

Hedtke, Reinhold

Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung

Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 2025, 37 S. - (Didaktik der Sozialwissenschaften - Reprints; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Hedtke, Reinhold: Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 2025, 37 S. - (Didaktik der Sozialwissenschaften - Reprints; 13) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335121 - DOI: 10.25656/01:33512

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335121>

<https://doi.org/10.25656/01:33512>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



UNIVERSITÄT
BIELEFELD

Fakultät für Soziologie

AB 9 Didaktik der Sozialwissenschaften
Working Papers | 2025 | Reprint 13

Wirtschaft und Politik

Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung

Reinhold Hedtke

Die Fachdidaktiken müssen sich gemeinsam um eine bildungstheoretisch und fachdidaktisch fundierte Konzeption sozialwissenschaftlicher Bildung bemühen. Dazu brauchen sie ein Leitbild einer sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit.

2025 (2002)

Didaktik der Sozialwissenschaften**Social Science Education**

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber | Editors:

Prof. Dr. Udo Hagedorn

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

Fakultät für Soziologie | Faculty of Sociology

Postfach | Postbox 100 131

33501 Bielefeld

Germany

Homepage

<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/soziologie/fakultaet/arbeitsbereiche/ab9/index.xml>

e-Mail

udo.hagedorn[at]uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de

Sekretariat | office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2025

© Copyright by the author(s)

Wirtschaft und Politik

Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung

Reinhold Hedtke

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Wirtschaftsdidaktik zwischen Fachdisziplin und Lebenswelt	5
2.1	Stoffkategorien als Denkinstrumente	5
2.2	Verhaltenstheorie als Erklärungsmuster	9
2.3	Institutionen als Politikmodell	12
2.4	Lebenssituationen als Relevanzkriterium	14
3	Die fachwissenschaftliche Ausrichtung der Fachdidaktik als Problem	17
3.1	Typisch ökonomische und typisch sozialwissenschaftliche Kategorien	18
3.2	Ökonomische Verhaltenstheorie und Rational Choice-Theorie	21
3.3	Neuer Institutionalismus und Alte Institutionenökonomik	24
4	Wirtschaftspolitische Bildung neben der politischen Bildung	27
5	Wirtschaftsdidaktik, Politikdidaktik und sozialwissenschaftliche Bildung	29
	Literatur	33

Übersichten

Übersicht 1: Ökonomische Stoffkategorien	7
Übersicht 2: Hauptmerkmale der ökonomischen Verhaltenstheorie	9
Beispiel: Ökonomische Verhaltenstheorie, Trittbrettfahrer und die Dummen	11
Übersicht 3: Anwendungsfelder des überdisziplinären Paradigmas „ökonomische Verhaltenstheorie“	23
Übersicht 4: Zwei Hauptströmungen des Neoinstitutionalismus	25

1 Einleitung *

Ob ein eigenes Schulfach Wirtschaftslehre neben der politischen Bildung eingeführt werden soll, wird kontrovers diskutiert.¹ Seit einigen Jahren gibt es zunehmend erfolgreiche Versuche, ein Schulfach Wirtschaftslehre an allen allgemeinbildenden Schulen zu etablieren. Die Forderung nach mehr und besserer ökonomischer Bildung findet in der Presse und in Memoranden eine breite Unterstützung. Das könnte man auf Seiten der Politikdidaktik zur Kenntnis nehmen und zur Tagesordnung übergehen – wenn diese ökonomische Bildung nicht absichtlich *und* faktisch mit der politischen Bildung konkurrieren würde. So nimmt es kaum Wunder, dass Politikdidaktiker die ökonomische Allgemeinbildung am besten in ihren Händen aufgehoben sehen und allenfalls einräumen, dass man im Zuge einer „Modernisierung“ einiges verbessern könne (z. B. Hartwich 2001).

Die Debatte darüber, ob es ein separates Schulfach Wirtschaftslehre geben soll oder nicht, verdeckt die fachdidaktisch relevante Frage, welche Intentionen und Inhalte ökonomische und politische Bildung haben sollen. Welche *inhaltliche Konzeption* von ökonomischer, politischer und gesellschaftlicher Bildung ist angemessen? Viele Wirtschaftsdidaktiker vertreten die Position, dass man eine eigenständige Konzeption ökonomischer Allgemeinbildung *neben der politischen* Bildung entwickeln könne und müsse, und begründen dies vor allem mit den spezifischen Merkmalen der Bezugswissenschaft Ökonomik². Im Mittelpunkt meines Beitrags steht die Frage, ob die vorgelegten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Argumente für eine *autonome Identität* ökonomischer Bildung haltbar sind. Meine These lautet, dass es sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken nicht gelingen kann, allein durch ihre Identifizierung mit *einer* Fachwissenschaft als Bezugsdisziplin eine singuläre, untereinander hinreichend abgegrenzte Identität zu konstruieren. Vielmehr kann man ökonomische *und* politische Bildung nur dann sinnvoll konzipieren, wenn man sie *gemeinsam und unterschieden* im Gesamtrahmen des sozialwissenschaftlichen Wissenschafts- und Lernfeldes *und* bezogen auf ein Leitbild einer sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit denkt.

Ich präsentiere meine Argumentation in drei Schritten. Zunächst skizziere ich Grundpositionen relevanter wirtschaftsdidaktischer Konzeptionen im Hinblick auf meine Fragestellung (2.). Im zweiten Schritt beschäftige ich mich mit der Fachwissenschaftsorientierung dieser Ansätze (3.), denn darauf gründen sie im Wesentlichen ihre Identität und die Abgrenzung zur Politikdidaktik. Dann diskutiere ich den stark politischen Akzent, den prominente Wirtschaftsdidaktiker ihren Konzeptionen geben, und dessen Konsequenzen für die politische Bildung (4.). Schließlich ziehe ich einige Schlussfolgerungen für eine Bildung im sozialwissenschaftlichen Feld (5.). Mein Text richtet sich vor allem an ein politikdidaktisch informiertes Publikum, dem die Positionen der ökonomischen Bildung weniger bekannt sein dürften.

* Es handelt sich hier um ein Reprint des 2002 im Wochenschau-Verlag erschienenen Bandes „Wirtschaft und Politik: Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung“ mit wenigen formalen Korrekturen und bibliografischen Ergänzungen.

¹ Alle wichtigen Texte zur Debatte um die ökonomische Bildung und ein eigenständiges Schulfach dafür finden sich online im Forum „Ökonomische Bildung und politische Bildung“ (Hedtke 2000) sowie im *sowi-onlinejournal – Zeitschrift für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik* ([soj 2001-1](#), Ökonomische und politische Bildung – (k)ein schwieriges Verhältnis, und [soj 2001-2](#), Welche ökonomische Bildung wollen wir?).

² Zur besseren Unterscheidung bezeichne ich mit „Ökonomie“ den Realitätsbereich Wirtschaft sowie wirtschaftliches Denken und Handeln, mit „Ökonomik“ i.e.S. die Disziplin Volkswirtschaftslehre. Mit Ausnahme von Dauenhauer, der sich ausdrücklich auf *die* Wirtschaftswissenschaft *insgesamt*, also mindestens auf Betriebswirtschaftslehre *und* Volkswirtschaftslehre, bezieht, verengen Kaminski, Karpe, Krol, Kruber und May ihren fachwissenschaftlichen Bezug auf Volkswirtschaftslehre, ohne die Nichtbeachtung von BWL und Marketingwissenschaft zu begründen.

2 Wirtschaftsdidaktik zwischen Fachdisziplin und Lebenswelt

Birgit Weber unterscheidet drei allgemeine Hauptrichtungen der wirtschaftsdidaktischen Diskussion um die ökonomische Bildung: Situations- und Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung sowie Handlungsorientierung (Weber 2001). Weber betont, dass sich diese allgemeinen didaktischen Grundrichtungen ergänzen, ohne schon ein geschlossenes Gesamtkonzept zu bilden. Für meine Fragestellung kann man auf der Ebene der fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Ausrichtung analytisch vier wirtschaftsdidaktische Ansätze unterscheiden, die derzeit das Feld charakterisieren:³

- kategoriale Bildung (Dauenhauer, May, Kruber);
- verhaltenstheoretischer Ansatz (Krol, Karpe);
- institutionenökonomischer Ansatz (Kaminski, Krol, Karpe).
- Qualifizierung für ökonomisch geprägte Lebenssituationen (Ochs, Steinmann);

Die ersten drei Ansätze sind nachdrücklich an der Fachwissenschaft Ökonomik orientiert, der vierte relativiert diese Ausrichtung aber deutlich. Die institutionenökonomisch ausgerichtete Wirtschaftsdidaktik, die parallel zur Institutionenökonomik zunehmend an fachdidaktischem Einfluss gewinnt, ist faktisch, personell und theoretisch eng mit dem verhaltenstheoretischen Ansatz verbunden; um die Charakteristika herauszuarbeiten, empfiehlt sich jedoch eine analytische Trennung. Die Beiträge zum kategorialen, verhaltenstheoretischen und institutionenökonomischen Ansatz, die ich hier thematisiere, geben der ökonomischen Bildung einen stark wirtschaftspolitischen Akzent und gehen damit auf das Feld politischer Bildung. Diesen Akzent hebe ich in meiner Analyse hervor.

Die ökonomischen Paradigmen oder Theorien, auf die sich die Konzeptionen ökonomischer Bildung inhaltlich beziehen, werden hier *als wirtschaftsdidaktische Konstrukte* dargestellt, d. h. so, *wie die Fachdidaktiken sie sehen*. Ich diskutiere vor allem den Exklusivitätsanspruch und die monoparadigmatische Ausrichtung der ökonomischen Bildung, die für den Typus von fachwissenschaftlichem Bezug charakteristisch sind, den die hier vorgestellten wirtschaftsdidaktischen Ansätze konstruieren und zu ihrem inhaltlichen Fundament machen. Unabhängig davon leisten alle vier Ansätze wesentliche Beiträge zur Fundierung, Differenzierung und Weiterentwicklung der Didaktik einer ökonomischen Bildung; diese Leistungen bestreite ich in keiner Weise.

2.1 Stoffkategorien als Denkinstrumente

Der jüngere kategoriale Ansatz der Wirtschaftsdidaktik geht auf Erich Dauenhauer zurück und wird u.a. von Hermann May und Klaus-Peter Kruber vertreten. Im Mittelpunkt steht das Problem, wie man ein System von Kategorien entwickeln kann, mit dem sich das inhaltliche Fundament von ökonomischer Bildung beschreiben und sichern lässt. Ich werde das Vorgehen des kategorialen Ansatzes im Folgenden vor allem am Beispiel von Krubers Konzept diskutieren.

Kruber versteht Handlungs- und Entscheidungskompetenz in ökonomisch geprägten Lebenssituationen (als Konsument, Berufswähler, Erwerbstätiger, Wirtschaftsbürger) als Leitziel ökonomischer Bildung; daran müsse sich die Bestimmung der Bildungsinhalte orientieren (Kruber 1997, 55-57). Damit formuliert Kruber ein ähnliches Leitziel wie der Ansatz der Qualifikation für Lebenssituationen von Steinmann und Ochs, auf den ich noch eingehen werde (vgl. 2.4). Ziel sei es vor allem, das Funktionieren von Marktwirtschaft sowie ihre Ergebnisse verstehbar machen sowie Einsicht in makroökonomische

³ Vgl. zur Darstellung im Folgenden auch Hedtke 2001.

Zusammenhänge und in die wirtschaftspolitische Dimension zu gewinnen (S. 63 f.). Ökonomische Bildung solle „Heranwachsende zu mündigen Wirtschaftsbürgern (..) erziehen“ und zur Arbeits- und Wirtschaftswelt hinführen (Kruber 2000, 286). Sie zielt auf die Fähigkeit zu wirtschaftspolitischem Denken und Handeln und sei Teil des Lernfelds politische Bildung (Kruber 2001 u. 2001a). Kruber kommt es darauf an, die dominante mikroökonomische (May) und institutionelle (Dauenhauer) Akzentsetzung bei den Inhalten des Wirtschaftslehreunterrichts um die wirtschaftspolitische Perspektive zu ergänzen; in einer Demokratie sei dies ein wichtiges Element ökonomischer Bildung (Kruber 1997, 62 f.). Auf Grund dieser Akzentsetzung bezeichne ich Krubers Ansatz als *kategorial-wirtschaftspolitisches Konzept*.

Folgt man Kruber, verbindet die Didaktik der ökonomischen Bildung die Prinzipien Schülerorientierung und Wissenschaftsorientierung, indem sie sich gleichermaßen auf das Wissen und den Erfahrungsbe- reich der Lernenden wie auf die Wissensstrukturen und Methoden der Fachwissenschaft bezieht (Kruber 1999, 8-10). Auf der fachwissenschaftlichen Seite stellt sich der Fachdidaktik das Problem der Stoffauswahl als überwältigende Fülle von Inhalten oder Stoffen; deshalb müsse das, was im Unterricht behandelt werden soll, ausgewählt und begründet werden (Kruber 2000, 287). Auf der fachdidaktischen Seite helfen bestimmte Leitfragen, das Bildungsrelevante herauszufiltern (s. u.).

Das Problem der Stoffauswahl soll fachdidaktisch gelöst werden, indem man ein Gefüge von Kategorien konstruiert; geeignet seien dafür vor allem ökonomispezifische „Denkweisen, Theorien und Methoden, anhand derer Problemstellungen analysiert und beurteilt werden“, sie bildeten den *Kern ökonomischer Bildung* (Kruber 2001). Mit dieser Konzeption einer kategorialen ökonomischen Bildung bezieht sich Kruber allgemeindidaktisch auf Wolfgang Klafki (1996), fachdidaktisch auf Erich Dauenhauer (1978, 1999/2001) und Hermann May (1978) sowie auf den Politikdidaktiker Bernhard Sutor (1984). Kategorien bezeichnen allgemeine, wissenschaftlich beschriebene Grundstrukturen eines Wirklichkeitsbereiches, die das Strukturelle, Typische und Prinzipielle erfassen. Kruber kommt es darauf an, Grundstrukturen von Wirtschaft zu identifizieren, „elementare Inhalte mit allgemeinbildender Relevanz zu finden“ (Kruber 1997, 57).

Wer ökonomische Probleme verstehen will, muss nach Kruber drei *grundlegende Denkmuster* beherrschen (Kruber 2001 u. 2001a):

- Denken in den Strukturen der ökonomischen Verhaltenstheorie (vgl. 2.2),
- Denken in komplexen Wirkungszusammenhängen,
- Denken in ordnungspolitischen Zusammenhängen.⁴

Diese „Grundstrukturen ökonomischen Denkens“ konkretisiert Kruber durch Stoffkategorien, mit denen der Gegenstandsbereich Wirtschaft erschlossen werden kann (Kruber 2000, 287).

⁴ An anderer Stelle ergänzt Kruber (2000, 290) noch (wirtschafts-)politisches Denken sowie ethisches Denken.

Übersicht 1: Ökonomische Stoffkategorien

- (1) Knappheit
Die Verwendungskonkurrenz von Ressourcen äußert sich in *Knappheit* von Mitteln im Verhältnis zu den Zielen (*Bedürfnissen*) der Menschen.
- (2) Kosten, Nutzen
Dies erfordert *Nutzen-Kosten*-Überlegungen und *Entscheidungen* gemäß dem ökonomischen Prinzip unter *Risikobedingungen*.
- (3) Arbeitsteilung
Wirtschaften vollzieht sich *arbeitsteilig* in spezialisierten Berufen, Betrieben.
- (4) Organisation, Marktkoordination
Wirtschaftsprozesse bedürfen der Koordination, die im Betrieb über *Organisation*, in der Marktwirtschaft überwiegend über *Märkte* im *Wettbewerb* erfolgt.
- (5) Wirtschaftskreislauf
Wirtschaften vollzieht sich, vermittelt durch *Geld*, in *Wirtschaftskreisläufen* zwischen Haushalten, Unternehmen, Staat und Ausland.
- (6) Interdependenz, Zielkonflikte
Wirtschaften ist mit *Interdependenzen* und oft mit *Zielkonflikten* verbunden.
- (7) Wandel, Instabilität
Wirtschaftsprozesse vollziehen sich nicht gleichgewichtig (Strukturwandel, Gefahr von *Instabilitäten* wie z. B. Inflation, Arbeitslosigkeit).
- (8) Externalitäten, Ungleichheit
Wirtschaften ist mit *Externalitäten* sowie materiellen und sozialen *Ungleichheiten* verbunden.
- (9) Staatseingriffe
Dies (8) erfordert *Eingriffe des Staates* in den Wirtschaftsablauf oder die Wirtschaftsordnung (Konjunktur-, Sozial-, Umweltpolitik).
- (10) Interessenkonflikte
Wirtschaftliche Entwicklungen und wirtschaftspolitische Eingriffe berühren die Interessen Einzelner oder von sozialen Gruppen unterschiedlich (*Interessenkonflikte*).
- (11) Wertbezug
Wirtschaftspolitische Entscheidungen berühren *Werte* wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Sicherheit und sind daher *Gegenstand politischer Auseinandersetzungen*.
- (12) Wirtschaftsordnung
Wirtschaften erfolgt in einer Rahmenordnung aus rechtlichen, sozialen und anderen Institutionen (*Wirtschaftsordnung*; Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft).
- (13) Gestaltung, Legitimierung
Wirtschaftsordnung und -verfassung werden im demokratischen Staat gestaltet und legitimiert (Institutionen und Prozesse *politischer Willensbildung*).

Nach: Kruber 2001a; Überschriften, Hervorhebung und Nummerierung hinzugefügt.

Die Bestimmung elementarer Stoffstrukturen und Inhalte fällt nach Auffassung Krubers in die Zuständigkeit der Bezugswissenschaft, hier der (Teil-)Disziplin Volkswirtschaftslehre, auf die er sich ausschließlich bezieht. Deshalb können die einschlägigen Standardlehrbücher der Volkswirtschaftslehre (textbooks) als Quelle dienen, um in einem pragmatischen Zugriff Stoffkategorien für die Wirtschaftsdiagnostik zu gewinnen (Kruber 2000, 287-289). In den Lehrbüchern finden sich weitgehend übereinstimmende „Merkmale von Wirtschaft“, beispielsweise die „Grundtatbestände“ Bedürfnisse, Knappheit,

Wahlentscheidungen, Zielkonflikte oder Koordination der Akteure (Kruber 1997, 58). Dies könne man als fundamentalen Basiskonsens der Disziplin auffassen; an diese fachwissenschaftlichen Strukturierungen könnten Konzepte ökonomischer Allgemeinbildung anknüpfen (S. 59).

Was bildet nun die inhaltliche Grundlage ökonomischer Bildung? Kruber definiert zunächst Wirtschaften als „Nutzen-Kosten-Optimierung in komplexen Wirkungszusammenhängen in einer politisch geprägten Ordnung“ und beschreibt dann einen Satz *ökonomischer Stoffkategorien* – Schlüsselbegriffe, Zusammenhänge, Denkmethoden –, die er als „Strukturmerkmale des Wirtschaftlichen“ bezeichnet (S. 71; vgl. Übersicht 1). Die ersten sechs Kategorien sind mit denen von May weitgehend identisch (1978, 54 f.), während die Kategorien (8) bis (13) Krubers spezifische, wirtschaftspolitische und ethische Akzentsetzung repräsentieren.

Die fachwissenschaftlich begründeten Stoffkategorien der Wirtschaft könne man zu *Bildungskategorien* der ökonomischen Bildung umformen, dann seien sie Leitziele des Wirtschaftsunterrichts (Kruber 2000, 293, mit Bezug auf May 1978, 72). Stoffkategorien würden zu Bildungskategorien, indem man die ökonomischen Grundeinsichten der Stoffkategorien auf immer neue Lernstoffe anwende, dadurch als für die Ökonomie typisch erkenne und auf weitere Sachverhalte übertrage, die man mit ihrer Hilfe verstehen kann; so würden die Stoffkategorien zu Denkinstrumenten der Realitätserschließung (Kruber 2001 u. 2001a). Kruber formuliert „aus den fachlichen Strukturen“ fünf „Leitfragen an den Stoff“, die „helfen, die bildenden Inhalte zu identifizieren und den Unterricht auf die Leitziele ökonomischer Bildung zu fokussieren“ (Kruber 2000, 294). Diese *fachlich orientierten „didaktischen Leitfragen“* an den Stoff sollen dessen Zukunftsbedeutsamkeit und seine Exemplarizität hinsichtlich zentraler Stoffkategorien sichern; sie fragen deshalb nach

- der ökonomischen Zukunftsbedeutsamkeit des Stoffes für die Lernenden,
- der Exemplarizität des Stoffes für
 - ökonomische Zusammenhänge (Knappheit, Kosten-Nutzen-Kalkül, Entscheidungsrisiko, Zielkonflikte usw.),
 - die Grundsätze der Wirtschaftsordnung (Marktmechanismus, Wettbewerb usw.),
 - den Zusammenhang von Wirtschaft und Politik,
 - die Grundfragen der Wirtschaftsethik (S. 293 f.).

Der Beziehung von Wirtschaft und Politik räumt Kruber eine große Bedeutung ein (vgl. auch 4.). Wirtschaftspolitischen Denken lehren und lernen erfordere „grenzüberschreitende Perspektiven“ zwischen Wirtschaft und Politik und fachübergreifenden Unterricht (2001b, 96 f.).

Kruber ergänzt vier „*allgemeindidaktische Fragen*“ an den Stoff; sie „sollen sicherstellen, dass Lernsituation und Motivation“ der Lernenden auch bei inhaltlichen Entscheidungen berücksichtigt werden, und in diesem Sinne prüfen, ob die folgenden Kriterien erfüllt sind: (S. 294):

- Aktualität,
- Bezug zur Lebenssituation,
- Lösungsoffenheit/Entscheidungstraining,
- situationsbezogenes Verhaltenslernen.

Kruber konzidiert, dass nicht alle Leitfragen „gleiches Gewicht“ haben, lässt aber offen, welche vorrangig und welche nachgeordnet sind (S. 294). Damit bleibt auch die Frage offen, wie im Konfliktfall

darüber hinaus an, dass die grundlegenden Präferenzen der Menschen im Prinzip gleich sind, z. B. Gesundheit, Prestige oder Sinnenfreude.

(4) *Eigennutzaxiom*

Hauptziel der Individuen ist die Erhöhung ihres eigenen Nutzens oder zumindest die Aufrechterhaltung des status quo (Eigennutzaxiom). Nutzen wird in der modernen Variante der ÖVT nicht nur monetär verstanden. Er umfasst vielmehr neben Güternutzen z. B. auch Ansehen, Macht oder sogar den Nutzen Dritter. Was ihm jeweils Nutzen bringt, legt jedes einzelne Individuum für sich selbst in seinen Handlungszielen fest.

(5) *Rationalität*

Die Annahme *rationalen Verhaltens* bildet das „Kernstück“ der ÖVT (S. 82). Rationalität meint hier, dass „Menschen sich systematisch für diejenige Handlungsvariante entscheiden, die ihnen aus ihrer jeweiligen *subjektiven* Sicht den größten Vorteil zu bringen *verspricht*“⁵ (S. 83; Hervorhebung RH). Die moderne Variante der ÖVT geht von einer *begrenzten Rationalität* (Verfahrensrationalität) aus. Denn die individuelle kognitive Informationsverarbeitungskapazität ist beschränkt, und die Beschaffung und Nutzung von Informationen verursacht Kosten. Wieder interessiert nur das *durchschnittlich* rationale Verhalten, so dass nicht rationale Annahmen der Rationalitätsannahme nicht widersprechen.

(6) *Anreizsteuerung und Anreizgestaltung*

Das Verhalten der Individuen bleibt tendenziell so lange unverändert, wie die Rahmenbedingungen konstant bleiben. Denn sie haben im Prinzip konstante und gleiche Präferenzen und streben alle gleichermaßen nach Eigennutz (oder die Ökonomik nimmt beides der Einfachheit halber an). Nur wenn sich die äußeren Anreizstrukturen stark genug ändern, ändert sich das Verhalten der Individuen. Im Zentrum des Interesses stehen deshalb *Anreize, anreizstiftende Institutionen und ihre Gestaltung*. Die ÖVT will sich daran messen lassen, ob sie „*aggregierte* Resultate als typisierte individuelle Handlungen unter bestimmten Anreizbedingungen“ erklären und prognostizieren kann (S. 84; Hervorhebung RH).

Zusammengestellt nach: Karpe/Krol 1997, 80-84.

Ob diese Wiedergabe der ÖVT angemessen ist, ob ihre Monopolstellung fachwissenschaftlich überzeugend wirkt und ob ihre *wirtschaftsdidaktische* Tragfähigkeit ausreicht, mag hier dahin gestellt bleiben. Wichtig ist das zentrale didaktische Argument von Karpe und Krol: Die ökonomischen Verhaltenstheorie muss deshalb im Zentrum ökonomischer Bildung stehen, weil sie besonders fruchtbar für Analyse und Lösung der typischen Krisen moderner Gesellschaften⁶ sei (S. 85). Diese Krisen, z. B. die Umweltkrise, steigende Kriminalität oder Armutsmigration, seien strukturell insofern alle gleichartig, als es sich um *soziale Dilemmata* handle; in sozialen Dilemmata führten die strukturellen Handlungsbedingungen jeweils dazu, dass die (an sich wünschenswerte) Verfolgung des Eigennutzes der Individuen in eine (unerwünschte) kollektive Selbstschädigung umschlage, d. h. individuelle und kollektive Rationalität fallen *systematisch* auseinander (S. 85). Ein gutes Exempel dafür ist das Trittbrettfahrerverhalten beim Umweltschutz (vgl. Beispiel).

Die verhaltenstheoretisch orientierte Wirtschaftsdidaktik schlägt vor, die ökonomische Verhaltenstheorie zum Erklärungsmuster für *alle* sozialen Dilemmata zu machen, diesen Erklärungstyp also zu universalisieren. Aber warum liegt darin eine zentrale Aufgabe für die ökonomische Bildung? Zum einen weil eine der ÖVT verpflichtete ökonomischen Bildung einen *originären* Beitrag zur *Erklärung* zentraler Probleme in der modernen Gesellschaft und zur Kritik konkurrierender Ansätze liefere (Krol 2001), zum

⁵ Das ist der so genannte subjektive Erwartungsnutzen; vgl. Anm. 26.

⁶ Um die Charakteristika moderner, ausdifferenzierter Gesellschaften zu begreifen, bedienen sich Karpe und Krol in erster Linie *soziologischer* Diagnosen und Theorien, von denen sie dann auf (institutionen)ökonomische Lösungen schließen (Karpe/Krol 1999, 24-32).

anderen weil sie die *Gestaltung* von Problemlösungen erleichtere. Beides ist politikdidaktisch hoch relevant.

Beispiel: Ökonomische Verhaltenstheorie, Trittbrettfahrer und die Dummen

Das individuelle Umweltverhalten gibt ein treffendes Beispiel für das Interpretationsmuster der ökonomischen Verhaltenstheorie (ÖVT). Wenn sich alle Individuen, z. B. als Autofahrer, eigennützig auf ihren individuellen Vorteil bedacht verhalten, dann spitzt sich die Umweltkrise immer weiter zu. Beispielsweise wächst dann der Autoverkehr immer weiter, die Autos werden immer schneller und größer, Lärm und Schadstoffemissionen nehmen zu usw. Wer sich umweltfreundlich verhält und persönliche Opfer bringt (im Sinne des *individualethischen Paradigmas*) und z. B. häufiger zu Fuß geht, mit der Bahn fährt usw., ist der Dumme, da die Anderen auf seine Kosten weiter sündigen können. Das Beispiel Auto zeigt, dass sogar noch stärker als bisher gesündigt werden kann, weil die Dummen durch ihren Verzicht die Umweltbelastung etwas senken.

Die Lösung liegt nun darin, die individuelle Moral durch geänderte Anreizstrukturen zu stützen, z. B. indem der Umweltverbrauch verteuert (Streckenmaut, Steuern auf Kraftstoffe, Hubraum, Lärmwerte) und Umweltschädigung so weniger attraktiv wird. Solche Spielregeln der Gesellschaft, die das Verhalten der Menschen kanalisieren, z. B. indem sie Umweltverschmutzung negativ sanktionieren, nennt die ÖVT *Institutionen* (S. 88).

Grundsätzlich kann man nur unter den Bedingungen kleiner, überschaubarer, nicht anonymer Gruppen damit rechnen, das sich das individuelle Verhalten über moralische Appelle in die gesellschaftlich gewünschte Richtung lenken lässt (S. 89), z. B. im ökologisch angehauchten Freundeskreis. In großen, anonymen Gruppen dagegen, wie sie typischerweise auf Märkten anzutreffen sind, versagt die Institution Moral, da die anonym bleibenden Akteure sich nicht kooperativ verhalten und versuchen, andere auszubeuten (S. 90). Deshalb ist hier Individualethik allein überfordert, und man muss nach *institutionellen* Lösungen suchen (*ordnungsethisches Paradigma*), die kooperatives Verhalten *systematisch* belohnen und/oder unkooperatives bestrafen.

Diese Einsichten von ÖVT und Institutionentheorie verlangen nach Karpe und Krol Änderungen durch die ökonomische Bildung: „Damit werden bisherige Bildungsinhalte, die allein auf eine Änderung der individuellen Handlungsmotivationen im gegebenen institutionellen Umfeld zielen, *ergänzt* um die Änderung der individuellen Handlungsmotivation mit dem Ziel der Verbesserung *kollektiv* geltender Institutionen“ (S. 91; Hervorhebung RH). Die Wahl geeigneter Institutionen für die Lösung eines gesellschaftlichen Problems ist also die zentrale Aufgabe, nicht die individuelle, z. B. umweltfreundliche oder umweltignorante Wahlentscheidung *innerhalb* von bestehenden Institutionen (S. 92).

Nach: Karpe/Krol 1997, 80-84; Beispiele von RH ergänzt.

Karpe und Krol betonen die große Bedeutung *mentaler Wahrnehmungsmodelle* von Individuen für die institutionelle Entwicklung einer Gesellschaft. Aus institutionalistischer Sicht sind mentale Modelle Wahrnehmungsmuster, von denen es abhängt, wie Individuen tatsächliche oder beabsichtigte Änderungen von Institutionen beobachten und beurteilen; dabei stehen die erwarteten Folgen für die eigenen Handlungsmöglichkeiten im Mittelpunkt. Im Anschluss an den Institutionenökonom Douglass C. North argumentieren Karpe und Krol, dass es neben der Institutionengeschichte eines Landes, in der sich bestimmte Entwicklungspfade durchgesetzt haben, die gegenwärtige Optionen faktisch einschränken (Pfadabhängigkeit)⁷, entscheidend von mentalen Modellen abhängt, ob ineffiziente, fehlsteuernde Institutionen hartnäckig überleben oder sinnvoll umgestaltet werden können (Karpe/Krol 1997, 97). Man müsse das gesellschaftliche Institutionensystem periodisch prüfen und entscheiden, was wie verbessert oder reorganisiert werden müsse.

⁷ Auch dies ist kein monodisziplinäres Konzept: Die „Neue ökonomische Soziologie“, die einige Gemeinsamkeiten mit der Alten Institutionenökonomik hat, beschäftigt sich intensiv mit pfadabhängiger Entwicklung (vgl. Hessinger 2001, 28 f.).

Eben dazu brauche man richtige, der Problemstruktur adäquate mentale Modelle, und die liefere der Ansatz der ÖVT. Denn die ÖVT zeige, dass Individualmoral *und* Anreizstrukturen (Institutionen) das individuelle Verhalten kanalisieren (S. 99). Ökonomische Bildung müsse deshalb die richtigen mentalen Modelle für soziale Dilemmastrukturen vermitteln. Dazu verhelfen die Modelle der ÖVT. Ökonomische Bildung müsse Moral nicht nur *gegen* die herrschenden Handlungsanreize stärken, sondern Moral (vor allem) auch als Motiv *für* die bewusste institutionelle *Gestaltung* dieser Anreize nutzen (S. 100).⁸

2.3 Institutionen als Politikmodell

Krol und Karpe verbinden ihr ökonomisch-verhaltenstheoretisches Konzept – wie angedeutet – mit Grundgedanken der so genannten Neuen Institutionenökonomik. Diese Theorierichtung übernimmt die Grundpositionen der Neoklassik, führt aber Institutionen in die ökonomische Analyse ein, was diese erheblich erweitert. Neben diesen wirtschaftsdidaktischen Ansatz tritt eine Konzeption ökonomischer Bildung, die eine spezifisch deutsche Variante des Institutionalismus vertritt und in einem „Kerncurriculum ökonomische Bildung“ konkretisiert (Kaminski 2001 u. 1997, 142-146). Sie greift ebenfalls auf die Institutionenökonomik zurück, betont aber die deutsche Ordnungstheorie sowie die politische Konzeption der Sozialen Marktwirtschaft in Deutschland. Beide Zugänge sind institutionalistisch und in ihren Grundüberzeugungen verwandt, führen aber in den fachdidaktischen Ansätzen zu unterschiedlichen Akzentsetzungen.

Die verhaltenstheoretische Wirtschaftsdidaktik von Krol und Karpe bekennt sich zum neoklassisch-institutionalistischen Ansatz und orientiert sich insofern monoparadigmatisch. Ich nenne ihr Konzept kurz *neo-institutionalistischen Ansatz*. Die theoretische Anschlussstelle, über die man von der ökonomischen Verhaltenstheorie zur Neuen Institutionenökonomik gelangt, sind die Restriktionen für das individuelle Handeln. Diese Handlungsrestriktionen interpretiert man als durch die Institutionen geprägt, die für die jeweilige Situation relevant sind. Gemeint ist ein ökonomistischer Institutionenbegriff: Institutionen sind sanktionsbehaftete normative Muster oder Spielregeln einer Gesellschaft, die die Kosten von Handlungsalternativen definieren (Karpe/Krol 1997, 88 f.). Aber auch die Institutionen selbst kann man unter Kostenaspekten betrachten, denn ihre Einführung, Aufrechterhaltung und Kontrolle gibt es nicht umsonst. Da die Institutionenökonomik rationales Verhalten annimmt und effiziente Steuerung als Ziel von Institutionen bestimmt, lassen sich Institutionen unter Kosten- und Effizienzgesichtspunkten miteinander vergleichen. Dann kommt es darauf an, die jeweils effizienteste Institution zu erkennen, zu wählen und gesellschaftlich durchzusetzen. Beispielsweise können Umweltschutzziele unter der Bedingung von Anonymität durch kollektive Institutionen wie eine Öko-Steuer effizienter erreicht werden als durch individuelle Umweltmoral allein (vgl. S. 90 f., 97).

Aus Sicht des neo-institutionalistischen Ansatzes haben die großen Probleme der Menschheit und der Nationen die Struktur sozialer Dilemmata (vgl. 2.3; vgl. zum Folgenden Karpe 2001, 65-68). Ob diese Probleme gelöst werden können, hänge von den wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen ab; diese entschieden über die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaften. Ein Teil der Institutionen sei reformbedürftig, aber fehlendes und falsches Wissen verhinderten die notwendige Reform⁹, die auf Effizienz abzielen müsse. Deshalb müsse Bildung die intellektuellen und emotionalen Grundlagen einer rationalen Institutionenpolitik herstellen. Die Neue Institutionenökonomik erlaube es zu erkennen, welche Institutionen

⁸ Das allerdings ist zuallererst ein politisches Problem, und man muss fragen, ob Ökonomik und Wirtschaftsdidaktik dafür allein oder in erster Linie zuständig sein sollen.

⁹ Für das „Gros der Bevölkerung“ diagnostiziert Karpe: „Die mentalen Modelle über wirtschaftliche und wirtschaftspolitische Zusammenhänge sind fast ausschließlich emotional und ideologisch fundiert“; deshalb würden komplexere Probleme „fast ausschließlich mit vereinfachenden ideologisch geprägten Normen wie einer rein distributiv orientierten Gerechtigkeitsnorm diskutiert“; das Andauern solcher falschen mentalen Modelle über geeignete wirtschaftspolitische Regeln könne in einer verheerenden sozialökonomischen Entwicklung münden (Karpe 2001, 67f.)

effizienter und welche weniger effizient seien. Um „wirtschaftstheoretische Zusammenhänge und die politisch-ökonomische Realität strukturiert [zu] erschließen“ wählt die neo-institutionalistische Didaktik drei paradigmatische Bezüge zur Fachwissenschaft: Ordnungspolitik des Ordoliberalismus¹⁰, Public Choice-Theorie¹¹ und Institutional Choice-Theorie¹² (S. 68).

Eine „moderne ökonomische Bildung“ ziele auf ein Denken in wirtschaftstheoretischen Wirkungszusammenhängen und auf ordnungspolitische Struktureinsichten; sie wolle vor allem eine politisch-ökonomische Urteilsfähigkeit hinsichtlich der Auswahl und Durchsetzung wirtschaftspolitischer Regeln erreichen und „dazu befähigen, einen zieladäquaten Diskurs über Strategien zur Entschärfung moderner Krisenerscheinungen initiieren und bewirken zu können“ (S. 66, 68). Wirtschaftspolitische Bildung müsse zur Akzeptanz der Wirtschaftsordnung und ihrer Institutionen beitragen, insbesondere durch „institutionelles Vertrauen“ in „geeignete Regeln“, ohne dass diese nicht funktionieren können (S. 74).

Auch Hans Kaminski gibt im Rahmen ökonomischer Bildung der Herstellung von Akzeptanz, hier für die reale deutsche Wirtschaftsordnung, einen hohen Stellenwert (Kaminski 2001, 9-19). Kaminski bezieht sein ordnungspolitisch-institutionalistisches Konzept, das ich kurz *ordo-institutionalistischen Ansatz* nenne, explizit auf die Soziale Marktwirtschaft, zum einen als deutsches theoretisches Konzept einer Wirtschaftsordnung, zum anderen als real existierende Wirtschaftsordnung in Deutschland.¹³ Diese Wirtschaftsordnung erklärt er zur zentralen didaktischen Struktur der ökonomischen Bildung (vgl. Schlösser 2001), die auch das Curriculum strukturieren solle¹⁴. Kaminskis „Kerncurriculum ökonomische Bildung“ ist damit ein zugleich monoparadigmatisches und nationalspezifisches Konzept. Es steht unter dem Motto „Soziale Marktwirtschaft stärken“ und betrachtet die Akzeptanz für diese Wirtschaftsordnung als Ressource und Problem:

„Eine marktwirtschaftliche Ordnung, im Fall der Bundesrepublik Deutschland das ‚Erfolgsmodell Soziale Marktwirtschaft‘, ist wesentlich auf die Akzeptanz der Bürger angewiesen, weil sich aus der Komplexität dieser Wirtschaftsordnung für den Bürger vielfältige Funktionen im Wirtschaftsprozess (horizontal, vertikal) ergeben, die nicht in einem konfliktfreien Verhältnis zueinander stehen (z. B. als Unternehmer, Konsument, Arbeitnehmer, Kapitaleigner, Sparer, Wähler, Verbandsvertreter, Manager, Politiker). Es zeigt sich: ‚Für ein reibungsarmes Funktionieren der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft ist es unabdingbar, dass ihre grundlegenden Regeln von der großen Mehrheit der Bürger akzeptiert werden‘. Die individuelle Position als Bürger kann nur unter Berücksichtigung des wirtschaftlichen Gesamtzusammenhanges relativiert und in Kenntnis der individuellen und kollektiven Interessen anderer Personen, Gruppen und Organisationen unterschieden werden. Ökonomische Bildung lässt sich als eine notwendige geistige Ressource sowohl für das Verständnis als auch für die Weiterentwicklung einer marktwirtschaftlichen Ordnung bezeichnen und verbessert damit die Lesbarkeit unserer Gesellschaft“ (Kaminski 2001, 9 f.).

¹⁰ Ordoliberalismus (Freiburger Schule; Eucken, Böhm, Müller-Armack, u.a.) betont zugleich die Überlegenheit einer Wettbewerbswirtschaft und die Notwendigkeit eines starken Staates, der die Rahmenbedingungen (Regeln) dafür setzen und die Funktionsfähigkeit der Wettbewerbsordnung sichern muss.

¹¹ Public Choice (Neue Politische Ökonomie; Arrow, Downs, Olson, u.a.) bezeichnet Ansätze, die politisches Handeln mit Hilfe der Annahmen des ökonomischen Rationalverhaltens und von Gleichgewichtsmodellen analysieren; die ökonomische Verhaltenstheorie wird damit von privatem auf politisches Handeln übertragen; beide Handlungsformen können dann mit einem einheitlichen Modell erklärt werden.

¹² Institutional Choice (Konstitutionenökonomik; v. a. Buchanan) meint die Analyse der Wahl kollektiver Regeln in einer Gesellschaft und der Funktionsfähigkeit der gewählten Regeln. Auch hier „gilt“ die ökonomische Verhaltenstheorie, so dass Institutionen(systeme) als Ergebnis der Wahl von rationalen Individuen interpretiert werden, mit der diese die Produktion von Kollektivgütern regeln wollen. Leitendes Erkenntnisinteresse ist es, durch vergleichende Institutionenanalyse die (ökonomisch) effizienteren Regelsysteme zu ermitteln.

¹³ An anderer Stelle prüft Kaminski die fachdidaktische Leistungsfähigkeit der Neuen Institutionenökonomik und schreibt ihr – ähnlich wie Krol und Karpe, aber skeptischer – ein Potenzial zur Verbesserung ökonomischer Bildung zu (Kaminski 1997); dieser neoinstitutionenökonomische Beitrag kann hier unberücksichtigt bleiben, da er im „Kerncurriculum“ nicht aufgegriffen wird (Kaminski 2001).

¹⁴ Selbst wenn man annehmen kann, dass die Wirtschaftsordnung oder die Soziale Marktwirtschaft gesellschaftlich, fachwissenschaftlich oder wirtschaftspolitisch der *zentrale inhaltliche und institutionelle* Rahmen ist, kann man daraus noch nicht folgern, dass diese Sachstruktur auch eine geeignete Themenstruktur auf curricularer Ebene abgibt.

Die Wirtschaftsordnung setzt, so hofft Kaminski, die vielfältigen ökonomischen Sachverhalte zueinander in Beziehung; ohne ihre Struktur zu verstehen, könne man die „Grammatik“ einer Gesellschaft nicht verstehen (S. 12). Deshalb sei Wissen über die Wirtschaftsordnung im Sinne von Wissen über die *aktuelle* Situation der Sozialen Marktwirtschaft in *Deutschland* zentrales ökonomisches Orientierungswissen. Der Bezug auf die reale Ordnung und aktuelle Lage immunisiere zugleich gegen Dogmatisierung (S. 13). In – politisch permanent zu gestaltenden – Ordnungen denken lernen werde so zu *der* zentralen Aufgabe ökonomischer Bildung. Selbstverständlich stehen damit auch die Institutionen dieser Ordnung im Mittelpunkt, und insofern handelt es sich um einen institutionalistischen Ansatz.

Auf der Ziel- und Inhaltsebene konkretisiert sich der *politische* Akzent des ordo-institutionalistischen Konzepts ökonomischer Bildung. Außer um in engerem Sinne ökonomischen Inhaltsbereichen geht es etwa um Rechtsordnung, Wirtschaftsordnung und Wirtschaftsverfassung, soziale Sicherung, Geschichte der Sozialen Marktwirtschaft, Globalisierung, Weltwirtschaftsordnung, staatliche Institutionen, Ziele und Funktionen, Wirtschaftspolitiken, Regulierung, Interessenverbände, wirtschaftspolitische Gesamtkonzeptionen, wirtschaftliche Integrationsprozesse, Europäische Union, Außenwirtschaftspolitik, Weltwirtschaftspolitik, Global Governance (Kaminski 2001, 15-28). Von insgesamt 49 Lernzielen aus Kaminskis „Kerncurriculum Ökonomische Bildung“ sind 30 Ziele für die politische Bildung einschlägig oder relevant.

Der neo-institutionalistische und der ordo-institutionalistische Ansatz erweisen sich als Konzepte einer betont *wirtschaftspolitischen* Bildung. Bezüglich ihrer theoretischen Grundlagen teilen sie den Bezug auf den Ordoliberalismus und die Hervorhebung von Institutionen. Fachdidaktisch setzen sie darauf, durch ökonomische Bildung eine Akzeptanz institutioneller Regeln zu schaffen, die sich auf institutionenökonomisches Wissen stützt. Sie unterscheiden sich bezüglich der theoretischen Akzentsetzung und der Nähe zur deutschen Wirtschaftsordnung; der neo-institutionalistische Ansatz stellt die Neue Institutionenökonomik auf der Basis der ökonomischen Verhaltenstheorie in den Mittelpunkt, der ordo-institutionalistische das institutionelle Konzept und die institutionelle Realität der Sozialen Marktwirtschaft.

Wirtschaftsdidaktisch wird die Institutionenökonomik zum einen mit der ökonomischen Verhaltenstheorie verbunden (Verhaltenstheoretischer Ansatz), zum anderen werden die Institutionen der Sozialen Marktwirtschaft zum didaktischen Kern ökonomischer Curricula erklärt (Kaminski, vgl. Schlösser 2001).

Die bisher referierten Ansätze widmen ihre ganze Aufmerksamkeit der Bezugnahme auf die Ökonomik, um aus deren Fundamenten den inhaltlichen Kernbestand und die Grundstruktur ökonomischer Bildung zu konstruieren. Lebenssituationen und ökonomische Rollen der Lernenden werden überwiegend auf der programmatischen Ebene und sonst eher illustrativ thematisiert. Diese Hierarchie der Aufmerksamkeit kehrt der Lebenssituationsansatz geradezu um.

2.4 Lebenssituationen als Relevanzkriterium

Das Konzept „Qualifizierung für ökonomisch geprägte Lebenssituationen“ von Bodo Steinmann und Dietmar Ochs will die Entwicklung von Mündigkeit dadurch unterstützen, dass die ökonomische Bildung Hilfen zur Lebensgestaltung in wirtschaftlich geprägten Lebenssituationen anbietet und die Emanzipation der lernenden Individuen fördert (Steinmann 1997, 2). Bei der Entwicklung der dazu erforderlichen Kompetenzen ist die soziale Einbettung der jeweiligen Lebenssituation hinsichtlich ihrer gesamtgesellschaftlichen Aspekte, der Pflichten und der Eigenverantwortung des Individuums zu berücksichtigen; darüber hinaus geht es darum, *Verbesserungen* von gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Beziehungen mitgestalten zu lernen (S. 8-10).

Ökonomische Handlungskompetenz ruht auf zwei miteinander verflochtenen Komponenten:

- einerseits auf der Qualifizierung für Entscheidungen und Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen,
- andererseits auf den Ansprüchen von Mündigkeit, vor allem hinsichtlich individueller Entfaltung, Gestaltung toleranzbestimmter sozialer Beziehungen und Schaffung einer lebenswerten Gesellschaft (S. 10).

Unter Lebenssituationen versteht Steinmann wiederholte Beziehungen zwischen Menschen, die von Entscheidungssystemen, Normen, Traditionen und Organisationen geprägt sind; die Lebenssituationen, die (auch) mit Hilfe von Erkenntnissen der Ökonomik bewältigt werden können, nennt er *ökonomisch geprägte Lebenssituationen* (S. 2). Man finde solche Situationen im Basiszusammenhang von Wirtschaftsordnung und Wirtschaftsprozess sowie durch die mikro-, meso- und makroökonomische Analyseperspektive. Die Identifikation ökonomischer Lebenssituationen starte mit den allgemeinen Erkenntnisobjekten der Ökonomik, Einkommensentstehung (Produktion, Arbeit) und Einkommensverwendung (für erstellte Güter), denn diese bezeichnen nicht nur wissenschaftliche Objekte, sondern zugleich auch umfassende Lebensbereiche. Dann forme man diese Lebensbereiche in ökonomisch geprägte Lebenssituationen um, indem man sie ausdifferenziert (S. 2 f.). So erweisen sich als typische Lebenssituationen für den Lebensbereich „Einkommensentstehung“ Berufswahl, Berufsbildung und Berufswechsel, Stellung im Unternehmen und am Arbeitsplatz, Arbeitseinkommen sowie Sozialeinkommen; typisch für den Bereich „Einkommensverwendung“ seien Kauf, Freizeit, Sparen-Versichern-Vorsorgen-Vermögensbildung, Steuerzahlung/öffentliche Güter (S. 7).

Auf diese Weise will Steinmann sicherstellen, dass sich die ökonomischen Lerninhalte auf das Leben der Lernenden beziehen. Er prüft die *Lernbedeutung* der Lebenssituationen, damit primär das gelernt wird, was zur Lebensbewältigung am wichtigsten ist (S. 3). Auswahlkriterien dafür gewinnt er, indem er nach dem Zusammenhang von Lebenssituationen und *Bedürfnisbefriedigung* fragt (S. 3): Wie stark trägt die einzelne Lebenssituation zur Bedürfnisbefriedigung bei? Könnte sie intensiver oder besser zur Bedürfnisbefriedigung genutzt werden? Ist ihre Befriedigung gefährdet? Wie können die Lebenssituationen selbst- und verantwortungsbewusst gestaltet werden? Für jede Lebenssituation bestimmt man dann die Qualifikationen, die erforderlich sind, um sie selbstbewusst und verantwortungsbewusst gestalten zu können. Diese Qualifikationen werden *auch* in die Perspektive der Emanzipation des Individuums gestellt, um nicht nur für die Bewältigung der real existierenden Verhältnisse zu qualifizieren, sondern auch dafür, diese *ändern* zu können, wenn sie unbefriedigend sind (S. 4).

Nach dem Ochs-Steinmann-Ansatz werden Lebenssituationen von gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflusst und wirken auf diese zurück; deshalb kann sich ökonomische Bildung nicht nur auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen beschränken, sondern muss auch die gesellschaftliche Ebene einbeziehen. Dazu sind mindestens vier *ökonomisch geprägte Entwicklungen* zu thematisieren: die Entwicklung zur sozialen, zur ökologischen, zur internationalen Gesellschaft und zur Wohlstandsgesellschaft (S. 6 f.).

Ökonomische Bildung zielt oft auf *zukünftige* Lebenssituationen und stellt damit spezifische *Anforderungen an den Lernprozess*. Bevorzugt werden deshalb Methoden, die es erlauben, diese Situationen zu antizipieren und die sich an Selbsttätigkeit, Kommunikation und Kooperation orientieren (S. 13). Steinmann stellt eine Reihe von Qualitätsanforderungen an die Gestaltung ökonomischer Lernprozesse: Situations-, Wissenschafts-, Wert-, Handlungs-, Problemorientierung (einschließlich Aktualität und Exemplarizität) sowie Erfahrungsorientierung (einschließlich Betroffenheit) (S. 14).

In seinem Beitrag von 1997 kritisiert Steinmann das ursprüngliche Ochs-Steinmann-Konzept der Qualifizierung für Lebenssituationen, weil es *als* ein ökonomisch-fachspezifischer Ansatz unzulänglich bleibe (S. 16). Dessen traditionelle, rein ökonomische Orientierung gefährde häufig andere Bedürfnisse

wie Arbeitsfreude, Selbstorganisation, Ruhe, Gesundheit (S. 17). Steinmann will „die ökonomische Bildung zu einer umfassenden Gesellschaftslehre“ ausgestalten und dazu vor allem auf Politikwissenschaft, Soziologie, Geschichte sowie Wirtschafts- und Sozialgeographie zurückgreifen (S. 20). Die ökonomische Bildung soll „in ein auf die Gesellschaft als Ganzes bezogenes Curriculum“ *eingebettet* werden (S. 20).

So kommt das Curriculumkonzept von Robinsohn (1975) zu neuen Ehren. Die unterschiedlichen Fachwissenschaften sollen sich auf einen Analyseprozess einlassen, den eine *didaktische* Perspektive anleitet. Mit ihrer Hilfe wählt man aus den beteiligten Fachwissenschaften diejenigen Inhalte und Methoden aus, die „zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebens in der Gesellschaft“ befähigen, und bezieht sie aufeinander (S. 21). Dieser Curriculumprozess erfordere Kooperation und Integration der Disziplinen; deshalb sei der Lebenssituationen-Qualifikationen-Ansatz ein dafür geeignetes Instrument.

Steinmann kritisiert offen die Unzulänglichkeit, die sich aus der fachwissenschaftlichen Enge seines eigenen Ansatzes ergebe (S. 16), und praktiziert damit ein in der herkömmlichen Wirtschaftsdidaktik seltenes Maß an methodologischer Selbstreflexion. Ein rein ökonomisch fundiertes Konzept Qualifizierung-für-Lebenssituationen leide unter der Monodisziplinarität; diese will er deshalb durch ein integriertes gesellschaftswissenschaftliches Curriculum überwinden. Eine Argumentation wie die von Steinmann steht faktisch im klaren Kontrast zur politischen Kampagne für ein Schulfach Wirtschaftslehre, die der Interdisziplinarität skeptisch gegenübersteht und ökonomische Bildung meist auf den Mainstream der Volkswirtschaftslehre verengt. Im Gegensatz zu Steinmanns revidierter Position schärft eine Jede-Wissenschaft-ein-Schulfach-Philosophie die *disziplinäre* Perspektive der Ökonomik in Fachdidaktik und Unterricht, indem sie sie von anderen, fachlich benachbarten Perspektiven wie Soziologie und Politikwissenschaft organisatorisch, curricular und praktisch isoliert; eine monodisziplinär orientierte politische Bildung wirkt selbstverständlich ebenso isolationistisch.

Steinmanns dezidiert interdisziplinär offener Ansatz bildet in der gegenwärtigen Wirtschaftsdidaktik eine Ausnahme. Die Autoren der kategorial-wirtschaftspolitischen und verhaltenstheoretischen Konzeptionen ökonomischer Bildung beziehen sich meist ausschließlich oder überwiegend auf die Ökonomik¹⁵. Im Gegensatz zu Steinmann betrachtet der wirtschaftsdidaktische Mainstream eine klare fachwissenschaftliche *und* monodisziplinäre Orientierung gerade als seine besondere Stärke¹⁶ (z. B. Krol 2001, Schlösser 2001; vgl. für die parallele Diskussion in der Politikdidaktik Massing 1995). Ob sich *dieser* fachwissenschaftliche Bezug des fachdidaktischen Mainstreams auf die Ökonomik eignet, um eine eigene disziplinäre Identität zu konstruieren, diskutiere ich im nächsten Kapitel.

¹⁵ Natürlich neben dem einschlägigen Bezug auf die Erziehungswissenschaft, der aber nur selten, in geringem Umfang und oft nur auf einer sehr allgemeinen Ebene thematisiert wird; so werden etwa Kognitions- und Sozialisationsforschung von den meisten Wirtschaftsdidaktikern nicht wahrgenommen.

¹⁶ Kruber (2001b) betont zwar neuerdings die Überschreitung überholter fachdisziplinärer Grenzen und die Ausbildung grenzüberschreitender Perspektiven, ohne die disziplinären Sichtweisen zu vermischen. Konzeptionelle Konsequenzen daraus fehlen aber noch.

3 Die fachwissenschaftliche Ausrichtung der Fachdidaktik als Problem

Auf einer eher abstrakten Ebene gibt es eine faktische Übereinstimmung zwischen Wirtschafts- und Politikdidaktik darüber, dass Situations- und Problemorientierung, Handlungsorientierung sowie Wissenschaftsorientierung hoch relevante didaktische Leitideen sind (Weber 2001). Unterschiede zeigen sich erst im Zuge weiterer Konkretisierung dieser Prinzipien. Bei der *Situations- und Problemorientierung* differieren etwa Art und Akzentuierung der in den einzelnen Fachdidaktiken als relevant identifizierten Situationen und Probleme (vgl. Kruber 2000 und 2001, Henkenborg 2001). So werden beispielsweise Knappheit, Effizienz oder Arbeitslosigkeit als ökonomische, Demokratie, Gerechtigkeit oder Frieden als politische Probleme oder Themen aufgefasst. Wirtschaftsdidaktiker beziehen sich auf typische „Situationen“ wie z. B. Konsumieren, Sparen, Arbeiten und Politikdidaktiker etwa auf Kommunizieren, Intervenieren und Partizipieren.

Bei der *Handlungsorientierung* differieren die typischen Handlungsfelder, auf die sich politische und ökonomische Bildung beziehen, hier z. B. Öffentlichkeit und Gemeinde, dort etwa Haushalt und Unternehmen. Andererseits gibt es eine Reihe sehr ähnlicher Problem- und Handlungsfelder wie beispielsweise Einkommensverteilung / Gerechtigkeit oder Arbeitnehmermitbestimmung / Partizipation sowie kaum eindeutig zuzuordnende Politikfelder wie etwa Wirtschafts-, Umwelt-, Außen(handels)-, Steuer-, Finanz- und Sozialpolitik.

Nicht zuletzt wegen dieser Unübersichtlichkeit sehen viele Fachdidaktiker der politischen und der ökonomischen Bildung in der Dimension der *disziplinären Wissenschaftsorientierung* die zentrale Differenz zueinander und den Grund für die eigene Identität und Autonomie. Für die ökonomische und die politische Fachdidaktik scheint die Zuordnung mit Ökonomik bzw. Politikwissenschaft auf der Hand zu liegen. Viele Fachdidaktiker betrachten eine Eins-zu-Eins-Zuordnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als selbstverständlich und ohne Alternative (z. B. Krol 2001; Massing 1995). So halten offensichtlich manche Politikdidaktiker politische Bildung ohne Bezug auf die Ökonomik ebenso für möglich¹⁷ wie manche Wirtschaftsdidaktiker ökonomische Bildung ohne Bezug auf Politikwissenschaft¹⁸.

Nach Birgit Weber beziehen sich Wirtschaftsdidaktiker gegenwärtig in vier Formen auf die Wirtschaftswissenschaften (Weber 2001); sie nutzen sie als

- Produzentin relevanter Stoff- und Bildungskategorien;
- universales analytisches Instrument (ökonomische Verhaltenstheorie);
- Produzentin von Wirklichkeitserkenntnis, die am Mündigkeitsziel zu messen ist;
- Gegenstand metatheoretischer Kritik.

Ich behandle hier exemplarisch und bezogen auf die ersten beiden Beziehungstypen zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft die Frage, was als das Spezifische ökonomischer Bildung identifiziert werden kann. Sind die von Wirtschaftsdidaktikern vorgeschlagenen Kerninhalte der ökonomischen Bildung typisch und einzigartig für die Ökonomik und deshalb für Wirtschaftsdidaktik und ökonomische Bildung

¹⁷ Um nur ein Beispiel zu nennen: Im Band „Didaktik und Schule“ des Lexikons der politischen Bildung gibt es u. a. Artikel zu Demokratie, Gesellschaftstheorien, Politikwissenschaft, Rechtsdidaktik, Rechtswissenschaft, Soziologie und Staat, es fehlen aber Beiträge wie (Soziale) Marktwirtschaft, Wirtschaftstheorien, Wirtschaftswissenschaft, Wirtschaftsdidaktik und Markt; Bezüge zu ökonomischen Aspekten finden sich bei Arbeitslehre, ökonomisch-politische Bildung und Polytechnik (Richter/Weißenroth 1999).

¹⁸ Als Beispiel sei nur auf das 657 Seiten umfassende „Lexikon der ökonomischen Bildung“ verwiesen, in dem etwa die Stichworte Demokratie, Gesellschaftstheorien, Politik, Politikwissenschaft, Soziologie, Sozialwissenschaft und Staat fehlen (May 2001a).

konstitutiv? Für Kruber hängt es von der Antwort auf diese Frage ab, ob ein eigenständiges Fach Wirtschaftslehre notwendig ist (Kruber 2001). Im Folgenden diskutiere ich zwei Thesen:

1. Vieles von dem, was wirtschaftsdidaktisch als „typisch ökonomisch“ bezeichnet wird, ist tatsächlich eine ökonomische Variante *disziplinübergreifender* Theoriekonzepte, Paradigmen und Methoden der Sozialwissenschaften (d. h. aber keineswegs, das sich alles „typisch Ökonomische“ unterschiedslos im „typisch Sozialwissenschaftlichen“ auflösen lässt).

Deshalb muss man sich auch dann, wenn man eine spezifische *fachdidaktische* Identität von Wirtschaftsdidaktik mit Hilfe einer exklusiven *fachwissenschaftlichen* Bezugnahme auf die Ökonomik konstruieren will, auf Kerninhalte, Kernaussagen und Grundmethoden beziehen, die nicht exklusiv ökonomische sind, sondern auch zum Kern anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen gehören. Das verlangt ein *Gesamtkonzept sozialwissenschaftlicher Bildung*.

2. Vieles von dem, was wirtschaftsdidaktisch als typisch *für die* Ökonomik insgesamt bezeichnet wird, entpuppt sich als typisch für ein *spezifisches* Paradigma *in der* Ökonomik: den neoklassisch fundierten und institutionalistisch modernisierten Mainstream (Standardökonomik).

Deshalb muss man fachdidaktisch sorgfältig unterscheiden, was als Gemeinsamkeit der unterschiedlichen ökonomischen Paradigmen und was als deren spezifisches Charakteristikum betrachtet werden kann. Das verlangt einen *pluralistischen Ansatz ökonomischer Bildung*.

Ich werde meine Position an drei Exempeln für eine inhaltliche Bezugnahme der Fachdidaktik auf die Ökonomik darlegen: Stoffkategorien des kategorialen Ansatzes, ökonomische Verhaltenstheorie und Institutionenökonomik.¹⁹

3.1 Typisch ökonomische und typisch sozialwissenschaftliche Kategorien

Mit dem kategorialen Ansatz versuchen Wirtschaftsdidaktiker, *genuin ökonomische* Kategorien zu finden, um aus der Volkswirtschaftslehre Argumente für die *Einzigartigkeit und Unersetzbarkeit* einer ökonomischen Bildung abzuleiten. Es geht ihr darum, die zentralen Kategorien der Ökonomik identifizieren, die für eine ökonomische Bildung relevant sind.²⁰ Zugleich will sie die curriculare Beliebigkeit überwinden, indem sie ein Set von fachwissenschaftlichen Basiskategorien begründet. Ob und inwieweit das gelingt, diskutiere ich hier *exemplarisch* am kategorialen Konzept von Klaus-Peter Kruber.

Die Grundidee kategorialer Konzepte ist einfach und für die Wirtschaftsdidaktik ebenso wie für die Politikdidaktik einschlägig. Die Fachdidaktik muss „ihre“ Fachwissenschaft daraufhin studieren, was deren grundlegende Stoffkategorien sind und diese zu Leitkategorien ökonomischer Bildung machen; das so gewonnene Kategoriengerüst strukturiert dann *ökonomische* Bildungsinhalte und Lernprozesse (vgl.

¹⁹ Den Lebenssituationsansatz lasse ich an dieser Stelle unberücksichtigt, da er interdisziplinär und sozialwissenschaftlich-integrativ angelegt ist; die Frage, was das Spezifikum ökonomischer Bildung ist, steht deshalb nicht im Zentrum.

²⁰ Dass sie bei der Auswahl dieser Kategorien entgegen aller Programmatik weitestgehend ohne Bezug auf die Lernenden auskommt und z. B. die ökonomischen, alltagstheoretischen Kategorien, über die diese subjektiv immer schon verfügen, ganz außer Acht lässt, kann hier nicht weiter thematisiert werden. Eine gewisse Ironie und ein wenig fehlende Selbstachtung liegt aber darin, dass man für die allgemeine ökonomische Bildung an Schulen die hochschuldidaktische Auswahl von Kategorien übernimmt, die Hochschullehrer der Ökonomik erstens in der Regel ohne fachdidaktische (im Sinne von *fachdidaktikwissenschaftliche*) Begründung getroffen haben (jedenfalls kann man die nicht nachlesen), dass sie sich mit dieser Auswahl in ihren Lehrbüchern zweitens offensichtlich an eine andere Zielgruppe richten (i.d.R. angehende Diplom-Volkswirtinnen) und drittens vermutlich auf einen anderen Lehr- und Lernzweck abzielen. Jedenfalls ist mir bisher nicht aufgefallen, dass das Studium der Volkswirtschaftslehre in erster Linie als Allgemeinbildung mit der Leitidee einer mündigen Wirtschaftsbürgerin aufzufassen ist. Es wäre ein nahe liegender Ausweg, sich auf die Wissenschaftspropädeutik als Leitziel zu berufen; das aber würde aber eine schulform- und stufenspezifische ökonomische Bildung für die gymnasiale Oberstufe unterstellen.

2.1). Zugleich soll so ökonomische Bildung in Unterscheidung von anderen Bildungen konstituiert werden, etwa gegenüber der politischen. D. h. die ökonomischen Stoffkategorien sollen – neben dem Paradigma der ökonomischen Verhaltenstheorie – das Spezifikum ökonomischer Bildung begründen. Ein sozialwissenschaftlicher Blick auf diese Kategorien zeigt aber, dass sich dieser Anspruch nur teilweise einlösen lässt.

Von den 13 Stoffkategorien Krubers sind mehr als die Hälfte – zumindest auch – sozialwissenschaftliche „Kategorien“; die sieben stark sozialwissenschaftlich geprägten Kategorienbündel Krubers bezeichne ich kurz als Arbeitsteilung, Interdependenz/Zielkonflikte, Wandel/Instabilität, Ungleichheit/Umwelt, Interessenkonflikte, Wertbezug, Gestaltung/Legitimierung (vgl. Übersicht 1). Weitere zwei Kategorien, Staatseingriffe und Wirtschaftsordnung, lassen sich zumindest nicht allein der Ökonomik zuordnen. So gesehen bleiben nur vier ökonomische Kategorien i. e. S. übrig:

- Knappheit,
- Kosten/Nutzen,
- Marktkoordination und
- Wirtschaftskreislauf.

„Wandel/Instabilität“ könnte man als eher ökonomische Kategorie akzeptieren, wenn man sie als „wirtschaftlicher Strukturwandel/Konjunktur“ spezifiziert. „Marktkoordination“ ist seit einem Vierteljahrhundert eine zentrale Kategorie der Wirtschaftssoziologie; umgekehrt hat die moderne Institutionenökonomik seit etwa 30 Jahren die traditionell soziologische und politologische Kategorie „Hierarchie“ auch als ökonomische entdeckt: Unternehmen sind meist hierarchisch organisiert.

Auch die drei wichtigsten sozialen Koordinationsmuster „Markt“, „Hierarchie“ und „Kooperation“ sind also zentrale Kategorien in Ökonomik *und* Soziologie *und* Politikwissenschaft. Sie sind – ebenso wie der sich seit einiger Zeit verbreitende Begriff „Netzwerk“ –, *sozialwissenschaftliche* Kategorien, die sich der Vereinnahmung durch eine Einzeldisziplin verweigern. Dabei bleibt selbstverständlich zu beachten, dass diese Kategorien disziplinär – und intradisziplinär! – unterschiedlich akzentuiert und verwendet werden.²¹

Im Feld sozialwissenschaftlicher Bildung können z. B. die Unterschiede zwischen den Koordinationsmustern Markt und Netzwerk am Beispiel der Beziehungsstruktur zwischen Produktionsunternehmen und ihren Lieferanten in einem Industriedistrikt (klassisches Beispiel Silicon Valley) oder am Beispiel der Vergabe politischer Ämter erarbeitet werden. Im Beispiel Unternehmensnetzwerk kann man etwa mit der soziologischen Netzwerktheorie²² und/oder mit der ökonomischen Transaktionskostenanalyse²³ arbeiten. Diese Entscheidung lässt sich nicht allein disziplinär und aus nur einer *Fachdidaktik* heraus begründen. Vielmehr wäre hier aus der Sicht eines sozialwissenschaftlichen Gesamtcurriculums²⁴

²¹ Aber die abweichenden Akzentuierungen der Kategorien unterscheiden sich oft weniger nach Disziplinen, als vielmehr nach konkurrierenden, disziplinübergreifenden Paradigmen (dafür ist der Institutionenbegriff ein exemplarisches Beispiel; vgl. 0)

²² Mit Hilfe der Netzwerktheorie untersucht die Wirtschaftssoziologie die Beziehung zwischen Unternehmen und die Beziehungsmuster, die sich daraus entwickeln; sie interessiert sich insbesondere für den Zusammenhang zwischen der Netzwerkstruktur innerhalb und zwischen Unternehmen und der daraus resultierenden Bildung von Institutionen wie Unternehmensnetzwerken (Hessinger 2001, 23 f.).

²³ Forschungsrichtung der Neuen Institutionenökonomik, die die Kosten („Reibungsverluste“) unterschiedlicher institutioneller Arrangements für wirtschaftliche Transaktionen vergleicht (etwa Informations-, Verhandlungs- und Kontrollkosten), um Institutionen effizient zu gestalten.

²⁴ Das impliziert keineswegs die Entscheidung für ein *Integrationsfach* Sozialwissenschaften, sondern nur für ein fachdidaktisch abgestimmtes *Gesamtkonzept* für die sozialwissenschaftlichen *Fächer*, das integrative Elemente enthalten kann.

fachdidaktisch, d. h. durch *Kommunikation* zwischen den Fachdidaktiken, zu entscheiden, welche Bildungsziele mit Bezug auf welche Theorieansätze erreicht werden sollen.

Selbstverständlich kann man für die Wirtschaftsdidaktik alle von Kruber aufgeführten Kategorien legitimerweise als Kernkategorien ökonomischer Bildung reklamieren. Aber die meisten von ihnen eignen sich nicht als *exklusives Spezifikum* der Ökonomik, sondern sind sozialwissenschaftliche Kategorien par excellence. Als Kern einer *ökonomischen* Bildung müssen sie deshalb zu allererst *fachdidaktisch* und erst in zweiter Linie fachwissenschaftlich begründet werden. Denn die scheinbar natürliche Herleitung der „ökonomischen“ Kategorien aus der Ökonomik ist alles andere als selbstverständlich: sie erweist sich als *fachdidaktisch konstruiert*. Diese Ableitung kann *fachwissenschaftlich* nur aufrechterhalten werden, wenn man die modernen Kategorien und Paradigmen der anderen Sozialwissenschaften bewusst ignoriert. Man kann noch weiter gehen und feststellen, dass die Gestalt der Bezugsdisziplin, so wie sie der Fachdidaktik erscheint, ihr eigenes *fachdidaktisches* Konstrukt ist (vgl. Pandel 2001).

Am Beispiel der ökonomischen Kategorie „Staatseingriffe“ kann man die Optionen, die unter der Bedingung einer Kooperation zwischen den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken, offenstehen, andeuten. Die Steuerungstheorie interessiert vor allem für die Frage, wie man politisch steuernd in differenzierte, autonom operierende soziale Systeme eingreifen kann, etwa in die Wirtschaft (vgl. zum Folgenden Braun 1997). Insofern verknüpft sie eine soziologische Diagnose (Differenzierung) mit einem politikwissenschaftlichen Interesse (Steuerung). Ein prominenter Ansatz sieht Eingriffe vor allem durch Interaktionsnetzwerke ermöglicht, die kommunikativ zwischen verschiedenen Teilsystemen vermitteln; ein Beispiel dafür sind Organisationen der Forschungsförderung. Mögliche Mittel politischer Steuerung sind Markt und Hierarchie sowie Solidarität, die auf kulturellen Normen und Emotionen beruht. Netzwerke verbinden Markt und Hierarchie, z. B. regionale Beschaffungsmärkte und hierarchische Organisationen wie Unternehmen. Kulturelle Steuerung ist monetärer oder rechtlicher Steuerung *insofern* überlegen, als sie die Akteure überzeugen kann²⁵, statt nur ihr Handeln zu begrenzen. Weil die individuellen Akteure als Mitglieder von Organisationen oft in und zwischen Teilsystemen mit unterschiedlichen Anforderungen handeln, sind ihre Normen und Affekte eine wichtige Steuerungsressource. Theoretisch arbeitet der hier skizzierte steuerungstheoretische Ansatz wesentlich mit der Theorie begrenzter Rationalität und der Spieltheorie, zwei auch in der Ökonomik prominenten Argumentationsfiguren. Wenn es darum geht zu lernen, ob und wie politische Steuerung – Ökonomen sprechen bevorzugt von „Eingriffen in den Markt“ – möglich ist und welche Wirkungen und Nebenwirkungen sie hervorruft, eignen sich etwa die Teilsysteme Wirtschaft, Erziehung oder Wissenschaft gleichermaßen. Welches als Exempel ausgewählt wird, ist eine fachdidaktische Frage.

Damit zeigt auch die Prüfung der als ökonomisch reklamierten Kategorien, dass die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken erhebliche Freiheitsgrade gewinnen können, wenn sie ihre selbst konstruierte disziplinäre Enge öffnen – was keineswegs die Aufhebung der disziplinären Perspektive und Begriffe verlangt! Aber in einem sozialwissenschaftlichen Curriculum entscheiden die Fachdidaktiken gemeinsam darüber, welches Paradigma, welche Theorie, welche Kategorie zu welchem Zweck an welchem Thema, in welcher disziplinären, interdisziplinären oder überdisziplinären Perspektive und in welchem Fach gelernt werden soll.

²⁵ Genau das versucht die ökonomische Bildung, wenn sie die didaktische Forderung erhebt, die Akzeptanz für die Soziale Marktwirtschaft bei den Lernenden zu fördern (z. B. Kaminski 2001, 9).

3.2 Ökonomische Verhaltenstheorie und Rational Choice-Theorie

Kann man die ökonomische Verhaltenstheorie (vgl. 2.2) als konstitutives, gegenüber anderen Sozialwissenschaften hinreichend trennscharfes Spezifikum von Ökonomik und ökonomischer Bildung betrachten? Immerhin behaupten Ökonomen mit dem Paradigma der ökonomischen Verhaltenstheorie ganz offen, die besseren Soziologen und Politologen zu sein (Schimank 2000, 71; vgl. Zoerner 2001). Und tatsächlich hat die ÖVT seit den späten 1960er Jahren einen beeindruckenden Siegeszug in den Sozialwissenschaften erlebt. Das ökonomische Akteurmodell hat sich als politisierter oder „soziologischer Homo Oeconomicus“ (Uwe Schimank) schnell und massenhaft in Politikwissenschaft und Soziologie verbreitet. Der Zwilling der ÖVT firmiert dort unter der Bezeichnung Rational Choice-Theorie (RCT)²⁶; prominente Vertreter sind James Coleman, Hartmut Esser, Siegwart Lindenberg und Fritz W. Scharpf. Der Erfolg der RCT in der Politikwissenschaft resultiert aus den bahnbrechenden Arbeiten von Ökonomen, vor allem Mancur Olson mit „Die Logik des kollektiven Handelns“ (1965/1968) und „Aufstieg und Niedergang von Nationen“ (1982/1985) sowie Anthony Downs mit „Ökonomische Theorie der Demokratie“ (1957/1968). Theorien rationalen Handelns und ihre moderne spieltheoretische Anwendung²⁷ auf Kooperationsdilemmata haben auch die deutsche politikwissenschaftliche Diskussion geprägt (Braun 1999).

Die Ironie der Wissenschaftsgeschichte liegt nun darin, dass der unerhörte Erfolg des homo oeconomicus in den Sozialwissenschaften die Originalität der ÖVT gleich zweifach zunichte macht: als exklusives Merkmal der Ökonomik *und* als Proprium einer ökonomischen Bildung. Die ÖVT war lange Zeit ein *disziplinspezifischer*, also ökonomischer Analyseansatz, genauer: sie war der Ansatz einer dominanten ökonomischen Theorietradition, eng verbunden und parallel entwickelt mit dem Behaviorismus in der Individualpsychologie. Die ÖVT ist heute aber zu einem prominenten, *disziplinübergreifenden sozialwissenschaftlichen* Paradigma geworden. Dazu haben Ökonomen kräftig beigetragen, indem sie die ÖVT auf traditionell soziologisches Terrain wie Familie, Bildung oder Kultur und traditionell politologisches Terrain wie Wahlen, Regierungshandeln oder Verbandspolitik angewendet haben. Sie haben die ÖVT sogar zur universalen Handlungstheorie erklärt und auf *dieser* Basis die Einheit der Gesellschaftswissenschaften proklamiert.

Die ÖVT/RCT ist also *ein* Spezifikum *der* Sozialwissenschaft oder *aller* Sozialwissenschaften und damit *auch* der Ökonomik.²⁸ Damit taugt die ÖVT nicht als Unterscheidungsmerkmal zwischen ökonomischer und politischer Bildung. Das ändert sich auch dann nicht, wenn man sie wie Karpe und Krol mit einer Institutionentheorie verknüpft, denn genau das macht auch die RCT-orientierte Politikwissenschaft (vgl. Braun 1999, 233-259).²⁹

²⁶ Dieser Begriff wird auch in der Ökonomik und meist synonym mit Erwartungsnutzentheorie verwendet. Diese erklärt ein Makrophänomen durch individuelle Handlungen des isolierten homo oeconomicus, die unter den Bedingungen von Risiko bzw. Unsicherheit stehen und von den Restriktionen der jeweiligen Situation abhängen.

²⁷ Im Unterschied zur Erwartungsnutzentheorie (vgl. Anm. 26) ist die Spieltheorie „eine Theorie der Interaktion und nicht der isolierten Entscheidung von Individuen“; sie gründet aber auf den Fundamenten der Erwartungsnutzentheorie/Rational Choice-Theorie (vgl. Etzrodt 2001, 32-34).

²⁸ Eine ähnliche Diagnose kann man für das (didaktische) Politikzyklusmodell in der politischen Bildung stellen. Die Phasen des Politikzyklus Problem – Auseinandersetzung – Entscheidung – Bewertung und Reaktionen – Beendigung der Politik / neues Problem (vgl. Massing 1995, 83-91) bezeichnen sehr allgemeine Phasen von Entscheidungsprozessen, die man als Beschreibungs- und Analysemodell ebenso gut auf den Umgang mit ökonomischen oder sozialen Probleme in Organisationen wie Unternehmen, Betrieben oder Abteilungen oder auch in privaten Haushalten anwenden kann, wie auf wissenschaftliche Forschungsprozesse. Auch das häufig verwendete Modell der Politikdimensionen politics (Prozess), policy (Inhalt) und polity (Form) bietet weniger ein exklusiv politikwissenschaftliches als vielmehr ein sozialwissenschaftliches Kategorienset, das sich – z. T. mit anderen Bezeichnungen belegt – etwa auch auf die Unternehmensführung oder die wirtschaftssoziologische Netzwerkanalyse anwenden lässt.

²⁹ Insofern ist die Versicherung Krols, „dass Ökonomische Bildung nicht in einen Gegensatz zur Politischen gebracht werden kann, aber zur Verbesserung des theoretischen Fundamentes einen originären Beitrag leisten kann“ *bezogen auf die ÖVT* gegenstandslos – in vielen anderen Hinsichten dagegen keineswegs!

Selbstverständlich kann und darf ökonomische Bildung, solange sie sich selbst und sich selbst nur isoliert betrachtet, die ökonomische Verhaltenstheorie als ihren inhaltlichen Kern definieren. Vielleicht muss sie das sogar tun, eine pluralistische Wirtschaftsdidaktik wird jedoch auch konkurrierende ökonomische Akteurstheorien berücksichtigen³⁰. Betrachtet man das Feld *sozialwissenschaftlicher Bildung(en)*, dann gehört das Zwillingsparadigma ökonomische Verhaltenstheorie/Rational Choice-Theorie auch hier zweifellos zum Bildungskanon. Denn es hat eine herausragende Bedeutung in den Sozialwissenschaften und in der Gesellschaft und bietet eine fruchtbare Analyseperspektive.³¹ Auch als Methode verstanden gibt die ÖVT ein treffendes Beispiel für die These von Hans-Jürgen Pandel, dass keines der sozialwissenschaftlichen Fächer methodologisch autonom ist, sondern dass ihre Methoden „integraler Bestandteil einer allgemeinen Methodologie aller Sozial- und Kulturwissenschaften“ sind (Pandel 2001). Dies gilt übrigens auch für die oft als typisch ökonomisch ausgegebene axiomatisch-deduktive, mathematisierte Modellbildung, die sich etwa auch in der Politikwissenschaft findet (vgl. Rieck 1993). Verbreitet sind spieltheoretische Modelle, etwa eine Modellierung internationaler Konflikte als Gefangenendilemma, das jede Kooperation verhindert, oder Tit-for-Tat-Strategie, die nach dem Prinzip der Reziprozität bedingte Kooperation ermöglicht.

Eine sozialwissenschaftliche Didaktik, die sich nicht exklusiv an eine Wissenschaftsdisziplin bindet, kann frei entscheiden, ob sich Lernende die ÖVT als Paradigma oder Methode im Bereich der Ökonomik, Soziologie oder Politologie aneignen sollen. Wahlverhalten und Konsum, Berufswahl und Familienplanung, Verhandlungen über Gehaltstarife und Regierungskoalitionen, Parteiprogramme und Unternehmensleitbilder, oligopolistische Kämpfe und diplomatische Konflikte sind äquivalente Exempel für die Erklärungskraft der ÖVT/RCT – und für deren Grenzen (vgl. Übersicht 3). Auch die Handlungstypen Verhandeln, Wählen, Kommunizieren, Konkurrieren und Kooperieren kann man disziplinar nicht eindeutig zuordnen.

Die Entscheidung, *welches* Handlungsfeld und *welche* Situation man nach *didaktischen* Kriterien auswählt, fällt unterschiedlich aus, je nachdem, wie das Paradigma ÖVT/RCT curricular eingebettet ist und welche Lern- und Bildungsziele man mit seiner Hilfe erreichen will. Bei der Einführung der ÖVT/RCT steht der disziplinäre ökonomische Zugriff dann mit anderen sozialwissenschaftlichen Zugriffen im Wettbewerb. So mag es aus Sicht der Lernenden sogar besonders fruchtbar sein, die ÖVT/RCT gerade an Phänomenen zu erarbeiten, die traditionellerweise nicht als typisch ökonomisch gesehen werden, etwa politische Wahlen oder Partnerwahl. Oder sie wenden sie in unkonventioneller Weise auf ein traditionelles Feld an, indem sie etwa Fusionen nicht mit den davon erhofften Rationalisierungs- und Wettbewerbsvorteilen für die beteiligten Unternehmen, sondern mit den Interessen der Manager an Geld, Macht und Prestige erklären.

Umgekehrt begrüßt eine sozialwissenschaftliche Didaktik die Überraschungseffekte und Reflexionschancen, die entstehen, wenn man mit einem soziologischen Paradigma ein als typisch ökonomisch geltendes Phänomen untersucht und erklärt. Ein Exempel dafür ist die Theorie sozialer Netzwerke (Weyer 2000), die beispielsweise das Verhalten der Akteure an Wertpapierbörsen oder der Teilnehmer an Auktionen aus ihren *sozialen* Beziehungen erklärt (z. B. Abolafia 1998). Diese disziplinübergreifenden Perspektivenwechsel dürften außerordentlich fruchtbar sein. Auch spricht viel dafür, mit *unterschiedlichen* Akteursmodellen umgehen zu lernen und das Unterscheidungsvermögen zu schärfen, statt das *einheitliche* ökonomische Akteursmodell der ÖVT zu universalisieren. Dabei kann das moderne ÖVT-Modell durchaus im Vordergrund stehen, weil es „sparsame“, d. h. wenig aufwändige Erklärungen

³⁰ Die Amerikanische Institutionenökonomik in der Tradition von Thorstein Veblen sieht ökonomisches Verhalten vor allem von Gewohnheit, Brauch und Tradition geprägt (vgl. Schlicht 1998). Die von Amitai Etzioni begründete Sozioökonomik beurteilt ökonomische Handlungen auch nach ihrer Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Werten und Normen (Ich+Wir-Paradigma), nicht nur nach ihrem ökonomischen Ergebnis (Etzioni 1996).

³¹ Das heißt nicht unbedingt, dass man die ÖVT wie Krol (2001) auch als „unverzichtbares Element der Persönlichkeitsbildung“ „in der modernen Gesellschaft“ auszeichnen muss.

erlaubt, und weil man real beobachten kann, dass „sich ein am Eigennutz orientierter Homo Oeconomicus in der modernen Gesellschaft breitmacht“ (Schimank 2000, 165).

Aber es käme eben darauf an, *unterscheiden zu lernen*, wo ÖVT/RCT überlegene Erklärungen liefern und wo nicht. Dann sind Bedingungen, Situationen, Handlungsfelder und Handlungsmuster zu identifizieren, in denen man typischerweise auf ein der ÖVT/RCT entsprechendes Verhalten trifft, in denen dieses sogar erwünscht ist oder für deren Erklärung die ÖVT/RCT völlig ausreicht. Beispiele könnten etwa Unternehmensmärkte, klassische Außenpolitik oder Tarifverhandlungen sein. Davon zu unterscheiden wären Bedingungen, Situationen, Felder und Muster, in denen dieses gerade nicht zutrifft. Das mag vielleicht für Berufswahl, Eigenheimbau oder Konsum zutreffen.

Übersicht 3: Anwendungsfelder des überdisziplinären Paradigmas „ökonomische Verhaltenstheorie“

<i>Anwendungsfelder nach Disziplinen (Beispiele)</i>			
<i>Handlungstypen</i>	<i>Ökonomik</i>	<i>Politologie</i>	<i>Soziologie</i>
<i>Verhandeln</i>	Arbeitsvertrag		Arbeitsverhältnis
	Tarifpolitik	Haushaltspolitik	
	Fusionen	Regierungsbildung	
	Außenhandelspolitik		
<i>Wählen</i>	politische Wahlen		
	Konsum	Konsumsteuerung	Konsumstil
	Beruf	Berufswahlsteuerung	Beruf
	Familie		Familie
<i>Kommunizieren</i>	Unternehmensleitbild	Parteiprogramm	Unternehmensleitbild
	asymmetrische Information		
	Marketing (Unternehmen, Partei)		
<i>Konkurrieren</i>	Oligopol	Parteien	Organisationen
	Duopol	Handelskonflikt	
<i>Kooperieren</i>	Netzwerk		
	Unternehmen	Behörde	Organisation

Eigene Darstellung

Weiter würde thematisiert, ob und wann es gesellschaftlich erwünscht ist, die herrschenden Muster zu ändern und wie man dies bewerkstelligen kann. Aktuelle Beispiele mögen die Umwandlung träger

Gewohnheitssparerinnen zu renditehungrigen Investorinnen oder bürokratisch-hierarchisch denkender Behördenleiterinnen zu marktlich-anreizorientierten Dienstleistungsmanagerinnen sein. Wie erfolgreich eine nachhaltig angelegte und hartnäckig umgesetzte Politik traditionelle Muster verdrängen und durch ökonomische ersetzen kann, zeigt die Privatisierung der Produktion öffentlicher oder meritorischer Güter; das ist z. B. der Thatcher-Regierung in Großbritannien im großem Umfang gelungen (vgl. Dixon 2000).

Nicht zuletzt ginge es um die Frage, wie die reale Verbreitung eines der ÖVT entsprechenden Verhaltens soziologisch und politisch erklärt werden kann (Ökonomisierung, Rechenhaftigkeit). Man könnte das universale, jenseits von Raum und Zeit geltende Modell vernachlässigen und sich auf seine spezifischen Gestalten in modernen Gesellschaften, in ihren Teilsystemen, Institutionen und Organisationen konzentrieren. Auf diesem Wege würde der Homo oeconomicus aus der Abstraktion ökonomischer Gesetze in die Realität konkreter Gesellschaften zurückgeholt, auch in die Realität ihrer Märkte. Das aber kann nur eine *sozialwissenschaftliche* Didaktik oder ein Diskurs der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken leisten.

3.3 Neuer Institutionalismus und Alte Institutionenökonomik

Wirtschaftsdidaktische Konzeptionen neigen nicht selten zur Vorstellung einer geschlossenen Ökonomik, in der es oft nur ein Paradigma zu geben scheint: den neoklassisch inspirierten Mainstream. Kontroversen erscheinen der Wirtschaftsdidaktik oft als nur noch historische (etwa Keynesianismus versus Monetarismus, nachfrageorientierte versus angebotsorientierte Politik); dagegen bleiben die fortdauernden Konflikte – und die entzünden sich schon an den Grundbegriffen der Ökonomik wie Knappheit, Bedürfnis, Wachstum, Wohlstand – weitgehend unberücksichtigt. Das Mainstream-Denken wird meist unreflektiert übernommen, und auch die hier skizzierten elaborierten Konzeptionen der Wirtschaftsdidaktik bemühen sich vor allem darum, den Anschluss an Innovationen innerhalb des herrschenden Paradigmas zu halten (etwa bei der Neuen Institutionenökonomik; vgl. Karpe/Krol 1999, Kaminski 1997). Selbstverständlich ist es eine wichtige Aufgabe der Fachdidaktik, die Entwicklungen in den Fachwissenschaften zu rezipieren, die fachdidaktisch relevant sind; darin sind die hier diskutierten Konzepte recht erfolgreich. Mit den unkommentierten Übernahmen aus dem ökonomischen Mainstream umgeht man aber die grundsätzlichen Kontroversen in der Bezugsdisziplin und erweckt so den Anschein von Homogenität und Geschlossenheit, was dem realen Zustand der Ökonomik nicht entspricht. Ich möchte das hier kurz und exemplarisch an der Alten und der Neuen Institutionenökonomik zeigen.

Die *Neue Institutionenökonomik*, die zum Kern des Rationalhandlungsansatzes zählt, argumentiert mikroökonomisch mit der ökonomischen Verhaltenstheorie und definiert Institutionen als ein System von Normen und Instrumenten, das funktional auf bestimmte Ziele ausgerichtet ist und das das individuelle Verhalten eben dorthin steuern soll (vgl. Übersicht 4). Institutionen orientieren und strukturieren den Alltag der Akteure. Institutionen setzen Anreize für das Handeln der Akteure und steuern es dadurch, lassen aber die individuellen Ziele und Präferenzen unbeeinflusst. Die Neue Institutionenökonomik fragt danach, wie Institutionen und Organisationen gestaltet sein müssen, um Verhalten optimal auf die ausgewählten Ziele hinzusteuern. Im Zentrum stehen deshalb Rationalität und Effizienz von Institutionen. Eine solche Institutionenökonomik fügt sich gut in das Gedankengebäude der Neoklassik ein. Eher „soziologische“ Aspekte von Institutionen, z. B. ihre Legitimität im Unterschied zu ihrer Effizienz, die Interpretation institutioneller Vorgaben durch die Akteure oder die institutionelle Rationalität als *soziales* Konstrukt, interessieren sie nicht. Typisch neoinstitutionalistische Konzepte der Ökonomik sind die Neue Politische Ökonomik, die eine ökonomisch-rationale Theorie der Politik entwickelt, der Transaktionskostenansatz, der ökonomische und politische Institutionen nach ihren Kosten beurteilt, die Theorie der Verfügungsrechte, die die Überlegenheit von auf dem Privateigentum gründenden Wirtschaftsordnungen nachweisen will, und die Prinzipal-Agent-Theorie, die sich mit dem Problem unvollständiger

Verträge und mangelnder Kontrollmöglichkeiten in Delegationsbeziehungen, z. B. im Arbeitsverhältnis, beschäftigt.

Übersicht 4: Zwei Hauptströmungen des Neoinstitutionalismus³²

	Rationalhandlungs- Institutionalismus	Sozialkonstruktivistischer Institutionalismus
disziplinärer Schwerpunkt	(Neue Institutionen-)Ökonomik, Politikwissenschaft	Soziologie (Alte Institutionen-)Ökonomik
Grundidee	institutionelle Kanalisierung individueller rationalen Handelns durch Spielregeln; Effizienz von Institutionen (Funktionalismus)	soziale Konstruktion aller Elemente rationalen Handelns; Routinisierung, Angemessenheit, Legitimität von Institutionen (Konstruktivismus)
Akteure	(starke) Handlung von Individuen (action) rationaler Akteur als Realität (oder als Realitätsfiktion)	sozial konstruiertes / schwaches Handeln (agency) rationaler Akteur als soziales Konstrukt und Resultat von Institutio- nalisierung
Rationalität	„Kalkül“: kohärente, strategisch handelnde Akteure gesellschaftsfreie, „isolierte“ Rationalität	„Kultur“: heterogene Rationalitäten abhängig von Kulturen und politi- schen Regimes gesellschaftsbezogene, „eingebettete“ Rationalität
Interessen	stabil, aus Sicht der Institution exogen	sozial konstruiert, aus Sicht der Institution endogen
bevorzugte Gegen- stände der Analyse	formale politische Institutionen, ökonomische Regeln	informale Institutionen und Schemata
bevorzugte Analyseinstrumente	Spieltheorie, evolutionäre Modelle, Transaktionskostenanalyse	historische Methoden, Fallstudien
Mechanismen des Wandels	strategisches Handeln (action), Selektion	Diffusion, Ansteckung

Die *Alte Institutionenökonomik*, die zum sozialkonstruktivistischen Institutionalismus gehört, versteht Institutionen als verbreitete und dauerhafte Denkweisen, die in den Gewohnheiten und Bräuchen der Menschen verankert sind, gesellschaftliches Wissen verkörpern und sozialen Sinn stiften (vgl. zum Folgenden Hodgson 1998). Sie gründet auf Erkenntnissen über menschliches Handeln aus Psychologie, Anthropologie und Soziologie und verwirft die ökonomische Verhaltenstheorie (vgl. Übersicht 4). Institutionen beeinflussen die Ziele und Präferenzen von Individuen. Ökonomisches Handeln ist aus dieser Sicht nicht von einer universalen Rationalität, sondern von spezifischen, raum-zeit-abhängigen Kulturen, Gewohnheiten und Regeln geprägt; deren aktuelle und historische Evolution steht im Mittelpunkt

³² Ich stütze mich bei dieser Übersicht wesentlich auf DiMaggio (1998, 698), ergänze aber einige Aspekte.

des Interesses. Verhalten verbreitet und verfestigt sich durch Imitation und Emulation und kann so neue Institutionen herausbilden oder vorhandene verstärken. So werden etwa Preise als soziale Konventionen betrachtet, die von Ideen, Erwartungen, Gewohnheiten, Institutionen, Routinen und sozialen Bewertungsprozessen abhängig sind. Während bei der Neuen Institutionenökonomik das Konzept der Rationalität im Mittelpunkt steht, ist es bei der Alten Institutionenökonomik das der Gewohnheit.

Die von mir vorgestellten wirtschaftsdidaktischen Konzepte – vor allem von Krol und Karpe, aber auch von Kaminski – offenbaren in ihrem Umgang mit dem Institutionalismus drei wesentliche Schwächen:

- Sie ignorieren den Dualismus von Alter und Neuer Institutionenökonomik *innerhalb* der ökonomischen Disziplin.
- Sie verkennen, dass die Entfernung zwischen diesen beiden institutionalistischen *Paradigmen* in der Ökonomik wesentlich größer ist als die zwischen den *Disziplinen* Ökonomik und Soziologie resp. Politikwissenschaft. Die Alte Institutionenökonomik steht der Soziologie wesentlich näher als der Mainstream-Ökonomik, die Neue Institutionenökonomik ist dem Rationalhandlungsinstitutionalismus der Politikwissenschaft wesentlich ähnlicher als der Alten Institutionenökonomik.
- Sie ignorieren die Überdisziplinarität des Institutionalismus und seiner paradigmatischen Richtungen.

Für den Institutionalismus ergibt sich das gleiche Fazit wie für die ökonomische Verhaltenstheorie. Man kann ihn nicht als disziplinär einzigartig charakterisieren; vielmehr bildet er eine pluralistische, überdisziplinäre Theoriefamilie (vgl. DiMaggio 1998, 703). Er taugt nicht als spezifisches Charakteristikum der Ökonomik oder einer ökonomischen Bildung, die ihre Identität aus der Ökonomik ableitet. Wird der sozialwissenschaftliche Institutionalismus – oder eine seiner Strömungen – dennoch den Lernenden als spezifisch *ökonomisches* Theoriekonzept und die *Neue* Institutionenökonomik als *die* Institutionenökonomik präsentiert, bedarf es dafür einer sehr überzeugenden *fachdidaktischen* Begründung – die aber fehlt bisher.

Erneut zeigt sich, dass der Disziplinbezug auf die Ökonomik und der Theoriebezug auf die Neue Institutionenökonomik *Konstrukte der Fachdidaktik* sind, deren disziplinärer Charakter schwindet, wenn man sie aus der multidisziplinären Perspektive der übrigen Sozialwissenschaften betrachtet. Dieser Versuch, die *Identität* einer Fachdidaktik oder einer Bildung im sozialwissenschaftlichen Feld *allein* aus einer Bezugsdisziplin heraus zu begründen, überzeugt nicht. Dazu hat Pandel schon 1978 festgestellt: „Ein Denken vom Output des Forschungsprozesses her, das fertige disziplinäre Inhaltssysteme zusammenzufassen sucht, erweist immer mehr seine Unzulänglichkeit“. Können Konzeptionen, die ökonomische Bildung vor allem als *wirtschaftspolitische* Bildung verstehen, das Problem des Verhältnisses von Bezugsdisziplin und Identität der Fachdidaktik besser lösen?

4 Wirtschaftspolitische Bildung neben der politischen Bildung

Die wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen, die eine eigenständige ökonomische Bildung durchsetzen wollen, haben meist einen stark *wirtschaftspolitischen* Akzent. So zielt Krol und Karpes verhaltenstheoretischer Ansatz letztlich darauf, dass die Lernenden eine Institutionenpolitik verstehen und akzeptieren sollen, die die Anreize institutionell so gestaltet, dass sie für den homo oeconomicus geeignet sind (Karpe/Krol 1997, 90 f.). Kaminskis „Kerncurriculum ökonomische Bildung“ ist ebenfalls ein politisch ausgerichtetes institutionalistisches Konzept, das sich auf die reale Soziale Marktwirtschaft konzentriert und die Notwendigkeit betont, deren besondere Institutionen zu akzeptieren, auszufüllen und fortlaufend zu gestalten (Kaminski 2001). Kruber stellt seinen Ansatz ökonomischer Bildung explizit in eine wirtschaftspolitische Perspektive und damit in das Lernfeld Politik (Kruber 2001a). Karpe schließlich betont, dass die Zukunftsfähigkeit moderner Gesellschaften nicht nur Handeln innerhalb, sondern auch „*überhalb* von wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen“ verlange, und dass dafür eine „um Wirtschaftspolitik angereicherte ökonomische Bildung“ nötig sei (Karpe 2001, 65 f.).

Einflussreiche wirtschaftsdidaktische Konzeptionen denken ökonomische Bildung also wesentlich als *wirtschaftspolitische* Bildung. Folgt man diesen Ansätzen, gehört es zu den Kernaufgaben ökonomischer Bildung, Wirtschaftsbürger zu befähigen, über ökonomische und ökonomisch relevante Institutionen urteilen und ggf. über deren Umgestaltung abstimmen zu können. Kaminski und Karpe/Krol begründen dieses Bildungsziel zwar institutionenökonomisch, aber es liegt auf der Hand, dass sie damit ein *politikdidaktisches* Argument verwenden. Hier wird ökonomische Bildung zu politischer Bildung. Dass sie damit eine wichtige Lücke einer sozialwissenschaftlicher Bildung schließen, zeigt die ausgeprägte Ökonomik- und Ökonomieabstinenz, die in der Politikdidaktik recht verbreitet ist.

Im Kontext von Überlegungen zu einer politisch-ökonomischen Bildung haben diese beiden didaktischen Konzepte vor allem zwei Vorteile. Erstens überwinden sie die mikroökonomische Perspektive und fordern explizit, dass ökonomisch relevante Institutionen evaluiert und gestaltet werden. Durch diesen institutionenpolitischen Akzent politisieren sie die ökonomische Bildung. Diese wird aber gleich wieder entpolitisiert, indem beide Konzepte die möglichen Optionen stark einschränken; darauf gehe ich noch ein. Zweitens gilt für das Kaminski-Konzept, dass es zu einer ordnungstheoretisch fundierten Erschließung der wirtschaftlichen Realität beiträgt. Verglichen mit herkömmlichen mikro- und makroökonomisch orientierten Ansätzen kann man von einer realistischen Wende der Wirtschaftsdidaktik hin zur Wirtschaftsordnung und zu ihren politisch konstituierten Institutionen sprechen. Zugespielt formuliert: Beide Konzepte sind zu einem erheblichen Teil nichts anderes als eine Form *spezieller politischer* Bildung, nämlich ordnungs-, wirtschafts-, arbeits- und sozialpolitische Bildung – ein Feld, das, gemessen an Studienordnungen und schulischen Curricula, von der Politikdidaktik mehr schlecht als recht bestellt wird (vgl. Schlösser/Weber 1999; Weber 2001a, 254 f.). Eine ökonomische Bildung als spezielle politische Bildung wirft im Verhältnis zur politischen Bildung allerdings mehr Probleme neu auf, als dass es alte löst.

Gravierende Nachteile sehe ich in der monoparadigmatischen Verengung bei beiden Ansätzen. Während sich die neo-institutionalistische Wirtschaftsdidaktik auf die orthodoxe Neue Institutionenökonomik konzentriert, fixiert sich das ordo-institutionalistische Konzept auf die real existierende Soziale Marktwirtschaft in Deutschland. Beide Verengungen entpolitisieren die soeben politisierte ökonomische Bildung wieder, weil sie die ordnungs- und institutionenpolitischen Optionen drastisch reduzieren. Die neo-institutionalistische Didaktik entscheidet sich gegen den paradigmatischen und theoretischen Pluralismus in der Ökonomik und für den Anschluss an das herrschende, institutionalistisch aufgeklärte neoklassische Paradigma. Die ordo-institutionalistische Didaktik ignoriert die internationale Vielfalt realer marktwirtschaftlicher Ordnungen und vollzieht den Anschluss an das deutsche Konzept der Sozialen Marktwirtschaft – und die Ideologien, die damit verbunden sind.

In beiden Fällen liegt die Gefahr der didaktischen Dogmatisierung auf der Hand. Im ordo-institutionalistischen Ansatz wird ökonomische Bildung mehrfach gefährdet: durch die Dominanz des politisch hegemonialen Begriffs und *politischen Slogans* der Sozialen Marktwirtschaft, durch das wissenschaftliche Deutungsmonopol seitens des Neoliberalismus (vgl. Haselbach 1998) und durch die zum Bildungsprinzip erhobene Macht des Faktischen, d. h. die vorgängige Anerkennung der *spezifischen, deutschen Realisierungsform* der Sozialen Marktwirtschaft in Form des didaktischen Rahmenkonzepts. Dabei gerät die Frage nach der Differenz zwischen Programmatik und Realität sowie nach der politischen und ideologischen Funktion der Formel Soziale Marktwirtschaft weitgehend aus dem Blick. Eine in diesem Sinne kritische Fragehaltung gehört aber m. E. in das Zentrum einer wirtschaftspolitischen oder ökonomisch-politischen Bildung, die Ziele wie mündiger Wirtschaftsbürger und Verstehen der Grammatik einer Gesellschaft anstrebt. Sie ist auch Voraussetzung für eine *aufgeklärte Akzeptanz*, die für die Lernenden auch die Optionen Kritik und Ablehnung umfassen muss. Neben „grammatikalischem“ Verständnis dürfte wohl auch die ökonomische Semantik samt ihren gesellschaftlichen Folgen höchst bildungsrelevant sein. Das zeigt sich übrigens nicht zuletzt darin, dass Müller-Armack selbst dem ideologisch schmiegsamen Begriff Soziale Marktwirtschaft eine friedensstiftende Funktion zugedacht hat (Zinn 1992, 44 f.).

Ein weiteres wichtiges Problem ist die didaktisch-curriculare Doppelung. Sie entsteht dadurch, dass beide Ansätze eine – recht weit verstandene – wirtschaftspolitische Bildung neben der politischen Bildung fordern, ohne Beziehungen zwischen diesen Bildungen herzustellen und ohne sie im wirtschaftspolitischen Feld aufeinander abzustimmen und miteinander zu verzahnen. Dieses Problem nimmt m. W. bisher nur Kruber zur Kenntnis (2001b, 95-98). Erneut zeigt sich, wie kontraproduktiv die Politik einer scharfen bezugsdisziplinären Abgrenzung zwischen Wirtschaftsdidaktik und Politikdidaktik ist, die auf beiden Seiten praktiziert und vertreten wird. Wirtschaftspolitik zweimal zu behandeln, zum einen als Wirtschaftspolitik im Fach Wirtschaft zum anderen als Wirtschaftspolitik im Fach Politik, ist fachwissenschaftlich, fachdidaktisch, curricular und aus Sicht der Lernenden wenig überzeugend. Das gilt insbesondere, wenn man die oben angeführte Überdisziplinarität der Paradigmen berücksichtigt. Es wäre deshalb unprofessionell und ineffektiv, beide Bildungen und Fächer nicht aufeinander abzustimmen. Um die Metapher der Grammatik der Gesellschaft noch einmal aufzugreifen: Es wäre absurd zu erwarten, dass es den Lernenden schon allein gelingen wird, sich eine praktisch brauchbare *und* wissenschaftlich haltbare Grammatik zu basteln, wenn der Grammatikunterricht in zwei *voneinander isolierten* Fächern stattfindet, *ohne dass* diese in eine übergreifende Gesamtkonzeption von Grammatiklernen eingebunden sind. Politikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik müssen deshalb politische und ökonomische Bildung in eine Konzeption sozialwissenschaftlicher Bildung integrieren.

5 Wirtschaftsdidaktik, Politikdidaktik und sozialwissenschaftliche Bildung

Disziplinbezüge sowie disziplinäre Paradigmen und disziplinäre Methoden sind *fachdidaktische Konstrukte* der Wirtschafts- oder Politikdidaktik. Wie ich für einflussreiche Konzepte zur Wirtschaftsdidaktik gezeigt habe, wird die *fachwissenschaftliche* Basis dieser Konstrukte in der Ökonomik fragwürdig, sobald man konkurrierende Theoriefamilien innerhalb der Ökonomik sowie die übrigen Sozialwissenschaften ins Blickfeld nimmt.³³ Die Charakteristika, die als spezifisch für die Disziplin hervorgehoben wurden, haben sich als inter-sozialwissenschaftlich unscharf erwiesen. Dieser Ansatz, über einen monodisziplinären Wissenschaftsbezug eine eigenständige wirtschaftsdidaktische Identität gegenüber der Politikdidaktik zu konstruieren, kann ebenso wenig überzeugen, wie ein Versuch der Politikdidaktik, auf diese Art ihre spezifische Identität gegenüber der Wirtschaftsdidaktik zu begründen. Daraus kann man selbstverständlich weder schließen, dass eine eigenständige ökonomische Bildung oder eine eigenständige politische Bildung grundsätzlich nicht begründbar, noch dass diese nicht sinnvoll oder wünschenswert seien. Dass sich eine auf Autonomie zielende, (mono-)disziplinäre Konstitution einer Didaktik der ökonomischen Bildung – zumindest für die hier diskutierten Konzepte – als wenig tragfähig erwiesen hat, schmälert in keiner Weise die erheblichen Leistungen dieser Ansätze für die *innerdisziplinäre* Weiterentwicklung der Wirtschaftsdidaktik.

Auch die grundlegenden Mängel einer (mono-)disziplinären Konstitution von Fachdidaktiken im sozialwissenschaftlichen Feld unterstreichen noch einmal das, was jenseits einzelner Fachperspektiven notwendig ist: dass sich die Fachdidaktiken gemeinsam um eine bildungstheoretisch und fachdidaktisch fundierte Konzeption sozialwissenschaftlicher Bildung bemühen müssen. Dazu braucht man gemeinsame Vorstellungen über ein Leitbild einer sozialwissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit³⁴, zu dem disziplinär geprägte Kompetenzprofile ebenso selbstverständlich gehören wie interdisziplinäre oder transdisziplinäre. Die Fachdidaktiken der sozialwissenschaftlichen Fächer müssen dann ein gemeinsames sozialwissenschaftliches Curriculum entwickeln (vgl. Reinhardt 1997), in dessen Rahmen die fachlichen Perspektiven genügend Raum zu ihrer disziplinären Entfaltung erhalten *und* in gemeinsamen Perspektiven aufgehoben werden. Ausgangspunkt dieses Curriculums sind von den Fachdidaktiken identifizierte Probleme (auch Erkenntnisprobleme) und Lebenssituationen, die mit Bezug auf Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaft beschrieben werden müssen. Die Fachdidaktiken müssen sich darüber verständigen, was in diesem Feld in welchem curricular-organisatorischen Kontext und mit welcher disziplinären, paradigmatischen oder theoretischen Akzentsetzung gelernt werden soll. Sie müssen sich darauf einigen, wie die disziplinären Beiträge so zu organisieren sind, dass sie sinnvoll die fachlichen *und* die übergreifenden sozialwissenschaftlichen Kompetenzen fördern, die die Lernenden erwerben sollen.

Ein solcher interfachdidaktischer Konsens über die Grundlinien einer sozialwissenschaftlichen Bildung hebt weder die Existenz der sozialwissenschaftlichen Disziplinen und ihrer zahlreichen, oft recht autonomen Subdisziplinen noch die Relevanz dieser Disziplinaritäten für die Fachdidaktiken noch die disziplinär akzentuierten Fachdidaktiken selbst auf. Vielmehr werden Disziplinen und Subdisziplinen im Rahmen eines fachdidaktisch konstruierten Satzes von Kriterien für eine sozialwissenschaftliche Bildung daraufhin befragt, welche Beiträge sie zu den als bildungsrelevant definierten Problemen und

³³ Weitere Beispiele für überdisziplinäre sozialwissenschaftliche Theoriekonzepte sind die Spieltheorie, die vor allem in Ökonomik und Politikwissenschaft Verwendung findet, oder der Kulturalismus, der etwa in der soziologischen und ökonomischen Konsumforschung sowie in der Marketingwissenschaft vertreten wird.

³⁴ Vgl. etwa Kahsnitz (2001), der ökonomische Bildung dezidiert daran misst, was sie zur Aufklärung über die eigene Individualität, zur Freiheitsentfaltung und zur Persönlichkeitsbildung der Individuen beiträgt.

Themen liefern können³⁵. Die potenziellen Beiträge der Disziplinen, Paradigmen und Theorien können in unterschiedlichem Verhältnis zueinander stehen: eher autonom (z. B. Oligopoltheorie; Regierungslehre), eher identisch (z. B. die Überdisziplinarität von Spieltheorie oder methodologischem Individualismus), eher komplementär (z. B. ökonomische und soziologische Machttheorien; Oligopoltheorie und Verbandstheorie) oder eher substitutiv (z. B. ökonomische Verhaltenstheorie oder politikwissenschaftliche Rational Choice Theorien).

Die interfachdidaktische Kommunikation und Kooperation im sozialwissenschaftlichen Feld hätte zunächst die folgenden gemeinsamen Fundamente zu erschließen oder zu erarbeiten:

1. Wissenschaftstheorie:
ein wissenschaftstheoretisch informiertes Verständnis von Disziplinarität, Multidisziplinarität, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität, von paradigmatischem Pluralismus und überdisziplinärer Methodologie in den Sozialwissenschaften, sowie ein historisch und soziologisch informiertes Verständnis des Konstruktcharakters der sozialwissenschaftlichen Disziplinen als Ergebnis von Wissenschaftsgeschichte und Disziplinpolitik;
2. Wissenstheorie:
ein wissenssoziologisch, sozialisations- und kognitionstheoretisch informiertes Verständnis der subjektiven und kollektiv geteilten Zugänge der Lernenden zu sozialer Wirklichkeit, ihrer biographischen Bedeutung sowie der Prägung des gesellschaftlichen Alltagswissens durch vulgarisierte wissenschaftliche Kategorien und Denkweisen;
3. Fachdidaktische Handlungstheorie:
eine sozialwissenschaftlich und erziehungswissenschaftlich aufgeklärte Verständigung darüber, welche Situationen als für die Lernenden gegenwärtig und zukünftig relevant ausgezeichnet werden sollen;
4. Fachdidaktische Auswahltheorie:
eine sozialwissenschaftlich informierte Verständigung über die gesellschaftlichen (politischen, wirtschaftlichen, sozialen) Probleme, Themen und Inhalte, die für das Feld sozialwissenschaftlicher Bildung(en) als relevant ausgezeichnet werden sollen;
5. Fachdidaktische Lerntheorie:
ein sozialwissenschaftlich und erziehungswissenschaftlich informiertes Verständnis typischer Erkenntnisprobleme der Lernenden im sozialwissenschaftlichen Feld, z. B. bei abstrakten makroökonomischen oder demokratietheoretischen Zusammenhängen.

Dann werden die gesellschaftlich relevanten Probleme sowie die subjektiv relevanten Situationen zu den wichtigsten Ausgangspunkten für die kritischen Analysen, mit denen die einzelnen Fachdidaktiken prüfen, auswählen und bereitstellen, was ihre Bezugsdisziplinen oder ihre Bezugsparadigmen zu Beschreibung, Bearbeitung und Lösung dieser Probleme sowie zur Bewältigung dieser Situationen beizutragen haben. Auf der Seite der Wirtschaftsdidaktik bietet dafür der Ansatz der Qualifizierung für Lebenssituationen den leistungsfähigsten Rahmen (Steinmann 1997). Er fordert Kooperation und Integration der Disziplinen und gibt sich gegenüber der dominanten Fachwissenschaft selbstbewusst und kritisch sowie gegenüber anderen Sozialwissenschaften offen und kooperationsbereit. In diesem interfachdidaktischen Prozess wird sich erneut herausstellen, dass eine monodisziplinäre Ausrichtung sei es der Wirtschaftsdidaktik oder der Politikdidaktik – und wo bleibt eine Gesellschaftsdidaktik mit der Bezugsdisziplin Soziologie? – eher eine interessierte Fiktion der Fachdidaktiken, denn ein

³⁵ Selbstverständlich schließt dies auch die besonderen Anforderungen der Wissenschaftspropädeutik in der Gymnasialen Oberstufe ein.

Charakteristikum der Bezugsdisziplin(en) ist. Ökonomische Bildung und politische Bildung können nur mit Bezug auf das Feld der Sozialwissenschaften und auf ein Gesamtkonzept sozialwissenschaftlicher oder sozialwissenschaftlich fundierter Bildung sinnvoll entworfen werden.

Das bedeutet keineswegs, dass sich die spezifischen, disziplinären oder subdisziplinären Zugriffe in einer diffusen – und illusionären! – sozialwissenschaftlichen Ganzheitlichkeit auflösen. Ganz im Gegenteil, zur Schärfung des sozialwissenschaftlichen Unterscheidungsvermögens der Lernenden gehören auch Wissen und Bewusstsein über disziplinäres Forschen und Denken. Aber in einem sozialwissenschaftlichen Lernfeld, das durchaus aus unterschiedlichen Schulfächern bestehen kann, wird es curricular, unterrichtlich und subjektiv wesentlich leichter und wirksamer, die unterschiedlichen Perspektiven aufeinander zu beziehen, zu vergleichen, zusammenzufügen und zu integrieren. Dafür, dass das gelingt, müssen die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken *einzelne und gemeinsam* die Verantwortung übernehmen, statt dies den privaten Bemühungen der Lernenden zu überlassen.

Ich schlage vor, vier Formen der Integration im sozialwissenschaftlichen Lernfeld zu unterscheiden (vgl. auch Pandel 1978 und 2001; MSWWF 1999):

1. problembezogene Integration
Bearbeitung eines Problems oder Themas durch additives Heranziehen der Verfahren und Ergebnisse unterschiedlicher Disziplinen, z. B. zu Arbeitslosigkeit oder Verbändestaat;
2. kategoriale Integration
Bearbeitung eines Problems oder Themas mit disziplinübergreifend ähnlichen Kategorien, z. B. Begriffe von Institution, Macht, Konflikt, Wandel;
3. method(olog)ische Integration
Bearbeitung eines Problems oder Themas mit einer disziplinübergreifend verwendeten Analyse-methode, z. B. Netzwerkanalyse oder spieltheoretische Modelle und Experimente;
4. paradigmatische Integration
Bearbeitung eines Problems oder Themas mit einem oder mehreren disziplinübergreifenden Paradigmen, z. B. ökonomische Verhaltenstheorie/Rational Choice-Theorie;

Ganz abgesehen von der fachdidaktischen Integrationsaufgabe stellen neuere Entwicklungen in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen die Fachdidaktiken, die sich in erster Linie über ihren monodisziplinären Bezug definieren, vor große Herausforderungen. Dazu gehören vor allem die folgenden Phänomene:

- überdisziplinäre³⁶ Paradigmen wie Neoinstitutionalismus oder Sozialkonstruktivismus oder Großkonzeptionen wie Kulturwissenschaften;
- integrative oder transdisziplinäre Wissenschaften wie Vergleichende Politische Ökonomie, Medienkulturwissenschaft, Konsumforschung, Organisationstheorie, Gesundheitswissenschaft/Public Health;

³⁶ „Sogar“ die Deutsche Physikalische Gesellschaft betont in ihrer Denkschrift zum Jahr der Physik die Bedeutung von Transdisziplinarität in dem Sinne, dass „zunehmend Problemstellungen (...) in den Vordergrund treten, die thematisch zwischen den Fächern und Disziplinen angesiedelt sind und deren Bearbeitung Kompetenzen in mehr als einem Fach oder einer Disziplin voraussetzt“. Weiter hebt sie die wichtige Rolle von „disziplinenübergreifenden Wissenschaften“ wie etwa der Informationswissenschaft hervor. „Insofern sind es gerade die transdisziplinären Forschungsprogramme und die disziplinenübergreifenden (Struktur-)Wissenschaften, die den alten Gedanken einer Einheit der Natur wieder mit Leben füllen“ (DPG 2000, 5.3). Man ersetze Natur durch Gesellschaft ... Selbstverständlich sind starke Disziplinen Voraussetzung für Transdisziplinarität.

- die Überschreitung disziplinärer Grenzen etwa seitens der Wirtschaftssoziologie, die sich mit Geld, Märkten, Marktprozessen und Preisbildung beschäftigt³⁷, oder der Neuen Politischen Ökonomik, die sich mit Wahlen, politischen Institutionen und politischem Handeln auseinandersetzt;
- die konstruktivistische Wende in den Sozialwissenschaften und in der Erziehungswissenschaft.

Nach der konstruktivistischen Wende erkennen selbst Teile der – nach dem Vorbild der herkömmlichen Physik durch und durch positivistisch denkenden – Mainstream-Ökonomik, dass die Ökonomik die ökonomische Realität (mit) konstruiert und sie mit diesen Konstrukten wiederum beeinflusst. Eine fachdidaktisch gewendete Wissenssoziologie kann der Ökonomik dabei helfen, diese Einsicht zu verbreiten und zu vertiefen. In diesem konstruktivistischen Zirkel liegt eine Gemeinsamkeit aller Sozialwissenschaften – und ein Problem aller sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Übrigens könnte es eine hervorragende theoretische und empirische Aufgabe der Fachdidaktik sein, „ihre“ Fachwissenschaft über deren konstruktivistische Wirkungen und über den Zirkel von sozialwissenschaftlicher und gesellschaftlicher Realitätskonstruktion aufzuklären. Alltagskategorien, Alltagstheorien und alltägliches Handeln der Lernenden würden dafür ausgezeichnete Exempel abgeben.

Die Lösung des komplexen Problems einer politisch-ökonomischen oder sozialwissenschaftlichen Bildung, die relevante gesellschaftliche Problemstellungen und Themen mit Hilfe dafür geeigneter Beiträge der Disziplinen und Subdisziplinen bearbeitet, verlangt eine transdisziplinäre Kooperation der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Eine auf dieses Problem orientierte disziplinübergreifende Kooperation setzt das, was in der disziplinären und gesellschaftlichen Bearbeitung bisher getrennt war, zueinander in Beziehung und analysiert es als Unterschiedenes, aber voneinander Abhängiges (Jahn 2001, 2). Dieser Prozess verlangt Kompetenzen in mehr als einem Fach oder einer Disziplin.³⁸

Das disziplinäre Profilierungsstreben der Fachdidaktiken dagegen schärft allein das Trennende und reduziert das Problem einer Bildung im sozialwissenschaftlichen Feld auf die Beschreibung von zwei mehr oder weniger isolierten Teil-Bildungen. Die Legitimation dafür gewinnt man, indem man sich monodisziplinär der Ökonomik oder der Politikwissenschaft anschließt und das jeweils Andere ausschließt. Das garantiert den Fachdidaktiken eine sichere und bequeme Position.

Damit drücken sich die Fachdidaktiken aber vor der entscheidenden Herausforderung. Zu bearbeiten ist nämlich das Problem, ob und wie die vielfältig differenzierten disziplinären Zugänge zu gesellschaftlicher Wirklichkeit in schulischen Bildungsprozessen, die sich an gesellschaftlichen *und* kognitiven Problemen orientieren sowie auf Persönlichkeitsentwicklung zielen, so in Beziehung gesetzt und miteinander vermittelt werden können, dass eine sozialwissenschaftliche Bildung denkbar, planbar und machbar wird. Diese Herausforderung wird von den Fachdidaktiken der ökonomischen und der politischen Bildung bisher weder erkannt noch angenommen.

³⁷ Überdisziplinäre Paradigmen und das Schwinden disziplinärer Grenzen führen dazu, dass die relevanten Unterschiede nicht mehr auf der Ebene der sozialwissenschaftlichen Disziplinen, also etwa hier Ökonomik und dort Soziologie liegen, sondern *innerhalb* der einzelnen Disziplin, etwa in der Wirtschaftssoziologie zwischen einem handlungstheoretischen Ansatz mit der Figur des homo oeconomicus auf der einen Seite und einem strukturalistischen Ansatz mit der Figur des Netzwerks auf der anderen (vgl. Steiner 1998, 123-128).

³⁸ Der dagegen oft vorgebrachte Einwand, das überfordere einzelne Personen systematisch, überzeugt nicht, wenn man bedenkt, dass auch Forschung und Lehre kollektive, arbeitsteilig und kooperativ organisierte Prozesse sind.

Literatur

Abolafia, Mitchel Y. (1998): Markets as cultures. An ethnographic approach. In: Callon, Michel (Hg.): The Laws of the Markets. Oxford, Malden, 69-85.

Becker, Gary S. (1993): Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften; 32). Tübingen, 2. Aufl.

Braun, Dietmar (1997): Politische Steuerung zwischen Akteurs- und Systemtheorie. In: Politische Vierteljahresschrift 38 (1997) 4, 844-854.

Braun, Dietmar (1999): Theorien rationalen Handelns in der Politikwissenschaft. Eine kritische Einführung (Grundwissen Politik; 25). Opladen.

Dauenhauer, Erich (1999/2001): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Bd. I: Anregungen zur inhaltlichen Neugestaltung. 2. Aufl. 1999; Bd. II: Anregungen zur curricularen Neugestaltung. 2001. Münchweiler.

Dauenhauer, Erich (1978): Didaktik der Wirtschaftslehre. Paderborn.

DiMaggio, Paul (1998): The New Institutionalisms. Avenues of Collaboration. In: Journal of Institutional and Theoretical Economics 154 (1998) 4, 696-705.

Dixon, Keith (2000): Die Evangelisten des Marktes. Die britischen Intellektuellen und der Thatcherismus. Konstanz.

Downs, Anthony (1957/1968): Ökonomische Theorie der Demokratie (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften; 8). Tübingen 1968. (Original: An Economic Theory of Democracy. 1957).

DPG = Deutsche Physikalische Gesellschaft (2000): Physik. Themen, Bedeutung und Perspektiven physikalischer Forschung. Denkschrift zum Jahr der Physik.

<https://www.dpg-physik.de/veroeffentlichungen/publikationen/broschueren-buecher/dpg-denkschrift>

Etzioni, Amitai (1996): Die faire Gesellschaft. Jenseits von Sozialismus und Kapitalismus. Frankfurt am Main (Orig.: The Moral Dimension. Towards a New Economics. 1988).

Etzrodt, Christian (2001): Menschliches Verhalten. Eine Synthese aus mikroökonomischen und mikrosoziologischen Theorien. Konstanz.

Hartwich, Hans-Hermann (2001): Politische Bildung und ökonomische Bildung gehören in der Schule zusammen. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 1. <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/hartwich.pdf>

Haselbach, Dieter (1998): Die Soziale Marktwirtschaft – und Franz Oppenheimer. In: Neue Politische Literatur 43 (1998) 3, 441-465.

Hedtke, Reinhold (2002): Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. In: Gegenwartskunde 51 (2002) 2, 173-186. <https://budrich-journals.de/index.php/gwp/article/view/8401/7301>

Hedtke, Reinhold (2001): Ökonomische Bildung im Boom? Konzeptionen, Interessen und Herausforderungen. In: AWT-Info 20 (2001) 1, 85-101.

Hedtke, Reinhold (Hg.) (2000): Forum „Ökonomische Bildung und politische Bildung“. Online-Reader. Bielefeld.

Hedtke, Reinhold (Hg.) (2000a): „Das Integrationsproblem der sozialwissenschaftlichen Fächer“. Online-Reader.

https://www.sowi-online.de/reader/integrationsproblem_sozialwissenschaftlichen_faecher.html

- Henkenborg, Peter (2001): Zur Philosophie des Politikunterrichts: Zum Kern politischer Bildung in der Schule. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 1. <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/henkenborg.pdf>
- Hessinger, Philipp (2001): Vernetzte Wirtschaft und ökonomische Entwicklung. Organisatorischer Wandel, institutionelle Einbettung, zivilgesellschaftliche Perspektiven. Wiesbaden.
- Hodgson, Geoffrey M. (1998): The Approach of Institutional Economics. In: Journal of Economic Literature 36 (1998) März, 166-192.
- Homann, Karl; Suchanek, Andreas (2000): Ökonomik. Eine Einführung. (Neue ökonomische Grundrisse). Tübingen.
- Jahn, Thomas (2001): Transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung. Konturen eines neuen, disziplinenübergreifenden Forschungstyp[s]. Beitrag zu der Veranstaltungsreihe „Wissenschaftsstadt Frankfurt“ vom 3. März 2001. Institut für sozial-ökologische Forschung (ISOE).
- Kahsnitz, Dietmar (2001): Marktwirtschaft, individuelle Freiheitsrechte und Persönlichkeitsentwicklung. Allgemeinbildung erfordert ein Unterrichtsfach für Sozioökonomie. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 2. <http://www.sowi-online.de/node/1335>
- Kaminski, Hans (1997): Neue Institutionenökonomik und ökonomische Bildung. In: Kruber (Hg.), 129-159.
- Kaminski, Hans (2001): Kerncurriculum Ökonomische Bildung. In: Kaminski, Hans; Hübinger, Bernd; Zedler, Reinhard; Staudt, Wolfgang: Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung. (Zukunftsforum Politik; 26). Bonn.
https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_181_1.pdf/41ffb1f6-720e-3b81-128e-cedf4426eb58?version=1.0&t=1539675640430
- Karpe, Jan (2001): Wirtschaftspolitische Bildung als Teil einer modernen ökonomischen Bildung. In: Schlösser (Hg.), 63-75.
- Karpe, Jan; Krol, Gerd-Jan (1997): Ökonomische Verhaltenstheorie, Theorie der Institutionen und ökonomische Bildung. In: Kruber, Klaus-Peter (Hg.), 75-102.
- Karpe, Jan; Krol, Gerd-Jan (1999): Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderungen für die ökonomische Bildung. In: Krol/Kruber (Hg.), 21-48.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel, 5. Aufl.
- Klafki, Wolfgang (1996a): Thesen zur Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. In: ders., W. Klafki, 162-172.
- Krol, Gerd-Jan (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 1. <http://www.sowi-online.de/node/1321>
- Krol, Gerd-Jan; Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (1999): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung? (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften; 19). Bergisch Gladbach.
- Kruber, Klaus-Peter (1997): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: ders. (Hg.) (1997a), 55-74.
- Kruber, Klaus-Peter (1999): Fachdidaktische Forschung und Lehre – der Schlüssel zur ökonomischen Bildung. In: Krol/Kruber (Hg.), 1-19.

Kruber, Klaus-Peter (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: Gegenwartskunde 49 (2000) 3, 285-295.

<https://budrich-journals.de/index.php/gwp/article/view/10210/8793>

Kruber, Klaus-Peter (2001): Ökonomische Bildung: Fach oder Prinzip? Die Frage nach dem Spezifikum von Wirtschaftsunterricht im Lernfeld Politik. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 1.

<http://www.sowi-online.de/node/1325>

Kruber, Klaus-Peter (2001a): Wirtschaftspolitische Bildung im Lernfeld politische Bildung. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 2. <http://www.sowi-online.de/node/1338>

Kruber, Klaus-Peter (2001b): Wirtschaftspolitische Bildung als spezifische Art des „Zugriffs“ auf wirtschaftliche Realität. In: Schlösser (Hg.), 87-100.

Kruber, Klaus-Peter (1999): Fachdidaktische Forschung und Lehre – der Schlüssel zur ökonomischen Bildung. In: Krol/Kruber (Hg.), 1-19.

Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (1997): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. (Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften; 17). Bergisch Gladbach.

Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (1997a): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften; 17). Bergisch Gladbach.

Massing, Peter (1995): Wege zum Politischen. In: ders.; Weißeno, Georg (Hg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. (Schriften zur politischen Didaktik; 24). Opladen, 61-98.

May, Hermann (1978): Arbeitslehre. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Grundlagen. München, Basel.

May, Hermann (2001): Didaktik der ökonomischen Bildung. (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik). München, Wien, 3. Aufl.

May, Hermann (Hg.) (2001a): Lexikon der ökonomischen Bildung. München, Wien, 4. Aufl.

MSWWF (1999) = Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Lehrplan Sozialwissenschaften. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf/Frechen.

North, Douglass C. (1992): Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Tübingen.

Olson, Mancur (1965/1968): Die Logik des kollektiven Handelns. Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften; 10). Tübingen 1968. (Original: The Logic of Collective Choice. 1965).

Olson, Mancur (1982/1985): Aufstieg und Niedergang von Nationen. Ökonomisches Wachstum, Stagflation und soziale Starrheit (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften; 42). Tübingen 1985. (Original: The Rise and Decline of Nations. 1982).

Pandel, Hans-Jürgen (1978): Integration durch Eigenständigkeit? Zum didaktischen Zusammenhang von Gegenwartsproblemen und fachspezifischen Erkenntnisweisen. In: Schörken, Rolf (Hg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung; 20). Stuttgart, 346-379.

<https://www.sowi-online.de/print/book/export/html/704>

Pandel, Hans-Jürgen (2001): Fachübergreifendes Lernen – Artefakt oder Notwendigkeit? In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 1. <http://www.sowi-online.de/node/1329>

Reinhardt (2000): Ökonomische Bildung für alle - aber wie? Plädoyer für ein integrierendes Fach. In: Gegenwartskunde 49 (2000) 4, 505-512.
<https://budrich-journals.de/index.php/gwp/article/view/10225/8808>

Reinhardt, Sibylle (1997): Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse. (Schriften zur politischen Didaktik; 29). Opladen. Auszug unter:
https://www.sowi-online.de/reader/integrationsproblem_sozialwissenschaftlichen_faecher/reinhardt_sibylle_didaktik_sozialwissenschaften_1997.html

Rieck, Christian (1993): Spieltheorie. Einführung für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. Wiesbaden.

Robinsohn, Saul B. (1975): Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied, Berlin, 5. Aufl.

Schimank, Uwe (2000): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. (Grundlagentexte Soziologie). Weinheim, München.

Schlicht, Ekkehard (1998): On custom in the economy. Oxford.

Schlösser, Hans Jürgen (2001): Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 2. <http://www.sowi-online.de/node/1339>

Schlösser, Hans Jürgen (Hg.) (2001): Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung. (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften; 25). Bergisch Gladbach.

Schlösser, Hans Jürgen; Weber, Birgit (1999): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. (Hg. v. Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung). Gütersloh.

soj 1/2001 = Ökonomische und politische Bildung – (k)ein schwieriges Verhältnis? sowi-onlinejournal. Zeitschrift für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 2 (2001) 1.
https://www.sowi-online.de/journal/2001_2/oekonomische_politische_bildung_kein_schwieriges_verhaeltnis.html

soj 2/2001 = Welche ökonomische Bildung wollen wir? sowi-onlinejournal. Zeitschrift für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 2 (2001) 2.
https://www.sowi-online.de/journal/2001_2/welche_oekonomische_bildung_wollen_wir.html

Steiner, Philippe (1998): La nouvelle sociologie économique, l'analyse structurale et la théorie économique. In : Cahiers d'économie politique (1998) 33, 107-136.

Steinmann, Bodo (1997): Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter (Hg.), 1-22.

Sutor, Bernhard (1984): Neue Grundlegung politischer Bildung, Bd. II: Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts. Paderborn, München, Wien, Zürich.

Weber, Birgit (2001): Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 2. <http://www.sowi-online.de/node/1332>

Weber, Birgit (2001a): Die Bedeutung der Ökonomie in der Lehrerbildung. Ergebnisse einer Analyse der ökonomisch relevanten Studienfächer für Lehrämter des allgemeinen Schulwesens. In: Schlösser (Hg.), 251-266.

Richter, Dagmar; Weißeno, Georg (Hg.) (1999): Didaktik und Schule. Lexikon der politischen Bildung, Bd. 1. Schwalbach.

Weyer, Johannes (Hg.) (2000): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. (Lehr- und Handbücher der Soziologie). München.

Zinn, Karl Georg (1992): Soziale Marktwirtschaft. Idee, Entwicklung und Politik der bundesdeutschen Wirtschaftsordnung. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Zoerner, Andreas (2001): Welche ökonomische Bildung wollen wir? In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 2. <http://www.sowi-online.de/node/1340>



Kontakt

Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Prof. Dr. Reinhold Hedtke
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
Telefon: 0521.106-3983
reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de