Theorie fest verankert (Biesecker 2011: 10). Daraus folgt, dass lediglich das, was über Märkte funktioniert, sichtbar wird und als produktiv bzw. wertvoll gilt. Der kritische Ökonom Friedrich List hat dies bereits im 19. Jahrhundert sehr provokativ formuliert: „Wer Schweine erzieht ist (in dieser Theorie, S.O., U. M.-G.) ein produktives, wer Kinder erzieht ein unproduktives Mitglied der Gesellschaft“ (Schäfer 2003: 247).

Dem widersprechen die Daten des Haushalts-Satellitensystems der VGR (Schäfer 2004: 248). Das Haushalts-Satellitensystem bietet die Möglichkeit, die im privaten Haushalt unbezahlt geleistete Arbeit (die Haushaltsproduktion) und die BIP-Berechnungen konsistent zu verknüpfen: „Das Haushalts-Satellitensystem hat somit als Zielsetzung, die Größenordnungen der Haushaltsproduktion in einer mit der Marktproduktion vergleichbaren Weise darzustellen“ (ebd.). Berechnet mit den Daten der beiden repräsentativen Zeitbudgetstudien des Statistischen Bundesamtes kann beispielsweise detailliert belegt werden, dass im Jahr 2001 für die unbezahlte Arbeit mit 96 Milliarden Stunden in etwa das 1,7 fache an Zeit verwendet wurde im Vergleich zur Erwerbsarbeit mit 56 Milliarden Stunden (Schäfer 2004: 258). Nun gibt es unterschiedliche Bewertungsansätze für die unbezahlte Arbeit. Es zeigt sich, dass sogar bei einer sehr vorsichtigen Bewertung der Haushaltsproduktion mit dem Nettostundenlohn einer Hauswirtschafterin von 7,10 € (ohne Bezahlung für Ausfallzeiten) die Wertschöpfung privater Haushalte ökonomisches Gewicht hat: „Sie entspricht im Jahr 2001 in etwa der Bruttowertschöpfung der deutschen Industrie (Produzierendes Gewerbe ohne Baugewerbe 472 Mrd. Euro) und der Bereiche Handel, Gastgewerbe und Verkehr (350 Mrd. Euro) zusammen“ (Schäfer 2004: 267). Die gesellschaftliche Bedeutung von Haus- und Familienarbeit in Form von persönlicher Zuwendung geht dabei allerdings de facto über die dargestellte ökonomische Bedeutung noch weit hinaus.

Verantwortliches Wirtschaften müsste sich demnach auf einen Arbeitsbegriff beziehen, der die über den Markt entlohnte und die im Privaten unbezahlt geleistete Arbeit gleichermaßen umfasst (Meier-Gräwe 2010: 245ff.). Die Beköstigung aller Familienmitglieder, die Versorgung der Kinder, die Pflege der älteren Generation,

Haus und Wohnung als Stätte der Regeneration in Ordnung zu halten etc. dienen nicht nur der eigenen Existenzsicherung, sie sind elementare Bestandteile der Wirtschaft (Funder 2011: 162). Aktuell bleiben diese Haushaltsaktivitäten beim Arbeitsbegriff noch außen vor. Fakt jedoch ist, dass die unbezahlt geleisteten Arbeiten im privaten Haushalt maßgeblich von Frauen geleistet werden (Schäfer 2004: 253). Ulrich Becks These über die Zurückhaltung der Männer im Sinne einer „verbalen Aufgeschlossenheit bei weitgehender Verhaltensstarre“ wird für den Bereich der unbezahlten Arbeit abermals bestätigt (Meier/Küster/Zander 2004: 119). Männer helfen heute im Haushalt ein wenig mehr mit und es gibt eine größere Zahl von engagierten Vätern, doch ein tiefgreifender Strukturwandel in Richtung einer egalitären Haushaltsführung ist noch nicht zu erkennen (Jurczyk 2008). Die leicht modernisierte Versorgungsebene verliert sich im Zeitverlauf der Ehe sehr schnell wieder: nach sechs Ehejahren sinken partnerschaftliche Geschlechterarrangements von 43,6 Prozent auf 18,6 Prozent (Schulz/Blossfeld 2006: 44). Im gleichen Zeitraum steigen die traditionellen Geschlechterarrangements von 25,5 Prozent auf 55 Prozent (ebd.). Die Studie „Die Illusion der Emanzipation“ von Koppetsch und Burkhart (1999) zeichnet theoretisch fundiert nach, dass selbst dort, wo sich Paare bewusst von traditionellen Geschlechterrollen verabschieden möchten, „Partnerschaft“ kaum mehr ist als eine liebgewonnene Illusion. Gleichberechtigung erweist sich als eine schöne Fassade, hinter der alte Geschlechtergrenzen nach wie vor bestehen, obwohl sich die Idee der Gleichheit in den Köpfen festgesetzt hat (ebd.).

Diese Beharrlichkeit der geschlechtstypischen Aufgabenverteilungen ist nicht nur mit einer sehr langen Tradition zu begründen. Der Soziologe Max Weber hat sie als die „älteste, typische Arbeitsteilung“ in der Geschichte charakterisiert (Weber 1980). Darüber hinaus wurde sie immer auch durch rechtliche Regelungen institutionell abgesichert (Funder 2011: 164). Dies erfolgte je nach Epoche über das Familien-, Arbeits- und Gesinderecht und wird über das Arbeits-, Familien-, Sozial- und Steuerrecht bis heute verfestigt. Es fand eine Hierarchisierung dieser beiden Arbeitsbereiche statt, welche die Geschlechterordnung bis heute widerspiegelt und auf patriarchalische Machtstrukturen in der Politik, Kultur und Wirtschaft zurückzuführen ist (ebd.). Neben der Verrechtlichung wird diese Geschlechterrollenkonstruktion über deren Naturalisierung abgestützt, in dem gesellschaftliche Ungleichheiten, Strukturen und Aufgabenverteilungen als „von Natur aus gegeben“ begründet werden. Beispielsweise seien Frauen qua Geschlecht prädestiniert dafür, sich um andere Menschen zu sorgen: Die Wirkungsmacht von „gender status beliefs“ (Ridgeway 2001) untermauert die strukturellen Rahmenbedingungen ideologisch. Solche biologischen Erklärungsmuster zeigen eine erstaunliche Alltagsrelevanz, obwohl sie theoretisch fundiert als pseudowissenschaftlich eingestuft werden müssen (Ohrem 2009: 40). Doch nicht nur geringere Zugangschancen von Frauen bzw. patriarchalische Ausschlusskriterien, sondern gleichermaßen die „kulturelle Orientierung eines nicht erheblichen Teils von Frauen“ (Funder 2011: 165) sind an der täglichen Konstruktion von tradierten Geschlechterrollen und der damit verbundenen geschlechtstypischen

Arbeitsteilung beteiligt. Im Interesse des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses ist diese hierarchische und geschlechtstypische Arbeitsteilung überaus funktional (Metz-Göckel, Nyssen 1990: 184). Bis zur Industrialisierung fand die (ökonomische) Versorgung in Hausgemeinschaften statt: Auch diese waren arbeitsteilig und patriarchal organisiert, aber die Arbeitssphäre der Frauen erfuhr eine hohe Wertschätzung. Erst im Zuge der Industrialisierung und Autonomisierung der Wirtschaft erfolgte eine Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit, Erwerbsarbeit und Hausarbeit. Diese Trennungslogik legte erst den Grundstein für eine nationalökonomische Theorie (Rogall 2006: 45), welche die Beziehungen zwischen den damals von Hausmüttern geführten Hauswirtschaften und dem „Nationalwohlstand“ schlicht und einfach ausblendete (Richarz 1991: 213). Somit wurde erstmals seit den altgriechischen Ökonomielehren die gesamte Reproduktionssphäre - der Arbeitsbereich, der hauptsächlich von Frauen erbracht wird - als unproduktiv festgeschrieben (ebd.). Diese ökonomische Dimension des Geschlechterdualismus hat Anfang der 1970er Jahre der kritische amerikanische Wirtschaftswissenschaftler Galbraith aufgegriffen, der die im Zuge von Industrialisierung und Urbanisation vollzogene Verwandlung der Frauen in eine heimliche Dienerklasse des Mannes sarkastisch als eine ökonomische Leistung ersten Ranges bezeichnete (Galbraith 1974).

2 Was nicht mehr passt

Das bürgerliche Familienmodell wurde in Analysen zum gesellschaftlichen Strukturwandel in Westdeutschland als das kurze Glück des „goldenen Zeitalters“ der Normalfamilie beschrieben: Der männliche Familienernährer sorgte im Zeitraum des prosperierenden Wirtschaftsaufschwungs zwischen Mitte der 1950er und den 1970er Jahren durch kontinuierliche Erwerbstätigkeit im erlernten Beruf für die materielle Existenzgrundlage seiner Familie, die Ehefrau und Mutter seiner Kinder hielt ihm den Rücken von der generativen Haus- und Sorgearbeit frei. „Was für die einen – die Männer – privates Unterstützungssystem zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist, ist für die anderen – die Frauen – ein privates Aufgabenfeld, das der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erhebliche Grenzen und Barrieren setzt“ (Schweitzer 1991: 21). Familie war Privatsache, die Erziehung und Bildung der Kinder ebenso. Entsprechend niedrig waren auch die Ausgaben für die öffentliche Bildungs- und Infrastrukturpolitik. Der Statuserwerb wurde ganz eindeutig der Familie zugeschrieben – sie war in den ersten sechs Lebensjahren allein und ab dem 6. Lebensjahr an der Seite der (Halbtags-)schule für die Erziehung und Bildung der Kinder verantwortlich und fußte auf einer strikten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. Ideologisch wurde dieses Wohlfahrtsmodell durch das Bild der „guten Mutter“ abgestützt und legitimiert, die ihre gesamte Lebenszeit, ihre Fürsorge und Intelligenz für das Wohl ihrer Familie verausgabte (Mantl 2004/Meier-Gräwe 2007). Angebote zur öffentlichen Kinderbetreuung wurden mit Begrifflichkeiten wie „Fremdbetreuung“ negativ attri-

buiert und lediglich als Notlösung für schwierige familiäre Lebenslagen vorgehalten. Gestützt wurde diese geschlechtliche Arbeitsteilung in der Industriegesellschaft durch das Subsidiaritätsprinzip: Es legt die Rangfolge der Zuständigkeiten für haushalts- und personenbezogene Dienstleistungen fest. Primär zuständig dafür ist die Familie, es folgen die Kirchen, Verbände und gemeinnützige Träger und erst in letzter Instanz der Staat. So erklärt sich auch, weshalb familienunterstützende Infrastrukturen und passgenaue soziale Dienste im Westen Deutschlands bis heute so eklatant unterentwickelt sind. Das konservative deutsche Wohlfahrtsmodell erwies sich geradezu als Hindernis für die Entwicklung eines vitalen personenbezogenen Dienstleistungssektors. Auch die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen halbtägigen Kindergartenplatz seit dem 1.1.1996 verblieb in dieser Logik der Primärverantwortung der Familie (BMFSFJ 2003: 119).

Das Festhalten an diesem tradierten Familienmodell brachte in den darauffolgenden Jahrzehnten erhebliche Widersprüche und Ambivalenzen hervor, die zunächst vor allem im Leben von Frauen spürbar wurden. Mit der in den 1970er Jahren einsetzenden Bildungsexpansion ging eine historisch beispiellose Anhebung des weiblichen Bildungs- und Qualifikationsniveaus einher, was zunehmend mit einem Familienbild in Konflikt geriet, das verheirateten Frauen spätestens nach der Geburt ihres ersten Kindes im Zusammenspiel von steuer-, sozial- und arbeitsmarktrechtlichen Regelungen den langjährigen Ausstieg aus dem Beruf nahe legt. Das hat bis heute zur Folge, dass gerade sehr gut qualifizierte Frauen ihre Kinderwünsche biographisch aufschieben oder aufgeben (müssen)¹, um sich im Erwerbsleben auf anspruchsvollen Arbeitsplätzen zu behaupten. Als schlechte Alternative besteht das Sich-Einlassen von Müttern auf das klassische Familienmodell, allenfalls ergänzt um einen geringen Zuverdienst, so dass sie entlang ihres weiteren Lebensverlaufs weit unter ihren beruflichen Möglichkeiten bleiben. Erworbene Bildungsabschlüsse kommen lediglich privat zum Tragen und werden im Laufe der Zeit entwertet. Das läuft auf eine Verschwendung von Bildungsinvestitionen hinaus, die für eine wissensbasierte und zugleich alternde Gesellschaft mit einem dramatisch steigenden Führungs- und Fachkräftebedarf völlig inakzeptabel ist². Hinzu kommt, dass geltende rechtliche Regelungen bei Ehepaaren, vor allem das Ehegattensplitting und die beitragsfreie Mitversicherung in der gesetzlichen Krankenkasse des Ehemanns, zwar

¹ Nach der Wiedervereinigung zeigt sich diese Problematik auch im Osten Deutschlands immer deutlicher: 76 Prozent aller Professorinnen in Thüringen haben keine Kinder. (BMBF 2010: 12).

² Brigitte Ederer, Personalvorstand bei Technikkonzern Siemens, spricht in Anbetracht von derzeit 3400 offenen Stellen, eine Zahl, die bis 2020 auf 14 000 ansteigen könne, inzwischen von einem „Krieg um Talente“, dem der Konzern durch ein Krippenausbauprogramm, eine neue Rückkehrprämie für junge Eltern und andere Vereinbarkeitsmaßnahmen gegensteuern will (Ederer 2011: 16)., eine neue Rückkehrprämie für junge Eltern und andere Vereinbarkeitsmaßnahmen gegensteuern will (Ederer 2011: 16).

bis heute deutliche (Fehl-)Anreize für ein Sich-Einlassen auf diese asymmetrischen Partnerschaftsmodelle setzen, andere Lebensformen und Lebenslagen jedoch rechtlichen Bestimmungen unterliegen, die in eine völlig andere Richtung weisen. So sind nach der Novellierung des Unterhaltsrechts ehemals Verheiratete nach Ehescheidung für den Erwerb ihrer eigenen materiellen Existenz persönlich verantwortlich. Das Recht regelt keine nacheheliche Statussicherung mehr. Vielmehr gilt nach einer Ehescheidung und bei Vollendung des dritten Lebensjahres des jüngsten Kindes in der Regel die Pflicht zur Erwerbstätigkeit der Frau. Auch im Rechtskreis des SGB II zeigen sich rechtliche Inkonsistenzen sehr deutlich: Das SGB (Sozialgesetzbuch) II folgt dezidiert nicht der Leitvorstellung einer asymmetrischen, sondern einer partnerschaftlich egalitären Aufgabenteilung, in der von jeder erwerbsfähigen Person bis zum Rentenalter eine Erwerbsbeteiligung erwartet wird. Zudem kommt es in den letzten Jahren durch den Abbau von Arbeitsplätzen im gewerblich-technischen Bereich immer häufiger vor, dass Frauen in Paarbeziehungen die Rolle der „Familienernährerin“ übernehmen müssen (Klammer/Klenner 2010).

Die Wirkungen dieser Inkonsistenzen im Rechtssystem sind problematisch und verlangen Frauen – oft sehr plötzlich – einen Rollenwechsel ab, wenn sie infolge des geltenden Familien- und Steuerrechts während ihrer Ehe über Jahre nicht erwerbstätig waren oder allenfalls einen nicht existenzsichernden Zuverdienst zum Haushaltseinkommen erwirtschaftet haben. Ihre Erwerbschancen sind beim beruflichen Wiedereinstieg deutlich eingeschränkt. Hinzu kommen die geringen Löhne in weiblich konnotierten Dienstleistungsberufen mit der Folge eines hohen Armutsrisikos und der Angewiesenheit auf Leistungen des SGB II (BMFSFJ 2011).

Paare, die wiederum versuchen, ihr Familienleben mit einer ambitionierten Berufstätigkeit zu verknüpfen, klagen über Zeitnot und eine erhebliche Verdichtung ihres Alltags. Ihnen werden hohe Koordinations- und Synchronisationsleistungen abverlangt, die auch in diesen Paarkonstellationen wiederum hauptsächlich von den berufstätigen Müttern erbracht werden. Es fehlt an flexiblen, familienunterstützenden Diensten im Wohnumfeld und an der nötigen Sensibilität von verschiedenen familienrelevanten Taktgebern, die häufig noch tradierten Rollenvorstellungen verhaftet sind und nicht selten die Arbeitskraft der Mütter für die Funktionstüchtigkeit ihrer Dienste unentgeltlich verwerten. Hinzu kommen die Erfahrungen der berufstätigen „Double front care“ – Familien, die sowohl die Sorgearbeit für ihre Kinder als auch für pflegebedürftige Angehörige tragen, und häufig an ihre physischen und psychischen Grenzen kommen.

Im Übergang von der nationalstaatlich verfassten Industrie- zur globalisierten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft ist es aber auch zu einer Flexibilisierung von Arbeitszeiten und Arbeitsorten gekommen, zu einer „Entgrenzung“ von Arbeit und Leben (Schier et al 2008). Das kann – kontextabhängig – als ein Zugewinn an Entscheidungsfreiheit und Zeitsouveränität oder aber als Überforderung und massive Leistungsverdichtung erlebt werden. Auch Beschäftigungsverhältnisse sind vielfältiger, oft aber auch prekärer geworden, was nicht ohne Auswirkungen auf die Gestal-

tung des Familienalltags bleibt. Steigende Abstimmungserfordernisse zwischen den unterschiedlichen Zeiten und Zeitbindungen der Familienmitglieder sind die Folge.

Ergebnisse der DJI-Kinderbetreuungsstudie verweisen darauf, dass die aktuelle Zeitgestaltung verfügbarer Angebote derzeit zumindest in dreierlei Hinsicht eine Barriere zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf darstellt. Erstens erzeugen die veränderten Arbeitszeiten der Eltern neue Betreuungsbedarfe, auf die Kindertageseinrichtungen bisher erst zögerlich reagiert haben. Dadurch entstehen Betreuungslücken, was zu einer erheblichen Unzufriedenheit bei den Müttern und Vätern führt. Zweitens klaffen infolge der Zunahme von atypischen, variablen Arbeitszeiten – auch in Teilzeitjobs – für eine wachsende Zahl von Eltern arbeitsmarktbedingte Zeitlücken. Drittens verhindern die derzeitigen Betreuungslücken auch bei Eltern, die erwerbssuchend sind, die Einmündung in den Arbeitsmarkt (Heitkötter 2009: 405). Explorative Studien zu erweiterten und vor allem flexibleren Betreuungsarrangements geben darüber Auskunft, dass solche Angebote vor allem die zeitlichen Spielräume der Mütter erweitern und Zeitkonflikte an den Schnittstellen zwischen verschiedenen Alltagsbereichen reduziert werden, was sich stressvermindernd für die Eltern auswirkt und auch den Umgang mit den Kindern entspannt (ebd.).

3 Ökonomie für den Menschen

Ein faires und zukunftsfähiges Ökonomiekonzept ist von einem Leitbild („adult worker model“) getragen, dass von einer geteilten Verantwortung von Männern und Frauen für die Erwirtschaftung ihres eigenen Unterhalts und ebenso selbstverständlich der generativen Sorgearbeit ausgeht (BMFSFJ 2011). Dem inhärent ist ein Arbeitsbegriff, der traditionell weibliche und männliche Tätigkeiten - im Privaten und im Erwerbssystem - ökonomisch gleichermaßen als produktiv und wertschöpfend definiert. Eine systematische Anpassung des Rechtssystems und einer familienunterstützenden Infrastruktur an dieses neue Leitbild steht in Deutschland noch aus und ist aktuell nur in geschützten Bereichen wie beispielsweise dem öffentlichen Dienst ansatzweise lebbar³. So ist beispielsweise der Ausbau der U-3 Kinderbetreuung nicht systematisch mit dem Ausbau der Ganztagsbetreuung für andere Altersgruppen verknüpft. Damit Frauen und Männer mit Fürsorgeaufgaben erwerbstätig sein können, bedarf es nicht zuletzt im betriebswirtschaftlichen Interesse einer Unternehmenskultur, welche die Verantwortungsübernahme von generativer Sorgearbeit aller ihrer Beschäftigten unterstützt – und nicht länger vom

³ Allerdings ist die Zahl der Beschäftigten im öffentlichen Dienst zwischen 1991 und 2008 von 6,7 Millionen auf 4,5 Millionen zurückgegangen. Der leichte Anstieg 2009 und 2010 um 0,9 bzw. 0,8 Prozent ist vor allem auf eine Zunahme von befristeten Beschäftigungsverhältnissen zurückzuführen, die vielfach nicht existenzsichernd sind und keine Planungssicherheit für die persönlichen und familialen Lebensführung zulassen (Statistisches Bundesamt 2011).

allseits verfügbaren „Global Tiger“ ausgeht. Dem könnte das Konzept der vollzeitnahen Teilzeit (Allmendinger/Dressel 2005) und ein Wahlarbeitszeitgesetz (BMFSFJ 2011) entgegengesetzt werden, um Zeit für Sorgearbeit strukturell zu ermöglichen. Darüber hinaus benötigen Berufstätige mit Fürsorgeaufgaben eine verlässliche und flexible Entlastung durch passgenaue familienbegleitende Dienste. Das würde bedeuten, dass traditionell weiblich und männlich definierte Arbeitsbereiche sowohl im Privaten als auch in marktförmig organisierten Zusammenhängen gleichwertig gehandelt werden. Davon ist die Bundesrepublik Deutschland allerdings weit entfernt. Das Primat der Produktion und der männlich konnotierten Berufe wirken auch dann noch normativ und institutionell fort, wenn die Dienstleistungsbeschäftigung längst die Mehrzahl der Arbeitsverhältnisse prägt⁴. Der Soziologe Martin Baetge hat dieses Beharrungsvermögen als „Industrialismus“ bezeichnet, eine Einstellung, die den „langen Abschied“ von der Industriegesellschaft in Deutschland auf der sozio-kulturellen Ebene verdeutlicht (Baetge/Wilkens 2002).

Die Bildungsforscherin Helga Krüger hat die zudem nach wie vor weit verbreitete Vorstellung, nur Industrie und Handwerk seien wertschöpfend, wohingegen haushalts- und personenbezogene Dienstleistungen lediglich Geld „verschlingen“, als eine ökonomische Blindflugthese bezeichnet, die der traditionellen Besitzstandswahrung diene (Krüger 2000).

Eine aktuelle Gender Budgeting Analyse der Konjunkturförderpakete I und II, die als Reaktion auf die 2007 einsetzende Krise in der Finanz- und Immobilienwirtschaft in Deutschland geschnürt wurden, attestiert der Wirtschaftspolitik auch in der jüngsten Vergangenheit das Festhalten an diesem industriegesellschaftlichen Strukturkonservatismus (Kuhl 2010). Orientiert am gesellschaftspolitischen Leitbild des männlichen Familienernährers und der wirtschaftlich abhängigen, allenfalls hinzuverdienenden Ehefrau mit privat zu erbringenden Reproduktionsaufgaben war diese Subventionierungspolitik wiederum einseitig ausgerichtet auf die Förderung der im Rückgang befindlichen klassischen, männlich dominierten Industriebranchen: Mit der Abwrackprämie wurde ein Wirtschaftszweig subventioniert, in dem mehr als 80 Prozent Männer arbeiten⁵. Die Förderung bezog sich zudem ausschließlich auf die Gruppe der privaten Autobesitzer: Männer machen in Deutsch-

⁴ Waren 1970 knapp 45 Prozent der 26,6 Millionen Erwerbstätigen im früheren Bundesgebiet im Dienstleistungsbereich tätig, so waren es im Jahr 2003 bereits rund 71 Prozent. Aktuellen Prognosen zufolge werden 2025 knapp 77 Prozent aller Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor arbeiten (Reuter/Zinn 2011: 463). Demgegenüber sank der Anteil der Erwerbstätigen im Produzierenden Gewerbe zwischen 1970 und 2003 um fast 20 Prozentpunkte von 46 Prozent auf 27 Prozent. Bis 2025 wird schätzungsweise nur noch ein Fünftel aller Erwerbstätigen im sekundären Sektor beschäftigt sein (ebd.).

⁵ Kuhl hebt hervor, dass die Abwrackprämie mit 5 Mrd. Euro die größte Einzelsubvention in der deutschen Geschichte ist (ebenda: 7).

land rund zwei Drittel aller Autobesitzer aus. Demgegenüber wurden öffentliche Fahrzeugflotten, die geschlechtsbezogen deutlich ausgewogener genutzt werden, nicht subventioniert – weder Busse örtlicher Verkehrsbetriebe noch Fahrzeuge von Jugend-, Alten- oder Behinderteneinrichtungen. Auch von Maßnahmen des Kurzarbeitergeldes profitierten mit ca. 80 Prozent ganz überwiegend Männer, die auf unbefristeten Vollzeitarbeitsplätzen im verarbeitenden Gewerbe tätig waren. Dagegen kam dieses Instrument bei atypischen Beschäftigungsverhältnissen, die in der großen Mehrheit von Frauen ausgeübt werden, nicht zum Tragen. Mit anderen Worten: Das typisch männliche Normalarbeitsverhältnis wird als schützenswert eingestuft, weiblich konnotierte, atypische Beschäftigungsverhältnisse, um den Einkommenserwerb mit der generativen Haus- und Sorgearbeit zu vereinbaren, offensichtlich nicht (ebd.). Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang schließlich die Verwendung des Begriffs „Systemrelevanz“, um die großen Geldströme der Konjunkturförderpakete zu legitimieren. Obwohl es immer offensichtlicher wird, dass Versorgungsleistungen (Gesundheitsförderung, Betreuung, Erziehung, Bildung etc.) im Rahmen der Care-Ökonomie nicht nur „systemrelevant“, sondern sogar eine Systemvoraussetzung für eine Gesellschaft sind, um ihre Vitalität und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit entfalten zu können, werden diese Care-Leistungen nicht als „systemrelevant“ definiert und nicht gefördert (ebd.).

Vor dem Hintergrund der absehbaren demografischen Entwicklung brauchen wir innovative Antworten zur Gestaltung des rasch wachsenden Marktes für professionell erbrachte personenbezogene Dienstleistungen. Wenngleich die Anhebung von Qualifizierungs- und Qualitätsstandards inzwischen zumindest in einigen Bereichen vorankommt (Debatte um die Akademisierung des ErzieherInnenberufs, Neuregelung der Ausbildungsordnung im Bereich der examinierten Altenpflege, Einführung eines Mindestlohns für Reinigungskräfte), ist der „Wildwuchs“ in diesem Beschäftigungssegment frappierend. Zudem kollidieren die Bemühungen um die Einführung von Standards guter Dienstleistungsarbeit in einem teils unerträglichen Ausmaß mit den vorgefundenen Arbeitsbedingungen, unter denen diese Dienste zum Teil erbracht werden (Stichwort: „Renn-Pflege“ in der ambulanten Altenpflege, Akkordarbeit in Pflegeheimen mit notorischer personeller Unterbesetzung). Als Indiz sei genannt, dass 80 Prozent aller examinierten Pflegekräfte fünf Jahre nach Ausbildungsabschluss nicht mehr im erlernten Beruf tätig sind, obwohl der Arbeitsmarkt in diesem Bereich vielerorts „leergefegt“ ist. Des Weiteren wird auf Seiten der examinierten Pflegekräfte eine „Flucht in die Teilzeit“ oftmals als einziger Weg gesehen und praktiziert, um den hohen physischen und psychischen Belastungen wenigstens einigermaßen Stand zu halten. Zu einer individuellen Existenzsicherung und der Vorsorge für die eigene Altersversorgung reicht ein Teilzeit-Beschäftigungsverhältnis in diesen vermeintlichen „Frauenberufen“ freilich nicht. Hinzu kommt, dass ein hohes Ausmaß an illegalen Beschäftigungsverhältnissen mit teils fatalen Qualifikationsdefiziten und Qualitätsmängeln verbunden

ist (Stichwort: „transnationale Sorgeketten“) (Apitzsch/Schmidtbaur 2010/Lutz 2008).

Politisch verantwortliches Handeln für die Gewährleistung von guter Dienstleistungsarbeit, die der klassischen guten „deutschen“ Facharbeit nicht nachstehen dürfte, erfordert demnach eine gesellschaftliche Rahmung und Kontrolle von Professionalisierungs- und Qualitätsstandards der personenbezogenen Dienstleistungsfacharbeit. Es kommt darauf an, die Gestaltung des Dienstleistungsarbeitsmarkts als eine vordringliche Zukunftsaufgabe zu betrachten, die der Erschließung neuer zukunftsträchtiger Industrien in keinem Punkt an Bedeutung nachsteht. Verantwortliches Wirtschaften umfasst schließlich auch die strukturelle Überwindung einer neuen Spaltung von geschlechtersegregierter Dienstleistungsarbeit: unternehmensnahe männliche und personenbezogene weibliche Dienstleistungen.

4 Schließlich...

„Es wird hier die Auffassung vertreten, daß vom Haushalt und vom richtigen Haushalten wesentliches für das künftige Wirtschaftsschicksal des Abendlandes abhängt“ (Egner 1952: 6). So formulierte bereits 1952 der Volkswirt und Wegbereiter der Haushaltswissenschaften Erich Egner die hier vertretene Annahme, dass die aufgezeigten aktuellen Problemlagen maßgeblich die Folge der Trivialisierung von Care-Arbeit, der Trennungslogik des herrschenden Ökonomiekonzeptes inklusive der Hierarchisierung dieser beiden Arbeitsbereiche im privaten und öffentlichen Bereich sind.

Die im Übergang zur Industrialisierung strategisch forcierte und in die gesellschaftlichen Strukturen eingeschriebene Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern hat spätestens im Übergang zur wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft ihre Funktionalität verloren. Seit der Erlangung eines eigenen Rechtsstatus der Frau, des Selbstbestimmungsrechtes über ihren Körper, ihrem gestiegenen Bildungsniveau und den damit verbundenen Zugangsmöglichkeiten zur Berufswelt, zu Geld und den ihnen vormals fremden Märkten, hat sich angesichts der Geringschätzung der versorgungswirtschaftlichen, der vermeintlich un- bzw. reproduktiven Sphäre ein Rückgang von Familienbildungsprozessen und auch der Bereitschaft vollzogen, generative Sorgearbeit für hilfe- und pflegebedürftige Familienangehörige verlässlich und über nicht kalkulierbare Zeiträume zu übernehmen.

Das dramatisch abnehmende Töchterpflegepotential, das DemographInnen, RentexpertInnen, Pflege- und HaushaltswissenschaftlerInnen konstatieren, ist ein weiterer Beleg dafür, dass sich eine Wirtschafts- und Sozialpolitik, welche die gesellschaftlich relevante Haushaltsproduktion über ein Satellitensystem oder einen Wohlfahrtsindex zwar inzwischen wohlwollend betrachtet, jedoch lediglich großväterlich und schulterklopfend honoriert, anstatt deren Erbringung strukturell und insti-

tutionell zu fördern und abzusichern, in eine Reproduktionskrise mit massiven Konsequenzen für die Wirtschaft und die gesamte Gesellschaft führt.

Ein faires Ökonomiekonzept für Haushalte und Familien im 21. Jahrhundert muss eine integrierte Perspektive einnehmen und von der Prämisse der Gleichwertigkeit verschiedener Formen von gesellschaftlich notwendiger Arbeit bestimmt sein. Es ermöglicht Frauen und Männern im Lebenslauf als Ausdruck eines verantwortungsvollen und vielseitigen Erwachsenenendaseins an Bildungs-, Erwerbs- und Sorgearbeit gleichermaßen teilzuhaben, ohne sich dadurch strukturelle Nachteile für den Lebensstandard, für die beruflichen Perspektiven und ihre Alterssicherung einzuhandeln. Dieses Ökonomieverständnis distanziert sich von einer Geschlechterrollenzuschreibung traditioneller Provenienz und verankert die Möglichkeit zur Übernahme von generativer Sorgearbeit im Verbund mit haushaltsnahen Dienstleistungen und öffentlichen Versorgungsinstitutionen strukturell in den Lebensverläufen beider Geschlechter; um eine Balance zwischen gewinnorientierter- und bedarfsgerichteter Wirtschaftsweisen wieder herzustellen – im Sinne einer Ökonomie für den Menschen.

Literatur

- Allmendinger, Jutta; Dressel, Kathrin (2005): Auf der Suche nach der Entzerrung statt Kumulation. In: IAB Forum 1/05, S. 50-55.
- Apitzsch, Ursula; Schmidbaur, Marianne (Hrsg.) (2010): Care und Migration. Die Ent-Sorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Baethge, Martin, Wilkens, Ingrid (Hrsg) (2002): Die große Hoffnung des 21. Jahrhunderts? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen: Leske und Budrich.
- Biesecker, Adelheid (2011): Von der Maßlosigkeit zur Fürsorglichkeit. Thesen für ein zukunftsfähiges Wirtschaften aus feministischer Perspektive. In: FrauenRat 5/2011, S. 8-11.
- BMBF (2010): Kinder - Wunsch und Wirklichkeit in der Wissenschaft. Bonn, Berlin
- BMFSFJ (Hrsg.) (2003): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Berlin.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2011): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht. Berlin.
- Ederer, Brigitte (2011): Siemens investiert in Eltern von Krippenkindern. In: FAZ Nr. 276, 26. Nov. 2011, S. 16.
- Egner, Erich (1952): Der Haushalt. Darstellung seiner volkswirtschaftlichen Gestalt. Berlin: Duncker & Humblot.
- Funder, Maria (2011): Soziologie der Wirtschaft. Eine Einführung. München: Oldenbourg.

- Galbraith, John Kenneth (1974): *Wirtschaft für Staat und Gesellschaft*. München: Droemer-Knaur.
- Heitkötter, Martina (2009): Der „temporal turn“ in der Familienpolitik – zeitpolitische Gestaltungsansätze vor Ort für mehr Zeitwohlstand in Familien. In: Heitkötter, Martina et al (Hrsg.): *Zeit für Beziehungen?* Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 401-428.
- Jurczyk, Karin (2008): Geschlechterverhältnisse in Familie und Erwerb: Widersprüchliche Modernisierung. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen*. Wiesbaden: VS, S. 63 – 104.
- Jurczyk, Karin ; Szymenderski, Peggy (2012): Belastungen durch Entgrenzung – Warum Care in Familien zur knappen Ressource wird. In: Lutz, Ronald (Hrsg.): *Erschöpfte Familien*. Wiesbaden: VS, S. 89-105.
- Klenner, Christina; Klammer, Ute (2009): Weibliche Familienernährerinnen in West- und Ostdeutschland - Wunschmodell oder neue Prekarität? In: BMFSFJ/MPI für ausländisches und internationales Sozialrecht (Hrsg.). *Rollenleitbilder und -realitäten in Europa: Rechtliche, ökonomische und kulturelle Dimensionen*. Dokumentation des Workshops 20.-22. Oktober 2008, Forschungsreihe Band 8. Baden-Baden: Nomos, S. 62-84.
- Koppetsch, Cornelia; Burkhart, Günter (1999): *Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechternormen im Milieuvvergleich*. Konstanz: UVK.
- Krüger, Helga (2000): Ein expandierender Arbeitsmarkt mit sieben Siegeln. In: FAZ Nr. 39, 26.02.2000, S. 11.
- Kuhl, Maren (2010): *Wem werden Konjunkturprogramme gerecht? Eine budgetorientierte Gender-Analyse der Konjunkturpakete I und II ; Expertise im Auftrag des Arbeitsbereiches Frauen- und Geschlechterforschung der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Bonn.
- Lutz, Helma (2008): *Vom Weltmarkt in den Privathaushalt*. Opladen, Farmington Hills: Budrich, 2. überarb. Aufl.
- Lutz, Ronald (Hrsg.) (2012): *Erschöpfte Familien*. Wiesbaden: VS.
- Mantl, Elisabeth (2004): *Hausfrauenmütter – erwerbstätige Mütter – gute Mütter. Konzepte – Visionen – Lebenswirklichkeit. Zur Kulturalität deutscher Erfahrungen seit 1870. Expertise für den 7. Familienbericht*.
- Meier, Uta; Küster, Christine; Zander, Uta (2004): *Alles wie gehabt? – Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und Mahlzeitenmuster im Zeitvergleich*. In: Statistisches Bundesamt, Bd. 43/2004, S. 114-130.
- Meier-Gräwe, Uta (2007): *Kinderlosigkeit, „die gute Mutter“ und die Notwendigkeit eines nicht nur familienpolitischen Kurswechsels*. In: Bär, Susanne; Lepperhoff, Julia (Hrsg.): *Gleichberechtigte Familien? Wissenschaftliche Diagnosen und politische Perspektiven*. Bielefeld: Kleine, S. 69 - 89.
- Meier-Gräwe, Uta (2010): *Generative Sorgearbeit – neu bewerten und anders verteilen*. In: Naegele, Gerhard (Hrsg.) *Soziale Lebenslaufpolitik*. Wiesbaden: VS, S. 245-267.

- Metz-Göckel, Sigrid; Nyssen, Elke (1990): Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ohrem, Sandra (2009): Gewalt, Geschlecht und Sozialisation. Strategieentwicklung geschlechtssensibler Gewaltprävention in Kindertagesstätten. Eine explorative Studie. Gießen: Lauferweiler.
- Reuter, Norbert; Zinn, Karl Georg (2011): Moderne Gesellschaften brauchen eine aktive Dienstleistungspolitik. In: WSI Mitteilungen, 64. Jg., 9/2011, S. 462-469.
- Richarz, Irmintraut (1991): Oikos, Haus und Haushalt. Ursprung und Geschichte der Haushaltsökonomie. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Ridgeway, Cecilia (2001): Interaktion und die Hartnäckigkeit der Geschlechterungleichheit in der Arbeitswelt. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden: Westdeutscher, S. 250-275.
- Rogall, Volker (2006): Volkswirtschaftslehre für Sozialwissenschaftler. Wiesbaden: VS.
- Schäfer, Dieter (2004): Unbezahlte Arbeit und Haushaltsproduktion im Zeitvergleich. In: Statistisches Bundesamt, Bd. 43/2004, S. 247-273.
- Schier, Michaela; Szymenderski, Peggy; Jurczyk, Karin (2007): Eltern in entgrenzter Erwerbsarbeit – differenzierte und flexible Betreuungsbedarfe. Teilergebnisse einer qualitativen Studie im Einzelhandel und in der Film- und Fernsehbranche. München (DJI EntAF – Arbeitspapier 2).
- Schulz, Florian; Blossfeld, Hans-Peter (2006): Wie verändert sich die häusliche Arbeitsteilung im Zeitverlauf? Eine Längsschnittstudie der ersten 14 Ehejahre in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58, S. 23-49.
- Schweitzer von, Rosemarie (1991): Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts. Stuttgart: UTB.
- Statistisches Bundesamt (2011): Finanzen und Steuern. Personal des öffentlichen Dienstes 2010. Fachserie 14, Reihe 6. Wiesbaden.
- Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr Siebeck.

Verfasserinnen

Dr. Sandra Ohrem
Prof'in Dr. Uta Meier-Gräwe

Institut für Wirtschaftslehre des Haushalts und Verbrauchsforschung
Bismarckstr. 37
35390 Gießen

Andreas Fischer

Gesucht: Eine bessere ökonomische Bildung!?

Eine einseitig wirtschaftswissenschaftliche Fokussierung der ökonomischen Bildung führt zu einem abstrakten, linearisierten und zerstückelten Unterricht, in dem der ökonomische Effizienzgedanke gegenüber einem verständnisgeleiteten und verantwortungsbewussten Handeln dominiert. Um einen ganzheitlichen, problemorientierten Unterricht zu ermöglichen, ist die ökonomische Bildung in ein Netz interdisziplinärer Fragestellungen und Lösungsansätze einzubinden.

Schlüsselwörter: Ökonomische Bildung, Finanzkompetenz, Selbstbestimmung, Verbraucher

Glaut man Studien, dann sind viele Jugendliche nicht in der Lage, finanzielle Entscheidungen in begründet zu treffen: Sie sind überfordert mit der Altersvorsorge, sie sind verunsichert durch die Finanzkrise und sie überschätzen ihre Finanzkompetenzen. Befunde über die Verschuldung von Haushalten, die Unkenntnis über Finanzprodukte und -dienstleistungen und den unvernünftigen Umgang mit Geld werden gern herangezogen, um daraus die Notwendigkeit abzuleiten, dass bei den Verbrauchern Finanzkompetenzen ausgebildet werden müssen. Der Weg zu diesem Ziel wird gleich mit vorgegeben: Einschlägige Materialien und geschultes Lehrpersonal sollen das Problem aus der Welt schaffen.

1 Ökonomische Kompetenzen oder finanzielle Allgemeinbildung?

Was genau ist unter dem Begriff „Finanzkompetenzen“ zu verstehen? In Deutschland wird häufig von „Finanzkompetenz“ oder „finanzieller Allgemeinbildung“ gesprochen, ohne die damit verbundenen Unschärfen und Unklarheiten zu thematisieren. Es scheint, als habe man die Termini aus der angelsächsischen Diskussion wie etwa Financial Knowledge, Financial Literacy oder Financial Capability schlicht übersetzt und in den eigenen Wortschatz übernommen. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass z. B. Financial Knowledge und Financial Literacy das Wissen in den Vordergrund stellen, während beim Financial Capability-Ansatz Kompetenzen angestrebt werden, die neben dem Wissen auch Motivation, Volition, Einstellungen und Werthaltungen in den Blick nehmen.

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung

Unabhängig davon, was eigentlich Finanzkompetenz sein soll, lassen sich zahlreiche Materialien finden, die Schülerinnen und Schülern dabei helfen sollen, ihre Kompetenzen beim Umgang mit Geld zu verbessern. Diese Materialien beinhalten in der Regel Fragen der Altersvorsorge, den Vermögensaufbau und (etwas seltener) den grauen Kapitalmarkt. Dies scheint plausibel: Ein Verständnis für die gesetzliche Rentenversicherung ist gerade vor dem Hintergrund des demografischen Wandels zweifelsohne erforderlich, weil die Lernenden hiervon unmittelbar betroffen sind bzw. sein werden. Auch beim Vermögensaufbau – beim Verständnis für Kapitalmärkte, den Zinseszins und Kenntnisse über basale Anlageformen wie Termingeld, Anleihen, Aktien oder Fonds – geht es um eine Art „Lebenshilfe“, denn es ist zwischen Renditepotenzial, Risiko und Liquidität abzuwägen. In einer Zeit, in der Börsenspekulanten ganze Bankensysteme und Staatshaushalte ins Wanken bringen, sollte zudem ein Grundverständnis über den grauen Kapitalmarkt aufgebaut werden, über Anlagegeschäfte, die sich rechtlich in einer Grauzone bewegen. Doch damit allein ist es nicht getan – ansonsten bräuchte man sich lediglich auf die Materialien zu beschränken, die den Schulen von den Kreditinstituten kostenlos zur Verfügung gestellt werden (vgl. dazu die Kritik der *Initiative für eine bessere ökonomische Bildung* (iböb): [<http://www.iboeb.org/debatte/>].

2 Aufklären statt Verschleiern

Neben dem Aufbau eines Verständnisses über Verfahren und Instrumente, das auf einer wissenschaftsorientierten Sachanalyse basiert, ist unter fachdidaktischen Gesichtspunkten die Struktur des Finanzmarktes herauszuarbeiten. Diese Struktur beruht auf einer Prinzipal-Agent-Beziehung: Der Kunde ist der Prinzipal / Auftraggeber, der Finanzberater ist der Agent / Auftragnehmer. Es liegt auf der Hand, dass der Berater gegenüber dem Kunden einen Wissensvorsprung hat, sodass von einer Informationsasymmetrie gesprochen werden kann. Mit anderen Worten: Der hohen Komplexität von Finanzdienstleistungen steht eine begrenzte Informationsgrundlage des Kunden gegenüber. Hinter der traditionellen fachdidaktischen Ableitung (Defizitdiagnose – Zielvorgabe – Maßnahmenkatalog) steht die Idee von einem Konsumenten, der mündig und aufgeklärt mit finanziellen Gütern und Dienstleistungen umzugehen und damit der Informationsasymmetrie entgegenzuwirken vermag. Was sich nicht sogleich erschließt, ist, welche Annahmen, Modelle und Konzepte hinter den Defizitdiagnosen und den Zielvorgaben stehen, aus denen wiederum entsprechende Aktivitäten abgeleitet werden. Ist die aus institutionsökonomischer Sicht dargestellte Prinzipal-Agent-Beziehung ein tragfähiges Fundament, um darauf Strategien für die Förderung von mündigen, aufgeklärten Konsumenten aufzubauen? Fachdidaktisch besteht der Anspruch, dass ein gesundes Misstrauen gegenüber der Finanzberatung zu fördern und über Marktprobleme aufzuklären ist, die der Einzelne nicht lösen kann (vgl. dazu Hippe, 2011: 79 f.). Die aktuelle Finanzkrise illustriert

sehr anschaulich das Problem, wie der einzelne Kunde gegenüber Gefahren des Finanzmarktes zu schützen ist – bzw. nicht geschützt werden kann. Mit Blick auf die wachsende Überschuldung von privaten Haushalten werden verstärkt Bildungsanstrengungen gefordert, um dieses Problem zu lösen bzw. ihm vorzubeugen. Dabei übernimmt eine finanzielle Allgemeinbildung jedoch eine problematische Entlastungs-, wenn nicht sogar eine Verschleierungsfunktion. Denn empirische Erhebungen zeigen, „dass die Überschuldung gerade nicht so sehr ein Bildungsproblem (ist), sondern eine Folge wachsender Unstetigkeit bei Einkommen (Abschied vom Normalarbeitsverhältnis) und Ausgaben (Privatisierung staatlicher Leistungen) sowie wachsendem Kreditbedarf liquiditätsarmer Haushalte.“ (Reifner, 2011: 20)

Erforderlich ist also ein Verständnis für Banken, für Geld, für Vor- und Nachteile marktwirtschaftlicher Steuerung und eine Bildung, die den Einzelnen befähigt, die damit verbundenen Prozesse zu beurteilen. Dabei müssen sich die Urteilkriterien nicht auf Renditepotenzial, Risiko und Liquidität beschränken. Im Sinne des Bildungsziels „Verantwortung übernehmen“ können auch soziale und ökologische Nachhaltigkeit thematisiert werden sowie zwischen Rendite und Nachhaltigkeit evtl. bestehende Zielkonflikte.

In den meisten vorliegenden Materialien zur finanziellen Allgemeinbildung spielt das Bildungsziel Verantwortlichkeit keine Rolle. Dies im Unterricht offensiv aufzugreifen, ist daher eine besondere Herausforderung. Dabei sollten die Ansätze ausreichend Raum und Zeit bieten, Urteilkriterien transparent zu machen, die traditionellen Beratungskriterien Rendite, Risiko, Liquidität um das Urteilkriterium Verantwortung zu ergänzen, ein gesundes Misstrauen gegenüber Finanzdienstleistungen und Experten zu fördern, ein Verständnis für die Strukturen des Marktes aufzubauen und der Frage nachzugehen, ob eigenverantwortliche Entscheidungen für die Altersvorsorge angesichts des intransparenten Marktes überhaupt möglich sind.

3 Sisypnosarbeit

Die Frage, welche und wie viel ökonomische Bildung wir brauchen, hat Konjunktur (vgl. Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft, 2010; sowie kritisch dazu Hedtke et al., 2010; Famula et al., 2011). Wer Antworten sucht, sollte zunächst untersuchen, in welcher Form und mit welchen Inhalten ökonomische Bildung derzeit im Schullalltag verankert ist. Einen guten Überblick hierzu bieten die Analyse von Reinhold Hedtke (2012) und die wirtschaftsdidaktische Standortbeschreibung von Birgit Weber (2012; beide Studien in diesem Heft).

Hilfreich ist auch ein Blick „über den Tellerrand“. In diesem Sinne wird, um die strukturellen Anforderungen an eine bessere ökonomische Bildung zu klären, (kurz) auf eine inzwischen vier Jahrzehnte alte Publikation zurückgeblickt: Gerhard Scherhorn hat bereits im Jahr 1973 nach dem mündigen Verbraucher gesucht. Schon damals wurden Befunde über die Unzulänglichkeiten des Verbraucherverhaltens aufge-

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung

stellt (vgl. Scherhorn, 1973: 49 ff.). Während sich der verbraucherpolitische Zeitgeist auf den Umgang mit Geld fokussiert, der nachweislich nicht rational ist, hat Scherhorn seinerzeit einen Anforderungskatalog für ein rationales Verbraucherverhalten erstellt (vgl. ders., S. 16 ff.). Und bereits damals erörterte er die Bildung und die Information von Verbrauchern als gangbaren Weg aus der Misere (vgl. derselbe, S. 66 ff.).

Es scheint, als habe sich in den letzten vier Jahrzehnten an der strukturellen Qualität der verbraucherpolitischen Argumentation nicht viel geändert, auch wenn die Daten aktualisiert und der Themenfokus variiert wurde. So betrachtet kann verbraucherpolitisches Engagement entweder als frustrierende Sisyphosarbeit verstanden werden, und zwar in dem Sinne, wie der Mythos bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts gelesen wurde, wahlweise auch als Lebensaufgabe, um ein aufgeklärtes Bewusstsein zu erlangen, wie Sisyphos von Camus (1942) interpretiert wird (vgl. dazu Seidensticker / Wessels, 2001).

Was die Publikation von Gerhard Scherhorn heute noch lesenswert macht, ist sein Versuch, über Paradigma und Rahmenbedingungen eines (un-)mündigen Verbraucherverhaltens zu reflektieren. Er spricht die Lebenswelt der Verbraucher und deren wirtschaftliches Handeln an und berücksichtigt dabei ethische Fragen des Konsumierens. (Dass der Autor über die Jahrzehnte hinweg diesem Ansatz treu geblieben ist, illustrieren seine Studien über den Zusammenhang von nachhaltiger Entwicklung und Konsumverhalten.)

Hier gilt es anzusetzen: Eine – wie auch immer verstandene – finanzielle Allgemeinbildung wird im traditionellen Schulkanon der ökonomischen Bildung zugeordnet und ist eingebunden in den Bildungsauftrag der Schulen: Die Lernenden sollen befähigt werden, die Welt zu verstehen, selbstbestimmt und zugleich verantwortungsbewusst handeln zu können. Gesucht wird also nach einer ökonomischen Bildung, die den skizzierten allgemeinen und konkreten Ansprüchen besser gerecht zu werden verspricht als das, was bisher unter diesem Begriff firmiert.

4 Suche zwischen Science und Fiction

Auf der Suche nach einer besseren ökonomischen Bildung stößt man unweigerlich auf die Geschichte des wohl berühmtesten Gelehrten Europas: Goethes Faust. Denn auch zu Zeiten von Faust war die Welt im Wandel und man suchte nach Alternativen zu den damals gängigen Weltbildern.

Ist es erlaubt, (rationale?) Wissenschaft mit Goethes (fiktivem?) Faust zu verknüpfen? Es ist nicht nur erlaubt, sondern sinnvoll, zwischen wissenschaftlichen und literarischen Gedanken, zwischen Science und Fiction zu oszillieren. Denn Goethes Faust ist nach wie vor aktuell und auch andere Wirtschaftswissenschaftler greifen auf Faust zurück, um die Faszination der Wirtschaft zu erschließen. So illustriert der Nationalökonom Hans Christoph Binswanger in seiner Publikation „Geld und Ma-

gie“, dass Goethe die Wirtschaft als einen alchemistischen Prozess deutet. „Wer die Alchemie der Wirtschaft nicht versteht, so lautet die Botschaft von Goethes Faust, kann die ungeheuerlichen Dimensionen der modernen Wirtschaft nicht erfassen.“ (Binswanger, 2009: 13).

An dieser Stelle beschränke ich mich auf den Monolog, den der Gelehrte Faust in einer finsternen Nacht in einem engen gotischen Zimmer führt. Er geht dort unruhig auf und ab und denkt darüber nach, was er in den letzten Jahren getan hat und wo er nun steht. In diesem Monolog spricht er verschiedene Perspektiven an, die auch auf der Suche nach einer besseren ökonomischen Bildung eine Rolle spielen können.

*„Habe nun, ach! Philosophie,
Juristerei und Medizin
Und leider auch Theologie
Durchaus studiert, mit heißem Bemühn.
Da steh ich nun, ich armer Tor,
Und bin so klug als wie zuvor!*

Ich stelle mir vor, wie Faust auf seine Bücher schaut. Die wissenschaftlichen Abhandlungen spiegeln seine theorieorientierte Neugier wider, die Prosa seine Lust auf sinnliche Erfahrungen. Sie alle sollen ihm helfen, die Kluft zwischen Vorurteil und Erkenntnis zu verringern, doch in seiner Deklamation kommt Wissenschaftsskepsis zum Vorschein, auch Unzufriedenheit darüber, wie in all den ihn umgebenden Werken mit Vielfalt, Komplexität und Widersprüchlichkeit umgegangen wird.

Stehen wir heute nicht ebenfalls vor einer epochalen Wende? Es scheint, dass derzeit vorrangig das als Wissenschaft akzeptiert wird, was mit Messen, Wiegen und Zählen zu tun hat. Aber es gibt auch andere Zeichen. Im Jahr 2009 ging der Wirtschafts-Nobelpreis an Elinor Ostrom, was aus drei Gründen bemerkenswert ist. Zunächst: Der Wirtschafts-Nobelpreis wurde erstmals an eine Frau vergeben. Weiterhin: Ostrom ist keine Ökonomin, sondern Politikwissenschaftlerin. Und schließlich: Ihre Forschungen zielen auf eine ökologisch nachhaltige Wirtschaft. Ein Indikator für zukünftige Entwicklungen innerhalb der Wirtschaftswissenschaften?

Faust setzt sein reflektierendes Oszillieren zwischen Theorie und Praxis, zwischen Fort- und Rückschritt und zwischen Zukunft und Vergangenheit fort:

*Heiße Magister, heiße Doktor gar
Und ziehe schon an die zehen Jahr
Herauf, herab und quer und krumm
Meine Schüler an der Nase herum –
Und sehe, dass wir nichts wissen können!
Das will mir schier das Herz verbrennen. (...)
Bilde mir nicht ein, was Rechts zu wissen,
Bilde mir nicht ein, ich könnte was lehren,
Die Menschen zu bessern und zu bekehren.
Auch hab ich weder Gut noch Geld,
Noch Ehr und Herrlichkeit der Welt;*

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung

... und angesichts dieser Erkenntniskrise raunt er:

Es möchte kein Hund so länger leben!

Dies ist der Beginn einer existenziellen Krise: Faust will sich das Leben nehmen. Zum Glück (denn sonst wäre alles beendet, bevor es richtig beginnt) halten ihn Geister im letzten Moment noch davon ab.

Welche Disziplinen helfen uns, die Welt besser zu verstehen? Wenn wir uns etwa mit Konsum, Produktion, Finanzierung oder Globalität und den damit verbundenen Herausforderungen beschäftigen, stellt sich die Frage, was der Ausgang bzw. die Bezugsdisziplin unserer Erkenntnis ist. Sind es psychologische Fragen, können wir die Probleme durch die pädagogische oder die soziologische Brille erkennen? Sind es ökonomische und (macht-) politische Überlegungen, die uns helfen, die Wirklichkeit(en) zu erfassen? Die Antwort von Faust ist eindeutig:

*Drum hab ich mich der Magie ergeben,
Ob mir durch Geistes Kraft und Mund
Nicht manch Geheimnis würde kund;(...)
Dass ich erkenne, was die Welt
Im Innersten zusammenhält.*

Zu Zeiten von Faust hatte „Magie“ eine andere Bedeutung als heute: Der Begriff umschrieb die geistvolle – und ganzheitliche – Auseinandersetzung mit dem ganzen Universum. Heute nehmen wir das Wort Magie nicht mehr in den Mund – zumindest, wenn es um (ökonomische) Bildung geht, doch der Ruf nach ganzheitlicher, problemorientierter sowie interdisziplinärer Forschung und Lehre wird immer lauter. Dahinter verbirgt sich der Wunsch, Lehre und Forschung vom „alten akademischen Trott“ zu befreien, nicht nur disziplinäres Wissen anzuhäufen und isolierte Problemlösungen zu entwickeln. Wissenschaftsspezifische disziplinäre Lehre und Forschung sind deshalb nicht grundsätzlich in Frage zu stellen, doch sollte die Suche nach einer besseren ökonomischen Bildung in ein Netz interdisziplinärer Fragestellungen und Lösungsansätze eingebunden werden.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die systemtheoretischen Gedanken von Niklas Luhmann. Er möchte ein Lernen des Entscheidens gefördert sehen, „das heißt: des Ausnutzens von Wissen“ (Luhmann 2002: 198). In Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) bedeutet dies, dass es für den Einzelnen (überlebens-) notwendiger denn je ist, Zusammenhänge zwischen den Makrostrukturen der (Welt-) Gesellschaft und den Mikrostrukturen des eigenen Lebensbereichs herzustellen. Für das Individuum heißt dies im Alltag, das für die eigene Lebenswelt Notwendige und Wichtige herauszufiltern und entsprechende Verknüpfungen für sich zu entwickeln: Faust steht also für einen Forschertyp, der die Zusammenhänge zwischen Makro- und Mikrostrukturen herzustellen versucht.

Dies erfordert ein Oszillieren zwischen Wissen und Verstehen; denn Verstehen ist auf Wissen gegründet und Wissen kann nicht ohne ein vorausgehendes, unartikulierte Verstehen aufgebaut werden. Darüber hinaus geht es um die Kompetenz, viel-

fältige Lebenserfahrungen für die individuelle Identitätsbildung zu nutzen. Um sein Leben bewältigen und die Welt mitgestalten zu können, muss das Individuum über Gestaltungsmöglichkeiten und vor allem auch über eine aktive Gestaltungskraft verfügen.

Menschen reagieren unterschiedlich auf Herausforderungen, die an sie herangebracht werden. Sie oszillieren zwischen eher aktiv handelnden oder eher passiv abwehrenden bzw. resignativ oder defensiv vermeidenden Haltungen. In genau diesem Spannungsverhältnis bewegt sich auch Faust mit seiner Suche nach Orientierungen.

Wer jetzt meint, ich charakterisiere Faust als jemanden, der dafür plädiert, dass wir den wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen den Rücken kehren mögen, der irrt. Angesichts einer sich rasch weiterentwickelnden Wissenschaftsgesellschaft ist vielmehr eine sich selbst reflektierende Bildung notwendig. Die wissenschaftlichen Disziplinen wollen Sinneswahrnehmungen und Sinnsuche systematisch studieren. Ich spreche bewusst vom Studieren, denn das bedeutet, von sich aus den Wunsch zu entwickeln, sich eine Wirklichkeit zu erschließen – was in Sozialwissenschaften wie der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre nicht auf die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur beschränkt bleiben muss.

5 Der Streit der Volkswirte

Bei der Suche nach einer besseren ökonomischen Bildung stehen sich – pointiert formuliert – der wirtschaftswissenschaftliche und der lebensweltorientierte Ansatz gegenüber. Vertreter des wirtschaftswissenschaftlichen Ansatzes sprechen dabei von der Bezugswissenschaft (vgl. exemplarisch Birke / Seeber 2011: 171), verweisen allgemein auf wirtschaftswissenschaftliche Überlegungen und vernachlässigen die grundsätzliche Frage nach dem Erklärungsgehalt und / oder der Überschätzung der Wirtschaftswissenschaften (vgl. exemplarisch Kovce / Pridatt; 2010: 16).

Wie pluralistisch und zum Teil kontrovers strukturiert die wirtschaftswissenschaftliche Community ist, illustriert exemplarisch der „Streit der Volkswirte“ aus dem Jahr 2009/2010. Vordergründig ging es dabei um die Frage, wie das akademische Fach Volkswirtschaftslehre auszurichten sei. Nach einem Aufruf von 83 Professoren der Volkswirtschaftslehre zur „Rettung der Wirtschaftspolitik an den Universitäten“ folgte rasch der Gegenentwurf von 188 Forschern und Professoren zum „Umbau der VWL nach internationalen Standards“. Hier spielte auch das Verhältnis zu den Nachbardisziplinen eine Rolle.

In dieser Debatte ergreift unter anderem Carl Christian von Weizsäcker das Wort und hebt hervor, dass für ihn die Ökonomik die Wissenschaft der Arbeitsteilung sei (von Weizsäcker, 2011: 289). Das bedeutet, dass man sich als Wissenschaftler zu spezialisieren und gleichzeitig noch über eine „gewisse Allgemeinbildung“ zu verfügen habe. Mit Arbeitsteilung meint er also eine Tendenz zur Spezialisierung, mit der sich die Volkswirtschaftler als Forschende und Lehrende hervorheben. So plausibel

und notwendig es ist, sich in der wirtschaftswissenschaftlichen Community zu spezialisieren, so problematisch ist es, dies als Bezugsrahmen für die schulische Bildungsarbeit und die Lehrerbildung zu setzen.

Nils Goldschmidt weist in diesem Kontext auf ein anderes Problem hin: Für ihn ist das Ökonomiestudium stark standardisiert und wird den Studierenden als ein in sich geschlossener Kanon präsentiert (vgl. Goldschmidt in Caspari / Schefeld, 2011: 302). Damit spricht Goldschmidt die Frage nach den Opportunitätskosten an, weil zu klären ist, wie hoch die Kosten sind, wenn Spezialthemen zu Lasten allgemeinbildender Inhalte gelehrt werden oder wenn die Studierenden nicht in Richtung einer „argumentativen kontextualen Ökonomik“ (vgl. ebd.: 301) ausgebildet werden. Wenn die Lehrkräfte nach dem Studium wirtschaftspolitische Fragen und Probleme mit all ihren Widersprüchlichkeiten nicht allgemein verständlich mit Schülerinnen und Schülern analysieren und diskutieren können, dann ist ein wesentliches Ziel des Lehrerstudiums verfehlt. Wenn zukünftige Lehrerinnen und Lehrer von einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium geprägt werden, in dem versucht wird, der Ökonomie auf höchst wissenschaftlichem Niveau mit Hilfe von Modellen und Axiomen auf die Spur zu kommen, dann werden sie im Unterricht aller Wahrscheinlichkeit nach diese selbstreferenzielle Darstellung fortsetzen, statt bei den Lernenden die Neugier auf ökonomische Phänomene zu wecken, mit denen sie in ihrem Alltag konfrontiert werden.

6 Weltorientierter Output statt deduktiver Input

Woher also sollen die Inhalte ökonomischer Bildung kommen? Aus welchen Bereichen sind sie zu wählen? Die fachdidaktische Erörterung dieser Fragen erfolgt selbstreferenziell, weil nach wie vor die Suche nach geeigneten Bezugsdisziplinen in der Volkswirtschaftswissenschaft beginnt und endet. Auch die Auseinandersetzung mit Bildungsstandards hat daran nichts geändert. Statt den Blick auf die Outputorientierung zu richten, wird weiterhin eine input- und inhaltsorientierte Kompetenzdebatte geführt.

Für die fachdidaktische Diskussion wäre es hilfreich, zu fragen, welche Kompetenzen die Grundlage für eine eigenständige Lebensführung und (zukünftige) berufliche Mobilität bilden. Damit wird der Blick geöffnet für arbeitsmarkt-, sozial- und berufsbildungspolitische Studien und Analysen, die unterstreichen, dass aufgrund der variierenden berufsbiografischen Stationen (Wechsel innerhalb, aber auch zwischen verschiedenen Berufsdomänen) die Bereitschaft zu und die Fähigkeiten für ein lebenslanges Lernen zu fördern sind – und zwar nicht erst mit, sondern bereits vor dem eigentlichen Einstieg in die Ausbildungs- bzw. Beschäftigungslaufbahn. Das bedeutet, dass ökonomische Bildung eine Qualifizierungsaufgabe zu erfüllen hat und dass auch das allgemeinbildende Schulsystem stärker mit dem Beschäftigungssystem zu verknüpfen ist. Mit dieser Forderung wird ein „bildungstheoretisches Sperrgebiet“

betreten, das durch die humboldtsche Unterscheidung in Allgemein- und Spezialbildung wie ein „Naturreservat“ geschützt wird. Doch dies steht hier nicht zur Debatte; vielmehr steht die Problematik im Raum, dass aufgrund der einseitig wirtschaftswissenschaftlichen Fokussierung der ökonomischen Bildung der Unterricht abstrakt, linearisiert und zerstückelt umgesetzt wird. Das Unterrichtsgeschehen richtet sich am ökonomischen Effizienzgedanken aus, während das verständnisgeleitete und verantwortungsbewusste Handeln als Verbraucher und zukünftiger Arbeitnehmer, möglicherweise als zukünftige Arbeitgeber, vernachlässigt wird.

Vor diesem Hintergrund scheint – logisch betrachtet – die traditionelle fachdidaktische Herangehensweise plausibel zu sein: Wissenschaftlich diskutierte Inhalte und Kategorien werden durch deduktive Ableitungen so in Lernaufgaben und Unterrichtsfragen eingebettet, dass die Schüler/-innen die wirtschaftswissenschaftliche Diskussion nachvollziehen können (Dauenhauer und May haben diese deduktiv geprägte Abbilddidaktik mit ihrem kategorialen Ansatz am weitesten vorangebracht.) Dass dieses Vorgehen den wissenschaftlichen Diskurs verkürzt und sogar zu falschen Ergebnissen führt (vgl. Gerdsmeier / Fischer; 2003), wird ignoriert.

Während beim wissenschaftsorientierten Vorgehen der Lernweg vom Inhalt über die damit verknüpfte kognitive Leistung zu situativen Aufgaben führt, favorisiert die induktive, situations- und lebensweltorientierte Methode genau die umgekehrte Vorgehensweise: Der Lernweg führt von der Situation über die darin erbrachte kognitive Leistung zum Inhalt.

Beim situationsorientierten Vorgehen lassen sich die spezifischen wirtschaftswissenschaftlichen Fachinhalte nur schwer festlegen. Der Logik von Situationen im Lebensalltag folgend sind keine domänenspezifischen, sondern domänenübergreifende allgemeine kognitive Fähigkeiten notwendig. Lohnend wäre es hier, tiefer in die wirtschaftspädagogische bzw. -didaktische Diskussion einzusteigen, die die mit einem situativen Lernen verbundenen Herausforderungen im Kontext der Lernfeldorientierung bereits seit einigen Jahren empirisch zu ergründen versucht (vgl. dazu exemplarisch Brand / Hofmeister / Tramm; 2005).

Beim situativen Lernen steht das prozedurale Wissen im Vordergrund: Der Umgang mit situativen Problemstellungen fördert ein Lern-Handeln, da die zur Lösung des Problems notwendigen Operationen ausgewählt, beschrieben und umgesetzt werden müssen. Dagegen stehen beim deklarativen Wissen (Faktenwissen) vorgefertigte Antworten auf bestimmte Fragestellungen im Mittelpunkt.

Eng verknüpft mit der Inhaltsdebatte ist die Frage, welche Art von Wissen und welche Form von Kompetenzen gefördert werden sollen. So ist systematisch zu erörtern, inwiefern auch motivationale und volitionale Aspekte sowie Einstellungen und Werthaltungen zu berücksichtigen sind (vgl. Weinert; 2001). Aus einem bildungstheoretischen Verständnis heraus soll die Beschäftigung mit ökonomischen Phänomenen zudem über einen sinnlich-ästhetischen Zugang erfolgen. (So könnte das Thema „Umgang mit Geld“ mit Mitteln des Theaters be- und verarbeitet werden: Schüler/-innen bringen z. B. die ökonomische Interpretation von Goethes Faust auf

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung

die Bühne.) Auf diese Weise können Neugier und Lust auf (wirtschaftswissenschaftliches) Wissen geweckt werden.

Welche Bildungsziele wollen wir verfolgen? So wie damals Faust nach Alternativen zu den traditionellen Weltbildern Ausschau hielt, so suchen wir heute eine bessere ökonomische Bildung. Dabei bewegen wir uns zwischen den Vorgaben des Marktes und der Souveränität des Individuums. Dies bedeutet, dass wir zwischen Weltbildern der ökonomischen Effizienz und der (individuellen) Verantwortung oszillieren. Mit Blick auf die Förderung von Kompetenzen befinden wir uns gleichzeitig in einem Spannungsfeld zwischen Wissen und Werten / Einstellungen.

7 Oszillieren zwischen Spannung, Kritik und Hoffnung

Eine bessere ökonomische Bildung hilft, ein Verständnis für die Komplexität, für Unschärfen und Widersprüche gesellschaftspolitischer und ökonomischer Entwicklungen aufzubauen. Diese Herausforderungen sind mit Schülerinnen und Schülern zu erfassen, zu ordnen und zu systematisieren, allerdings nicht mit dem Ziel, sie in „Buchhaltermanier“ in einem abgekapselten Unterrichtsfach zu verwalten und zu archivieren und/oder die Lernenden mit bloßen Begrifflichkeiten zu langweilen.

Die Suche nach einer besseren ökonomischen Bildung ist Ausdruck eines Aufbruchs, einer Erkundung neuer Perspektiven. Zwar kann sich eine – wie auch immer geartete – ökonomische Bildung nicht allen ungeklärten Fragen der Welt annehmen. Die Unendlichkeit der Fragen kann aber dadurch relativiert werden, dass potentielle Entwicklungskorridore abgesteckt werden, statt sich auf formal begründete Bezugsdisziplinen zu beschränken und damit Gefahr zu laufen, sich ein- und abzukapseln. Insofern ist der Suchprozess spannungsgeladen und wird stets von Kritik und Hoffnung begleitet. Spannung, weil die Schulen grundsätzlich gefordert sind, Probleme zu bearbeiten, „die aus einem sich stetig erweiternden Horizont möglicher, immer kühner antizipierter Zukünfte auf eine umso stärker beunruhigte Gegenwart einstürmen.“ (Habermas 2009: 371; vgl. dazu auch die bildungstheoretischen Überlegungen über epochalen Unterricht von Klafki, 1996). Und Kritik deswegen, weil mit dem Begriff ökonomische Bildung – trotz zahlreicher innovativer Projekte, trotz aller Aktivitäten engagierter Lehrerinnen und Lehrer – kaum jemand Adjektive wie anregend, ermutigend, inspirierend, beflügelnd oder aufrüttelnd verknüpft. Und schließlich Hoffnung, weil eine bessere ökonomische Bildung einer zukunftsorientierten Bildung Raum geben kann, Raum für inspirierende Ideen, ermutigende Vorstellungen und anregende Konzepte, die gemeinsam mit allen beteiligten Akteuren erarbeitet werden, um Lernenden und Lehrenden Orientierungen für ihr Handeln anzubieten.

Literatur

- Binswanger, H.-C. 2009: *Geld und Magie. Eine ökonomische Deutung von Goethes Faust*. Hamburg: Murmann Verlag.
- Birke, F. & Seeber, G. 2011: Kompetenzerwartung an den Konsumenten in der Marktwirtschaft. In: T. Retzmann (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Boyle, N. 2009: *Kleine deutsche Literaturgeschichte*. München: C. H. Beck Verlag.
- Brand, W., Hofmeister, W. & Tramm, T. 2005: Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. *bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*. 8. [www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf].
- Bronfenbrenner, U. 1981: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Caspari, V. & Schefeld, B. 2011: *Wohin steuert die ökonomische Wissenschaft? Ein Methodenstreit in der Volkswirtschaftslehre*. Frankfurt, New York: Campus.
- Famulla, G., Fischer, A., Hedtke, R., Weber, B. & Zurstrassen, B. 2011: Bessere ökonomische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage der Wochenzeitschrift „Das Parlament“*. Heft 12. 48-54.
- Fischer, A. 2006: *Ökonomische Bildung – quo vadis?* Bielefeld: wbv.
- Fischer, A. 2010: Schule – der Zukunft voraus. In: A. Fischer & G. Hahn (Hrsg.): *Schule – der Zukunft voraus. Was wäre wenn...?* Baltmannsweiler: Schneider.
- Gaier, U. 1999: *Johann Wolfgang Goethe. Faust-Dichtungen*. Band 2. Kommentar I. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Goldschmidt, N. 2011: Beitrag zur Podiumsdiskussion „Normen in der Volkswirtschaftslehre – Normung des volkswirtschaftlichen Curriculums“ vom 19. Februar 2010. In: Caspari, V. & Schefold, B. (Hrsg.): *Wohin steuert die ökonomische Wissenschaft?* (S. 302). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft 2010: Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C.: *Ökonomische Bildung an all-gemeinbildenden Schulen – Bildungsstandards für Lehrerbildung*. Essen u.a.
- Gerdsmeier, G. & Fischer, A. 2003: Induktiver Wirtschaftslehreunterricht. Gespräch in fünf Abschnitten. In: A. Fischer (Hrsg.): *Im Spiegel der Zeit* (S. 192-203). Frankfurt/M.: G.A.F.B.
- Giesecke, Hermann, 1994: *Studium Pädagogik. Orientierungen und Hinweise für den Studienbeginn*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Goethe, W. 1982: *Faust. Erster Teil*. Bearbeitet und hrsg. von H. Proskauer. Basel: Zbinden.
- Grammes, T. 2009: Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung. *JSSE – Journal of Social Science Education 2-2009*. [www.jsse.org/2009/2009-2].

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung

- Habermas, J. 2009: Konsortium der Moderne. Ein Rückblick auf Traditionen. In: J. Habermas (Hrsg.): *Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie. Studienausgabe*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Hedtke, R., Famulla, G., Fischer, A., Weber, B. & Zurstrassen, B. 2010: *Für eine bessere ökonomische Bildung!* Bielefeld.
- Hedtke, R. 2012: Wirtschaftswissenschaft als Politik? *Haushalt in Bildung & Forschung, 1 (2)*. 73-85.
- Hippe, T. 2011: Lernen in der Grauzone zwischen Bildung und Werbung? Zur Notwendigkeit einer kritischen Finanzbildung. In: T. Retzmann (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Hippe, T. 2010: *Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. 1996: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kovce, P. & Priddat, B. 2010: Neu definiert: Kapitalismus. Am Ende der Illusionen. *Die Gazette. Nummer 28*.
- Krippendorf, E. 1999: *Goethe. Politik gegen den Zeitgeist*. Frankfurt/M: Insel.
- Luhmann, N. 2002: *Strukturen und Prozesse der sozialen Selektion im Erziehungssystem*. Lüneburg.
- Reifner, U. 2011: Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In: T. Retzmann (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Scherhorn, G. 1973: *Gesucht: der mündige Verbraucher*. Düsseldorf: Droste.
- Seidensticker, B. & Wessels, A. 2001: *Sisyphos. Texte von Homer bis Günter Kunert*. Leipzig: Reclam.
- von Weizsäcker, C. C. 2011: Beitrag zur Podiumsdiskussion „Normen in der Volkswirtschaftslehre – Normung des volkswirtschaftlichen Curriculums“ vom 19. Februar 2010. In: V. Caspari & B. Schefold: *Wohin steuert die ökonomische Wissenschaft?* (S. 289). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Weber, B. 2012: Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung? *Haushalt in Bildung & Forschung, 1 (2)*. 48-59.
- Weinert, F. E. 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Verfasser

Prof. Dr. Andreas Fischer

Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Didaktik der Wirtschaftslehre
Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststraße 1
21335 Lüneburg

E-Mail: afischer@uni.leuphana.de
Internet: www.leuphana.de/bwp.html

Birgit Weber

Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung?

Klagen über den Mangel an ökonomischer Grundbildung sind vielfältig, auch wenn kein Konsens über einen relevanten Maßstab existiert. In diesem Beitrag sollen die existierenden Beiträge von Wirtschaftswissenschaft und Wirtschaftsdidaktik für die ökonomische Grundbildung kritisch reflektiert werden, bevor Bausteine, Lernwege und Lernfelder einer ökonomischen Grundbildung zur Diskussion gestellt und die Möglichkeiten der Institutionalisierung erörtert werden.

Schlüsselwörter: Ökonomische Grundbildung, Wirtschaftswissen, Kompetenzen, Lernwege, Lehrerbildung

1 Sind Sie ökonomisch grundgebildet?

Die Klagen über den Mangel an ökonomischer Bildung sind ebenso vielfältig wie die Studien, die den Mangel zu belegen suchen, einhergehend mit der scheinbaren Gewissheit, dass Menschen ihr ökonomisches Wissen und Können überschätzen. Im Folgenden sei ein kleiner Selbsttest – als kleine Auswahl aus entsprechenden, den Mangel unter Beweis stellen wollenden Studien – gewährt:

- Wie hoch sind gegenwärtig die durchschnittlichen monatlichen Rentenleistungen nach 30-jähriger Beitragszahlung?
- Wie hoch ist die gegenwärtige Inflationsrate in Deutschland?
- Welcher Aktienkurs hat sich in diesem Jahr am besten entwickelt?
- Wie hoch ist die aktuelle deutsche Staatsverschuldung?
- Was ist unter Bruttoentgeltumwandlung zu verstehen?
- Was ist ein Allmendegut? Was ist ein Kondratieff-Zyklus?

Man könnte auch ermitteln, ob Sie die Begriffe Opportunitätskosten, Produktivität und Handelsbilanz angemessen verwenden oder ob Sie Lohnhöhe und Wirkungsweise wirtschaftspolitischer Instrumente angemessen erklären können. Wenn Sie sich nun die Frage stellen, ob man das wirklich wissen muss, um als ökonomisch (grund-)gebildet zu gelten, ist das durchaus nachvollziehbar.

Die gegenwärtigen Klagen setzen stillschweigend voraus, dass es einen Konsens über das erforderliche ökonomische Wissen und Können gibt, damit der durch den nachgewiesenen Notstand dringende Handlungsbedarf sich begründen lässt. Ob das erfragte Wirtschaftswissen erforderlich und dienlich, ob es sinnvoll oder gar unbe-

stritten ist, wird ebenso wenig hinterfragt wie die Grenzen des ökonomischen Wissens. Inwiefern die Wirtschaftswissenschaft als Hauptlieferantin relevanter Denkschemata anzusehen ist, ist Gegenstand fachdidaktischer Kontroversen.

2 Welchen Beitrag leisten die Wirtschaftswissenschaften zur ökonomischen Grundbildung?

Schon zum Erkenntnisinteresse der Volkswirtschaftslehre bestehen unterschiedliche Auffassungen, wie sich in einer kleinen Auswahl grundlegender Lehrbücher schnell erkennen lässt. So bezeichnet Gregory Mankiw die Volkswirtschaftslehre als Wissenschaft von der Bewirtschaftung der knappen gesellschaftlichen Ressourcen, für Peter Bofinger ist sie die Wissenschaft von den Märkten, für Karl Homann und Andreas Suchanek ist die Ökonomik sogar eine Theorie menschlicher Interaktion. Joseph Stiglitz (1999) arbeitet trotz existierender Uneinigkeiten einige Grundkonsense heraus:

- Knappheit ist eine Grundtatsache des Lebens, die immer Wahlentscheidungen erfordert (S. 29),
- die Vorteilhaftigkeit des freiwilligen Handels begünstigt eine Spezialisierung nach komparativen Kostenvorteilen (S. 76),
- Preisänderungen auf Wettbewerbsmärkten sind das Ergebnis des unpersönlichen Funktionierens von Angebot und Nachfrage, die zur Schadensvermeidung durch die Wirtschaftspolitik besser berücksichtigt werden sollten (S. 135).

Die Modellannahmen der Ökonomen zur Bewirtschaftung knapper Ressourcen im Interesse der gesamtwirtschaftlichen Wohlstandssteigerung oder der unternehmerischen Gewinn- bzw. individuellen Nutzenmaximierung als Annahmen vom menschlichen Verhalten (z.B. Homo Oeconomicus) oder von ökonomischen Systemen (z.B. Gleichgewichtsmodell) werden wissenschaftsintern ob ihrer Realitätsferne zunehmend bezweifelt. Die Zweifel beziehen sich sogar auf die Fähigkeit, die Fundamente angemessen zu charakterisieren, wenn etwa Ronald Coase (1988: 7) kritisiert: „Obwohl die Ökonomen behaupten, dass sie die Funktionsweise des Marktes untersuchen, hat der Markt in der modernen Wirtschaftstheorie eine noch unbestimmtere Rolle als das Unternehmen“. Kontroversen über die angemessene wirtschaftspolitische Gestaltung haben in Gefolge der Krisen noch zugenommen, wenn es etwa um Erhöhung oder Senkung von Staatsausgaben oder die Haltung zu Mindestlöhnen geht. Diese widersprüchlichen Empfehlungen resultieren zum Teil aus unterschiedlichen Modellen, zum Teil aber auch aus unterschiedlicher Bewertung nicht direkt quantifizierbarer gesellschaftlicher Folgen.

Vereinfachende Modellannahmen dienen Wissenschaften zur Erkenntnisgewinnung, während wissenschaftliche Kontroversen eine völlig normale Begleiterscheinung wettbewerblicher Erkenntnisgewinnung in entwickelten Wissenschaften

Angemessene ökonomische Bildung?

darstellen. Relevanter ist allerdings die Frage, inwiefern die Wirtschaftswissenschaft den vielfältigen Entscheidungsanforderungen, denen Menschen sich als Wirtschaftssubjekte gegenübersehen, mit der ökonomischen Analysemethode angemessen dient. Diese Analysemethode unterstellt vereinfachend Maximierung und ist vor allem technisch an Effizienz interessiert. Indem sie zudem nicht messbare Faktoren und soziale Einflüsse ausblendet, die mit den eigenen Instrumenten kaum fassbar sind, berücksichtigt sie die Komplexität der individuellen ökonomischen Entscheidungen nur unzureichend.

Insofern stellt sich die Frage, inwiefern die ökonomische Wissenschaft angesichts dieser Ausblendungen dienlich und ausreichend ist, um mit ihrer Hilfe bessere Entscheidungen in Lebenssituationen zu treffen und inwiefern dadurch verantwortlicheres Verhalten im Rahmen von Zielkonflikten, Informationsasymmetrien, Dilemmasituationen und Risiken erleichtert wird. Die Gefahr, dass vereinfachende Annahmen der Realität gar als ihre Geburtshelfer dienen, ist nicht ganz von der Hand zu weisen.

Wenn nun die schulisch organisierte Form ökonomischer Bildung damit begründet wird, dass die „wirtschaftliche Tätigkeit“ „eine Universale menschlichen Lebens“ ist, die „dem Individuum zur Sicherung der physischen Existenz“ dient, deren schulische Notwendigkeit sich dadurch ergibt, dass die „Komplexität moderner Wirtschaftsgesellschaften“ nicht allein aus Alltagserfahrungen erschließen lässt (vgl. Kaminski u.a. 2008: 6), muss es schon verwegener erscheinen, sich zentral – und dominant – auf eine Wissenschaft zu beziehen, die die Komplexität individueller Entscheidungen bewusst, wenn auch für ihr eigenes Erkenntnisinteresse begründet, ausblendet. Es sollte zu denken geben, dass die Betriebswirtschaftslehre als angewandte Wissenschaft zur Förderung erfolgreicher Unternehmensführung und die Haushaltswissenschaft zur Förderung einer angemessenen Haushaltsführung Erkenntnisse anderer Wissenschaften einbezieht.

Trotz der Kritik und berechtigter Zweifel ist aber auch einschränkend festzuhalten: Bildung verstanden als

- *Aufklärung* verlangt, dass nichts gelehrt wird, was wissenschaftlich nicht haltbar ist,
- *Mündigkeit* erfordert, dass bei wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontroversen den Lernenden ein eigenes Urteil ermöglicht werden muss,
- *Emanzipation* schließt das kritische Hinterfragen der Entstehung, Anwendung und (Erkenntnis-)Interessen wissenschaftlichen Wissens ein,
- *Verantwortung* erfordert, Problemlösungen und Entwicklungen auch in ihren Auswirkungen auf unterschiedliche Gruppen solidarisch zu reflektieren.

Entsprechend wäre ökonomische Bildung ohne Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen ökonomischen Erkenntnissen kaum als ökonomische Bildung zu be-

zeichnen. Den Unterschied macht es, ob sie als *Quelle* oder *Dienerin* ökonomischer Bildung angesehen wird.

3 Was hat die Wirtschaftsdidaktik zur ökonomischen Grundbildung zu bieten?

In der Wirtschaftsdidaktik existiert einerseits eine Vielfalt fachdidaktischer Konzeptionen mit vielfältigen Spielarten der Weiterentwicklung und Spezialisierungen (vgl. Hedtke/Weber 2008, Hedtke 2011). Idealtypisch sollen hier zwei fachdidaktische Konzeptionen gegenübergestellt werden, die Aussagen zur begründeten Auswahl von Zielen, Inhalten und Wegen des Lernens beinhalten, wobei ihr Ausgangspunkt entweder die Herausforderungen ökonomischer Realität oder aber die fundamentalen Denkmuster der ökonomischen Wissenschaft sind. Die im Folgenden vorgestellten Konzeptionen wurden beide konzipiert, um aus der Vielfalt des Möglichen eine begründete Auswahl und das für die Lernenden sinnvolle zu ermitteln.

Der von Bodo Steinmann (1997) ursprünglich mit Dietmar Ochs entwickelte Ansatz zielte auf die *Qualifizierung für ökonomisch geprägte Lebenssituation*, in denen Individuen sich bewähren müssen, die sie aber auch – so in ihnen gegenwärtig die Bedürfnisbefriedigung behindert oder künftig gefährdet ist – mit verändern können. Entscheidungen in diesen Lebenssituationen (z.B. Käufe an unterschiedlichen Märkten, Freizeitgestaltung, Sparen/Versichern/Vorsorge, Steuerzahlung/öffentliche Güter oder Berufswahl, Stellung im Unternehmen, Arbeits- oder Sozialeinkommensbezug) wirken sich auf gesellschaftliche Entwicklungen aus und beeinflussen diese. Sie bergen Probleme für die Bedürfnisbefriedigung, für die es ursächliche Erklärungen gibt, die wiederum ursachenadäquat durch individuelle, soziale oder politische Entscheidungen beeinflusst werden können. Das dazu erforderliche Wissen ist immer wieder neu zu erschließen.

Klaus Peter Kruber (1997) sucht, ähnlich wie vor ihm Hermann May und Erich Dauenhauer, die Auswahlproblematik dadurch zu bewältigen, dass er ökonomische Grundstrukturen und Denkschemata ermittelt, die exemplarisch erarbeitet werden und verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse ermöglichen sollen. Solche Kategorien sind etwa Knappheit, Kosten-Nutzen-Überlegungen, Arbeitsteilung, Marktkoordination, Wirtschaftskreislauf, Interdependenz / Zielkonflikte, Wandel/Instabilität, Ungleichheit/Umwelt, Staatseingriffe, Interessenkonflikte, Wertbezug, Wirtschaftsordnung, Gestaltung und Legitimierung.

In dem einen Fall ist die ökonomische Welt mit ihren Entscheidungsanforderungen der Auswahlgegenstand, im anderen Fall die aus der Wirtschaftswissenschaft gewonnenen Grundstrukturen. Man erhält entweder komplexe Anwendungsfelder zur Ermittlung wandelbarer, aber auch unsicherer Anforderungen oder handhabbare Instrumente mit begrenzter Reichweite zur Beschreibung und Erklärung. Im Zuge der Entwicklung von Bildungsstandards (vgl. Weber 2005, DeGöB 2004) bot es sich

Angemessene ökonomische Bildung?

an, diese Elemente miteinander zu verbinden, indem Problemlösekompetenzen bestimmt wurden, die für reale ökonomisch geprägte Lebenssituationen und Entwicklungen als Entscheidungs- und Handlungsfelder von Konsumenten, Erwerbstätigen und Wirtschaftsbürger zu konkretisieren waren, wobei wichtige ökonomische Denkschemata zur Analyse und Aufklärung heranzuziehen waren.

4 Was ist ökonomische Grundbildung und wie könnte sie gelehrt werden?

Im Prinzip besteht Einigkeit darin, dass Ziel einer Auseinandersetzung mit Ökonomie in jedem Fall sein sollte, „zur Bewältigung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen zu befähigen (vgl. Kaminski u.a. 2008: 7) bzw. „grundlegende Befähigungen zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebens in der Gesellschaft“ (vgl. Steinmann 1997: 2). Das erfordert, die Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um sich in einer wirtschaftlich geprägten Lebenswelt zu orientieren, selbstbestimmt und verantwortlich Entscheidungen zu treffen und Handlungen durchzuführen, die dazu in der Lage sind, verantwortlich für sich Gefährdungen und – auch verantwortlich für andere – negative Folgen möglichst zu vermeiden.

Für welche Situationen alle Menschen – ökonomisch grundgebildet sein müssten – liegt eigentlich auf der Hand:

- Individuen verwenden in modernen Marktgesellschaften ihr dort erzielttes Einkommen für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse mit Gütern oder Dienstleistungen. Sie agieren also als *Konsumenten*, die zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse Wahlentscheidungen treffen müssen, die unter Berücksichtigung der Zukunft auch die Nutzung vor allem auch finanzielle Dienstleistungen erfordern.
- Dieses Einkommen ist nicht voraussetzungslos, es wird in der Regel entweder über das eigene Arbeitsangebot oder die Bereitstellung von Kapital ebenfalls auf anonymen Märkten erworben, auf denen die Individuen in der Regel als *Erwerbstätige* tätig sind, wozu sie sich lebenslanglich für Berufe als Wahl, Beibehaltung, Weiterbildung oder Wechsel entscheiden müssen.
- Die auf der Basis millionenfacher freier Entscheidungen von Anbietern und Nachfragern sich entwickelnden Marktergebnisse erzeugen nicht immer gewünschte Ergebnisse, wenn etwa von bestimmten Produkten zu viel oder zu wenig erzeugt wird, wenn die eigenen Ressourcen zur Partizipation an Märkten unzureichend sind oder wenn die Marktergebnisse zyklischen Schwankungen unterliegen. Insofern sind die Individuen immer auch *Staats- und Wirtschaftsbürger*, die Marktergebnisse mit verursachen, aber auch von ihnen betroffen sind, die als Bezieher von Transfereinkommen bzw. von der Bereitstellung öffentlicher Güter profitieren und als Steuerzahler dafür aufkommen müssen, die

aber auch gesellschaftlich mit Interessenvertretungen oder politisch über Wahlen und Parteien gesellschaftliche Prozesse beeinflussen können.

Ökonomische Bildung sollte also befähigen zu Orientierungs- und Analysekompetenz, selbstbestimmter Entscheidungs- und Urteilskompetenz sowie zur verantwortlichen Handlungs- und Mitgestaltungskompetenz als Konsumenten, Berufswähler, Erwerbstätige sowie Staats- und Wirtschaftsbürger. Um Inhalte zu erschließen, wäre also zu fragen:

- Welche bedeutsamen Entscheidungen müssen alle Individuen treffen? Zur Förderung der *Entscheidungskompetenz* ist nach den relevanten für alle bedeutsamen (ökonomisch geprägten) *Lebenssituationen* zu fragen, die *Entscheidungsfelder* darstellen. Mit dieser Ausgangsfrage beginnt gleichzeitig die Auseinandersetzung mit der ökonomischen Lebenswelt.
- Welche Beziehungen ergeben sich in den Entscheidungsfeldern, wie funktionieren sie und welche Interessenkonflikte existieren? Zur Entwicklung einer sachorientierten Urteilskompetenz bedarf es des Verständnisses über ökonomische *Beziehungen* sowie der Funktionsweise ökonomischer *Koordinationsysteme*.
- Welche gegenwärtigen Behinderungen und künftigen Gefährdungen können mit diesen ökonomischen Entscheidungsherausforderungen verbunden sein? Zur Förderung der Orientierung über Gefährdungen und ihrer Vermeidung bedarf es einer gewissen *Analysekompetenz* zur Ermittlung der mit solchen Entscheidungen verbundenen *Herausforderungen* mit Hilfe von *Analyseschemata* im Bewusstsein ihrer Grenzen, aber auch mit *Werten* als Kriterien zur Beurteilung von Behinderungen und Gefährdungen.
- Welche Handlungsspielräume existieren zur Minderung von Behinderungen und Gefährdungen? Zur Entwicklung einer auf die Situationen bezogenen *Handlungskompetenz*, aber auch Gefährdungen und Behinderungen mindernden *Gestaltungskompetenz* bedarf es zudem eines Zusammenhangswissens über die Funktionsweise der *Koordinationsysteme*, ihrer *Beziehungen* zueinander, aber auch über individuelle, soziale und politische Handlungsstrategien.

Auf diese Weise ließe sich ein Baukasten für die ökonomische Grundbildung durch die Erschließung notwendiger *Entscheidungsfelder* im Rahmen von *Koordinationsystemen* und ihren *Beziehungen* für sachorientiertes Urteilen“ ermitteln. Indem *Herausforderungen* und gesellschaftliche *Werte* berücksichtigt werden, wird eine wertorientierte Beurteilung nicht vernachlässigt. Die Wirtschaftswissenschaft liefert ökonomische *Analyseschemata*, die auch auf ihre Grenzen zu hinterfragen sind.

Die Offenlegung wesentlicher Elemente eines solchen Baukastens ökonomischer Grundbildung erlaubt Vernachlässigungen oder Ergänzungen zu diskutieren und zu erschließen. Sie erlaubt auch die Einordnung der in der Wirtschaftsdidaktik ermittelten Kategorien und fordert die Einbeziehung ökonomischer *Analyseschemata* zur Erschließung von Ursachen, Folgen und Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch die

Angemessene ökonomische Bildung?

Diskussion ihrer Grenzen, ohne den Lernenden allein eine ökonomische Perspektive auf die Welt aufzuzwingen.

Übersicht 1: Baukasten ökonomischer Grundbildung

Entscheidungsfelder	Koordinationsysteme	Beziehungen
Konsum Berufswahl Arbeit und Produktion Wirtschaftspolitik	Haushalte Unternehmen Markt Interessenverbände Staat	Arbeitsteilung (auch international) Wirtschaftskreislauf Verträge
Herausforderungen	Analyseschemata	Werte
Interdependenzen / Risiken Zielkonflikte / Dilemma Informationsasymmetrien Externe Effekte Ungleichgewichte / Krisen	Effizienz / Effektivität Kosten-Nutzenanalyse Anreiz-Restriktionsanalyse Modellanalysen	Humanität / Wohlstand Freiheit / Partizipation Nachhaltigkeit / Gerechtigkeit / Solidarität

Diese Elemente wären in einen sinnvollen Lernzusammenhang und eine angemessene Struktur einzubetten, die es den Lernenden erlaubt,

- Probleme selbständig zu entdecken und Ursachen zu analysieren – etwa im Rahmen von Fallstudien und Recherchen,
- Handlungsstrategien auf der individuellen, sozialen und politischen Ebene abzuwägen und zu bewerten – etwa in Erkundungen / Befragungen, Projekten / Schülerfirmen / Simulationsspielen und Zukunftswerkstätten,
- Folgen ökonomischer Entscheidungen und unterschiedlicher Interessen zu reflektieren – vor allem in Problemstudien, Konferenzspielen und Szenarien,
- eigenständig Entscheidungen zu treffen und zu prüfen – vor allem in Fallstudien, Simulationsspielen und Projekten.

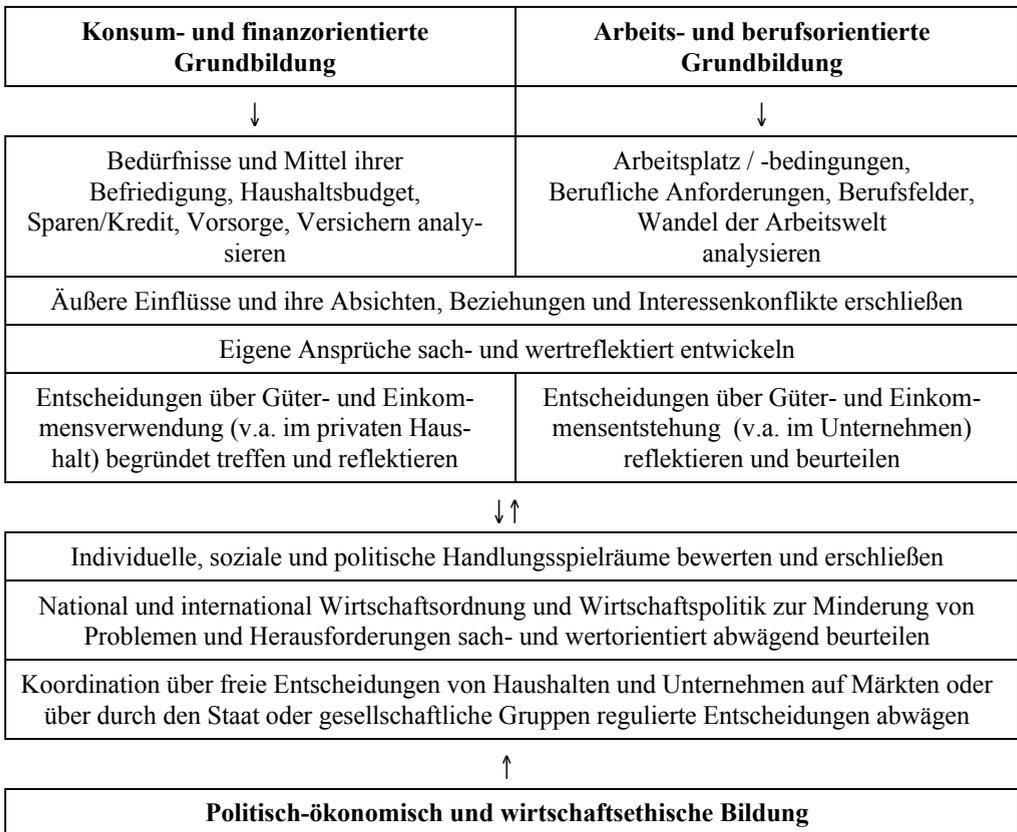
Um dabei auch verallgemeinerungsfähiges Orientierungs- und Deutungswissen zu gewinnen, wären die selbstständig gewonnenen Erkenntnisse über Realbegegnungen und Simulation der Realität wechselseitig mit symbolischen Darstellungen abzugleichen bzw. diese in Auseinandersetzungen mit der Realität zu überprüfen.

Inhaltliche Anforderungen ökonomischer Grundbildung müssten sich entsprechend der Förderung von Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit von Konsumenten, Erwerbstätigen und Wirtschaftsbürgern auf Lernfelder einer *konsum- und finanzorientierten*, einer *arbeits- und berufsorientierten* sowie einer *politisch-ökonomischen und wirtschaftsethischen Grundbildung* beziehen. Die notwendigen Entscheidungen wären im Rahmen der vorrangigen Institutionen auf Rahmenbedingungen, aber auch auf Herausforderungen im Zeitablauf sowie auf Interessenkonflikte zu untersuchen.

Angemessene ökonomische Bildung? |

Die Beschränkung einer bloß ökonomischen Betrachtungsweise wäre bildungs- und subjektbezogen zu mindern, indem die Entwicklung und Abwägung eigener Ansprüche einbezogen wird. Die sozioökonomische Perspektive vom Individuum ausgehend wäre schließlich um die politisch-ökonomische und wirtschaftsethische Perspektive zu erweitern, indem individuelle, soziale und politische Handlungsspielräume abgewogen und bewertet werden, was die Auseinandersetzung mit Wirtschaftsordnung und -politik nicht nur im nationalen, sondern auch internationalen Rahmen erfordert. Dabei wäre vorurteilsfrei zu prüfen, ob eine Koordination über individuelle Entscheidungen am Markt, über gesellschaftliche Gruppen oder politische Entscheidungen angemessener wäre, um im Spannungsfeld von Eigenvorsorge und individueller Verantwortungszumutung zu sachorientiertem und wertreflektiertem Urteil befähigt zu werden.

Übersicht 2: Anforderungen ökonomischer Grundbildung



5 Statt eines Resümees: Ein eigenständiges Fach für die ökonomische Grundbildung?

Hefig diskutiert wird die Art der Institutionalisierung ökonomischer Grundbildung. Im Prinzip existieren *drei* Möglichkeiten:

- Ökonomische Bildung wird als *Prinzip* „eingeführt“, das von vielen Fächern berücksichtigt werden muss (vor allem Politik, Geschichte, Geographie). Gemäß der Theorie öffentlicher Güter und dem Gefangenendilemma lässt sich annehmen, dass, wenn viele für etwas sorgen müssen, die Gefahr besteht, dass jeder sich auf den anderen verlässt. Aber auch wenn diese Anreize nicht wirken würden, wäre es wahrscheinlich, dass angesichts anders gelagerter Bildungsaufträge Zielkonflikte der ökonomischen Bildung lediglich ein Schattendasein bescherten. Angesichts von Informationsasymmetrien wäre darüber hinaus zu befürchten, dass bei entsprechend nicht für die Aufgabe qualifizierten Lehrkräften den kostenlosen Materialien einseitiger Interessenverbände Tür und Tor geöffnet würde. Damit würde der Bildungsanspruch im Ansatz verfehlt.
- Die zweite Lösung wäre die Einbettung ökonomischer Bildung in ein *Ankerfach*. Betrachtet man die gegenwärtigen Diffusitäten und Vernachlässigungen in Fächern wie Arbeitslehre mit dem Fokus auf Arbeit und Konsum oder in Politik auf Wirtschaftspolitik (vgl. Weber 2007), erscheinen Zweifel an dieser Lösung nicht völlig unbegründet. Gegenwärtig hängt der Erwerb ökonomischer Bildung davon ab, in welchem Bundesland, in welcher Schulform, in welchem Fach und bei welcher Lehrkraft mit welcher Vorbildung die Lernenden sich befinden.
- Die dritte Lösung eines eigenständigen Faches Wirtschaft würde es aus Sicht vieler Vertreter ökonomischer Bildung ermöglichen, dass alle Schüler eine angemessene und ausreichende ökonomische Grundbildung von dazu ausreichend qualifizierten Lehrkräften erhalten würden. Ob diese Hoffnung berechtigt ist und welche Voraussetzungen dabei zu berücksichtigen wären, soll im Folgenden erörtert werden.

Als wichtige Vorbedingung müssten die Hochschulen angemessene Kapazitäten in Lehre und Forschung für das Unterrichtsfach zur Verfügung stellen, da angesichts der Erkenntnisinteressen diese von Betriebs- und Volkswirtschaftslehre nicht hinreichend berücksichtigt wird. Paradoxerweise existiert dies gerade in jenen Bundesländern mit eigenständigen Fächern nicht zwangsläufig. Werden den künftigen Lehrkräften vor allem die ökonomischen Einführungen für Volks- und Betriebswirte offeriert, sind zumindest Zweifel angebracht, ob ihnen das relevante Wissen und Urteilsvermögen über Konsum- und Finanzentscheidungen privater Haushalte, über Berufsorientierung, das Unternehmen als ökonomisches, soziales und ökologisches System und sogar eine Auseinandersetzung mit Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik tatsächlich zu teil wird. Fraglich wäre zudem, ob eine eigenständige allgemeinbildende Wirtschaftsdidaktik noch für notwendig gehalten würde, da ange-

sichts knapper Mittel die für die kaufmännische Berufsschullehrerausbildung zuständigen Erziehungswissenschaftler (Wirtschaftspädagogen) als Substitut bereit stehen.

Ein eigenständiges Fach Wirtschaft hat darüber hinaus diverse bildungspolitische Implikationen. So wäre angesichts der Schulzeitverkürzung zu fragen, welche Fächer in welcher Schulstufe für ein Fach Ökonomie weichen müssten oder ob es zwischen Fächern Wahloptionen geben sollte? Naheliegender erscheinen Politik und Wirtschaft, die nebeneinander oder gar als Wahlpflichtfächer vorzusehen wären, so dass die Jugendlichen – analog Religion – entscheiden müssten, welche Weltbetrachtung sie wählen oder welcher Lehrkraft sie in welchem Minifach Glauben schenken mögen. Damit stellt sich auch eine inhaltliche Frage: Wie würden die Fächer Politik und Wirtschaft mit der Beeinflussung gesellschaftlicher Probleme durch individuelle Entscheidungen oder der Beeinflussung individueller Entscheidungen durch gesellschaftliche Entwicklungen sowie der Abwägung individueller, sozialer oder politischer Handlungsspielräume umgehen. Angesichts knapper Stundenkontingente würden sie sich wahrscheinlich auf ihre engen fachlichen Perspektiven beschränken. Lernhäppchen, die Erkenntnis- und Handlungsinteressen auseinanderzureißen, erscheinen sowohl als „Grundbildung“ für Kinder und Jugendliche als auch aus lerntheoretischen Überlegungen wenig angemessen.

Wenn ökonomische Bildung überhaupt bildungswirksam werden soll, steht ihre Verankerung in einem Fach außer Frage, Ob dazu ein eigenes Fach notwendig und sinnvoll ist, dazu sind zumindest einige bildungspolitische und bildungstheoretische Zweifel angebracht. Junge Menschen angemessen auf die Sicherung ihrer ökonomischen Existenz, auf die Minderung von Gefährdungen und die verantwortliche Nutzung von Handlungsspielräumen in einer Wirtschaftsordnung, die auf freien Entscheidungen der Wirtschaftssubjekte basiert, die gesellschaftliche Folgen hat und deren Rahmenbedingungen und Ergebnisse politisch beeinflusst werden, erfordert ein Verständnis ihrer wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Zusammenhänge. Sowohl die Stabilität als auch die Zukunftsfähigkeit der ökonomischen und politischen Ordnung ist auf Menschen angewiesen, die diesen nicht nur Vertrauen schenken, die in ihnen selbstbestimmt und verantwortlich handeln, sich auch in der Lage fühlen, diesen politisch kritisch mitzugestalten. Dies erfordert Zeit in der Schule zur Auseinandersetzung mit den ökonomischen Lebensbedingungen, die aber nicht von ihren sozialen und politischen Beziehungen entkoppelt werden können.

Insofern wäre es angemessen, die möglichen Ankerfächer von vorneherein als Integrationsfächer Arbeit-Wirtschaft-Technik oder Politik-Wirtschaft, ggf. auch als Sozialwissenschaften zu bezeichnen, um den um die ökonomische Bildung erweiterten Bildungsanspruch von vorneherein deutlich zu machen und ihm auch in der Lehrerbildung Zeit und Raum zu gewähren. Entsprechend bedarf es ausgewählter und strukturierter sowohl fachlicher als auch fachdidaktischer Anteile von mindestens 4 SWS / 6 LP im Sachunterricht bis zu mindestens 10-20 SWS / 14-26 LP in Politik/Wirtschaft und Arbeit-Wirtschaft-Technik. Diese fachlichen Anteile könnten in den Hochschulen gleichzeitig als Fundament einer ökonomischen Allgemeinbildung

Angemessene ökonomische Bildung?

in nichtökonomischen Fächern genutzt werden. Dies würde der ökonomischen Grundbildung der gegenwärtigen Kinder und Jugendlichen wahrscheinlich mehr dienen als der visionäre Traum vom eigenen Fach, dessen unbeabsichtigte Nebenfolgen und Opportunitätskosten vernachlässigt werden.

Literatur

- Coase, Ronald H. (1988). *The firm, the market and the law*. Chicago: The University of Chicago Press.
- DeGöB (2004). Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung 2004: *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*.
[http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf].
- Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (Hrsg.) (2008). *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kaminski, Hans / Eggert, Karin (2008). *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*. (unter Mitarbeit von Karl-Josef Burkard; im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken). Berlin, [www.schulbank.de/wirtschaftswissen/Gutachten080421.pdf].
- Kruber, Klaus-Peter (1997). Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. Kruber, Klaus-Peter (1997). *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 55-74.
- Stiglitz, Joseph E. (1999): *Volkswirtschaftslehre*. München/Wien: Oldenbourg Verlag.
- Steinmann, Bodo (1997). Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen‘ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (1997): *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 1-22.
- Weber, Birgit (2005). Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In: Weitz, Bernd (Hrsg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*, Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 17-50.
- Weber, Birgit (2007). Die curriculare Situation der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen. *Unterricht-Wirtschaft* 1/2007, H. 29, S. 57-61.

Verfasserin

Prof. Dr. Birgit Weber

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut II,
Professur für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung

E-Mail: birgit.weber@uni-koeln.de

Internet: www.hf.uni-koeln.de/30556

Günther Seeber

Neue Standards für die ökonomische Bildung

Der Autor hat gemeinsam mit drei Ko-Autoren neue Standards für die ökonomische Bildung vorgelegt. Der Beitrag ordnet die neuen Standards in die aktuelle Diskussion ein, begründet ihre Verankerung in einem eigenen Fach Wirtschaft und präsentiert das ihnen zugrundeliegende Kompetenzmodell. Die Unterrichtsbedeutsamkeit wird durch ein Beispiel aus der ökonomischen Verbraucherbildung illustriert.

Schlüsselwörter: Kompetenzstandards, Kompetenzmodell, Lebenssituationsansatz

1 Einführung

Ende 2010 veröffentlichte der Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft Standards für die ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen (Retzmann, Seeber, Remmele & Jongebloed, 2010). Sie wurden von einem aus vier Wirtschaftsdidaktikern bestehenden Konsortium erarbeitet. Die Buchpublikation dazu (Seeber, Retzmann, Remmele & Jongebloed, 2012) erweitert das ursprüngliche Auftragsgutachten um die wissenschaftliche Diskussion ökonomischer Bildungsstandards. Es handelt sich insofern um »neue« Standards, als zuvor zwar schon andere publiziert worden waren, diese aber auf die eine oder andere Weise die vorgegebenen Erwartungen nicht erfüllten.¹

Deshalb befasst sich der *erste, kürzere Teil* dieses Beitrags mit den Gestaltungsbedingungen der neuen Standards. Da sie ausdrücklich für die »Domäne« Wirtschaft formuliert wurden, wird außerdem begründet, weshalb ein eigenes Fach als geeignete curriculare Lösung zur Umsetzung der Standards betrachtet wird.

Der *zweite Teil* stellt das zugrundeliegende Kompetenzmodell vor. Die daraus entwickelten Standards selbst, die vier Schulabschlüsse umfassen, können hier nicht detailliert nachgezeichnet werden. Stattdessen erfolgt die Veranschaulichung einer kompetenzorientierten unterrichtlichen Verwirklichung an einem Beispiel aus der ökonomischen Verbraucherbildung.

2 Bildungsstandards für ein Fach Wirtschaft

2.1 Gestaltungsbedingungen für gute Standards

Insbesondere die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 führten zu einer Reihe grundsätzlicher bildungspolitischer Entscheidungen in Deutschland, die eine Leistungsverbesserung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel hatten. Das Grundkonzept der PISA-Studie als standardisierte externe Leistungsabfrage gilt seither vielen als Blaupause auf dem Weg zu besseren Schulleistungen (z.B. Wössmann 2007) und wird von der Kultusministerkonferenz (KMK) konsequent weiterverfolgt. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellten Klieme u.a. 2003 ein Gutachten, das 2007 in zweiter Auflage erschien, und in der Folge verabschiedete die KMK (2003) den Beschluss über die Vereinbarung von Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Beide Papiere legen die weiter unten angeführten Randbedingungen für die Entwicklung von Standards fest. Die KMK (2003, 3) verbindet damit eine höhere Qualität der schulischen Bildung, eine bessere Vergleichbarkeit von Abschlüssen und eine Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems. Die Entwicklung von Bildungsstandards reiht sich in die Gesamtstrategie des Bildungsmonitorings ein (KMK, 2006).

Diese Strategie lässt sich hinsichtlich der Realisierung ihrer Zielsetzungen und der mit ihr verbundenen Konsequenzen für die Schulpraxis durchaus kritisch betrachten. Dennoch führte sie neben der ministeriumsfinanzierten Entwicklung von Bildungsstandards für die Hauptfächer dazu, dass auch die Fachdidaktiken der nicht geförderten Fächer solche für ihre Domäne entwarfen. Dies geschah auch durch die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) erstmals 2004 für den mittleren Schulabschluss in der Domäne Wirtschaft. Bis 2009 wurden die Standards um weitere für den Grundschulabschluss und das Abitur ergänzt. Das wohl durchdachte Konzept ökonomischer Bildung erfüllt aber – dafür ist u.a. die Entstehungsgeschichte als diskursiv erarbeitetes Konsenspapier verantwortlich – nicht die Erwartungen der KMK und des Klieme-Gutachtens (ausführliche Kritik bei: Seeber, Retzmann, Remmele & Jongbloed, 2012, 29 ff.).

Als deshalb der Gemeinschaftsausschuss der Gewerblichen Wirtschaft eine beschränkte Ausschreibung zur Entwicklung von ökonomischen Bildungsstandards für alle Schularten machte, bewarben sich verschiedene Konsortien von Wirtschaftsdidaktikern, die darin eine Chance sahen, die von der DeGöB begonnene Arbeit weiter zu führen und systematisch die wissenschaftlichen und bildungspolitischen Vorgaben zu beachten. Diese Vorgaben sowie die Erwartung, die Soziale Marktwirtschaft als Referenzsystem der zu entwickelnden Standards heranzuziehen, waren die von den Geldgebern gesetzten Rahmenbedingungen. Gemäß KMK und Klieme-Gutachten orientieren sich die neuen Standards an folgenden formalen Kriterien:

Neue Standards für die ökonomische Bildung

- Die Standards werden abschlussbezogen formuliert. Es erfolgt keine Trennung nach Schularten.
- Um einen nachhaltigen Kompetenzaufbau zu sichern, bauen die Standards im Sinne eines Spiralcurriculums aufeinander auf. Das Gutachten spricht hier von Kumulativität. Die Standards spiegeln also unterschiedliche Niveaustufen wider.
- Sie werden domänenbezogen formuliert (siehe 2.2).
- Die Standards beziehen sich ausschließlich auf kognitive Fähigkeiten. Motivationale und volitionale Bereitschaften sind eine Voraussetzung für den Erwerb kognitiver Kompetenzen und werden in einem umfassenden Kompetenzbegriff sogar als Teil der Kompetenz gesehen. In der Standardisierung spielen sie insbesondere aus testtheoretischen Gründen keine Rolle.
- Die Standards formulieren ein mittleres Niveau und legen somit keine Mindest- oder Höchststandards fest.
- Standards geben ausschließlich Ziele und nicht den besten Weg zu deren Erreichung an. Sie sind also keinem bestimmten Lernmodell verpflichtet und legen auch kein methodisches Vorgehen nahe.²
- Voraussetzung für die Entwicklung von Standards ist ein fachbezogenes Kompetenzmodell, das durch eine Gliederung in Kompetenzbereiche und tiefergehend in Teilkompetenzen sowie durch eine Niveaustufung gekennzeichnet ist.
- Aus diesem Modell werden dann Standards abgeleitet, die zudem im Einklang mit den allgemeinen Bildungszielen der Schule und des Faches stehen sollen.
- Schließlich sind Beispielaufgaben zu formulieren, die einen illustrativen Charakter haben und nicht bereits Unterrichtsinhalte determinieren oder begrenzen.

Die im Weiteren beschriebenen Standards folgen diesen Bedingungen. Auf eine allzu ausführliche Beschreibung wird allerdings genauso verzichtet, wie auf die Darstellung von Beispielaufgaben (siehe dazu: Seeber, Retzmann, Remmele & Jongbloed, 2012).

2.2 Was spricht für die Realisierung in einem Fach Wirtschaft?

Laut Klieme u. a. (2007, 25) korrespondieren Unterrichtsfächer „mit wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltansichten (eine historische, literarisch-kulturelle, naturwissenschaftliche usw.) ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ einführen (z.B. mathematische Modelle, hermeneutische Textinterpretationen).“ Die Schule habe sich deshalb an deren Weltansicht „im Prinzip“ (ebd.) zu orientieren. Auch wenn Fachdidaktiker keine Abbilddidaktik konstruieren wollen, weil wissen-

schaftliche Modelle die Lebenswirklichkeit, auf die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden, zwangsläufig unterkomplex und häufig nicht handlungsdienlich spiegeln, können sie nicht an den Weltansichten und Codes ihrer Bezugswissenschaft vorbei Unterricht konzipieren.

Da es das Ziel der neuen Standards ist, Kompetenzerwartungen für die Domäne Wirtschaft zu konturieren, haben die Autoren auf die Perspektive der Wirtschaftswissenschaften auf die ökonomischen Lebenszusammenhänge rekurriert. Sie gehen davon aus, dass diese Perspektive sich erkennbar und nachvollziehbar von jener anderer Gesellschaftswissenschaften, wie Politik oder Soziologie, unterscheidet. Wohl mögen diese Wissenschaften den gleichen Gegenstandsbereich zum Objekt ihrer Betrachtungen haben; es ist dennoch etwas grundsätzlich anderes einen Unterrichtsgegenstand aus einer politischen oder geografischen oder eben ökonomischen Perspektive zu analysieren.

Grundlegend für letztere ist der rationale Umgang mit knappen Ressourcen, wobei Rationalität die Abwägung von Kosten und Nutzen aus einer individuellen und/oder gesellschaftlichen Perspektive bedeutet. Ökonomisches Denken folgt also dem ökonomischen Prinzip, bei dem mit vorgegebenen Mitteln ein Maximum an Nutzen oder ein bestimmter Nutzen mit einem Minimum an Mitteln erreicht werden soll. Ziel ist es, ein hohes Maß an Effizienz zu erreichen. Effizienz ist in der ökonomischen Bildung das erste, aber nicht einzige Kriterium für Entscheidungen und Urteile. Das gilt beispielsweise für den Umgang mit den persönlichen Finanzen, aber ebenso für ein ökonomisches Urteil über staatliches Handeln.

Wirkt eine unüberschaubare Zahl von Subjekten zusammen, dann sind Märkte in der effizienzorientierten Perspektive die optimale Koordinationsform zur Lösung von Verteilungsproblemen. Ein Verständnis von Allokationen über den Markt ist nicht trivial und nicht über Lebenserfahrung zu gewinnen. Dazu bedarf es des Unterrichts. Es bedarf ihn zudem, weil Märkte nicht die einzige relevante Verteilungsinstanz sein dürfen, wenn die Werte einer Sozialen Marktwirtschaft zu Regeln führen sollen, welche Märkte so regulieren, dass sie für Gerechtigkeit, Freiheit und Sicherheit dienlich sind. Schülerinnen und Schüler sollen also Handeln nach den Kriterien der Effizienz und der Gerechtigkeit beurteilen. Der Umgang mit knappen Mitteln ist dann rational und verantwortlich.

Die neuen Standards gehen somit davon aus, dass es alltagsbedeutsam ist, die ökonomische Perspektive einzunehmen, dass diese eigenständig neben anderen Perspektiven steht und dass erst Unterricht den Anstoß zu einem sachgemessen Entscheiden, Handeln und Urteilen geben kann. Deshalb sehen die Autoren ihre Standards als notwendige Zielsetzungen schulischen Unterrichts an, und ihre Verwirklichung ist am besten in einem eigenen Unterrichtsfach Wirtschaft möglich.

Problematisch ist der Unterricht in Kombinations- oder Integrationsfächern insbesondere dann, wenn es den Lehrenden überlassen bleibt zu entscheiden, wann die ökonomische Perspektive einzubringen ist. Richtlinien, die, wie in Rheinland-Pfalz, ökonomische Bildung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern sehen, verken-

nen die Notwendigkeit einer Lehrendenexpertise in eben dieser Domäne. Wie sollen Religions- oder auch Sozialkundelehrer und -lehrerinnen in der Lage sein, die nicht triviale ökonomische Perspektive einzunehmen, wenn ihnen hierzu die Ausbildung fehlt? Internationale Untersuchungen haben gezeigt, dass Lehrende ohne entsprechenden Studienhintergrund dazu neigen, ökonomische Unterrichtsinhalte verkürzt oder gar nicht zu behandeln (z. B. Hutchings, Fülöp & Van den Dries, 2002). Es ist zu befürchten, dass es ohne eigenes Fach Wirtschaft auch keine adäquate Lehrerbildung geben wird.

Aus der Zusammenlegung sozialwissenschaftlicher Perspektiven in einem gemeinsamen Fach nach gängiger Praxis resultiert ebenfalls ein Unterricht, der dem Anliegen einer sachangemessenen ökonomischen Bildung nicht gerecht werden kann. Solche Integrationsfächer führen zwangsläufig entweder zu einer Überforderung der Beteiligten oder zu einer unterkomplexen Betrachtung jenes Fachgebietes, in dem sich die Lehrenden nicht zuhause fühlen. Ausführlich und argumentationsstark haben Loerwald und Schröder (2011) die Nachteile multiperspektivischer Fächer und die Vorteile eines ökonomischen Fachunterrichts analysiert.

Fraglos ist Eindimensionalität keine adäquate Zugangsform zu den meisten Problemen unseres täglichen Lebens. Und eine Reihe von Thematiken bedarf offensichtlich und systematisch deshalb auch im Unterricht einer mehrperspektivischen Betrachtung. Dem stehen domänenbezogene Standards nicht entgegen. Ökonomische Kompetenzen können die Basis sein, auf der eine Ausweitung der Perspektive erfolgen kann, und umgekehrt können sie herangezogen werden, um eine andere Perspektive zu ergänzen. Unterschiedliche Fächer leisten ihren je-eigenen Beitrag zur Lösung vernetzter Probleme. Wie die neuen Standards in eine vernetzte Betrachtung integriert werden können, haben Franziska Birke und Günther Seeber sowohl für den Bereich der Verbraucherbildung (Birke & Seeber, 2011), als auch für die Umweltbildung (Seeber & Birke, 2011) gezeigt. Eine vernetzte Analyse ist curricular nicht zwangsläufig an ein Fach gebunden, so dass sie durch intelligente Lösungen in Bildungspläne integrierbar ist, zum Beispiel durch die Schaffung von Phasen interdisziplinären Zusammenwirkens.

3 Die neuen Standards

3.1 Das Kompetenzmodell

Standards folgen nicht einfach der Logik der Bezugswissenschaft. Sie sind zuallererst dem Bildungsauftrag von Schule und den Bildungszielen des Faches verpflichtet. Gebildet zu sein äußert sich definitionsgemäß als verantwortliches Handeln gegenüber sich selbst, den anderen und der Sache. In Anlehnung daran lassen sich nicht

nur Parallelen zu den *Zielen ökonomischer Bildung* ziehen. Darüber hinaus dient diese Beschreibung des *Bildungsauftrags* als Grundlage zur Differenzierung von drei *Kompetenzbereichen*; Abbildung 1 veranschaulicht diese Verknüpfungen.

Befähigung zum Handeln ...	Ökonomische Bildung	Kompetenzbereiche der neuen Standards
... in Verantwortung gegenüber sich selbst	Menschen treffen ökonomisch begründete Entscheidungen und verfolgen ihre eigenen legitimen Interessen bestmöglich.	Entscheidung und Rationalität (des Einzelnen)
... in Verantwortung gegenüber der Mitwelt	Wirtschaftliches Handeln findet in einem sozialen Kontext statt. Der ökonomisch gebildete Mensch berücksichtigt verantwortungsvoll die Interessen, Wünsche und Werte anderer, wenn er in wirtschaftlicher Absicht interagiert	Beziehung und Interaktion (mit Anderen)
... in Verantwortung gegenüber der Sache	Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln und Urteilen ist die sachgerechte Analyse, damit für den gewünschten Zweck die adäquaten Mittel gewählt werden. Dies gilt auf allen Ebenen und somit auch auf der System- und Ordnungsebene.	Ordnung und System (des Ganzen)

Abb. 1: Herleitung der Kompetenzbereiche aus dem Bildungsauftrag (Quelle: in Anlehnung an Seeber, Retzmann, Remmele & Jongbloed, 2012, S. 86 ff)

Kompetenzstandards sind normative Vorgaben; Schülerinnen und Schüler *sollen* am Ende eines Bildungsabschnitts vorgegebene Kompetenzerwartungen erfüllen. Für ihre Legitimation gilt nicht alleine die Passung mit dem Bildungsauftrag bei gleichzeitiger Einhaltung der fachlichen Perspektivität als relevant, sondern es ist auch zu fragen, wozu die Lernenden die Kompetenzen erwerben sollen bzw. inwiefern die Ausstattung mit Kompetenzen lebensdienlich ist. Die neuen Standards haben den in der ökonomischen Bildung bewährten Lebenssituationsansatz herangezogen. Eine seiner Interpretationen (z.B. degöb, 2004, 4) entwickelt die ökonomisch bedeutsamen Lebenssituationen entlang von Rollen, ohne damit behaupten zu wollen, Menschen würden jeweils alleine dem vorgegebenen Rollenmuster entsprechend handeln. Stattdessen haben die Rollendefinitionen Entdeckungscharakter: Sie sind die Basis zur Identifikation der maßgeblichen ökonomisch geprägten Lebenssituationen. Unterschieden werden typischerweise die Verbraucher-, die Erwerbstätigen- und die Wirtschafts-bürgerrolle, die dann noch weiter unterteilt werden können (siehe Abb. 2).

Neue Standards für die ökonomische Bildung

Verbraucherbildung umfasst dann die finanzielle Bildung und die Konsumentenbildung. Die Aufnahme eines Konsumentenkredits oder die Entscheidung für eine Geldanlage im Zuge der Vorsorgeplanung stehen ebenso beispielhaft für zugehörige Lebenssituationen wie der simple Abschluss eines Kaufvertrags im Supermarkt. Es handelt sich also um Aspekte der Einkommensverwendung inkl. der eigenständigen Produktion von Gütern im Privathaushalt als Alternative zur Fremdleistung. Typischerweise treten Verbraucher als Konsumenten, Geldanleger, Kreditnehmer, Versicherungsnehmer sowie Produzenten im eigenen Haushalt auf.

Die Rolle der *Erwerbstätigen* umfasst die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Erwerbsbiographie. Grundlegend ist die Befähigung zur selbständigen Lebensgestaltung in der Arbeitsgesellschaft. Dazu zählen Berufswahlentscheidungen ebenso wie der Abschluss von Berufsausbildungs- und Arbeitsverträgen. Die selbständige Erwerbstätigkeit wird über Kompetenzen erfasst, wie sie in einer Entrepreneurship Education vermittelt werden.

Wirtschaftsbürger sind als Teil eines gesellschaftlichen Ganzen zu sehen, da sie zu diesem in wirtschaftlichen Beziehungen stehen. Sie sollten deshalb in der Lage sein, nicht nur individuelle, sondern darüber hinaus auch die gesellschaftlichen Kosten und Nutzen wirtschaftlichen Handelns zu sehen. Wirtschaftsbürger erkennen außerdem ihre Einflussmöglichkeiten auf unternehmerisches Handeln, die Konsequenzen ihres Handelns für die Allgemeinheit und Möglichkeiten des Kooperierens zur Durchsetzung von Interessen.

Auf diese Weise erhält man eine Vielzahl von Lebenssituationen, in denen Menschen mündig, tüchtig und verantwortlich handeln sollen. Die zu erwerbenden Kompetenzen sind eine Voraussetzung dafür. Einmal internalisiert sind sie Kompetenzen des Individuums, die dieses von einer Lebenssituation auf die andere übertragen kann. Damit gibt es eine endliche Zahl von notwendigen Kompetenzen für eine unüberschaubare Zahl von Anwendungssituationen. Sie lassen sich in einem ersten Schritt näher systematisieren, indem man die Rollen als Repräsentationen der Lebenssituationen mit den definierten Kompetenzbereichen kreuzt. Dies gibt Abbildung 2 wieder, in der die leeren Quadrate als Platzhalter für die vielfältigen Anwendungssituationen stehen. Ihre Zahl ist in der Abbildung nur aus pragmatischen Gründen klein gehalten.

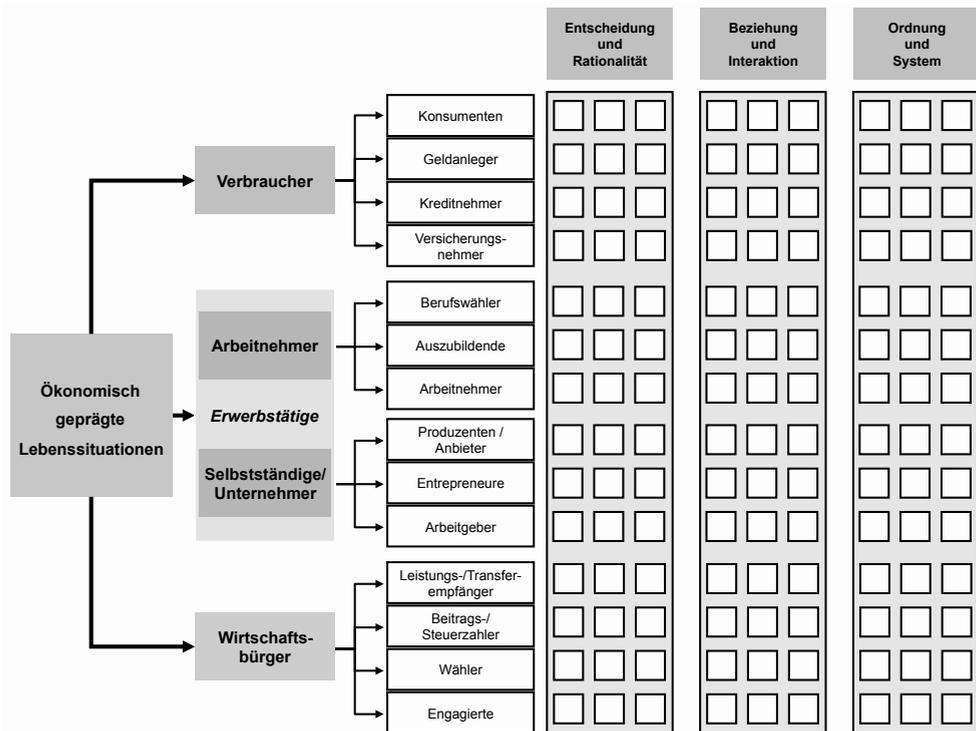


Abb. 2: Situationsübergreifende Kompetenzen für den wirtschaftenden Menschen (Quelle: Seeber, Retzmann, Remmele & Jongebloed, 2012, S. 89)

In einem zweiten Schritt wird jetzt genauer definiert, welche Teilkompetenzen die Kompetenzbereiche umfassen. Abbildung 3 gibt dies abschlussunabhängig wieder. Die dort aufgeführten Kompetenzerwartungen werden in den Standards dem kognitiven Niveau der Adressaten angepasst und weiter spezifiziert. Dann umfasst der Standardkatalog beispielsweise für den mittleren Schulabschluss 32 Einzelkompetenzen. Diese führen jene des Abschlusses der Primarstufe und der Hauptschule weiter, dürfen also nicht einfach zu den genannten addiert werden. Die Anzahl der Kompetenzziele bleibt so realisierbar.

Neue Standards für die ökonomische Bildung

Kompetenzbereiche	Teilkompetenzen
A Entscheidung und Rationalität	A 1 Situationen analysieren A 2 Handlungsalternativen bewerten A 3 Handlungsmöglichkeiten gestalten
B Beziehung und Interaktion	B 1 Interessenkonstellationen analysieren B 2 Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten B 3 Beziehungsgefüge analysieren
C Ordnung und System	C 1 Märkte analysieren C 2 Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren C 3 Politik ökonomisch beurteilen und gestalten

Abb. 3: Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen ökonomischer Bildung (Quelle: Seeber, Retzmann, Remmele & Jongbloed, 2012, S. 92)

3.1 Neue Sneakers – ein Anwendungsbeispiel der Verbraucherbildung

Mit dem abschließenden Beispiel werden mehrere Ziele verfolgt:

- Es verdeutlicht exemplarisch die Anwendbarkeit der Kompetenzerwartungen in einer alltäglichen Lebenssituation und demonstriert die Lebensdienlichkeit anstelle eines alleine theoretischen Begriffswissens und praktischer Nutzlosigkeit, wie es die Kritiker unterstellten.
- Es zeigt weiterhin, dass aus einer Alltagssituation heraus im Unterricht Bezüge zum Kompetenzbereich ‚Ordnung und System‘ hergestellt werden können und macht so die individuelle und gesellschaftliche Relevanz der Kompetenzerwartungen deutlich.
- Damit wird auch offensichtlich, dass mit der Rollendefinition keine Rollenerwartungen verknüpft sind: Die Käufer sind immer zugleich Bürger.
- Die Einnahme einer ökonomischen Perspektive macht die Schülerinnen und Schüler auch nicht zu eigennützig kalkulierenden Individualisten, da die Perspektive zum einen auch auf die Handlungen der Vertragspartner angewendet wird, und zum anderen weil sie durch individuelle (z.B. Verantwortung) und gesellschaftliche (z.B. Gerechtigkeit) Werte ‚gezähmt‘ wird.
- Schließlich demonstriert gerade die Willkürlichkeit des Beispiels die Übertragbarkeit in eine Vielzahl anderer relevanter Situationen.

Dieser letzte Punkt ist insofern wichtig, als er noch einmal verdeutlicht, dass die Standards kein Kerncurriculum darstellen und nicht vorschreiben, *was* im Unterricht behandelt werden sollte. So behandeln sie zum Beispiel nicht ausdrücklich das Thema Mitbestimmung oder sagen auch nichts zum Wert der Hausarbeit. Deshalb ignorieren die Standards diese Themen aber nicht. Denn für ihre Stimmigkeit

spricht es, wenn diese Themen – obwohl nicht explizit erwähnt – dennoch durch die Lebenssituationen abgebildet werden können. So deckt zum Beispiel die Analyse von Kooperationsmöglichkeiten und -hemmnissen (Kompetenzbereich B) das Feld der sozialpartnerschaftlichen Aktivitäten ab, und die Ermittlung einzelwirtschaftlicher Folgen von Handlungsalternativen (Kompetenzbereich A) umfasst selbstverständlich auch die in Hausarbeit vollzogene Eigenproduktion (Kuchen backen, Fahrradreparaturen etc.).

Bei dem ausgewählten Beispiel handelt es sich um den Kauf von Sneakers. (Jugendliche sprechen nicht mehr von Turn- oder Sportschuhen.) Die im Folgenden aufgeführten Kompetenzen sind keineswegs alle Voraussetzung zum Vollzug des Kaufaktes, sondern demonstrieren lediglich die Bandbreite der in diesem Zusammenhang behandelbaren ökonomischen Kompetenzen. Sie orientieren sich an Möglichkeiten zur Überprüfung der Kompetenzstandards.

Kompetenzbereich A: Situationen analysieren, bewerten und gestalten

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen Sneakers unterschiedlicher Hersteller und verschiedene Angebote des gleichen Paares Schuhe unter Verwendung rationaler Entscheidungsgrundlagen. Sie beachten also die Eigenschaften der Sneakers (z.B. Preis, Qualität) unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Präferenzen (z.B. Rangreihung aktueller Einkaufswünsche, Verwendungszweck) sowie vor dem Hintergrund ihrer finanziellen Ausstattung (z.B. Taschengeld, Sondereinkünfte). Sie erkennen das Vorliegen so genannter Opportunitätskosten (z.B. Verzicht auf einen anderen Einkauf, Hänseleien). – Hier äußert sich autonome Entscheidungskompetenz, die ein sachliches Urteil zugrundelegt und damit verantwortlich gegenüber den eigenen Interessen zu einer Lösung kommt.

Kompetenzbereich B: Interessenkonstellationen, Kooperationen und Beziehungsgefüge analysieren, bewerten und gestalten

Die Schülerinnen und Schüler erkennen soziale Einflüsse auf ihre Kaufwünsche und sind so in der Lage, den Wunsch nach neuen Sneakers vor dem Hintergrund knapper Ressourcen neu zu bewerten. Sie erkennen darüber hinaus, welche Rolle hierbei die Werbebotschaften der Verkäufer/Hersteller spielen und dass diese ein Mittel zum Zweck wirtschaftlicher Nutzenüberlegungen des Handelspartners sind. Trotz dieser Interessengegensätze können sie die hinter dem Leistungsaustausch verborgene Kooperation von Wirtschaftssubjekten zu deren jeweils eigenen Vorteilen beschreiben. Sie wenden gesetzliche Regelungen auf den Beispielkauf an und analysieren die hinter den Regelungen steckenden Intentionen (z.B. Verbraucherschutz). Sie bewerten die Bedeutung des Vertrauens bei Interaktionen zwischen den Wirtschaftssubjekten (z.B. hinsichtlich der Zahlungswilligkeit der Käuferin oder der Weitergabe relevanter Informationen durch den Verkäufer). Sie analysieren Handlungsoptionen der Unternehmerin (z.B. hinsichtlich Selbstverpflichtungen

Neue Standards für die ökonomische Bildung

bezüglich der Einhaltung von Sozialstandards). Das ökonomische Urteil beachtet nun nicht mehr alleine die Handlungsoptionen des Individuums, sondern sieht diese Handlungen im Zusammenspiel mit Anderen. Ein verantwortliches Handeln berücksichtigt die Interessen der Vertragspartner und erweist sich als vertrauenswürdig. Gesetzliche Regelungen werden als notwendig erkannt, um den Austausch zu vereinfachen und um eine illegitime Interessenverfolgung zu unterbinden.

Kompetenzbereich C: Märkte und Ordnungen analysieren, Politik ökonomisch beurteilen

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Preisbildung auf dem Markt für Sneakers unter Berücksichtigung der Wettbewerbssituation. Sie setzen sich mit den Produktionsbedingungen (z.B. Kinderarbeit) auseinander und kontrastieren sie mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen. Sie urteilen über die Notwendigkeit staatlicher Eingriffe zur Verhinderung von beispielsweise Kinderarbeit und analysieren die mit Eingriffen verbundenen Effekte insbesondere ökonomisch. Sie beurteilen die Möglichkeiten und Hindernisse im Zuge einer internationalen Kooperation (z.B. mithilfe einer Dilemmaanalyse). Sie verknüpfen das individuelle Kaufverhalten mit gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten und beurteilen die Chancen eines wertebewussten Einkaufs als Mittel politischer Gestaltung und als Möglichkeit der Marktbeeinflussung durch souveräne Konsumenten.

Die hier nicht zitierten, aber zugrundeliegenden Standards differenzieren ihre Erwartungen hinsichtlich der durch die Lernenden anzuwendenden Methoden oder hinsichtlich der Analyseintensität sowie der zu entdeckenden Lösungswege in allen Kompetenzbereichen lediglich mit Blick auf die ökonomische Perspektive. Das ist die Konsequenz der Domänenbezogenheit. Sie fixieren zum Beispiel keine Standards zur Bewertung demokratischer Spielregeln, um notwendigen Regeln zur Durchsetzung zu verhelfen. Sie legen auch nicht fest, welche Erwartungen hinsichtlich der Diskussion von Gerechtigkeitsvorstellungen an die Schülerinnen und Schüler heranzutragen sind. Das liegt in der Expertise anderer Domänen. Wie aber gerade das Beispiel zeigen sollte, führen sie nicht dazu, dass die Welt eindimensional betrachtet wird, sondern fordern den Lernenden permanent ab, die Vernetzung zu anderen Perspektiven zu erkennen. Um für diese ebenfalls sachangemessene Tüchtigkeit zu vermitteln, muss der Unterricht auf Standards eben dieser Domänen zurückgreifen. In der Zusammenführung von Perspektiven liegt eine Aufgabe fachdidaktischer Kooperation. Beispielsweise könnten für ausgewählte Problematiken – Nachhaltigkeit, Einkommensverteilung u.a.m. – interdisziplinäre Unterrichtskonzepte entwickelt werden, die auf die jeweiligen Standards zurückgreifen. Voraussetzung für eine solche Kooperation ist aber erst einmal die Sicherung disziplinär orientierter Standards.

Anmerkungen

¹ Eine ausführliche Besprechung der sowohl national, als auch international publizierten Varianten ökonomischer Bildungsstandards findet in dem erwähnten Buch statt (Seeber u.a., 2012). Hier muss aus Platzgründen darauf verzichtet werden.

² Kurz nach der Präsentation der Standards durch die Arbeitgeberverbände hat eine Gruppe von Fachdidaktikern eine grundsätzliche und ablehnende Kritik im Internet veröffentlicht (Hedtke, Famulla, Fischer, Weber & Zurstrassen, 2010) und breit im interessierten Publikum gestreut. Einer der vielen Vorwürfe, welche die Gruppe erhebt, ist, dass die Standards einem instruktionistischen Lernmodell folgten. Er ist ebenso haltlos wie jene der inhaltlichen Parteilichkeit, der Lückenhaftigkeit oder des Fehlens praktisch verwertbarer Kompetenzen. Anlässlich des Vortrags, der meinem Beitrag hier zugrunde liegt, habe ich ausführlich auf die Fehlerhaftigkeit dieser Kritik hingewiesen, die sich einer systematischen Replik dadurch zu entziehen versucht, dass sie wissenschaftliche Redlichkeitsstandards nahezu vollständig außer Acht lässt. So arbeitet sie fast gänzlich ohne Textbelege und verbleibt auf dem Niveau von Behauptungen. Am Rande der Tagung wies mich einer der Autoren darauf hin, es handle sich um eine „freie Textinterpretation“. Eine solche lässt m.E. keinen sachangemessenen Diskurs zu. Deshalb wird im weiteren Verlauf des vorliegenden Artikels nicht ausdrücklich auf die Kritik Bezug genommen. Gleichwohl werden diese Bezüge in einer Reihe von Anmerkungen im Text erkennbar.

Literatur

- Birke, F. & Seeber, G. (2011). Kompetenzerwartungen an den Konsumenten in der Marktwirtschaft. In T. Retzmann (Hrsg.), *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung* (S. 171-184). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (degöb) (2004/2006/2009). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss, für den Grundschulabschluss und den Abschluss der gymnasialen Oberstufe*. o. O.
- Hedtke, R., Famulla, G.-E., Fischer, A., Weber, B. & Zurstrassen, B. (2010). *Für eine bessere ökonomische Bildung! Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“*. Bielefeld.
- Hutchings, M., Fülöp, M. & Van den Dries, A. (Hrsg.). (2002). *Young People's Understanding of Economic Issues in Europe*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Institut für ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg (IÖB) (2011). *Wissenschaft light im Forschungskleid. Einschätzungen zur Vorgehensweise der*

Neue Standards für die ökonomische Bildung

Autoren des working paper „Wem gehört die ökonomische Bildung?“
[www.ioeb.de/sites/default/files/pdf/Wissenschaft%20light%20im%20Forschungskleid.pdf].

- Kammertöns, A. (2011). „Welche Bildung darf es sein?“ Überlegungen zu einer „besseren“ politisch-ökonomisch-sozialwissenschaftlichen Bildung. *politische bildung*, 44 (2).120-131.
- Klieme, E. u. a. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. – Eine Expertise* (2. Aufl.). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006.
- Loerwald, D. & Schröder, R. (2011). Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12/2011. 9-15.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2003). *Richtlinien zur ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen in Rheinland-Pfalz*. Mainz.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung*. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. o. O. 2010.
- Seeber, G. & Birke, F. (2011). Ökologie und Ökonomie. Lehrerheft. Wochenschau. *Politik und Wirtschaft unterrichten, Sek. II*. 62 (2). März/April.
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Wössmann, L. (2007). *Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen*. Gütersloh: ZS Verlag Zabert Sandmann.

Verfasser

Prof. Dr. Günther Seeber

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau
Institut für Sozialwissenschaften, Abt. für Wirtschaftswissenschaften
August-Croissant-Str. 5
76829 Landau

E-Mail: seeber@uni-landau.de

Internet: www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb6/sowi/iww

Reinhold Hedtke

Wirtschaftswissenschaft als Politik?

Der Beitrag analysiert das politische Feld der ökonomischen Bildung. Er beschreibt Akteure und Interessen, die hinter dem Projekt eines separaten Schulfachs Wirtschaft stehen, und untersucht ihre fachdidaktischen Forderungen sowie deren curricular-organisatorische Folgen.

Schlüsselwörter: Wirtschaftsdidaktik, Disziplinismus, Lobbyismus, Studententafel

Was sind die wichtigsten Lebensrisiken? Scheidung, Sozialisation, Arbeitslosigkeit und Krankheit. Bereitet die Schule darauf mit den Fächern Familie, Erziehung, Arbeit und Gesundheit vor? Nein, keines dieser Pflichtfächer existiert. Verglichen damit hat ökonomische Bildung heute keineswegs die oberste Priorität. Sie ist wichtig, man muss sie sichern, erneuern und verbessern. Zugleich muss man aber feststellen, dass sie derzeit in Öffentlichkeit und Politik stark überbewertet wird.

Dort diskutiert man, ob und wie man die ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen noch *weiter ausbauen* soll. Sie ist inzwischen an Schulen curricular mehr oder weniger breit etabliert (vgl. Weber 2007). In untersuche im Folgenden, welche Akteure (1.1) ökonomische Bildung wie (1.2) und mit welchen Interessen (1.3) auf die bildungspolitische Agenda setzen, was sie inhaltlich fordern (2.), und wie ein Fach Wirtschaft die Studententafeln verändern würde (3.).

1 Das Feld der ökonomischen Bildung

1.1 Akteure

Vor ziemlich genau elf Jahren ging ein Memorandum mit dem Titel „Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung“ durch die Öffentlichkeit (Memorandum 2000). Ganz unterschiedliche Akteure, etwa Gewerkschaften und Arbeitgeberverband, bildeten ein Zweckbündnis für sozio-ökonomische Bildung und ein Schulfach Wirtschaft.

Heute findet ökonomische Bildung eine relativ breite gesellschaftliche Akzeptanz. Die Klage über zu wenig wirtschaftliches Wissen gehört zu den bildungspolitischen Gemeinplätzen. Die öffentliche Debatte dominieren Verbände der unternehmerischen Privatwirtschaft, Kammern als ihre korporativen, staatlich institutionalisierten Quasi-Interessenvertretungen, andere unternehmernahe Organi-

Wirtschaftswissenschaft als Politik?

sationen sowie die Wirtschaftspresse (vgl. Möller/Hedtke 2011). Besonders aktiv ist die Finanzindustrie.

Im politischen Feld treten vor allem liberale und konservative Stiftungen als Akteure der ökonomischen Bildung hervor. Eine starke publizistische Unterstützung leistet die Wirtschaftspresse des Holtzbrinck-Konzerns (Handelsblatt, Wirtschaftswoche) und der Hubert-Burda-Media-Holding (Focus). Beide stehen dem konservativ-wirtschaftsliberalen Spektrum nahe.

Öffentliche Aufmerksamkeit erreichen auch einige wenige Akteure aus der Wirtschaftsdidaktik, etwa das Oldenburger Institut für ökonomische Bildung (IÖB). Es fungiert als wirtschaftsdidaktischer Arm des Konglomerats aus konservativ-wirtschaftsliberalen Verbänden, Parteien und Personen.

In dieser politisch-gesellschaftlichen Selektivität erscheinen Wirtschaft und ökonomische Bildung als eine Angelegenheit privater, erwerbswirtschaftlich orientierter Unternehmen, vor allem Großunternehmen, ihrer Interessen und Lobbyverbände, ihrer Netzwerke, Weltbilder und politischen Ziele und des konservativ-wirtschaftsliberalen politischen Lagers (vgl. Möller/Hedtke 2011). Auch der Mainstream der Wirtschaftsdidaktik rückt in eine Nähe zu den Organisationen des privaten Kapitals. Das zeigen Memorandum, Kerncurriculum, Konzeption und Bildungsstandards der ökonomischen Bildung, die vom Deutschen Aktieninstitut (1999), der Konrad-Adenauer-Stiftung (2001), dem Bankenverband (2008) und dem Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Wirtschaft (2010) finanziert wurden.

Eine weitere Akteursgruppe im Feld der ökonomischen Bildung steht in der Tradition von Verbraucherbildung und Konsumpolitik; dazu gehören etwa die Verbraucherverbände, Haushaltsdidaktiker und nicht erwerbswirtschaftliche Organisationen z. B. der Finanzberatung.

Die DGB-Gewerkschaften wenden sich seit einigen Jahren wieder verstärkt dem Thema sozio-ökonomische Bildung zu (Görner 2010). Sie sind bekanntlich stärker mit dem sozialdemokratisch und linken Politikspektrum vernetzt (Winter/Willems 2007). Die Gewerkschaften verfügen über wesentlich weniger Ressourcen als die Wirtschaftsverbände und die staatlich privilegierten Kammern.

Auch globalisierungs- und kapitalismuskritische, entwicklungspolitische, sozialwirtschaftliche und kirchliche Gruppen spielen eine Rolle, Attac ist nur ein Beispiel dafür.

Schließlich kommen Akteure aus den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken, insbesondere der Wirtschaftsdidaktik. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) will mehrheitlich eine wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtete ökonomische Bildung in einem separaten Schulfach Wirtschaft. Die Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (iböb) engagiert sich dagegen für eine kritische, sozialwissenschaftlich orientierte ökonomische Bildung (Famulla u. a. 2011).

1.2 Aktivitäten

Den größten Einfluss auf die ökonomische Bildung an Schulen üben die Interessenorganisationen der Privatwirtschaft aus. Sie verfügen über ein flächendeckendes, dichtes Netz von institutionellen Akteuren, beste Kontakte zur Politik und können ihre Mitgliedsunternehmen politisch und pädagogisch mobilisieren. Neben einer umfangreichen, kontinuierlichen und gut koordinierten Öffentlichkeitsarbeit und den üblichen Formen des politischen Lobbyismus konzentrieren sich ihre Aktivitäten vor allen Dingen auf den direkten Kontakt mit den Schulen, ihren Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern. Sie kontrollieren weit gehend das Feld der so genannten *Praxiskontakte* zwischen Schule und Wirtschafts- bzw. Arbeitswelt und beeinflussen Schule und Unterricht immer stärker durch Bildungssponsoring. Eine wichtige Strategie der Einflussnahme sind *Tagungen*, Kongresse und zahlreiche Lehrerfortbildungen.

Weitere Mosaiksteine der bildungspolitischen Strategie der Wirtschaftsverbände sind Auftragsforschungen für Bildungskonzepte, Bildungsstandards und Kompetenzkataloge. Mit *Lehr-Lern-Materialien* überschwemmen unternehmerische und unternehmernahe Akteure, insbesondere der Finanzindustrie, die Schulen. Als Materialanbieter treten daneben Verbraucherverbände, vereinzelt Gewerkschaften und selten soziale Bewegungen auf. Auch unter den Verbändematerialien finden sich seriöse, fachdidaktisch anspruchsvolle und politisch-weltanschaulich einigermaßen ausgewogene Angebote.

Eine strategische Funktion haben auch *Umfragen*, die belegen sollen, wie lückenhaft das ökonomische Wissen sei. Sie leisten propagandistisch und politisch gute Dienste, da es regelmäßig gelingt, sie breit die Medien zu streuen. So erwecken sie den Eindruck, dass es um das ökonomische Wissen *ganz besonders* schlecht bestellt sei und dass dies gravierende *Folgen* habe. Beides ist reine Spekulation, der *Vergleich* mit anderen Wissensgebieten wie Politik, Recht, Gesundheit, Technik fehlt, und über die Folgen der Wissenslücken weiß man nichts. Deshalb sind solche Umfrageergebnisse wissenschaftlich und bildungspolitisch weitgehend nutzlos.

Die *erste Legende* über ein Fach Wirtschaft lautet also: Im Vergleich zu anderen Gebieten sei das Wissen über Wirtschaft erstens besonders wichtig und zweitens besonders schlecht. Tatsächlich ist beides völlig ungeklärt.

1.3 Interessen

Worauf richtet sich nun das Hauptinteresse der Akteure? Wirtschaftsverbände, einige Wirtschaftsdidaktiker und konservativ-liberale Bildungspolitiker stellen vier zentrale bildungspolitische Forderungen: Schaffung eines separaten Pflichtfachs „Wirtschaft“ an allen allgemein bildenden Schulen (Separatfach), Wirtschaftswissenschaften als alleinige Bezugsdisziplin dieses Faches (monodisziplinärer Ansatz), die „ökonomische Perspektive“ als einzige in diesem Fach zu vermittelnde Weltansicht (monopara-

Wirtschaftswissenschaft als Politik?

digmatischer Ansatz), eine Versechsfachung der Stundentafelanteile für „Wirtschaft“ (Expansion) (Bankenverband 2008, 25).

Welche Interessen bedient ein separates Schulfach Wirtschaft, das bevorzugt Wissen aus dem wirtschaftswissenschaftlichen *mainstream* und hier vor allem der Volkswirtschaftslehre vermittelt?

Die einflussreichen Netzwerke von Akteuren der Wirtschaftsverbände und einigen Wirtschaftsdidaktikern haben überwiegend eine politisch und ideologisch selektive Ausrichtung (vgl. Möller/Hedtke 2011). Zum einen stehen sie der Weltsicht und den Interessen der Wirtschaftseliten sehr nahe, tendieren zu einer privatwirtschaftlichen, auf Shareholder-Interessen verengten Unternehmerperspektive und teilen mehrheitlich konservativ-wirtschaftsliberale politische Positionen.

Zum anderen fühlen sie sich wissenschaftlich eher dem orthodoxen, institutionenökonomisch modernisierten aber immer noch tendenziell marktradikalen *Mainstream* der Wirtschaftswissenschaften verbunden, bevorzugen marktoptimistische Perspektiven, vertreten die Markteffizienz als dominanten Bewertungsmaßstab, privilegieren einseitig das mikroökonomische Paradigma in der Betriebswirtschaftslehre und verdrängen pluralistisch-kontroverse Positionen in der Wissenschaft. Anscheinend sehen sich einige auch in einer Mission für die prinzipielle Überlegenheit marktwirtschaftlicher Arrangements, für die Akzeptanz einer konservativen Variante der deutschen sozialen Marktwirtschaft, des privatkapitalistischen Unternehmertums und für den Rückbau des Wohlfahrtsstaates. Dies drückt sich etwa in teilweise politisch einseitigen und faktisch manipulativen Unterrichtsreihen aus (z. B. Kaminski u.a. 2007).

Ökonomische Bildung hat für Wirtschaftsverbände und die konservativ-wirtschaftsliberale Politik eine strategische Bedeutung. Von der Einrichtung eines separaten Schulfachs Wirtschaft erwartet man eine Bevorzugung der eigenen Positionen. Der Vorsitzende des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft drückt das offen aus:

„Die aktuelle Krise hat ... auch das Vertrauen in unser Wirtschaftssystem erschüttert. Vielen Menschen ist aber nicht bewusst, ‚dass es sich ... nicht um eine Krise des Systems, sondern um Krisen im System handelt‘ ... ein Hauptaugenmerk [muss] auch darauf liegen, das Vertrauen der Bürger in Soziale Marktwirtschaft und Unternehmertum wieder zu stärken. In diesem Sinne will sich der Gemeinschaftsausschuss ... besonders darum kümmern, dass Wirtschaftsthemen intensiver im Schulunterricht behandelt werden“ (ZDH 2009).

Die politisch einseitige konservativ-wirtschaftsliberale Programmatik motiviert als explizite Leitidee eine Reihe von Curricula der ökonomischen Bildung (z. B. Kaminski 2001). Das Schulfach Wirtschaft ist also ein dezidiert politisches Projekt (Hedtke 2008).

Offensichtlich erhofft man sich von einem rein wirtschaftswissenschaftlichen, separaten Schulfach Wirtschaft eine politisch-ideologische Rendite. Denn

als „eine ‚Wissenschaft‘ will die Volkswirtschaftslehre Bürger und Politiker dazu erziehen, das Märkte für sie besser sind als Politik, und dass *echte* Ge-

rechtigkeit *Marktgerechtigkeit* ist ... So weit *Wirtschaftstheorie* in diesem Sinne als Gesellschaftstheorie akzeptiert würde, *würde sie dadurch wahr werden*, dass sie [*in der Praxis*; RH] ausgeführt wird – dies enthüllt ihren ... Charakter als ein Instrument für gesellschaftliche Gestaltung durch Überredung“ (Streeck 2011, 3 f., Übers. RH).

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass diese Art ökonomischer Bildung keineswegs darauf zielt, dass Schülerinnen und Schüler *unterschiedliche* Erklärungen und *alternative* Politiken kritisch prüfen.

Schließlich spielen wirtschaftliche und politische Eigeninteressen von Branchen und Konzernen eine wichtige Rolle. Verbände sorgen sich um das Image ihrer Branche und ihres Geschäftsgebarens. Die Finanzindustrie will „das Feld nicht den Verbraucherschutzverbänden überlassen“ (Björn Drescher 2010). Erwünscht ist Akzeptanz für die den Unternehmen genehmen Regulierungen, Deregulierungen und Reregulierungen. Auch kümmert man sich in Schule und Unterricht um das Vertrauen zukünftiger Kundinnen und die daraus folgenden Verkaufschancen.

Ein Problem haben die ökonomischen Eliten, die Finanzindustrie und die herrschende Volkswirtschaftslehre gemeinsam: Sie leiden, nicht nur, aber vor allem krisenbedingt, unter starkem Reputations-, Vertrauens- und Legitimationsverlust. Die orthodoxe Volkswirtschaftslehre hat die für die Krisen ursächlichen Strukturen und Politiken als besonders effizient gepriesen. Ein separates, allein auf dieser Denkschule basierendes Schulfach Wirtschaft, könnte zur Wiederherstellung der „Akzeptanz“ beitragen, die die Eliten dringender denn je benötigen.

Das ent-deckt die *zweite Legende*: Ein separates Schulfach Wirtschaft diene der *kritischen* Aufklärung über ökonomische Sachverhalte und Probleme nach dem Prinzip des wissenschaftlichen und politischen *Pluralismus*. Tatsächlich entfalten Wirtschaftsverbände, Stiftungen und einige Konzerne massiven politischen Druck, um genehme wissenschaftliche und politische Positionen in der ökonomischen Bildung durchzusetzen. Es ist bemerkenswert, wie sich Bildungspolitikerinnen dabei einspannen lassen und Versicherern und der Investmentbranche die Schultüren weit offen halten. So übernimmt Annette Schavan die Schirmherrschaft im Bundeswettbewerb Finanzen und lobt insbesondere *My Finance Coach*, eine Stiftung von *Allianz, Grey und McKinsey*.

2 Inhalte ökonomischer Bildung

Das eingangs erwähnte Memorandum aus dem Jahr 2000 fordert eine „sozioökonomische Bildung“ und ein Schulfach „Wirtschaft“, das „Kenntnisse vor allem in den Wirtschafts- und in den Sozialwissenschaften“ vermitteln solle. Weiter heißt es: „Die fachwissenschaftliche Ausbildung zur Lehrbefähigung für das Fach ‚Wirtschaft‘ ist – wie das Unterrichtsfach selbst – interdisziplinär angelegt. Ihre wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Inhalte sind lehramtsbezogen“ (Memorandum 2000). Im Bereich der Sachkompetenz soll das Fach „Kenntnisse und Einsichten über das Indivi-

Wirtschaftswissenschaft als Politik?

duum im Wirtschafts- und Gesellschaftsprozess, über den Betrieb als Funktionseinheit und über das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem“ vermitteln (Memorandum 2000).

Eine Reihe von Akteuren der ökonomischen Bildung hat einen grundlegenden Kurswechsel vollzogen und Kernpunkte der gemeinsamen Position von 2000 aufgegeben. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) hat in ihrer Satzung vor kurzem „sozioökonomische Bildung“ gestrichen und durch „ökonomische Bildung“ ersetzt. Zusammen mit den Wirtschaftsverbänden haben sich einige Wirtschaftsdidaktiker vom Prinzip der Interdisziplinarität abgewendet. Sie fordern jetzt die Abschaffung interdisziplinärer Schulfächer und Studiengänge und verlangen ein disziplinscharf zugeschnittenes Schul- und Studienfach „Ökonomie“ (z. B. Gemeinschaftsausschuss 2010). Das Schulfach soll jetzt nur Volkswirtschaftslehre und etwas BWL enthalten.

Die Gewerkschaften dagegen halten am Konzept einer interdisziplinären Sozioökonomie und an einer engen Verzahnung von politischer und ökonomischer Bildung fest (Görner 2010, 33-36). Die *dritte Legende* liest sich also wie folgt: Die Gewerkschaften hätten sich vom gemeinsamen Ziel der Stärkung (sozio-)ökonomischer Bildung durch ein eigenes Schulfach Wirtschaft verabschiedet. Tatsächlich haben Wirtschaftsverbände, DeGöB und einige Wirtschaftsdidaktiker den bildungspolitischen Konsens von 2000 aufgekündigt.

Das inhaltliche Profil einer ökonomischen Allgemeinbildung ist fachdidaktisch und bildungspolitisch umstritten. Die unterschiedlichen Grundpositionen kann man mit einigen Kerncharakteristika kennzeichnen. Diese Charakteristika kann man als Endpunkte in einem Kontinuum für Einzelmerkmale verstehen, beispielsweise problemorientierte versus disziplinentorientierte Ansätze, empirisch versus theoretisch ausgerichtete Konzepte oder kritische versus affirmative Orientierungen.

Im so strukturierten Merkmalsfeld kann man unterschiedliche Konzeptionen ökonomischer Bildung nach ihren einzelnen Charakteristika verorten. Das zeigt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne Gewichtung der einzelnen Merkmale – die Abbildung 1. Die Charakteristika lassen sich vier Gruppen zusammenfassen (Dimensionen): I. grundlegende methodologische Entscheidungen über ökonomische Bildung, II: Hauptperspektiven auf den Gegenstand, III. normative Grundeinstellungen und IV. organisatorische Prämissen für die Studententafel.

I.	1	problemorientiert								disziplinentorientiert monodisziplinär monoparadigmatisch deduktiv theoretisch
	2	multidisziplinär								
	3	polyparadigmatisch								
	4	induktiv								
	5	empirisch								
II.	6	Handlungswissen								Systemwissen dekontextualisiert anreizorientiert
	7	kontextualisiert								
	8	multiorientiert								
III.	9	wertoffen								normativ affirmativ Nähe zu einer Gruppe
	10	kritisch								
	11	Gruppenpluralismus								
IV.	12	Ankerfach								Separatfach Priorität für Fach „Wirtschaft“
	13	Andere Fächer erwägen								

Abb. 1: Charakteristika alternativer Grundpositionen ökonomischer Bildung

Idealtypisch zugespitzt kann man bei den konzeptionellen Grundpositionen zwei potenzielle Extrempole voneinander unterscheiden. Ein Extremtyp präferiert ein separates Fach, das monodisziplinär vor allem auf die Volkswirtschaftslehre Bezug nimmt, disziplinentorientiert und deduktiv vorgeht, systematisches Wirtschaftswissenschaftswissen in den Mittelpunkt stellt, dem Paradigma der Ökonomik absoluten Vorrang einräumt, ein neues Fach Wirtschaft für wesentlich wichtiger als alle Alternativen dazu hält und durch Forschungsförderung und politische Grundpositionen mit den Verbänden der privaten unternehmerischen Wirtschaft sowie liberal-konservativen Stiftungen und Parteien verbunden ist. Dieser Typ rückt in unserem Merkmalspektrum nach rechts (vgl. Abb. 1).

Der andere Extremtyp konzipiert ökonomische Bildung als problemorientiert, sucht in mehreren sozialwissenschaftlichen Disziplinen nach Lösungen, arbeitet mit mehreren Paradigmen im Vergleich, bleibt normativ offen, fördert kritische Einstellungen zu ökonomischen Themen und bevorzugt auch deshalb eher integrative sozialwissenschaftliche Schulfächer. Diese Konzeptionen sind wissenschaftlich und politisch dezidiert pluralistisch orientiert. Sie rücken in unserem Merkmalspektrum ökonomischer Bildung nach links.

Die *vierte Legende* ökonomischer Bildung lautet also: Es gäbe einen Konsens darüber, dass ökonomische Bildung wirtschaftswissenschaftliche Bildung ist. Tatsächlich ist dies sehr umstritten.

Viele moderne wissenschaftliche Disziplinen definieren sich explizit über ihre Problemorientierung, etwa Ökologie, Gesundheitswissenschaft, Epidemiologie, Klimawissenschaft oder Marketingwissenschaft. Dagegen setzen Wirtschaftsverbände und einige Wirtschaftsdidaktiker ganz auf das herkömmliche Verständnis von Disziplin. Sie deduzieren die Kompetenzanforderungen ökonomischer Bildung aus einer einzelnen Bezugswissenschaft, vor allem aus der Volkswirtschaftslehre, soweit sie mit allgemeinen Bildungszielen vereinbar sind (Gemeinschaftsausschuss 2010).

Wirtschaftswissenschaft als Politik?

Domäne, Wissenschaftsdisziplin und Schulfach setzen sie einfach gleich. Sie nehmen an, dass man die Domäne Wirtschaft perspektivisch über „das“ Erkenntnisinteresse „des“ Ökonomen erfassen muss. Das spezifische disziplinäre Erkenntnisinteresse sei die Verbesserung der wirtschaftlichen Situation, sein wichtigster Maßstab die Effizienz. Mit knappen Mitteln effizient wirtschaften zu lernen sei „das“ charakteristische Ziel ökonomischer Bildung.

Die Schülerinnen und Schüler sollen also nur eine verengte ökonomistische Perspektive lernen. Das separate Schulfach verkürzt sich theoretisch auf den wirtschaftswissenschaftlichen *Mainstream* und normativ auf Wohlstandswachstum, Markt und Markteffizienz. Man zwingt die Lernenden, Welt und Wirtschaft nur mit einem einzigen Denkmodell zu betrachten, zu erklären und zu bewerten.

Dass *innerhalb* einer Disziplin *unterschiedliche* Erkenntnisinteressen existieren (dürfen), schließen die Vertreter dieser Art von ökonomischer Bildung aus. Sie fordern für jede Disziplin ein separates Schulfach.

Was änderte sich, würde man dieses Prinzip praktisch umsetzen? Verbraucherbildung und Finanzbildung zum Beispiel gäbe es nur noch im Plural, sie wären aus unterschiedlichen disziplinspezifischen Perspektiven zu konzipieren. Neben die ökonomische Verbraucherbildung träte eine psychologische, eine soziologische, eine juristische, eine politische, eine ethische, eine ästhetische Verbraucherbildung usw., die in den jeweils separaten Schulfächern Wirtschaft, Psychologie, Gesellschaft, Recht, Politik, Ethik und Ästhetik ihren Platz fänden.

Der disziplinistische Ansatz ändert den Charakter des Wirtschaftsunterrichts grundlegend: er wird bis ins letzte vordefiniert, für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und ihre individuellen Lerninteressen bleibt kein Freiraum. Das zeigt der Kompetenzkatalog für die Sekundarstufe I, den einige Wirtschaftsdidaktiker aus Nordrhein-Westfalen aus den Standards des Wirtschaftsverbändegutachtens zusammengestellt haben (Gemeinschaftsausschuss 2010). Sie wollen damit u. a. dem Bildungsministerium eine „Hilfestellung“ „bei der Entwicklung der Kerncurricula für die Ökonomische Bildung an der Realschule“ anbieten (AGOEB 2011, 5). Für die Klassen 5-10 listen sie 240 Kompetenzen auf, die „den Fachlehrerinnen und –lehrern in der Schulpraxis Orientierung stiften“ sollen (ebd.). Nach der derzeitigen Stundentafel müssten die Schülerinnen dann im 20-Minuten-Takt eine neue ökonomische Kompetenz erwerben.

Absolut gesehen plant man mehr Kompetenzen für ein Fach Wirtschaft als die KMK für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik zusammen vorsieht. *Relativ* zu den durchschnittlichen Wochenstunden der KMK-Studentafel soll Wirtschaft rund 39mal so viele Kompetenzen vermitteln wie Englisch. Zur Kultur der im Umfeld der Kultusministerkonferenz üblichen Standard- und Kompetenzkataloge passt das nicht. Zu behaupten, die „Vergleichbarkeit mit den für andere Domänen bereits verabschiedeten Bildungsstandards ist damit gegeben“, klingt kühn (AGOEB 2011, 3). Die insgesamt 26 Standards, die die DeGöB bereits 2004 formuliert hat, dürften eine sinnvollere Ausgangsbasis für eine Weiterentwicklung sein.

Die *fünfte Legende* lautet: Die Vergleichbarkeit [der Standards der Wirtschaftsverbände; RH] mit den für andere Domänen bereits verabschiedeten Bildungsstandards ist (...) gegeben, wodurch sie zur Sicherung der Qualität schulischer Ökonomischer Bildung bundesweit anwendbar sind“ (AGOEB 2011, 3). Tatsächlich handelt es sich um ein Kompetenzkonzept, das quantitativ und qualitativ mit der etablierten Praxis der KMK-Bildungsstandards nicht vereinbar ist.

4 Die disziplinscharfe Stundentafel

Die Forderung nach einem monodisziplinären Schulfach Wirtschaft steht im Widerspruch zur etablierten Fächerkultur der Stundentafeln. Dort ist das multidisziplinäre Schulfach das vorherrschende Muster, besonders in der Sekundarstufe I. Das zeigt exemplarisch das Fach Biologie. Mit Botanik, Zoologie, Humanbiologie, Ökologie, Verhaltensbiologie, Physiologie, Genetik, Zellbiologie, Mikrobiologie, Evolutionsbiologie, Ernährungslehre, Gesundheitswissenschaft und Sexualwissenschaft umfasst es mindestens 13 Bezugsdisziplinen.

Auch im sozialwissenschaftlichen Lernbereich der allgemein bildenden Schulen herrschen multidisziplinäre Schulfächer vor. Das typische sozialwissenschaftliche Integrationsfach enthält die Disziplinen Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Rechtswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Medienwissenschaft.

Damit kommen wir zur *sechsten Legende*: Der „in anderen Domänen als selbstverständlich geltende Zusammenhang zwischen einem Schulfach und der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplin (...) wird [nur; RH] für die ökonomische Bildung in Frage gestellt“ (Krol u. a. 2011, 201). Tatsächlich ist das multidisziplinäre Schulfach die Regel, das monodisziplinäre die Ausnahme. Das entspricht dem Selbstverständnis vieler Fachdidaktiken wie Deutschdidaktik, Fremdsprachendidaktik und Geographiedidaktik.

Auch die ökonomische Bildung findet sich meist in multidisziplinären Fächern verortet. Zu ihren traditionellen Bildungsaufgaben oder Bildungsfeldern gehören insbesondere Haushaltsführung und Konsum, Sparen, Vorsorgen und Anlegen, Berufsorientierung und Schule/Arbeitswelt, Erwerbsarbeit und Unternehmertätigkeit, Entwicklung und Globalisierung sowie nicht zuletzt Wirtschaft und Politik. Seit jeher sind diese Felder curricular-schulfachlich ganz unterschiedlich organisiert.

Was würde sich ändern, wenn man die politische Forderung nach einem monodisziplinären, separaten Schulfach Wirtschaft(wissenschaft) konsequent umsetzte?

Man müsste die Struktur der Stundentafel tief greifend umgestalten und viele neue Kleinfächer schaffen. Würde man z. B. das Fach Sozialkunde am Gymnasium in Rheinland-Pfalz in disziplinscharfe Schulfächer zerlegen, entstünden sechs neue disziplinäre Einzelfächer: Gesellschaft (Soziologie), Politik (Politikwissenschaft), Pädagogik (Erziehungswissenschaft), Medien (Medienwissenschaft), Recht (Rechtswissenschaft) und Fach Wirtschaft (Volkswirtschaftslehre). Hätte Sozialkun-

Wirtschaftswissenschaft als Politik?

de in diesem Land soviele Wochenstunden wie der Bundesdurchschnitt, könnte man jedes dieser neuen Fächer ein Schuljahr lang mit einer Stunde pro Woche unterrichten (ca. 30 Zeitstunden; Hedtke/Uppenbrock 2011).

Curricular müsste man aus den traditionellen Feldern ökonomischer Bildung und aus den üblichen Integrationsfächern alles heraustrennen, was sich mit wirtschaftswissenschaftlichen Konzepten und Kompetenzen bearbeiten lässt. Diesen wirtschaftswissenschaftlichen Teil müsste man in einem neuen Fach Wirtschaft zusammenfassen. Wo man den großen „sozialwissenschaftlichen Rest“ verorten und wie man ihn unterrichten soll, ist ungeklärt. Dies interessiert die Protagonisten eines Faches Wirtschaft nicht, sie wollen einen Wirtschaftsunterricht, „der frei ist von historischem, philosophischem und soziologischem „Firlefanz“ (Naber 2011, 14).

Das separate Schulfach Wirtschaft soll sich keineswegs auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft beschränken. Vielmehr steht das Fach für eine einzelne Erkenntnisperspektive, die „der Ökonomik“, und einen einzelnen Maßstab, die „Effizienz“. Perspektive und Maßstab richten sich grundsätzlich auf fast alle denkbaren Gegenstandsbereiche: Politik, Familie, Ethik, Gesellschaft, Gesundheit, Geschichte usw. Umgekehrt würden herkömmlicherweise als „wirtschaftlich“ eingeordnete Inhaltsbereiche wie etwa Unternehmen, Währung, Finanzpolitik, Außenwirtschaft oder Geldanlage würden dann im Fach Politik unter politikwissenschaftlicher, im Fach Gesellschaft unter soziologischer und in Religion oder Ethik unter ethischer Perspektive behandelt.

4 Bildung und Politik

In wissenschaftlich-fachdidaktischer Perspektive ist es seit langem umstritten, was man unter ökonomischer Bildung verstehen soll und wie man sie am besten fachdidaktisch konzipiert (vgl. Hedtke 2011, Sowi-online 2000). Auch die Forderung, der ökonomischen Bildung mehr Raum in der Stundentafel zu sichern, wird kontrovers diskutiert. Debatten gibt es schließlich darum, ob die ökonomische Bildung ein separates Schulfach braucht, oder ob ihr dies eher schaden würde.

Daneben gibt es eine ganze Reihe ungelöster Probleme: Was brächte eine Zerlegung der Stundentafeln in viele disziplinäre Minifächer? Wie kann man diese vielen Fächer koordinieren? Womit kann man eine Versechsfachung der Zeit für ökonomische Bildung rechtfertigen? Zu wessen Lasten soll sie gehen? Wird ein Schulfach „Wirtschaft“ zum Paukfach mit Hunderten von Kompetenzen? Welche Interessengruppen steuern das, was dort gelernt werden soll? Gehört ein separates Fach „Wirtschaft“ wirklich ganz oben auf die bildungspolitische Agenda?

Die entscheidende Frage lautet: „Was kostet *mehr* ‚Wirtschaft‘ in der Schule?“ Die Antwort heißt: Es kostet den Verzicht auf Erziehung, Gesundheit, Psychologie,

Recht, Haushalt und Technik, für die es keine Pflichtschulfächer gibt – und auch nicht mehr geben könnte.

Das politische Feld beherrschen einigermaßen klare Konfliktlinien, in Deutschland und in anderen Ländern wie z. B. Frankreich.

Auf der einen Seite steht die wirtschaftsnah-konservative Position mit der Koalition der Befürworter eines separaten, rein wirtschaftswissenschaftlichen Schulfaches für die ökonomische Bildung. Sie setzt sich zusammen aus Wirtschaftsverbänden, einigen Wirtschaftsdidaktikern sowie eher orthodoxen Volkswirten, der Mehrheit der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, konservativ-wirtschaftsliberalen wissenschaftlichen Instituten, Stiftungen, Lehrerverbänden, Politikern und Parteien sowie ihnen nahe stehenden Medien.

Auf der anderen Seite findet sich eine Position, die ökonomische Bildung als eine sozialwissenschaftliche und kritische Bildungsaufgabe begreift und ein rein wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtetes und separates Fach als dafür ungeeignet ablehnt. Hier stehen DGB-Gewerkschaften, heterodoxe Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, einige wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fachdidaktiker, die Initiative für eine bessere ökonomische Bildung, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, soziale Bewegungen wie Attac, Politiker und Parteien des Mitte-Links-Spektrums sowie ihnen nahe Medien.

Hinter der wissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontroverse um ein wirtschaftswissenschaftliches Fach Wirtschaft verbirgt sich also eine politische Auseinandersetzung um die Frage, wie „Wirtschaft“ in der Schule erscheinen soll, welche Themen dominieren, welche ausgeblendet bleiben, und welche Denkmuster und Erklärungsschemata den Blick auf die wirtschaftliche Welt anleiten sollen. Dazu gehört auch, welche Interessenperspektiven im Schulfach dominieren sollen.

Der politische Kern der Kontroverse aber liegt im Verhältnis von Wirtschaft und Politik. Ein separates Fach „Wirtschaft“ fungiert als Symbol für die Ablehnung des Primats der Politik. Man will ein autonomes, disziplinar abgeschottetes Schulfach, das die Eigengesetzlichkeit der Wirtschaft und den Autonomieanspruch wirtschaftlicher Akteure gegenüber demokratischer Politik verkörpert. Man nimmt *allein* den Bereich Wirtschaft aus dem Schulfach heraus, das sich üblicherweise mit Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht auseinandersetzt. Der gesamte nicht-ökonomische Rest bleibt irgendwo, sicher ist nur, dass er deutlich schrumpfen muss. So emanzipiert sich „Wirtschaft“ auch in der Studentafel der Schulen vom Anspruch, sie gesellschaftlich und politisch einzubetten und zu kontrollieren.

Die Frage, wie man ökonomische Bildung an Schulen konzipieren und gestalten solle, erweist sich damit als ein eminent politisches Problem: Es geht um das Verhältnis von Kapitalismus und Demokratie.

Literatur

- AGOEB 2011 = Arbeitsgruppe Ökonomische Bildung. Kompetenzziele für das allgemein bildende Fach „Wirtschaft / Ökonomie“ in der Sekundarstufe I. Ein gemeinsamer Vorschlag nordrhein-westfälischer Hochschullehrer für Ökonomische Bildung. Münster.
- Bankenverband 2008 = Bundesverband deutscher Banken. Hrsg. Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Gutachten von Hans Kaminski und Katrin Eggert. Berlin.
- 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. [www.iboeb.org/uploads/media/famulla-ua-bessere-oek-bildung-2011_02.pdf].
- Gemeinschaftsausschuss 2010 = Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. O.O. [Berlin].
- Görner, Regina. Hrsg. 2010. Wirtschaft in der Schule. Die Auseinandersetzung um ökonomische Bildung in den allgemeinbildenden Schulen. Frankfurt/Main.
- Hedtke, Reinhold 2008: Wirtschaft in die Schule? Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 57 (2008) 4, 445-461.
- Hedtke, Reinhold 2011. Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Hedtke & Uppenbrock 2011. Atomisierung der Stundentafeln? Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I. Bielefeld.
- Kaminski, Hans 2001. Kerncurriculum Ökonomische Bildung. In: Kaminski, Hans; Hübiner, Bernd; Zedler, Reinhard; Staudt, Wolfgang. Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung. (Zukunftsforum Politik; 26). Bonn.
- Kaminski, Hans; Eggert, Katrin; Koch, Michael 2007. Unterrichtseinheit „Wirtschaftsordnung“. O.O. [Düsseldorf, Oldenburg].
- Krol, Gerd-Jan; Loerwald, Dirk; Müller, Christian 2011. Mit Ökonomik lernen! Plädoyer für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Bildung. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 60 (2011) 2, 201-212.
- Memorandum 2000. Wirtschaft - notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften. Berlin. [www.sowi-online.de/reader/oekonomie/dgb_bda.htm].
- Möller, Lucca; Hedtke, Reinhold 2011. Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Bielefeld. [www.iboeb.org/moeller_hedtke_netzwerkstudie.pdf].
- Naber, Geert 2011. Einseitig, marktgläubig und neoliberal. Zum Wirtschaftsbild des Oldenburger Instituts für ökonomische Bildung (IÖB). Oldenburg. [www.iboeb.org/uploads/media/Naber_Einseitig-marktgläubig-neoliberal-IOeB-Oldenburg_2011.pdf].
- Sowi-online 2000. Ökonomische und politische Bildung. Online-Reader. [www.sowi-online.de/reader/oekonomie/index.htm].
- Streeck, Wolfgang 2011. The Crisis in Context. Democratic Capitalism and its Contradictions. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung (MPIfG). Discussion Paper 11/15. Köln. [www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp11-15.pdf].

Weber, Birgit 2007. Ökonomische Bildung an Schulen und Hochschulen. Steigende curriculare Bedeutung an den Schulen bei schwerwiegenden Mängeln der Lehrerausbildung. [http://degoeb.de/uploads/degoeb/2007_OEB_Situation_Weber.pdf].
ZDH 2009: Pressemitteilung. [www.zdh.de/presse/pressemeldungen/archiv-pressemeldungen/zdh-praesident-kentzler-neuer-vorsitzender-des-gemeinschaftsausschusses.html].

Verfasser

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie
Postfach 100 131, 33501 Bielefeld

E-Mail: reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

Internet: www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/ , www.iböb.org

Werner Brandl

Der „mündige Verbraucher“ – ein Mythos zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Alle (Politik/Wirtschaft/Wissenschaft/Medien) reden von ihm, alle wollen ihn: den „mündigen Verbraucher“ – zumindest als typologisches Idealbild eines Menschen, der sich angesichts der Vielfalt an Gütern und Dienstleistungen nicht nur nicht die Freiheit in der Entscheidung des Was, Wozu und Wie des Konsums abnehmen lässt, sondern auf Augenhöhe mit anderen Akteuren ganz fundamental das „Marktgeschehen“ (mit-)bestimmt – Anmerkungen zu Phänomen und Phänomenologie eines Menschenbildes.

Schlüsselwörter: mündiger Verbraucher, Konsum, Ökonomie, Verantwortung

„Die Menschen im Haushalt sind Akteure. Sie gestalten Alltag und Lebensführung im Kontext der jeweiligen Lebensbedingungen. Wissen und Werte zu verschiedenen Bereichen der Lebensbedingungen erweitern oder begrenzen die von ihnen wahrgenommenen Optionen“

(Thiele-Wittig, 2007, S. 300)¹

Grundlegendes & Handlungsleitendes

Ökonomische Grundlage unserer Gesellschaftsordnung ist die - von Ludwig Erhard als Kennzeichen seiner Wirtschaftspolitik „Wohlstand für alle“ (Erhard, 1957) so bezeichnete - *soziale Marktwirtschaft*.

Im Rahmen dieser Wirtschaftsordnung ist die Frage der *Produktion, der Distribution und des Konsums* eigentlich recht einfach und eindeutig geregelt:

- *Wirtschaft:* Waren werden produziert, Dienstleistungen gegen Geld angeboten und von Verbrauchern konsumiert bzw. in Anspruch genommen und mit Geld beglichen.
- *Markt:* Der Markt regelt über Angebot und Nachfrage einerseits die Art, Menge und Preise der Güter und Dienstleistungen und andererseits - soweit es die Zahlungsfähigkeit gestattet - Art und Umfang der Befriedigung der Konsumbedürfnisse.
- *sozial:* Damit im Kräfteverhältnis von Produzenten und Konsumenten nicht allzu einfach der ökonomisch potentere Marktteilnehmer ausschließlich die Spielregeln bestimmt, greift der Staat da und dort regulierend ein.

Leitbild & Zerrbild

„Der Charme der marktwirtschaftlichen Ordnung liegt gerade darin, dass sie nicht auf den perfekten Menschen angewiesen ist, um effizient zu sein. Die Theorie geht in ihren Modellen meist davon aus, dass Verbraucher stets wohl-informiert, abwägend und verantwortungsvoll handeln. Mit der Wirklichkeit hat das nicht viel zu tun“ (Strünck, 2011, S. 7).

Mit dem „Verbraucher“ betritt ein Akteur den Markt, den *Politik, Gesellschaft und Rechtsprechung* einerseits gar nicht genug loben können. Adam Smith meinte schon 1776 in „The wealth of nations“:

„Consumption is the sole end and purpose of all production; and the interest of the producer ought to be attended to, only so far as it may be necessary for promoting that of the consumer“.

Ludwig Erhard überträgt dies als „Wohlstand für alle“ in das Deutschland der Nachkriegszeit:

„Unsere Wirtschaftspolitik dient dem *Verbraucher*; er allein ist der *Maßstab und Richter allen wirtschaftlichen Tuns*. Diese Politik der sozialen Marktwirtschaft hat vor der ganzen Welt den Beweis erbracht, dass ihre Grundsätze des freien Leistungswettbewerbs, der freien Konsumwahl wie überhaupt der freien Entfaltung der Persönlichkeit besserer ökonomische und soziale Erfolge gewährleisten, als jeder Art einer behördlichen Lenkungs- oder Zwangswirtschaft es vermag“ (Erhard, 1957, S. 65).

Mit Blick auf eine historische Entwicklung bleibt der „mündige Verbraucher“ dennoch Anlass für eine ambivalente/zwiespältige Betrachtung:

„Die schwächste Stellung in der heutigen Wirtschaft hat der Mensch als Verbraucher - als Konsument von privaten, aber auch von öffentlichen Konsumgütern“ (Scherhorn, 1974, S. 8).

„Konsumenten sind keine Marionetten an den Fäden der globalen Wirtschaft, sondern weitestgehend eigenständige Akteure, die über einen erheblichen Einfluss auf politische Entscheidungen und die Marktstrategien von Unternehmen verfügen“ (Heidbrink, Schmidt & Ahaus, 2011, Vorwort).

Das *BGB* definiert Verbraucher als natürliche Person, die ein Rechtsgeschäft abschließt, das weder einer gewerblichen, handwerklichen oder beruflichen Tätigkeit zugeordnet werden kann.

Die Rechtsprechung führt dies in die Konstruktion eines fiktiven typischen Verbrauchers weiter:

Die in Deutschland gültigen *EU-Richtlinien* unterstellen als „mündigen Verbraucher“ einen (fiktiven) Durchschnittsverbraucher, der angemessen

- gut informiert,
- aufmerksam und
- kritisch ist.

Mythos „mündiger Verbraucher“

Das darin erkennbare Leitbild des *Homo oeconomicus* geht davon aus, dass die in der Marktwirtschaft handelnden Personen mündig sind, selbstständig und rational handeln und entscheiden können und skizziert den Verbraucher als einen Menschen, der (prinzipiell) allumfassend informiert ist, (ausschließlich) nach rationalen Maßstäben handelt und (egoistisch) seinen Nutzen maximiert!

„Die ökonomische Ethik schreibt vor, dass der Mensch sein Handeln an einer Analyse des *Aufwandes* (an Zeit, Geld, Kraft, Konzentration, die anderen möglichen Verwendungen entzogen werden müssen) und des *Ertrages* (Gewinn, Befriedigung, Erfüllung, Nutzen) orientieren und stets diejenige Handlungsalternative bevorzugen sollte, die das günstigste Verhältnis von Aufwand und Ertrag verspricht“ (Scherhorn, 1974, S. 17).

Doch andererseits hat's der Verbraucher/die Konsumentin nicht leicht und kann's eigentlich nicht/niemandem recht machen:

Verhalten sich die Preise an den Benzin Zapfsäulen wieder einmal recht „volatil“, ist guter Rat sofort zur Stelle: Preise an verschiedenen Tankstellen (auf der Fahrt zur Arbeit inkl. Umweg) vergleichen, Internetportale zu Rate ziehen, morgens, freitags und vor Ferienbeginn nicht tanken, stattdessen besser abends, unter der Woche, evtl. jenseits der Grenze tanken und mit der Bahn/dem Flugzeug in die Ferien starten, Fahrgemeinschaften bilden, gar ein neues Auto mit niedrigeren Verbrauchswerten anschaffen...

Versucht nun die Konsumentin/der Verbraucher - ökonomisch betrachtet durchaus vernünftig - das Gesamtbudget nicht zu überschreiten und an anderer Stelle einzusparen und z.B. beim Textildiscounter die billigen T-Shirts für die Kinder zu erstehen, erhebt sich schnell ein warnender Zeigefinger, ob man ökologisch/sozial nicht ein schlechtes Gewissen angesichts des ökologischen Desasters und der gesundheitlichen Schäden der Färber in Marokko und der drangsalierten Näherinnen in Bangladesch habe; kauft man stattdessen Markenware, handelt man das schnell den Vorwurf ein, Markenfetischist zu sein, dem es nicht so sehr auf den Gebrauchswert, sondern auf das soziale Prestige ankomme; gönnt man sich im Februar die Erdbeeren aus Spanien, wird sogleich unterstellt, den Saisonkalender heimischen Obstes und Gemüses beim Einkauf nicht befragt zu haben und überhaupt für die Plastikfolienlandschaft und exorbitanten Wasserverbrauch im südlichen Spanien (mit-)verantwortlich zu sein. Was Lebensmittel insgesamt betrifft, kaufen Verbraucherinnen/Konsumenten zu viel ein und schmeißen zu viel weg, interpretieren das MHD falsch. Bei Finanzprodukten schließlich fehlt ihnen total der Durchblick und fallen wegen Gier und Schlimmeres auf unseriöse Anbieter herein...

Beispiel: Lebensmittelabfälle

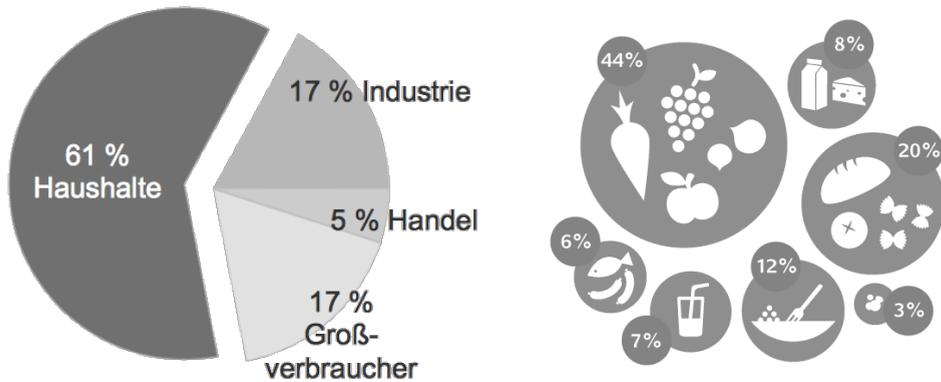


Abb. 1: „Wegwerfgesellschaft“: Verursacher und Weggeworfenes Quelle: BMELV und [www.zugutfuerdietonne.de]

Man sieht: Den schwarzen Peter hat - offensichtlich - immer die Konsumentin/der Verbraucher: Jährlich ca. 11 Millionen Tonnen Lebensmittel landen auf dem Müll – am meisten Gemüse und Obst, gefolgt von Back- und Teigwaren, Speiseresten, Milchprodukten, Getränken, Fleisch und Fisch, auch Süßigkeiten - pro Jahr und pro Kopf durchschnittlich 82 Kilogramm Lebensmittel.

Macht & Ohnmacht

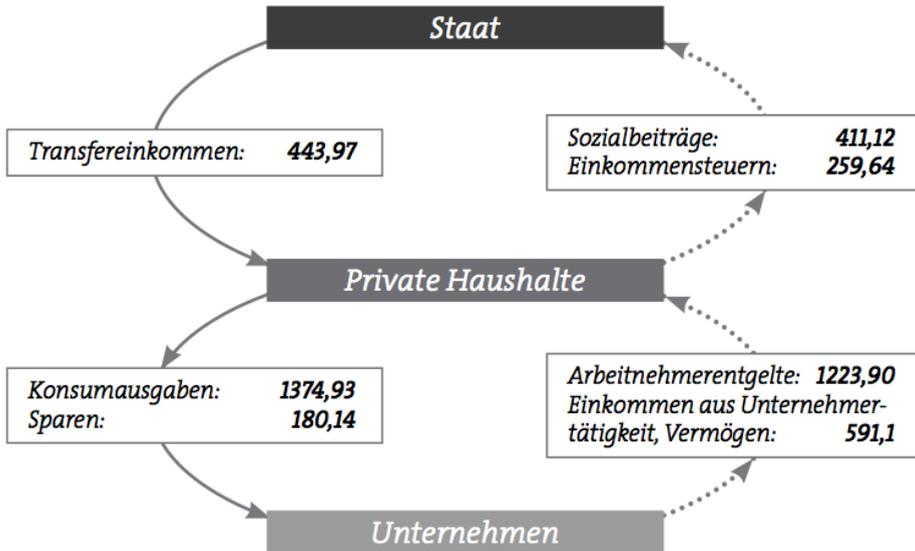
„In der Demokratie ist das Volk der Souverän, in der Marktwirtschaft sind es die Konsumenten“ (Strünck, 2011, S. 6).

Mit fast 1400 Milliarden (= 1,4 Billionen) € stehen allein in Deutschland den privaten Haushalten (und damit ca. 17 000 € pro Kopf und Jahr) für private Konsumausgaben zu Verfügung.

Diese Zahl suggeriert *Macht*, und in der Tat konkurrieren Warenproduzenten und Anbieter von Dienstleistungen um die Verteilung dieser enormen Summe: Mit vielen Angeboten und allerlei Werbung wird den Verbrauchern die Befriedigung ihrer unterschiedlichen Bedürfnisse (von Lebensnotwendigem bis hin zu Luxus) versprochen.

Private Haushalte im Wirtschaftskreislauf 2009

in Mrd. Euro



Statistisches Bundesamt 2010

Abb. 2: Private Haushalte: Schnittstellen im Wirtschaftskreislauf

Allerdings liegt darin auch der Ausgangspunkt der *Ohnmacht* des Verbrauchers: Die Verbraucher agieren in einem Kontext, in der sie von den Warenproduzenten und Dienstleistungsanbietern – in der Regel gesetzeskonform, manchmal grenzwertig und leider auch einmal darüber hinaus – mit einer Fülle an Informationen über das umfangreiche Angebot versorgt werden: In der Tat steht auf Lebensmittelverpackungen viel gesetzlich Erforderliches, manchmal auch vordergründig Verkaufsförderndes – aber auch manch irritierend Verklausuliertes.

Mündigkeit auf Seiten des Verbrauchers und Transparenz auf Seiten der Anbieter - so stellt man sich und anderen gerne die Voraussetzungen ökonomischen Agierens als ein komplementäres (sich ergänzendes und notwendig aufeinander bezogenes) Verhältnis dar.

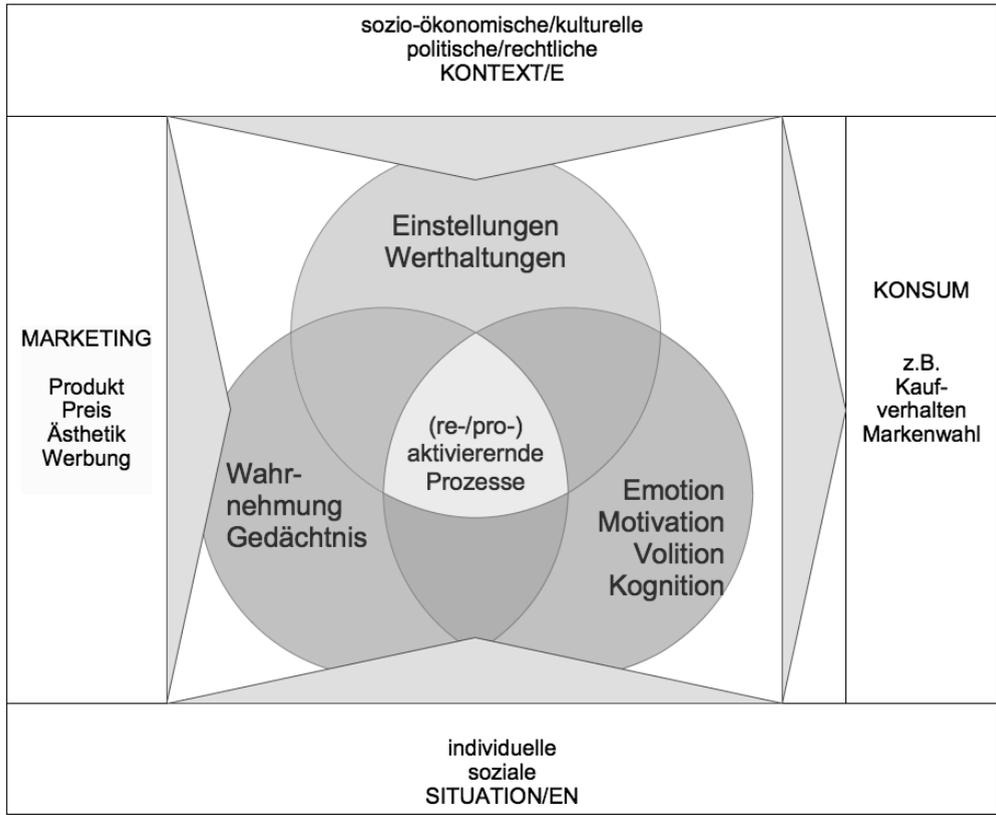


Abb. 3: Der Verbraucher in der „Zwickmühle“ (Quelle: Eigene Darstellung)

Dem Verbraucher erscheint es allerdings eher als eine „Zwickmühle“ und mutet ihm einiges an Kompetenzen zu:

Ohne ein gerüttelt Maß an Kenntnissen aus Biologie, Chemie, Physik, Recht etc. ist (und bleibt) das Verhältnis Verbraucher/Anbieter wohl sehr asymmetrisch:

Ausschnitt *Verordnung über die Kennzeichnung von Lebensmitteln*

§ 6 Verzeichnis der Zutaten

(1) Das Verzeichnis der Zutaten besteht aus einer Aufzählung der Zutaten des Lebensmittels in absteigender Reihenfolge ihres Gewichtsanteils zum Zeitpunkt ihrer Verwendung bei der Herstellung des Lebensmittels. Der Aufzählung ist ein geeigneter Hinweis voranzustellen, in dem das Wort "Zutaten" erscheint.

(2) Abweichend von Absatz 1

1. sind zugefügtes Wasser und flüchtige Zutaten nach Maßgabe ihres Gewichtsanteils am Enderzeugnis anzugeben, wobei der Anteil des zugefügten Wassers durch Abzug der Summe

Mythos „mündiger Verbraucher“

der Gewichtsanteile aller anderen verwendeten Zutaten von der Gesamtmenge des Enderzeugnisses ermittelt wird; die Angabe kann entfallen, sofern der errechnete Anteil nicht mehr als fünf Gewichtshundertteile beträgt;

...

4. können bei konzentrierten oder getrockneten Lebensmitteln, bei deren bestimmungsgemäßem Gebrauch Wasser zuzusetzen ist, die Zutaten in der Reihenfolge ihres Anteils an dem in seinen ursprünglichen Zustand zurückgeführten Erzeugnis angegeben werden, sofern das Verzeichnis der Zutaten eine Angabe wie "Zutaten des gebrauchsfertigen Erzeugnisses" enthält;

5. können Obst-, Gemüse- oder Pilzmischungen, sofern sich die Obst-, Gemüse- oder Pilzarten in ihrem Gewichtsanteil nicht wesentlich unterscheiden, im Verzeichnis der Zutaten unter der Bezeichnung "Obst", "Gemüse" oder "Pilze", gefolgt von dem Hinweis "in veränderlichen Gewichtsanteilen", unmittelbar gefolgt von den vorhandenen Obst-, Gemüse- oder Pilzsorten angegeben werden;

...

7. können Zutaten, deren Anteil weniger als 2 Gewichtshundertteile des Enderzeugnisses beträgt, in beliebiger Reihenfolge nach den übrigen Zutaten angegeben werden.

Quelle: [www.gesetze-im-internet.de/lmkv/_6.html]

Und ein bisschen Mathematik kann auch nicht schaden:

Beispiel: Rechenakrobatik gefordert

Tab.1: Was ist günstig(er)?²



vorher: 100 Töpfchen zu 18,5 Gramm
für 16,36 Euro

nachher: 120 Töpfchen à 15 Gramm für
18,50 Euro

vorher: 16 Kapseln mit 12,8g pro Kapsel
für 200 ml

nachher: 16 Kapseln mit 10g pro Kapsel
für 180 ml

zum selben Preis

Quelle: Verbraucherzentrale Hamburg

Vernunft & Bauchgefühl

"Die Vernunft formt den Menschen, das Gefühl leitet ihn" (Jean-Jacques Rousseau).

Das Bild des rational handelnden Verbrauchers entspricht keineswegs und durchgängig der Realität: Allzu sehr ist nämlich sein tatsächliches Verhalten, was Nachfrage nach Gütern und Dienstleistungen anbelangt, wenn nicht „irrational“, so doch sehr emotional angelegt:

„Der Verbraucher reagiert überwiegend emotional, dabei ist es weitgehend gleichgültig, sein Verhalten nach „vernünftig“ oder „unvernünftig“ zu bewerten. Aus seiner eigenen Sicht ist sein Verhalten „immer vernünftig“, weil dadurch seine eigenen Bedürfnisse optimiert werden. Argumente sind immer zur Hand, um emotionale Entscheidungen rational zu erklären, d. h. aber nicht, dass diese Argumente auch die Motive des Handelns waren“ (Pudel, 2002, S. 3).

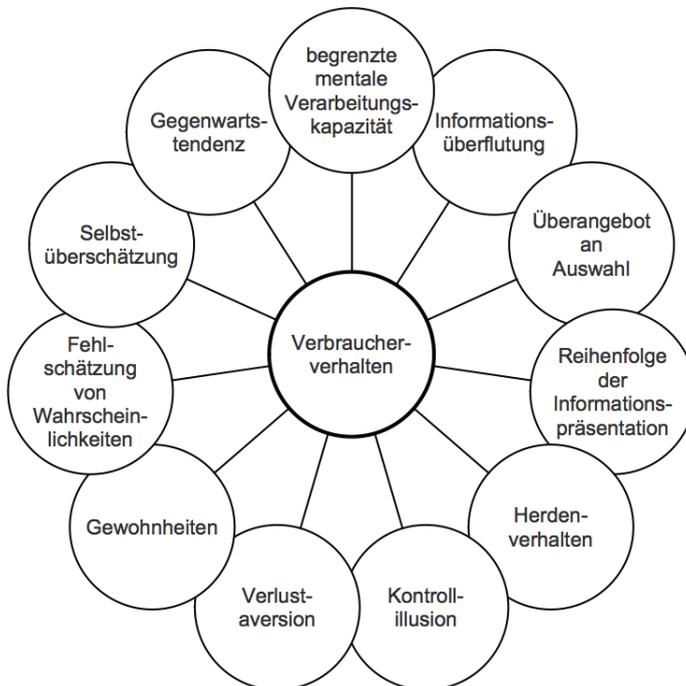


Abb. 4: Ausgewählte Einflüsse auf das Verbraucherverhalten (kompiliert aus: Reisch & Hagen, 2011, S. 228-230)

Selbst die Neuroökonomie befasst sich inzwischen mit diesem Phänomen. in der „Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens in ökonomischen Ent-

Mythos „mündiger Verbraucher“

scheidungssituationen mit methodischer Unterstützung der Neurowissenschaften“ (Reimann & Weber, 2011, S. 5).

„Ziel der Neuroökonomie ist es, mittels neurowissenschaftlicher Methoden die so genannte behavioristische Black Box zu „öffnen“ und affektive sowie kognitive Vorgänge im menschlichen Nervensystem besser zu verstehen“ (Reimann & Weber, 2011, S. 7),

wobei man allerdings die Erwartungen an die Ergebnisse nicht allzu hoch ansetzen sollte:

Beispielsweise ließen Plassmann et al. (2008) Probanden im Kernspintomografen Wein bewerten, wobei die Probanden glaubten, dass sie fünf verschiedene Weine zu trinken bekämen, obwohl es nur drei mit unterschiedlichen Preisschildern waren: „The task consisted of six trial types: \$5 wine (wine 1), \$10 wine (wine 2), \$35 wine (wine 3), \$45 wine (wine 1), \$90 wine (wine 2)“ (S. 1050).

Dass als – eigentlich nicht – überraschendes Ergebnis zu konstatieren war: „Der Wein mit dem vermeintlich höheren Preis erhielt bessere Noten. Die kernspintomografischen Daten spiegelten das ebenfalls wider“ (Weber 2012, S. 15) wundert nicht nur passionierte Weintrinker wenig, ist das doch nicht unbekanntes Phänomen – ohne Kernspin – Standardrepertoire der Konsumentenforschung!

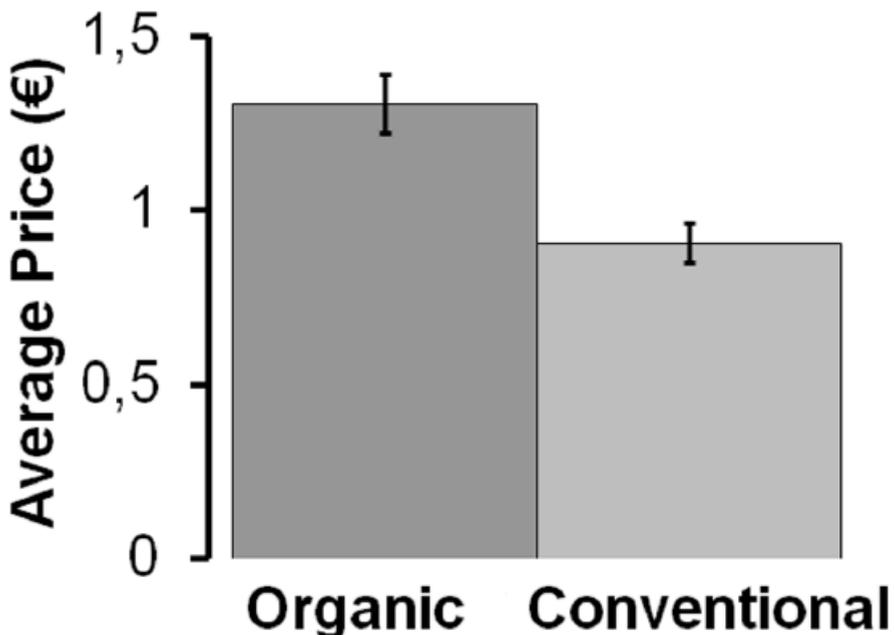


Abb. 5: Average willingness to pay (WTP) for organically and conventionally produced foods (Quelle: Linder, 2011, S. 33).

Linder et al. (2010) präsentierten Probanden – wiederum im Kernspintomografen – verschiedene Lebensmittel (zur Hälfte mit Bio-Siegel, die andere Hälfte als konventionell erzeugt gekennzeichnet.), die sie danach bewerten sollten, wie viel ihnen das gezeigte Produkt wert war.

Das Ergebnis: Produkte mit Bio-Siegel waren den Probanden im Durchschnitt 1,30 € wert, konventionelle Produkte hingegen lediglich 0,90 €.

Was aber ließ sich nun im Kernspin feststellen? „Increased activity in the ventral striatum was found for foods labeled „organic“ in comparison to conventionally produced food“ (Linder et al., 2010, S. 215).

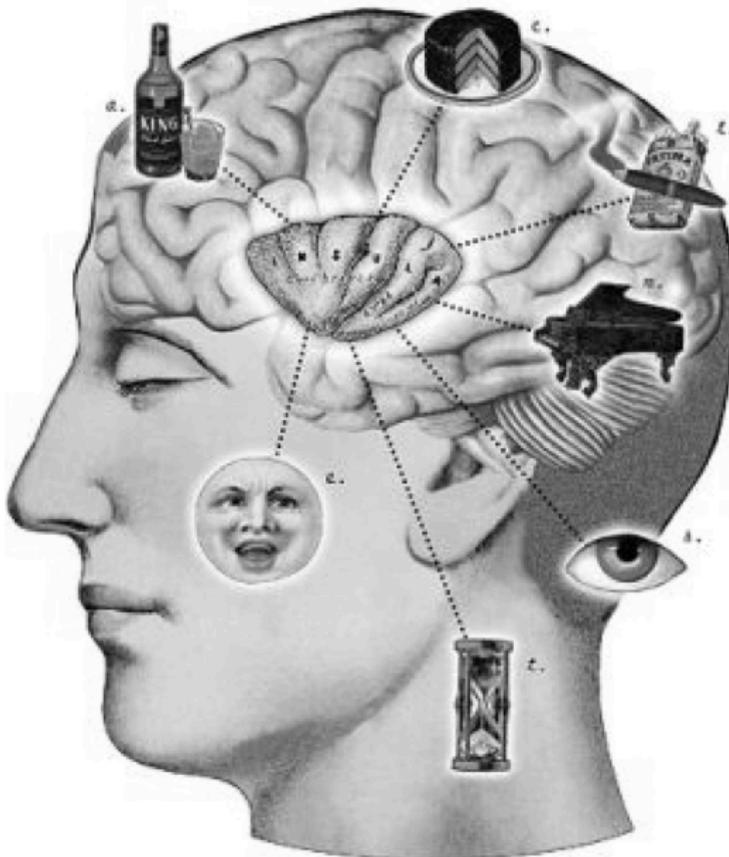


Abb. 6: Das Striatum – Schaltstelle für Wünsche, Bedürfnisse, Impulse

Quelle: <http://brainmind.com/BasalGanglia.html>

Mythos „mündiger Verbraucher“

Es offenbart sich allerdings – wieder einmal – das „Henne oder Ei“-Problem, nämlich die Frage nach Ursache und Wirkung – und da hilft die Hirnforschung – zumindest fürs erste – auch nicht sehr viel weiter:

„Diese Art von Experiment lässt allerdings keine Rückschlüsse auf Kausalbeziehungen zu. Es bleibt also offen, ob eine verstärkte Reaktion im ventralen Striatum zum vermehrten Kauf von Bionahrungsmitteln führt oder umgekehrt“ (Weber, 2012, S. 17).

Markt & Moral

«Wer verstehen will, muss denken!», sagte der Verstand.
«Wer erleben will, muss fühlen!», erklärte das Gefühl.
«Ich tue beides, ohne das jeweils andere!»,
entgegnete das Paradox.
(Holger Wyrwa).

„Die unklare und widersprüchliche Rolle, die der Konsument zwischen moralischer Selbsteinschätzung und marktorientierten Verhaltensweisen einnimmt, spiegelt sich in einer langen Tradition der Konsumkritik wider“ (Heidbrink, Schmidt & Ahaus, 2011, S. 10) – und bedient(e) sich unterschiedlicher Menschenbilder:

Zur ‚Hoch‘zeit der Konsumkritik in den 1970er Jahren erfreute sich der „Homo consumens“, der konsumierende Mensch, „der durch Maßlosigkeit, Kurzsichtigkeit und Manipulation seine Umwelt ebenso wie sich selbst entwürdigt“ (Schmidbauer, 1972, S. 9) einer schlechten Meinung und mit der Forderung nach einer „Ethik des Konsumverzichts“ konfrontiert – und feiert heutzutage eine Renaissance in der Forderung nach (mehr) Suffizienz, heißt: Bescheidenheit!

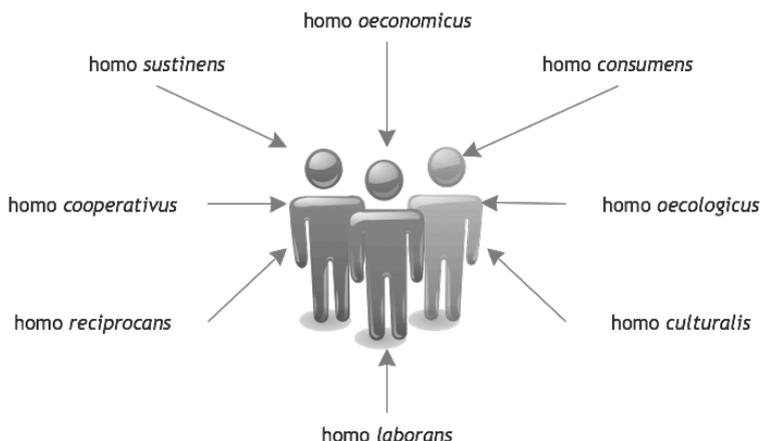


Abb. 7: Irgendeiner wird's schon richten! (Quelle: Eigene Darstellung)

Der „Homo reciprocans“ (Falk, 2001) bietet in Kooperation mit dem „Homo sustinens“ das Gegenbild zum „Homo oeconomicus“ und „Homo consumens“: Während es letzteren *egoistisch* um Nutzenmaximierung bzw. um hochgradig formbaren Konsum (Hellmann, 2011, S. 191) geht, sind erstere *altruistisch* an gegenseitigem Austausch und individueller Unterstützung sowie an einem nachhaltigen Konsum ohne Schäden für die Ökologie, das Klima und das nationale wie globale Sozialgefüge interessiert. „Homo oecologicus und cooperativus“ assistieren dabei.

„Dem Verbraucher schlägt weiterhin Skepsis entgegen, da seine Bedürfnisse die Wachstumsspirale antreiben, er der Herrschaft des Marktkapitalismus unterworfen bleibt und dadurch Umwelt- und Sozialkrisen mit verursacht. Gleichzeitig erscheint der Verbraucher aber auch als mobilisierende Kraft, die zur Herausbildung einer partizipativen Konsumentendemokratie beiträgt, kollaborative Allianzen mit Unternehmen befördert und innovativen Einfluss auf Marktprozesse ausübt“ (Heidbrink, Schmidt & Ahaus, 2011, S. 14).

Mit der Forderung nach CSR (Corporate Social Responsibility) an die Adresse der Unternehmer, ihrer Verantwortung für eine nachhaltige und sozialverträgliche Gestaltung der Produktion nachzukommen, findet die Forderung nach ConSR (Consumer Social Responsibility) die entsprechende Ergänzung auf der Seite der Verbraucher und etabliert die Konsumentenverantwortung als Prinzip einer „geteilten gesellschaftlichen Verantwortung“ der Akteure auf dem Markt und weist der „Konsumentenethik“ einen eigenständigen Status neben der „Unternehmens-ethik“ zu (Heidbrink & Schmidt, 2009).

Tab. 2: Prosumer: *Produzent & Konsument*

Prosumer: Produzent & Konsument	
Forschung	Preisgabe (Wünsche/Kaufmotive/Zufriedenheit)
Produktion	Endfertigung (DIY ("Do ityourself")/"IKEA"-Prinzip)
Marketing	Mundpropaganda/virales Marketing
Vertrieb	Selbstbedienung (Bankterminal/Tankstelle/"IKEA"-Prinzip)
"aktiver" Konsum	"klassische" Konsumentenrolle (Erwerb/Gebrauch/Entsorgung)
"passiver" Konsum	Rezeption von Massenmedien/Unterhaltung

Gänzlich ununterscheidbar werden allerdings die Interessen und Aktionen – und damit auch die Verantwortlichkeiten – von Produzenten und Konsumenten mit der Einführung des *Prosumenten* (vgl. Blättel-Mink & Hellmann, 2010; Hellmann, 2011): Damit ist – jegliche Differenz beseitigend und auch als Konsequenz bereits

Mythos „mündiger Verbraucher“

zu Ende gedacht – „alle Konsumtion als Prosumtion zu sehen, weil jede Form von Konsum die Funktion erfüllt, eine gegebene Wertschöpfungskette zum Abschluss zu bringen“ (Hellmann, 2011, S. 209).

Fiktives & Realistisches

Konsumentin/Verbraucher-sein scheint – was Macht & Ohnmacht anbelangt – nicht nur eine *ambivalente* Angelegenheit zu sein, vielmehr stellt es sich als *Antinomie* heraus, in der beide Seiten des „Widerspruchs“ Gültigkeit beanspruchen. Dieser Widerspruch lässt sich weder nach der einen oder anderen Seite gänzlich auflösen – die Nachfrage entscheidet weder allein über das Angebot und die Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen, noch sind die ungewollten Kollateralschäden bei deren Produktion/Distribution/Konsumtion ausschließlich den Konsumenten anzulasten – noch sind die Verbraucher gänzlich aus der Verantwortung zu entlassen, wenn es um die privaten, regionalen, nationalen, globalen Auswirkungen des privaten Konsums geht. Die Verbraucherin/der Konsument wird mit dieser *Paradoxie* wohl leben müssen...

Im Märchen „Hase und Igel“ kann der Igel – weil als Igelmann und Igelfrau zweifach vertreten – den Wettlauf gegen den Hasen leicht gewinnen. Ähnliches kann man wohl auch in Bezug auf den „mündigen Verbraucher“ sagen: „Ich bin schon hier“ sagen unisono Hersteller & Handel und der Konsument/die Verbraucherin wundert sich, muss er doch immer den neuesten Sachzwängen, Entwicklungen und Schachzügen hinterherhecheln!

Was bleibt zu tun?

„Zum Leitbild des „mündigen Verbrauchers“ gibt es keine wünschenswerte Alternative. Wo Schutzvorkehrungen und Kompetenzen fehlen, müssen sie – differenziert – etabliert werden. Die verbraucherpolitischen Strategien sind folglich stärker an den unterschiedlichen Verhaltensmustern auszurichten. Verbraucherbildung ist dabei unerlässlich. Sie muss allerdings in eine umfassende ökonomische Bildung eingebettet sein. Denn es geht nicht nur darum, klug einzukaufen“ (Piorkowsky, 2011, S. 537).

Anmerkungen

¹ Frau Prof. em. Dr. Maria Thiele-Wittig ist am 4. März 2012 verstorben. Mit ihr verliert die Hauswirtschaft, Haushaltswissenschaft und hauswirtschaftliche Bildung eine auf vielen Ebenen – national wie international – engagierte Vertreterin mit herausragender Expertise und Kompetenz.

² Rechenergebnisse: „versteckte Preiserhöhungen“ Nutella: 16,3 % ; Nescafé: 11,1 %

Literatur

- Blättel-Mink, B. & Hellmann, K.-U. (Hrsg.). (2010). *Prosumer revisited. Zur Aktualität einer Debatte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Erhard, L. (1957). *Wohlstand für alle*. Düsseldorf: Econ. [www.ludwig-erhardstiftung.de/pdf/wohlstand_fuer_alle.pdf].
- Falk, A. (2001). *Homo Oeconomicus versus Homo Reciprocans: Ansätze für ein neues wirtschaftspolitisches Leitbild?* (Working Paper No. 79). Zürich: Universität Zürich – Institut für Empirische Wirtschaftsforschung. [<http://e-collection.library.ethz.ch/eserv/eth:25582/eth-25582-01.pdf>].
- Heidbrink, L. & Schmidt, I. (2009). Die neue Verantwortung der Konsumenten. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*. 32/33. 27-32.
- Heidbrink, L., Schmidt, I. & Ahaus, B. (Hrsg.). (2011). *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum*. Frankfurt/Main: Campus.
- Hellmann, K.-U. (2010). Prosumer revisited: Zur Aktualität einer Debatte. Eine Einführung. In B. Blättel-Mink & K.-U. Hellmann, K.-U. (Hrsg.). *Prosumer revisited. Zur Aktualität einer Debatte* (S. 13-48). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hellmann, K.-U. (2011). *Fetische des Konsums*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Linder, N. (2011). *Neural correlates of influencing factors on economic decision making* (Dissertation). Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. [urn:nbn:de:gbv:9-001201-1].
- Linder, N. S., Uhl, G., Fliessbach, K., Trautner, P., Elger, C. E. & B. Weber, B. (2010). Organic labeling influences food valuation and choice. *NeuroImage*, 53 (1). 215-220. [doi: 10.1016/j.neuroimage.2010.05.077].
- Piorkowsky, M.-B. (2011). Noch immer gesucht: Der mündige Verbraucher. *Ernährung im Fokus*, 11. 537.
- Plassmann, H., O’Doherty, J., Shiv, B. & Rangel, A. (2008). Marketing actions can modulate neural representations of experienced pleasantness. *PNAS*, 105 (3). 1050-1054. [doi: 10.1073/pnas.0706929105].
- Pudel, V. (2002). Der mündige Verbraucher: Zwischen Gefühl und Vernunft. *Lohmann Information*. 1-4. [www.lohmann-information.com/content/1_i_3_02_artikel1.pdf].
- Reimann, M. & Weber, B. (Hrsg.). (2011). *Neuroökonomie: Grundlagen – Methoden – Anwendungen*. Wiesbaden: Gabler.
- Reisch, L. A. & Hagen, K. (2011). Kann der Konsumwandel gelingen? Chancen und Grenzen einer verhaltensökonomisch basierten sozialen Regulierung. In L. Heidbrink, I. Schmidt & B. Ahaus (Hrsg.), *Die Verantwortung des Konsumenten*.

Mythos „mündiger Verbraucher“

Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum (S. 221-244). Frankfurt/Main: Campus.

Scherhorn, G. (1974). *Gesucht: Der mündige Verbraucher. Grundlagen eines verbraucherpolitischen Bildungs- und Informationssystems* (2. Aufl.). Düsseldorf: Droste.

Schmidbauer, W. (1972). *Homo consumens. Der Kult des Überflusses*. Stuttgart: dva.

Strünck, C. (2011). Der Mythos vom mündigen Verbraucher. *Orientierungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik*, 129. 6-9. [www.ludwig-erhard-stiftung.de/files/orientierungen_01291.pdf].

Thiele-Wittig, M. (2007). Alltagskompetenzen. Ein Plädoyer für die Berücksichtigung von Alltagskompetenzen und deren stärkere Verankerung im Bildungssystem und in der Forschung. In St. Höflacher, R. Hufnagel, M. Jaquemoth & M.-B. Piorkowsky. *OIKOS 2010 - Haushalte und Familien im Modernisierungsprozess* (S. 295-305). Göttingen: V&R unipress.

Weber, B. (2012). Was beeinflusst unsere Kaufentscheidungen? *Spektrum der Wissenschaft spezial Biologie – Medizin – Kultur*, 1. 12-19.

Verfasser

Werner Brandl M.A.

Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern

– Abteilung II –

Am Stadtpark 20

D-81243 München

E-Mail: wbrandl@stif2.de

Internet: www.stif2.de



Ingrid Hoffmann, Katja Schneider,
Claus Leitzmann (Hrsg.) (2011).
*Ernährungsökologie. Komplexen
Herausforderungen integrativ be-
ggnen.*

München: oecom Verlag; 223 Seiten.
ISBN 978-3-86581-140-0 € 29,90

Für Lehrkräfte und Studierende ist die Forderung nach einer ökologischen Ernährung meist in den sieben Grundsätzen der Vollwerternährung zusammengefasst. Wer sich intensiver mit den Fragen der Ernährungsökologie – vor allem im Kontext einer nachhaltigen Ernährung – beschäftigt, merkt schnell, dass diese Grundsätze im Prinzip zwar eine sinnvolle Orientierung bieten, im Detail aber viele Aspekte ausblenden.

Herausgeberinnen und Autorinnen stellen sich der Komplexität des Themas. Sieht man davon ab, dass in dem gebotenen Umfang nicht alles ausreichend differenziert werden kann, dann liegt mit dem Buch ein gelungener Überblick über die zentralen Fragestellungen vor, ergänzt durch Einblicke in die unterschiedlichen Positionen und die darüber geführten Diskussionen.

Es werden

- zentrale Perspektiven, Konzepte und Begriffe vorgestellt,
- exemplarisch übergreifende Themen (Welternährung, Ernährungsweisen, Lebensmittelproduktion) bearbeitet,
- Herausforderungen der fachlichen/wissenschaftlichen Diskussion und Forschung aufgegriffen,
- Bezüge zu Handlungsgrundlagen und Handeln im Alltag diskutiert und
- Orientierungen für die Suche nach Lösungen gegeben.

Modelle vereinfachen und strukturieren die Komplexität, statistische Daten belegen die Perspektiven, Folgerungen verdeutlichen auch die noch bestehenden Forschungsdesiderate.

Insgesamt bietet das Buch nicht nur einen außerordentlich guten Einstieg in die komplexen Zusammenhänge, sondern regt durch Widersprüche oder Hinweise auf ungeklärte oder zu einseitig diskutierte Fragen auch zu Denken und zur Suche nach Problemlösungen an. So hilft es, sich zu einfachen Lösungen zu verweigern.

Alles in allem also ein Buch, auf das in der Ernährungsbildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht verzichtet werden sollte.

Barbara Methfessel

„... bis hierhin und noch weiter ...“

Stand und Perspektiven der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Unter diesem Thema findet

- am 6. und 7. Juli 2012
- eine Fach- und Fortbildungstagung für Fachkräfte aus Bildung und Beratung
- an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

statt.

Führende Fachvertreter/-innen aus Baden-Württemberg, aus anderen Bundesländern und aus dem D-A-CH-Verbund (dem Zusammenschluss von Fachvertreter/-innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz) bieten einen Überblick über Stand und Entwicklung der Fachdidaktik.

- Beginn: Freitag, 6. Juli 2012 „Get together – Stehcafé“ ab 10:30 Uhr
- Ende: Samstag, 7. Juli 2012 gegen 13:30 Uhr.

Vortragsprogramm:

- Esskultur im Alltag: Bildung als zentrale Lösung aller Probleme? (*Gesa Schönberger*, Heidelberg)
- Jugend i(s)t anders – Inspiration zu einer zukunftsfähigen Ess- und Lernkultur (*Silke Bartsch*, Karlsruhe)
- Kompetenzen für Lebensführung und -gestaltung. Verbraucherbildung heute und morgen (*Kirsten Schlegel-Matthies*, Paderborn)
- Konsumkompetenz – Auf der Suche nach dem Glück. Materialien für eine zeitgemäße Verbraucherbildung (*Peter Gnielczyk*, Berlin)
- Konstruktivismus: Innovation und Irritation in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (*Werner Brandl*, München)
- Gesundheitsförderung und schulische Ernährungsbildung. Stationen eines gemeinsamen Weges (*Petra Lührmann*, Schwäbisch-Gmünd)
- Esskultur – Eine zentrale Kategorie der Nahrungszubereitung (*Margot Rössler-Hartmann*, Heidelberg)
- Ernährungs- und Verbraucherbildung im D-A-CH-Verbund. Ein Statement aus europäischer Perspektive (*Maria Schuh*, Wien)
- „... bis hierhin und noch weiter ...“ Gegenwart und Zukunft der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Baden-Württemberg (*Barbara Methfessel*, Heidelberg)

- Gemeinsam auf dem Weg der Ernährungs- und Verbraucherbildung (*Carola Rummel*, Stuttgart)
- Neue Akzente in der Ernährungsbildung (*Ines Heindl*, Flensburg)
- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Verbindung zwischen beruflichem und persönlich/gesellschaftlichem Lernen (*Irmhild Ketschau*, Münster)
- Konsumsituationen – Lernpotential für ethische Auseinandersetzungen (*Claudia Wespi*, Luzern)
- Verbraucherbildung – eine „mission impossible“? (*Udo Ritterbach*, Freiburg)

Veranstaltungsort:

Hörsaal H002
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Im Neuenheimer Feld 561
69120 Heidelberg

Anmeldung:

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Weiterbildung
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg,
Tel.: 06221-477 522
Fax: 06221-477 437
E-Mail: ifw@ph-heidelberg.de
Internet: www.weiterbildung-ph.de

- Onlineanmeldung auf der Website erwünscht!
- Lehrer/-innen aus Baden-Württemberg melden sich über das Fortbildungsprogramm des RP Karlsruhe an.

Kostenbeteiligung:

15 EUR (Studierende: 5 EUR) für Pausenverpflegung und Tagungsunterlagen; vor Ort in bar zu entrichten

Für eine Erneuerung der Ökonomie

Berlin, 13. März 2012

Memorandum¹ besorgter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

Eine Initiative von Ulrich Thielemann, Tanja von Egan-Krieger und Sebastian Thie-
me

Mit der nach wie vor anhaltenden Finanzkrise sind auch die Wirtschafts-
wissenschaften in eine tief greifende Krise geraten.

- Selbst etablierte Fachvertreter plädieren für ein „Ende des ökonomischen Imperialismus“ (Thomas Straubhaar) und fordern eine grundlegende „Erneuerung der Lehre“. Außerhalb des deutschen Wissenschaftsraums ist man in Sachen der Entwicklung eines „New Economic Thinking“ und interner Grundlagenkritik weiter.
- Einzelne Fachvertreter weisen (selbst-) kritisch darauf hin, dass die überwiegende Mehrheit der Volkswirte die Finanzkrise nicht vorausgesehen hat. Im Gegenteil haben sie nach Ansicht vieler Beobachter und auch einiger Fachvertreter die theoretischen Grundlagen für eine krisenverursachende oder -verschärfende Wirtschaftspolitik gelegt.
- Studierende kritisieren die Realitätsferne der volkswirtschaftlichen Theoriearbeit, die durch ihre Mathematisierung vergessen lässt, dass die Wirtschaftswissenschaften nicht den Natur-, sondern den Geistes- und Sozialwissenschaften zuzurechnen sind.
- Sozialwissenschaftler anderer Disziplinen befürchten, dass das Wirtschaftstudium in seiner heutigen Form einer ethisch fragwürdigen Ökonomisierung des Denkens Vorschub leistet.

Diese Fehlentwicklungen innerhalb der Disziplin sind kein rein disziplinäres Problem der Wirtschaftswissenschaften, sondern von übergreifender gesellschaftspolitischer Bedeutung. Denn in einer Gesellschaft, in der ökonomische Rationalitätsmuster immer weitere Lebensbereiche umgreifen und ökonomisieren, bedarf es einer distanzierten Perspektive, die diese Entwicklungen beurteilbar macht. Doch verhindern die gegenwärtig festgesetzten Karrieremuster die Ausbildung solcher Perspektiven. Deutliches Zeichen für diesen akademisch unhaltbaren Zustand ist die um sich greifende „akademische Prostitution“ (Bruno S. Frey), bei der an die Stelle der Orientierung am Erkenntnisfortschritt der zu erwartende Publikationserfolg in möglichst hoch klassierten Journals tritt.

¹ Gekürzte Version. Das Memorandum wurde in der Langfassung von 99 Professoren als Erstunterzeichnern unterstützt [www.mem-wirtschaftsethik.de/memorandum-2012/].

Memorandum für eine Erneuerung der Ökonomie |

Zu einer Wissenschaft gehört paradigmatische Vielfalt. Derzeit allerdings liegt die als wissenschaftlich anerkannte Thematisierung des Wirtschaftens im exklusiven Zuständigkeitsbereich eines einzigen Paradigmas. Dieses hat sich, in verschiedenen Varianten, der „Fürsprache des Marktes“ (Friedrich Breyer) verschrieben. Die für unser aller Leben eminent wichtigen Wirtschaftswissenschaften sind aus ihrer paradigmatischen Verkapselung zu führen. Die paradigmatische Öffnung muss auch und vor allem von außen angestoßen werden.

Die Unterzeichnerinnen und Unterzeichner dieses Memorandums möchten die Ökonomen zu paradigmatischer Offenheit ermuntern. Eingeschlossen ist dabei der Wunsch, von der vorherrschenden Lehre abweichende Sichtweisen aktiv zu fördern sowie das Interesse an und die Offenheit für die Auseinandersetzung mit diesen Positionen zu zeigen, um letztlich auch wieder eine wissenschaftlich redlich geführte Streitkultur zu ermöglichen. Eine Wissenschaft, die mit der Reflexion ihrer eigenen paradigmatischen, einschließlich ihrer normativen Grundlagen abgeschlossen hat, ist nur mehr der Form nach eine Wissenschaft.

Wir fordern die für die Wahrung der Wissenschaftlichkeit des Hochschulwesens zuständigen Instanzen auf, die wissenschaftspolitischen Weichen so zu stellen, dass innerhalb der Wirtschaftswissenschaften wieder eine paradigmatische Pluralität von Sichtweisen Einzug hält. Dazu zählt insbesondere eine deutliche Relativierung bibliometrischer Kriterien für die Bemessung akademischer Forscherkarrieren, da durch diese nicht etwa wissenschaftliche Qualität, sondern die Konformität mit dem vorherrschenden Kernparadigma sichergestellt wird.

Wir fordern die für die Ausrichtung von Curricula zuständigen Instanzen auf, heterodoxe und interdisziplinäre Inhalte in die Lehrpläne aufzunehmen. Hierzu zählt insbesondere auch die Integration von Veranstaltungen, die sich sowohl mit den praktischen Folgen der wirtschaftswissenschaftlichen Theoriebildung als auch mit den paradigmatischen Grundlagen dieser selbst ethisch-kritisch auseinandersetzen.

Wir fordern die Förderer von Wissenschaft und Forschung dazu auf, Vorkehrungen dafür zu treffen, dass bei der Vergabe von Fördermitteln die paradigmatische Pluralität gewahrt und ein perspektivischer Monismus vermieden wird.

Die Wirtschaftswissenschaften gestalten durch ihre Empfehlungen und durch die von ihnen vermittelte Weltsicht das Gesellschaftsleben in vielfacher Weise nachhaltig mit. Ihr Anspruch als eine reife, undogmatische Sozialwissenschaft sollte darin bestehen, der guten und gerechten Ordnung der Gesellschaft dienlich zu sein. Kontroverse, von Redlichkeit und Offenheit getragene Auseinandersetzungen darüber, was dies bedeutet, sollten zu einem selbstverständlichen Bestandteil der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung und Lehre werden.

Ethik – Konsum – Verbraucherbildung

HaBiFo-Jahrestagung vom 15. – 16. Februar 2013 in Paderborn

- „Mit gutem Gewissen einkaufen“ oder durch „Shoppen die Welt verbessern“ – diese und ähnliche Slogans verweisen auf eine gesellschaftliche Diskussion über eine Moralisierung des Konsums, die in den letzten Jahren stark zugenommen hat.
- Welche Anforderungen ergeben sich aus den ethischen Ansprüchen an „richtiges“ Konsumverhalten und -handeln? Über welche Kompetenzen müssen Konsumentinnen und Konsumenten heute verfügen? Wo sind mögliche Widersprüche und Hindernisse zu sehen? Welche Aufgaben ergeben sich daraus für die Verbraucherbildung? Wie können Ethik und Konsum gemeinsam gedacht werden?
- Diese und andere Fragen sollen aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht diskutiert werden.

Wir laden Sie herzlich ein, sich mit einem eigenen Beitrag (Vortrag maximal 20 Minuten oder Posterpräsentation) an der Jahrestagung zu beteiligen.

Bitte senden Sie bis zum 31. August 2012 (Ausschlussfrist) eine Kurzfassung Ihres geplanten Beitrags (maximal 1500 Zeichen) per E-Mail an folgende Adresse:

vorstand@habifo.de

Die Rückmeldung über die Annahme oder Ablehnung der Beiträge erfolgt bis zum 30. September 2012.