

Hedtke, Reinhold

Working Paper

Wirtschaft in der Schule. Agendasetting, Akteure, Aktivitäten

Workingpaper der AG Didaktik der Sozialwissenschaften, No. 3/2012

Suggested Citation: Hedtke, Reinhold (2012) : Wirtschaft in der Schule. Agendasetting, Akteure, Aktivitäten, Workingpaper der AG Didaktik der Sozialwissenschaften, No. 3/2012, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Bielefeld

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/54981>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Didaktik der Sozialwissenschaften
Working Paper Nr. 3



Die Wirtschaft in der Schule

**Agendasetting,
Akteure, Aktivitäten**

Reinhold Hedtke

Januar 2012

Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Didaktik der Sozialwissenschaften
Working Paper Nr. 3



Die Wirtschaft in der Schule

**Agendasetting,
Akteure, Aktivitäten**

Reinhold Hedtke

Januar 2012

Reinhold Hedtke

Die Wirtschaft in der Schule

Agendasetting, Akteure, Aktivitäten

Abstract

Der Beitrag analysiert das interessen- und bildungspolitische Feld der ökonomischen Bildung und fragt nach den relevanten Akteuren, ihren Zielen, Interessen und Aktivitäten. Er arbeitet die Grundlinien der bildungspolitischen Kontroverse um ein separates Schulfach Wirtschaft heraus und zeigt, dass sich darin wirtschafts- und gesellschaftspolitische Interessenlagen und parteipolitische Strukturen spiegeln. Besonders einflussreiche Akteure sind Großunternehmen sowie Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände und ihnen nahestehende Stiftungen und Forschungseinrichtungen. Dieses konservativ-wirtschaftsliberale Netzwerk dominiert den Diskurs und dringt mit politisch einseitigen Unterrichtsmaterialien breit und tief in die Schulen ein. Zugleich bleibt die Frage, wie man ökonomische Bildung organisieren soll, umstritten. Die Forderungen der Wirtschaftsverbände zielen auf eine Zerlegung multidisziplinärer Schulfächer in viele kleine disziplinäre Einzelfächer und sehen im Fach Wirtschaft einen tayloristisch durchgeplanten Kompetenzerwerb im 20-Minuten-Takt vor. Der Kern der Kontroverse liegt aber im Verhältnis von Wirtschaft und Politik: Ein separates, vorwiegend auf die Volkswirtschaftslehre gegründete Fach Wirtschaft symbolisiert den Autonomieanspruch der kapitalistischen Marktwirtschaft gegenüber demokratischer Politik.

The paper "Trade and industry into schools? Agenda setting, actors and activities" analyses the field of economic education – focusing on interest groups and education policy – and looks for relevant actors, their goals, interests and activities. It provides an outline of the educational policy controversy about a separated school subject "economy" and shows how it reflects interests relating to economic policy and social policy and party-political affiliations. Big companies, employers' associations and trade associations as well as foundations and research institutes close to them turn out to be influential actors in economic education policy and practice. A network with clear conservative and economic-liberal leanings is dominating the public discourse and penetrating schools with politically one-sided teaching and learning material. At the same time, the question how to organize economic education remains a controversial issue. The political demands of these pressure groups are aiming at cutting up currently dominating multidisciplinary school subjects like civics, social studies or social sciences into many small single subjects with a narrow disciplinary focus. In a tayloristic manner, in the new subject "economy" students are expected to acquire a new "economic" competence every 20 minutes. The core of the controversy, however, is the general relationship between economy and democracy: a separated and isolated school subject "economy" providing mainly knowledge from economics symbolizes the demand for autonomy of the capitalist market society against democratic policy.

Inhalt

Abstract.....	1
1. Ökonomische Bildung als interessenpolitischer Konflikt.....	3
1.1 Relevante Akteure	3
1.2 Typen von Aktivitäten	7
1.3 Die Interessenlagen der Hauptakteure	11
2. Die Politik der Inhalte ökonomischer Bildung.....	17
3. Die Organisation der ökonomischen Bildung an Schulen.....	25
4. Bildung und Politik	29
Literatur.....	32

Was sind die wichtigsten Lebensrisiken? Betrachtet man die Frage empirisch und zieht, wie üblich, Eintrittswahrscheinlichkeit und potenzielles Schadensausmaß heran, dann sind die Hauptrisiken im Leben: Scheidung, Sozialisation, Arbeitslosigkeit und Krankheit. Stehen die Fächer Familie, Erziehung, Arbeit und Gesundheit auf dem Stundenplan aller Schülerinnen und Schüler? Nein, solche Pflichtfächer existieren nicht. Zur obligatorischen Schulbildung gehört nicht, dass man vielleicht lernt: Was ist in diesem Lebensbereich hoch riskant? Warum? Kann man sich schützen? Wie? Was tut die Politik, was sollte sie tun? Was kann ich selbst im Ernstfall tun?

Verglichen mit diesen gravierenden Lücken im System der Schulfächer allgemein bildender Schulen hat ökonomische Bildung keineswegs die oberste Priorität in der Reform der Stundentafel. Sicher, sie ist wichtig, man muss sie systematisch sichern, konzeptionell erneuern und praktisch verbessern. Aber seit einigen Jahren genießt sie im Vergleich zu anderen Fächern und Problemlagen eine unverdient große Aufmerksamkeit in Öffentlichkeit, Bildungspolitik und Schulen. Warum das so ist, werde ich in diesem Beitrag analysieren.

Interessengruppen setzen Öffentlichkeit und Bildungspolitik unter erheblichen Druck, die ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen noch *weiter auszubauen*. Dabei wurde die ökonomische Bildung insbesondere im letzten Jahrzehnt bereits ausgedehnt sowie curricular mehr oder weniger breit verankert (vgl. Weber 2001, 2002, 2007a und 2007b). Ob sie sich inhaltlich, didaktisch und pädagogisch einem guten Zustand befindet und woran man das messen will, ist eine andere Frage.

Mit dem Ausbau der ökonomischen Bildung und den Forderungen nach einer weiteren Expansion verbinden sich Versuche, sie auch inhaltlich völlig neu zu gestalten. Welche politischen Interessen hinter diesen Umgestaltungsversuchen stehen, werde ich im Folgenden diskutieren.

Ich gehe in vier Schritten vor¹. Zunächst beschreibe ich das Feld der ökonomischen Bildung, seine wichtigsten Akteure (1.1), deren Aktivitäten (1.2) und wichtigste Interessen (1.3). Dann setze ich mich mit den Inhalten auseinander, die diese Akteursgruppen mittels ökonomischer Bildung und insbesondere durch ein separates Schulfach Wirtschaft transportieren wollen (2.). Der dritte Schritt widmet sich pragmatischen Problemen, die durch die Umstellung auf disziplinscharf zugeschnittene Schulfächer entstehen (3.). Ich schließe meine Analyse mit einigen Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Politik im Feld der ökonomischen Bildung (4.).

Insgesamt konzentriere ich mich auf die einflussreichen Akteure und das vorherrschende Agendasetting. Damit vernachlässige ich notwendigerweise andere Akteure und Agenden. Mein Fokus liegt auf der Bildungspolitik, den inhaltlichen Forderungen, den politischen Interessenlagen und der schulischen Fächerstruktur. Mit der konkreten Kontroverse um die Konzepte einer ökonomischen Bildung beschäftige ich mich nur am Rande.

Im Verlaufe meiner Überlegungen beleuchte ich auch einige Probleme, die in der Debatte bisher zu wenig Beachtung finden. Außerdem arbeite ich einige Legenden der ökonomischen Bildung heraus, in der Hoffnung, dass die öffentliche Debatte sie bald verabschiedet.

1. Ökonomische Bildung als interessenpolitischer Konflikt

1.1 Relevante Akteure

Vor ziemlich genau elf Jahren ging ein Memorandum mit dem Titel „Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung“ durch die Öffentlichkeit. Die Akteure des Memorandums waren zwei Elternverbände, der Realschullehrerverband, die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, der Arbeitgeberverband und der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB Memorandum 2000). Es handelte sich um ein Zweckbündnis ganz unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure für sozio-ökonomische Bildung und für ein Schulfach Wirtschaft.

Heute findet ökonomische Bildung eine relativ breite gesellschaftliche Akzeptanz. Die Klage, es gebe vor allem bei der Jugend zu wenig wirtschaftliches Wissen, gehört inzwischen zum unvermeidlichen Standardrepertoire der bildungspolitischen Gemeinplätze. Man kombiniert diese Defizitdiagnose gerne damit zu betonen, wie wichtig gerade heute wirtschaftliches Wissen sei. Dann liegt der bildungspolitische Handlungsdruck quasi auf der Hand.

Die öffentliche Debatte über ökonomische Bildung und ein Schulfach Wirtschaft wird stark von den Arbeitgeberverbänden, den Wirtschaftsverbänden der unternehmerischen Privatwirtschaft, den Kammern als korporativen, staatlich institutionalisierten und eng mit dem politischen System verflochtenen Interessenvertretungen (vgl. Groser/Sack/Schroeder 2010, 74 f.), einer Reihe von anderen unternehmerischen Vorfelddorganisationen und Stiftungen sowie der Wirtschaftspresse dominiert (vgl. zum Fol-

¹ Eine stark gekürzte Version dieses Arbeitspapiers erscheint in: Haushalt in Bildung und Forschung 1 (2012) 1.

genden Möller/Hedtke 2011). Besonders aktiv sind Verbände, Konzerne und Stiftungen der Finanzindustrie. Im politischen Feld treten vor allem liberale und konservative Stiftungen als Akteure der ökonomischen Bildung hervor. Hinzu kommen noch einige Eltern- und Lehrerverbände aus dem eher konservativen Spektrum, insbesondere aus dem Deutschen Beamtenbund².

Nicht zuletzt stützen sich die Akteure auf eine starke publizistische Unterstützung aus der Wirtschaftspresse, z. B. vom Holtzbrinck-Konzern (Handelsblatt, Wirtschaftswoche) und der Hubert-Burda-Media-Holding (Focus). Beide stehen dem konservativ-wirtschaftsliberalen Spektrum nahe (Hamm 2008, IfM 2010, Lieb 2005). Auch in den Wirtschaftsteilen der überregionalen Tageszeitungen liest man häufig die Forderung, für mehr ökonomisches Wissen zu sorgen.

Öffentliche Aufmerksamkeit für ihre Forderungen nach mehr oder anderer ökonomischer Bildung erreichen daneben auch einige wenige Akteure aus der Wirtschaftsdidaktik, etwa das ressourcenstarke und einflussreiche Oldenburger Institut für ökonomische Bildung (IÖB). Das Institut fungiert seit vielen Jahren als wirtschaftsdidaktischer Arm des Konglomerats aus konservativ-wirtschaftsliberalen Verbänden, Parteien und Personen, das die ökonomische Bildung an Schulen inhaltlich und organisatorisch kontrollieren will. Es liefert Konzepte, Curricula, Lehrerfortbildungen, Schulbücher und Lehr-Lern-Materialien aller Art.

Wichtige Akteure im politischen Feld der ökonomischen Bildung und einen Teil ihrer Aktivitäten zeigt die Abbildung 1. Insbesondere die Verbände der unternehmerischen Privatwirtschaft spielen eine herausragende Rolle, weil sie – oft mithilfe der Kammern – öffentlichkeitswirksame Kampagnen flächendeckend organisieren können.

Zwischen Unternehmen und Konzernen, auch der Finanzindustrie, den Wirtschaftsverbänden und den Parteien CDU, CSU und FDP gibt es seit Jahrzehnten enge politische und personelle sowie finanzielle Verbindungen³ (vgl. Willems/Winter 2007, 43 f.; Speth

² Vgl. z. B. die Kooperation mit der auf Schulen und Unterricht zielenden Initiative „Wir erklären die Wirtschaft“ von Focus Money <http://www.medialine.de/deutsch/mediadaten/focus-money/epapers/wir-erklaren-die-wirtschaft.html> (09.06.2011).

³ Allfinanz Deutsche Vermögensberatung AG, Allianz Versicherungs-AG, Deutsche Vermögensberatung AG, Bankhaus Sal. Oppenheim Jr. & Cie KGaA, spenden ausschließlich an CDU bzw. CSU und FDP, die Deutsche Bank AG gibt rund 90 % ihrer Spenden an CDU und FDP. Abels & Grey (Träger auch der My Finance Coach-Stiftung) und Berenberg Bank überweisen Parteispenden nur der CDU. Gelder vom Verband der Bayerischen Metall- und Elektroindustrie (100 %), vom Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg (94 %), Verband der Metall- und Elektroindustrie Nordrhein-Westfalen (100 %), Verband der Chemischen Industrie (100 %), Verband der Bayerischen Chemischen Industrie (100 %), Verband der Metallindustrie Baden-Württemberg (100 %), Märkischer Arbeitgeberverband (100 %) gehen ganz überwiegend an CDU, CSU und FDP. Die Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektro-Industrie finanzieren auch die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, INSM. Anders als diese auf gezielte Stärkung eines politischen Lager gerichtete Spendenaktivität verteilt die Allianz AG „lagerübergreifend“ im Sinne einer politischen Landschaftspflege (Höpner 2009, 12 f.) mehr oder weniger gleichmäßig mit Ausnahme der Partei Die Linke. Von den Bundestagsparteien erhielten CDU/CSU und FDP zusammen mehr als sechsmal so viele Großspenden wie SPD, Grüne und Linke zusammen; auf die beiden letzteren zusammen entfielen 15 % aller Großspenden. (Alle Daten nach Spiegel Online, Parteispenden: Erhaltene Großspenden, Zeitraum 2002-2011, online <http://www.spiegel.de/flash/flash-25268.html> (19.10.2011)). Zahlreiche zusätzliche Parteispenden von Unternehmen und Verbänden liegen unter der Großspendengrenze von 50.000 Euro; 1998-2008 spendeten Banken und Versicherungen den Bundestagsparteien (ohne Die Linke) insgesamt mehr als 10 Mio Euro (80 % an CDU/CSU, FDP; Fischer, David 2008: Parteispenden von Banken und Versicherern, die Riester-Renten anbieten, in den letzten 10 Jahren an SPD, Grüne und CDU/CSU. Online:

2010a, 270-274; Kleinfeld 2007, 76 f.; Hengst 2011). Union und FDP erhalten etwa das Fünffache an Spenden von Wirtschafts- und Arbeitgeberverbänden und Unternehmen als die übrigen Parteien (Speth 2010a, 274)⁴. Auch entwickeln große Unternehmen zunehmend ein Selbstverständnis als politische Akteure und gründen eigene, von den Verbandsstrukturen unabhängige politische Repräsentanzen in Berlin, die z. T. auch Stiftungen mit umfassen, und betreiben so direktes Lobbying (Speth 2010b, 223-226). Zugleich verfügen Großunternehmen über erheblichen Einfluss auf die Politik der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände (Henneberger 2010, 135).

Abbildung 1: Akteure und Finanziers von Konzepten und Kampagnen

Deutsches Aktieninstitut	Memorandum zur ökonomischen Bildung	1999
Konrad-Adenauer-Stiftung	Kerncurriculum ökonomische Bildung	2001
Bundesverband deutscher Banken	Konzeption für die ökonomische Bildung	2008
Arbeitgeberverbände, Bankenverband, IHK, HK, DIHK, Gemeinschaftsausschuss der dt. gewerbl. Wirtschaft, Institut der deutschen Wirtschaft, BAG Schule/Wirtschaft, Holtzbrinck-Konzern, u. a.	„Jahr der ökonomischen Bildung“	2009 2010
Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft	Bildungsstandards: Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen	2010

Die Deutsche Vermögensberatung AG zahlte beispielsweise an CDU und FDP im letzten Jahrzehnt insgesamt 1,5 Millionen Euro an Spenden⁵. Charakteristisch für die Finanzwirtschaft sind „immer stärkere Orientierungen auf die internationalen Märkte, verbunden mit überdurchschnittlichen Parteispenden an das bürgerliche Lager und – bis zum Eintritt in die derzeitige Finanzkrise – einem Lobbying zur weiteren Liberalisierung der heimischen Finanzmärkte“ (Höpner 2009, 29).

In dieser politisch-gesellschaftlichen Selektivität erscheinen Wirtschaft und ökonomische Bildung zu allererst als eine Angelegenheit privater, erwerbswirtschaftlich orientierter Unternehmen, vor allem Großunternehmen, ihrer Interessen und Lobbyverbän-

http://ulm.verdi.de/presse/data/parteispenden_von_versicherungen_und_banken_1998_bis_2008.pdf (19.10.2011).

⁴ Daraus kann man nicht direkt auf finanzielle Abhängigkeiten schließen, es kommt u. a. auf den strukturellen Anteil an den Gesamteinnahmen der Partei an (vgl. Rudzio 2000, Rudzio 2006, 102-110).

⁵ Vgl. Goffart, Daniel; Sigm, Thomas. CDU und FDP: Neue Großspende sorgt für Aufsehen. Handelsblatt vom 7.12.2010, online: <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/neue-grossspende-sorgt-fuer-aufsehen/3659708.html?p3659708=all> (19.10.2011).

de, ihrer Netzwerke, Weltbilder und politischen Ziele (vgl. Leif/Speth 2003, Schroeder 2003). Damit begibt sich der Mainstream der Wirtschaftsdidaktik – ähnlich wie Teile der Wirtschaftswissenschaften und insbesondere der Betriebswirtschaftslehre – in eine deutliche Nähe zu den Organisationen des privaten Kapitals; dazu gehören auch die Kammern, die als Quasi-Interessenorganisationen der unternehmerischen Privatwirtschaft fungieren (Sebaldt/Straßner 2004, 100 f.).

Neben dieser Affinität zu Wirtschaftsverbänden haben Teile der Wirtschaftsdidaktik, insbesondere das Oldenburger IÖB, eine Nähe zu Akteuren aus dem konservativ-wirtschaftsliberalen politischen Lager. Dies zeigen die zahlreichen Kooperationen mit Ministerien, Parteien und politischen Stiftungen. Wichtige Bündnispartner finden die Protagonisten für mehr ökonomische Bildung und ein separates Fach Wirtschaft insbesondere bei konservativen und liberalen Bildungspolitikern. In aller Regel sind diese personell, politisch und finanziell mit den Wirtschaftsverbänden und einschlägigen Stiftungen verbunden (vgl. Fußnote 3 sowie Hedtke 2011a, Möller 2011).

Neben dem Akteurskomplex aus Wirtschaftsverbänden, Großunternehmen, einigen Wirtschaftsdidaktikern sowie Organisationen und Personen der liberal-konservativen Politik gibt es mindestens vier weitere Akteursgruppen im Feld der ökonomischen Bildung.

Eine Gruppe steht in der Tradition der Verbraucherbildung und Konsumpolitik; dazu gehören etwa die Verbraucherverbände, einige Haushaltsdidaktikerinnen und Haushaltsdidaktiker an Hochschulen und nicht erwerbswirtschaftliche Organisationen, die sich z. B. mit Finanzberatung beschäftigen. Die besonders seit den 1970er Jahren erstarkende Strömung der allgemein bildenden Berufs- und Arbeitsdidaktik wurde dagegen seit den 1990er Jahren wissenschaftlich und bildungspolitisch mehr und mehr in eine marginale Position gedrängt.

Ein weitere wichtige Gruppe sind die DGB-Gewerkschaften, die sich seit einigen Jahren wieder verstärkt dem Thema sozio-ökonomische Bildung zuwenden (Görner 2010). Sie sind bekanntlich stärker mit dem sozialdemokratisch und linken Politikspektrum vernetzt (z. B. Kleinfeld 2007, Hassel 2007). Sie beobachten kritisch, wie weit sich die Aktivitäten der Wirtschaftsverbände seit dem Jahr 2000 inhaltlich vom gruppenübergreifenden Konsens für ein Schulfach „Wirtschaft“ entfernt haben. Die Gewerkschaften verfügen allerdings über wesentlich weniger Ressourcen als die Wirtschaftsverbände und die staatlich privilegierten Kammern, denen auf der Arbeitnehmerseite mit den Ausnahmen Bremen und Saarland keinerlei korrespondierende Struktur gegenüber steht⁶ (vgl. Henneberger 2010, 134-137). Der gewerkschaftliche Einfluss auf Presse und Öffentlichkeit sowie auf Schulen und Unterricht kann sich bei weitem nicht mit dem der Kammern und Wirtschaftsverbände messen.

Auch globalisierungs- und kapitalismuskritische, entwicklungspolitische, sozialwirtschaftliche und kirchliche Gruppen spielen eine nicht unbedeutende Rolle; sie entwi-

⁶ Bei den Handwerkskammern sind die Gremien in Drittelparität mit Vertreterinnen und Vertretern der Beschäftigten besetzt, bei den IHK sind die Beschäftigten nicht repräsentiert (Groser/Sack/Schroeder 2010, 71).

ckeln durchaus eigene Vorstellungen und Praxen von ökonomischer Bildung. Die Organisation Attac ist nur ein prominentes Beispiel dafür unter vielen⁷.

Schließlich kommt eine relevante Akteursgruppe aus der Wissenschaft, vor allem aus den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken an den Hochschulen, insbesondere der Wirtschaftsdidaktik.

Ein wichtiger Akteur im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Feld ist die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB). Sie will mehrheitlich eine wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtete ökonomische Bildung in einem separaten Schulfach Wirtschaft und kämpft auch bildungspolitisch dafür. Im Herbst 2010 trat die Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (iböb) als weiterer Akteur in dieses Feld; sie bildete sich aus der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kritik an den Vorstellungen der Wirtschaftsverbände zu den Bildungsstandards für die ökonomische Bildung (Famulla u. a. 2011, Famulla 2011, Hedtke u. a. 2011). Die Initiative für eine bessere ökonomische Bildung engagiert sich für eine kritische, sozialwissenschaftlich orientierte ökonomische Bildung.

1.2 Typen von Aktivitäten

Den größten Einfluss auf die ökonomische Bildung an Schulen üben Unternehmen, Kammern und Verbände der Privatwirtschaft aus, die ganz allgemein „eine mächtige und durchsetzungsstarke Stimme im politischen Raum“ haben (Speth 2010a, 261). Sie agieren in einem flächendeckenden, dichten Netz von institutionellen, gut organisierten, über erhebliche Ressourcen und viel politischen und medialen Einfluss verfügenden Akteuren. Die Abbildung 2 zeigt dies in einem groben Überblick exemplarisch für wichtige Arbeitgeber- und Unternehmensverbände, ihnen zugehörige oder nahestehende Organisationen und die Kammern⁸.

Allein die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, eine konservativ-neoliberale Vorfeldorganisation der Elektro- und Metall-Arbeitgeberverbände, kann für die Finanzierung ihrer vielfältigen Formen von Kommunikation und Propaganda auf einen Jahresetats von rd. 8,3 Mio Euro zurückgreifen (Speth 2010b, 238)⁹. Sie will „den politischen Diskurs im Bereich der Wirtschaft und des Sozialstaates im Sinne der Verbände“ beeinflussen und „meinungsbildend tätig“ sein (Behrens 2010, 158). Dafür nutzt sie die Dienste einer professionellen politischen Kommunikationsagentur, hat so und – auch auf dem Wege von Medienpartnerschaften – eine Reihe von Medien zu „ihren wichtigsten Verbündeten“ gemacht, erzielt eine hohe Medienwirkung (Speth 2010b, 228 f.) und

⁷ „Attac versteht sich als Bildungsbewegung mit Aktionscharakter und Expertise. Über Vorträge, Publikationen, Podiumsdiskussionen und eine intensive Pressearbeit werden die komplexen Zusammenhänge der Globalisierungsthematik einer breiten Öffentlichkeit vermittelt und Alternativen zum neoliberalen Dogma aufgezeigt.“ Attac 2011: Wer wir sind und was wir wollen, S. 2. Online http://www.attac.de/fileadmin/user_upload/bundesebene/attac-strukturen/Attac-Einfuehrung.pdf (18.10.2011).

⁸ Eine tiefer gehende Analyse, die die monetären, personellen und relationalen Ressourcen sowie den medialen Einfluss dieser Organisationen untersucht, kann hier nicht geleistet werden. Es sei betont, dass es für unsere Fragestellung nur um die Interessenvertretung gemäß den Ansätzen der Pluralismustheorie bzw. der Neuen Politischen Ökonomie geht, die die politische und wirtschaftliche Einflussnahme im Sinne der Eigeninteressen betonen (vgl. Sebaldt/Straßner 2004, 28-45).

⁹ Für 2011 nach eigenen Angaben rd. 7 Mio Euro; vgl. http://www.insm.de/i_sich_nsm/ueber-die-insm/FAQ.html (19.10.2011).

wirkt über Unterrichtsmaterialien auch direkt in die Schulen¹⁰. Dabei setzt sie einen Schwerpunkt auf die Verbreitung der konservativen Konzepte von Sozialpolitik, die die Arbeitgeberverbände vertreten und die auf einen Rückbau des deutschen Sozialsystems durch Leistungskürzungen und Einschränkungen zielen (Paster 2010, 356 f.).

Abbildung 2: Interessenorganisationen der Privatwirtschaft¹¹

Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern DIHK, DHK	80 IHK 53 HK Dachverbände DIHK und DHK
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände BDA	52 Bundesfachverbände 14 Landesvereinigungen
Bundesverband deutscher Banken	11 Verbände 210 Privatbanken
BAG Schule/Wirtschaft (Institut der deutschen Wirtschaft, Arbeit- geberverbände)	450 regionale Arbeitskreise 15 Landesvereinigungen
Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft	17 Spitzenverbände

Die Organisationen aus dem Feld der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände verfügen über gute Kontakte zur Politik, können auch Mitgliedsunternehmen politisch und pädagogisch mobilisieren und bei politischen Projekten begleitende Unterstützung durch selbstständige Aktivitäten von Großunternehmen finden (Henneberger 2010, 135 f.). Neben einer umfangreichen, kontinuierlichen und gut koordinierten Öffentlichkeitsarbeit und den üblichen Formen des politischen Lobbyismus konzentrieren sich ihre Aktivitäten vor allen Dingen auf den direkten Kontakt mit den Schulen, ihren Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern.

Sie kontrollieren weit gehend das Feld der so genannten *Praxiskontakte* zwischen Schule und Wirtschafts- und Arbeitswelt, haben neben den Arbeitsagenturen den größ-

¹⁰ Die verstärkte Hinwendung zu Medienarbeit und Medienkampagnen kann man zum einen als Ausdruck eines neuen sozialpolitischen Selbstbewusstseins der Verbände, zum anderen als Indiz für die Unzufriedenheit der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände mit den herkömmlichen Formen des Lobbying im Rahmen korporatistischer Strukturen interpretieren (Paster 2010, 356 f.).

¹¹ „Die Industrie- und Handelskammern, IHKs, nehmen als eigenverantwortliche öffentlich-rechtliche Körperschaften der wirtschaftlichen Selbstverwaltung das Gesamtinteresse der ihnen zugehörigen Unternehmen gegenüber Kommunen, Landesregierungen sowie Politik und Öffentlichkeit wahr. Als Dachorganisation der 80 deutschen IHKs übernimmt der Deutsche Industrie- und Handelskammertag DIHK, im Auftrag und in Abstimmung mit den IHKs die Interessenvertretung der deutschen Wirtschaft gegenüber den Entscheidern der Bundespolitik und den europäischen Institutionen.“ <http://www.dihk.de/wir-ueber-uns/wer-wir-sind> (17.10.2011). Zur BDA vgl. die Informationen unter <http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/13C4948D0DD34D96C1256DE70069F2E1>, zum Bankenverband <http://www.bankenverband.de/bundesverband-deutscher-banken/mitglieder> (13.10.2011). Die Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft „initiiert und gestaltet den Dialog und die Kooperation zwischen Schulen und Wirtschaft, fördert die ökonomische Bildung“ (<http://www.schulewirtschaft.de/index.php?id=72> (11.04.2011)).

ten externen Einfluss auf die schulische Berufsorientierung und dominieren auch bei den Expertenbesuchen im Unterricht. Privatunternehmen stehen ganz vorne bei Schulpartnerschaften und beeinflussen Schule und Unterricht immer stärker auch durch Bildungssponsoring.

Eine wichtige Strategie der Einflussnahme sind *Tagungen und Kongresse*, die die Presseabteilungen der Wirtschaftsverbände breit in die Öffentlichkeit tragen. Auf das Wissen und Denken der Lehrkräfte zielen die zahlreichen Lehrerfortbildungen, die von Interessenorganisation der Privatwirtschaft und ihren Bildungseinrichtungen angeboten werden. Die Fortbildungsangebote der Arbeitskreise Schule/Wirtschaft erscheinen beispielsweise nicht selten mit amtlichen Weihen direkt auf den Seiten der Bildungsbehörden¹². Die Webseite der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft verschweigt, dass diese Organisation von den Arbeitgeberverbänden getragen und finanziert wird.

Weitere Mosaiksteine der bildungspolitischen Strategie der Verbände sind *Auftragsforschungen*, mit denen sie Bildungskonzepte, Bildungsstandards, Kompetenzkataloge und Lehrerfortbildungsprogramme produzieren lassen (z. B. DAI 1999, Kaminski 2001, Bankenverband 2008, Gemeinschaftsausschuss 2010). Auch fachwissenschaftliche Auftragsforschung stützt das Agendasetting der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände und ihrer Vorfeldorganisationen wie der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (vgl. Speth 2010b, 229 f.)

Für die Erstellung von *Lehr-Lern-Materialien* vergeben Verbände und große Unternehmen oft Aufträge oder sie treten dabei als Kofinanzierer auf. Es gibt eine wahre Flut an Unterrichtsmaterialien von unternehmerischen und unternehmernahen Akteure, mit denen sie in oft hoher Auflage die Schulen überschütten. Hinzu kommt eine Vielzahl und Vielfalt an Schüler- und Schulwettbewerben, mit denen Konzerne und Verbände Aufmerksamkeit auf sich und ihre Agenda ziehen wollen.

Seit jeher spielt dabei die Finanzindustrie eine prominente Rolle, so etwa seit Jahrzehnten der Bundesverband Deutscher Banken sowie die Sparkassen und ihr Dachverband mit dem „Sparkassen-Schulservice“ und dem Slogan „Sparkassen fördern die Wirtschaftserziehung“¹³. Die Finanzindustrie beschränkt sich keineswegs auf ihr ureigenes Geschäftsfeld, etwa mit dem didaktisch umstrittenen „Planspiel Börse“¹⁴. Vielmehr bietet sie auch vielfältige Materialien zu Betriebserkundungen, Praktika, Berufsorientierung, Medienkompetenz oder Nachhaltigkeit an.

Eine strategische Funktion haben auch *Umfragen*, die regelmäßig in Auftrag gegeben werden, um zu belegen, wie lückenhaft das ökonomische Wissen der Bevölkerung und der Jugendlichen sei. Propagandistisch und politisch sind sie sehr wertvoll, da es den Verbänden regelmäßig gelingt, sie breit die Medien zu streuen. Durch die ständige

¹² Siehe z. B. Staatliches Schulamt im Landkreis Forchheim, Übersicht Rubrik Fortbildung. Online http://www.schulamt-forchheim.de/hpschulamt/fortbildung/index.php?safo_id=1&tabinhalt=fortbildung&bgz=6 (19.10.2011).

¹³ Vgl. die Übersicht über das Angebot auf dem Portal des Sparkassen-SchulService unter http://www.sparkasse.de/s_finanzgruppe/sparkassen_schulservice/ (13.11.2011); siehe auch Lienen/Mittelstädt 2011, kritisch Hippe 2011.

¹⁴ „Planspiel Börse“ des Sparkassen-SchulService in Kooperation mit n-tv, Handelsblatt, finanztreff.de, BörseOnline und audimax online, vgl. http://www.sparkassen-schulservice.de/bw/schwerpunkt_planspiel_boerse/index.php (13.11.2011).

Wiederholung entsteht in der Öffentlichkeit der Eindruck, dass es im Vergleich *vor allem* um das ökonomische Wissen sehr schlecht bestellt sei.

Das aber ist reine Spekulation¹⁵: Über das Niveau ökonomischen Wissens *im Vergleich* zu dem Niveau des gesundheitlichen, pädagogischen, psychologischen, rechtlichen, politischen, historischen oder technischen Wissens ist nichts bekannt. Die Relevanz des in den Umfragen abgefragten ökonomischen Wissens ist oft zweifelhaft. Ob die Lücken im ökonomischen Wissen gravierendere Folgen für Individuum und Gesellschaft haben als die Lücken in den anderen hier genannten Wissensgebieten ist wissenschaftlich und pragmatisch völlig ungeklärt.

Hier stoßen wir auf eine erste Legende:

Im Vergleich zu anderen Gebieten sei das Wissen über Wirtschaft erstens besonders wichtig und zweitens besonders schlecht.

Tatsächlich wissen wir über die relative Relevanz und die relative Lückenhaftigkeit des durchschnittlichen ökonomischen Wissens fast nichts.

Deshalb erweisen sich diese Umfrageergebnisse als nutzlos, wenn man das Profil der Schule, ihre Bildungsaufträge und ihre unterschiedlichen Fächer wissenschaftlich seriös diskutieren will. Denn man kann sie für jedes beliebige Schulfach und Wissensgebiet in ähnlicher Form reproduzieren, etwa für Politik, Recht, Medizin oder Pädagogik. Auch dort stößt man auf „erschreckende“ Wissenslücken und muss dann „mehr“ politische, mehr rechtliche, mehr medizinische, mehr pädagogische Bildung fordern, möglichst in einem neuen Fach. Erst Daten über relevantes Wissen in *verschiedenen* bildungsrelevanten Domänen *im Vergleich* ermöglichen mit Blick auf ein Leitbild von Bildung eine sinnvolle didaktische und fachdidaktische Diskussion. Diese Daten gibt es aber nicht, solide Forschung dazu wäre dringend nötig.

Mit Lehr-Lern-Materialien und Web-Angeboten treten beispielsweise die folgenden Akteure an die Öffentlichkeit (vgl. Hedtke 2011a, 16-18)¹⁶: das arbeitgebereigene Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Citigroup Foundation, Bundesverband deutscher Banken, Handelsblatt GmbH im Holtzbrinck-Konzern, Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft, Institut Unternehmen und Schule GmbH, Initiativkreis „Unternehmergeist in die Schulen“, Allianz AG, McKinsey und Grey, Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e.V., die eng mit dem Bundesverband Investment und Asset Management e.V. kooperiert, Boston Consulting Group oder Stiftung Partner für Schule NRW.

Als Anbieter von Materialien treten daneben vor allem Verbraucherverbände, vereinzelt Gewerkschaften und soziale Bewegungen sowie die sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken an den Hochschulen auf. Hinzu kommt selbstverständlich das breite und vielfältige Feld der von Verlagen produzierten Angebote wie Schulbücher, Themenhefte, Zeitschriften mit Unterrichtseinheiten, Materialsammlungen usw.

¹⁵ Explorative empirische Studien deuten vielmehr daraufhin, dass das ökonomische Wissen im Vergleich zum politischen Wissen nicht besonders schlecht ist (Hippe/Hedtke 2011).

¹⁶ Inzwischen verschwunden ist die dubiose „Initiative Finanzstandort Deutschland (IFD)“, eine Lobbyorganisation für die Finanzmarktliberalisierung und den Schutz der Interessen von US-Großbanken und deutschen Bankinstituten (Dill 2011).

Sofern sie auf Aufklärung zielen, auch über die Interessenlagen der jeweiligen Akteure, sind all diese hier skizzierten Aktivitäten in einer pluralistischen Gesellschaft selbstverständlich grundsätzlich legitim. An dieser Stelle ist auch hervorzuheben, dass es eine ganze Reihe seriöser, fachdidaktisch anspruchsvoller und politisch-weltanschaulich einigermaßen ausgewogener Materialien auch von Interessenverbänden und Konzernen gibt¹⁷.

Aber die Aktivitäten von Interessengruppen muss man dann inhaltlich scharf kritisieren, wenn sie versuchen, die Lehrenden und Lernenden zu manipulieren und zu überwältigen. Dazu zählt etwa die verbreitete Strategie, nicht genehme Fakten und Positionen zu verschweigen. Wissenschaftliche, weltanschauliche und politische Einseitigkeiten und Manipulationseffekte sind bei einer ganzen Reihe von Unterrichtsmaterialien festzustellen. Damit stellt sich die Frage nach den Interessen der Akteure.

1.3 Die Interessenlagen der Hauptakteure

Wirtschaftsverbände, einige Wirtschaftsdidaktiker und konservativ-liberale Bildungspolitiker stellen vier zentrale bildungspolitische Forderungen:

1. Schaffung eines separaten Pflichtfachs „Wirtschaft“¹⁸ an allen allgemein bildenden Schulen (Separatfach);
2. Wirtschaftswissenschaften als alleinige Bezugsdisziplin dieses Faches¹⁹ (monodisziplinärer Ansatz);
3. die „ökonomische Perspektive“ als einzige in diesem Fach zu vermittelnde Weltsicht²⁰ (monoparadigmatischer Ansatz);
4. eine Versechsfachung der Studentafelanteile für „Wirtschaft“²¹ (Expansion).

Wenden wir versuchsweise einmal die verengte „rein ökonomische“ Analyse an und unterstellen den Hauptakteuren für mehr ökonomische Bildung ein Interesse an einer möglichst effizienten Verbesserung ihrer eigenen Situation, bevorzugt in wirtschaftlicher, aber auch in politischer Hinsicht. Welche Interessen bedient ein separates Schulfach Wirtschaft, das bevorzugt Wissen aus dem wirtschaftswissenschaftlichen *mainstream* und hier vor allem der Volkswirtschaftslehre vermittelt?

Die einflussreichen Netzwerke von Akteuren der Wirtschaftsverbände und einigen Wirtschaftsdidaktikern, so hat die Netzwerkstudie von Lucca Möller und mir gezeigt, haben überwiegend eine politisch und ideologisch selektive Ausrichtung (Hedtke 2011a, 9-12; Möller 2011). Sie stehen zum einen der Weltsicht und den Interessen der Wirtschaftseliten sehr nahe, tendieren zu einer privatwirtschaftlichen, auf Shareholder-

¹⁷ Vgl. dazu die Bewertungen zahlreicher Materialien im thematischen Feld der Verbraucherbildung, die im kürzlich gegründeten Materialkompass der Verbraucherzentrale Bundesverband im Rahmen des „Schulportal für Verbraucherbildung“ vorgestellt und ausführlich begründet werden (<http://www.verbraucherbildung.de/materialkompass.html> , 13.11.2011).

¹⁸ Vgl. etwa Bankenverband 2008, Gemeinschaftsausschuss 2010.

¹⁹ Siehe z. B. Bankenverband 2008, Gemeinschaftsausschuss 2010, Krol u.a. 2011.

²⁰ Vgl. dazu z. B. Gemeinschaftsausschuss 2010, Krol u.a. 2008, Retzmann 2008.

²¹ Der Bankenverband und das Oldenburger IÖB fordern ein *durchgängig* zweistündiges Pflichtfach „Wirtschaft“ an allen allgemein bildenden Schulen (Bankenverband 2008, 25).

Interessen verengten Unternehmerperspektive und neigen mehrheitlich zu konservativ-wirtschaftsliberalen politischen Positionen (vgl. Schroeder 2003, 291 f.).

Zum anderen fühlen sich diese Akteursgruppen wissenschaftlich eher dem orthodoxen, institutionenökonomisch modernisierten, aber immer noch vorwiegend marktradikalen Mainstream der Wirtschaftswissenschaften verbunden, bevorzugen marktoptimistische Perspektiven, vertreten die Markteffizienz als dominanten Bewertungsmaßstab, privilegieren einseitig das mikroökonomische Paradigma in der Betriebswirtschaftslehre und verdrängen pluralistisch-kontroverse Positionen in der Wissenschaft. Anscheinend sehen sie sich auch in einer Mission für die prinzipielle Überlegenheit marktwirtschaftlicher Arrangements, für die Akzeptanz des privatkapitalistischen Unternehmertums, für konservative Ansätze der Sozialpolitik und den Rückbau des Wohlfahrtsstaates sowie für eine konservative Variante der deutschen sozialen Marktwirtschaft. Diese wissenschaftlich und politisch einseitige sowie international randständige Orientierung firmiert in der Wirtschaftsdidaktik als „Ordnungstheoretischer Ansatz“ ökonomischer Bildung, den vor allem Hans Kaminski vertritt (z. B. Kaminski 2003; vgl. Hedtke 2008, 32-35)²².

Was erwarten diese Akteure aus der unternehmerischen Privatwirtschaft und ihre Verbände von einem separaten Schulfach Wirtschaft, das sich ausschließlich an den Wirtschaftswissenschaften orientiert? Aus Sicht einer verengten ökonomischen Analyse würde man annehmen müssen, dass sie hoffen, so eine Bevorzugung ihrer politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Positionen im Unterricht sicherzustellen und sich Sympathie und Unterstützung bei den Lernenden zu verschaffen.

Das Vertrauen der Bürger in Soziale Marktwirtschaft und Unternehmertum stärken?

Ein exemplarisches Zitat von Otto Kentzler, dem Präsidenten des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks, möge dies illustrieren:

„In den kommenden Jahren will sich der Ausschuss besonders für das Ansehen der Sozialen Marktwirtschaft in Deutschland einsetzen. Die aktuelle Krise hat nicht nur dem Finanzmarkt und der Wirtschaft geschadet, sondern auch das Vertrauen in unser Wirtschaftssystem erschüttert. Vielen Menschen ist aber nicht bewusst, ‚dass es sich bei den aktuellen wirtschaftlichen Schwierigkeiten nicht um eine Krise des Systems, sondern um Krisen im System handelt‘, so Kentzler im Rahmen der Sitzung. Neben einer konjunkturgerechten Wachstumspolitik muss ein Hauptaugenmerk auch darauf liegen, das Vertrauen der Bürger in Soziale Marktwirtschaft und Unternehmertum wieder zu stärken. In diesem Sinne will sich der Gemeinschaftsausschuss im Rahmen seiner Projektarbeit künftig besonders darum kümmern, dass Wirtschaftsthemen intensiver im Schulunterricht behandelt werden.“ (Pressemitteilung des ZDH vom 14.01.2009)²³

²² Piorkowsky kritisiert die wirtschaftstheoretisch und wirtschaftspolitisch unhaltbaren Einseitigkeiten dieses wirtschaftsdidaktischen Konzepts (Piorkowsky 2011, 34), arbeitet aber seinerseits mit einem eher monoparadigmatischen Ansatz, der sich wesentlich auf die „neo-neoklassische Haushalts- und Familienökonomik“ stützt (S. 108).

²³ Pressemitteilung des ZDH vom 14.01.2009 zur Einführung des neuen Präsidenten Kentzler, online <http://www.zdh.de/presse/pressemitteilungen/archiv-pressemitteilungen/zdh-praesident-kentzler-neuer-vorsitzender-des-gemeinschaftsausschusses.html> (besucht 18.10.2011).

Ökonomische Bildung hat also für die Wirtschaftsverbände eine strategische Bedeutung. Aus ihrer Sicht dient sie dazu, den Bürgerinnen mittels ökonomischer Bildung mitzuteilen, „was Sache ist“ und sie dazu zu erziehen, dass sie „dem System“ und „dem Unternehmertum“ vertrauen müssen. Es deutet nichts darauf hin, dass es ihr Anliegen wäre, dass Schülerinnen und Schüler *unterschiedliche* Erklärungen für die Krise und *alternative* Politiken zu ihrer Überwindung kennen und kritisch prüfen lernen. Denn dann wären ökonomische Aufklärung und ökonomische Bildung wissenschaftlich, weltanschaulich und politisch kontrovers und ergebnisoffen. Das aber entspricht offensichtlich nicht dem Verbandsinteresse: Der Gemeinschaftsausschuss der deutschen Wirtschaft will ökonomische Mission, nicht ökonomische Bildung.

Gelänge es, zusammen mit diesem missionarisch-affirmativen Bildungsziel auch die Überzeugung zu verbreiten, dass es „der Wirtschaft“ vor allem um möglichst „effiziente“ Strukturen und Prozesse gehe und nicht etwa (auch) um individuelle und strukturelle Macht, Verteidigung von Verteilungsvorteilen und Legitimation privilegierter Lebenschancen, dann gewinnen Affirmation und Akzeptanz durch diese Art von ökonomischer Bildung die Überhand gegenüber Aufklärung und Kritik (vgl. Gemeinschaftsausschuss 2010, 17; Famulla 2011,13-15).

Schließlich – und dies gilt insbesondere für die Finanzindustrie, ihre Organisationen und Lobbyisten, aber auch andere Branchen, wie die Aktivitäten von Energiekonzernen zeigen – spielen bei der Einflussnahme auf die ökonomische Bildung von Anfang an unmittelbare wirtschaftliche und politische Eigeninteressen von Branchen und Konzernen eine wichtige Rolle (vgl. Hedtke 2011a, 22-25). Die Verbände sorgen sich um das Image ihrer Branche und die Legitimität ihres Geschäftsgebarens, wozu Versicherungen seit langem und seit 2007/2008 auch Banken hinreichend Anlass haben. Sie wollen breite Akzeptanz für die ihren Unternehmen genehmen Regulierungen, Deregulierungen und Reregulierungen. Sie kümmern sich möglichst frühzeitig um das Vertrauen ihrer zukünftigen Kundinnen und um ihre Verkaufschancen und das heißt: bereits in Schule und Unterricht. Zielgenauer und preiswerter als über Unterrichtsbesuche von Versicherungsvertretern und Wertpapierverkäufern in Klasse 9 oder 10 sind Imagevorteile und Kundenkontakte kaum zu bekommen.

Nicht zuletzt geht es den Akteuren auch um ihre Position in den allfälligen Konflikten um politisch-pädagogische Einflusschancen zwischen unterschiedlichen Interessenverbänden. So kommentiert ein – gegenüber dem Eindringen der eigenen Branche in die Schulen durchaus kritischer – Akteur aus der Finanzindustrie:

„Wohlgemerkt, sollte das Feld nicht den Verbraucherschutzverbänden überlassen werden, die sich bereits selbst ins Spiel bringen und einmal mehr ihren Einflussbereich zu stärken suchen. Die Art und Weise, wie sich diese Verbände ohne eigenen Qualifikationsnachweis und Bildungsauftrag zum gemeinnützigen Finanz- und Wirtschaftsgewissen unserer Gesellschaft stilisieren, beginnt zu nerven.“²⁴

²⁴ Björn Drescher, Beginnt jetzt das Zeitalter der Aufklärung? In: Performance 4/2010, 72, ein gegenüber den schulischen Aktivitäten der Finanzindustrie eher kritisch-distanzierter Kurzbeitrag. Online http://www.drescher-cie.de/phocadownload/performance/2010/72_invest_fondsgedanken.pdf (besucht 13.10.2011).

Selbstverständlich gilt es in einer pluralistischen demokratischen Gesellschaft als legitim, dass die unterschiedlichen Gruppen ihre wirtschaftlichen, politischen und bildungspolitischen Interessen gegenüber Politik und Öffentlichkeit vertreten. Dabei ist es zugleich nicht nur legitim, sondern auch notwendig, die fundamental asymmetrische Verteilung der Chancen, sich Aufmerksamkeit für die eigene Position zu verschaffen, zu analysieren und zu kritisieren.

Überhaupt nicht legitim ist es dagegen, dass Akteure versuchen, einseitig ihre politischen und wissenschaftlichen Positionen in der Studentafel und in den Curricula der öffentlichen Pflichtschulen durchzudrücken. Wissenschaftlich nicht legitim ist auch die Haltung von Teilen der Wirtschaftsdidaktik, die – mit Rücksicht auf welche Interessenslagen auch immer – das Eindringen lobbyistisch-einseitiger Positionen und Personen in Lehr-Lern-Materialien und Unterricht seit langem unkommentiert hinnehmen. Damit verweigern sie die Kritikfunktion der Wissenschaft – und tragen durch ihre Passivität zur politischen und pädagogischen Delegitimation ökonomischer Bildung bei.

Galoppierender Legitimationsverlust

Die ökonomischen Eliten, die Finanzindustrie und die herrschende Volkswirtschaftslehre haben ein Problem gemeinsam: Sie leiden, nicht nur, aber vor allem bedingt durch die jüngsten Krisen, unter galoppierendem Reputations-, Vertrauens- und Legitimationsverlust. Nach dem Wegfall der Systemkonkurrenz mit sozialistischen Staaten, Gesellschaften und Wirtschaften haben die konservativ-wirtschaftsliberal eingestellten ökonomischen und politischen Eliten in den kapitalistischen Marktwirtschaften schärfere Sozialkürzungen und massivere Ungleichheiten gefordert und gefördert. In den Krisen, die nach den starken Steuerbegünstigungen der beiden vergangenen Jahrzehnte nun als zweiter gigantischer Umverteilungsmechanismus zugunsten der großen Kapitaleigentümer wirken, geraten diese Eliten stark unter Legitimationsdruck.

Das gilt auch für die orthodoxe Volkswirtschaftslehre, die seit Jahrzehnten die für die heutigen Krisen ursächlichen Strukturen und Politiken nicht nur als besonders effizient gepriesen hat, sondern auch fortlaufend nach schneller und immer radikalerer Umsetzung ihrer Empfehlungen gerufen hat (vgl. z.B. Peukert 2010, 45-86, Stiglitz 2010, 303-344). Ein separates, auf ebendieser orthodoxen Lehre basierendes Schulfach Wirtschaft, das den Lernenden keinerlei alternative wissenschaftliche Perspektiven vermittelt, könnte dazu dienen, diese Interessen, Machtpositionen und Denkmuster durch eine einseitig ausgerichtete ökonomische Bildung zu stützen. Diese Art der Bildung von „Akzeptanz“ erscheint aus Sicht der wirtschaftlichen Eliten heute dringender denn je.

Die Wirtschaftsverbände erwarten von einer rein wirtschaftswissenschaftlichen ökonomischen Bildung in einem separaten Schulfach eine ganz spezifische politische Rendite. Das unterstreicht eine These des Direktors des Kölner Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung, Wolfgang Streeck:

„Economics as a ‘science’ is to educate citizens and politicians that markets are better for them than politics, and that real justice is market justice under which everybody is rewarded according to contribution rather than to needs redefined as rights. To the extent that economic theory became in this sense accepted as a social theory, it would come true in the sense of becoming *performative* –

which reveals its essentially rhetorical nature as an instrument of social construction by persuasion.“ (Streeck 2011a, 2 f.)

Hier entdecken wir eine zweite Legende, die in der Debatte um die ökonomische Bildung verbreitet wird:

Ein Schulfach Wirtschaft diene der kritischen Aufklärung über ökonomische Sachverhalte und Probleme und folge dem Prinzip des wissenschaftlichen und politischen Pluralismus.

Tatsächlich entfalten insbesondere Wirtschaftsverbände, konservative Stiftungen und einige Konzerne massiven politischen Druck, ihnen genehme wissenschaftliche und politische Positionen in der schulischen ökonomischen Bildung zu bevorzugen. Einige Akteure der Wirtschaftsdidaktik unterstützen sie dabei, beispielsweise das Oldenburger IÖB.

Bildungspolitiker als Agenten von Versicherungen

Bemerkenswert ist übrigens auch, wie bereitwillig sich Bildungspolitikerinnen für die Interessen der Finanzindustrie einspannen lassen. So übernimmt etwa die Bundesbildungsministerin Annette Schavan die Schirmherrschaft im „Bundeswettbewerb Finanzen“²⁵ und lobt insbesondere My Finance Coach, eine Stiftung des Versicherungskonzerns Allianz, der Werbeagentur Grey und des Unternehmensberatungskonzerns McKinsey, neben dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft Veranstalter des Wettbewerbs²⁶. Verbraucherorganisationen, Verbände von Bank- und Versicherungskunden oder Verbraucherpolitiker sind in der vierzehnköpfigen Jury erst gar nicht vertreten²⁷.

Das Bayerische Kultusministerium weist die Veranstaltungen von My Finance Coach als offizielle Lehrerfortbildungen aus (Hedtke 2011a, 19). Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schulleitungen und Lehrerinnen halten My Finance Coach, den Krankenversicherern und der Investmentbranche die Schultüren weit offen. Die IÖB-Unterrichtseinheit „Finanzielle Allgemeinbildung“ macht Public Relations für die Deutsche Vermögensberatung AG und lässt zum Thema „Finanzmarktregulierung“ ausschließlich Vertreter des Deutschen Aktieninstituts zu Worte kommen (Koch u.a. 2011). Unterrichtsmaterial des Bundesverbandes Investment und Asset Management (BVI) wurde weit mehr als 17.000 Mal angefordert²⁸. Dort stellt der BVI beispielsweise den Schülerinnen unter der Bezeichnung „Methode Reflexion“ die manipulative Aufgabe: „Erarbeiten Sie alle Vorteile, die ein freier (vom Staat unabhängiger) Kapitalmarkt für Anleger/Haushalte und Unternehmen hat“ (AJB 2010, 5). Das indiziert einmal mehr,

²⁵ Schon die Bezeichnung des Wettbewerbs als „Bundeswettbewerb“ ist (vermutlich in marketingtechnisch motivierter Absicht) irreführend, legt er doch den Eindruck nahe, es handele sich um eine staatlich-neutrale Veranstaltung.

²⁶ Annette Schavan, Grußwort Bundeswettbewerb Finanzen 2011, Online www.bundeswettbewerbfinanzen.de/pdf-download/Schirmherrin.pdf (18.10.2011).

²⁷ Vgl. Bundeswettbewerb Finanzen, Vorstellung Jurymitglieder, online <http://bundeswettbewerbfinanzen.de/vorstellung-jurymitglieder.php> (18.10.2011).

²⁸ AP vom 28.03.2010: Finanzexperten stürmen die Klassenzimmer. Verbraucherschützer skeptisch. Online http://www.epochtimes.de/561291_finanzexperten-stuermen-die-klassenzimmer.html (18.10.2011).

welche politische Aufgabe die Finanzindustrie der ökonomischen Bildung an Schulen zgedacht hat.

Eine weit verbreitete Strategie ist, nicht genehme Fakten und Positionen zu verschweigen. Ähnliche Einseitigkeiten und Manipulationseffekte sind in einer ganzen Reihe von Fällen festzustellen (vgl. Abschnitt 1.3). Dies ist beispielsweise in mehreren Fällen typisch für Materialien von „Handelsblatt macht Schule“ und die dortigen Unterrichtsreihen des Oldenburger IÖB (vgl. dazu konkreter und ausführlicher Möller/Hedtke 2011). Als politische Botschaft zieht sich beispielsweise eine wissenschaftlich und politisch einseitige, konservativ-wirtschaftsliberale Sicht auf die deutsche soziale Marktwirtschaft und auf die Sozialpolitik durch die inhaltlich einschlägigen Lehr-Lern-Materialien des IÖB, die den Schülerinnen andere relevante Positionen systematisch vorenthalten. Diese Einseitigkeiten passen perfekt zu den Interessen und sozialpolitischen Strategien der Arbeitgeberverbände und ihrer Vorfeldorganisationen wie der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (Paster 2010, 358). Zumindest bei den Themenfeldern soziale Marktwirtschaft und Sozialpolitik entsteht der Eindruck, dass das IÖB faktisch als Vorfeldorganisation der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände zur Beeinflussung von Lehrenden und Lernenden an den Schulen fungiert.

In der wirtschaftsdidaktischen Community stoßen solche regelwidrigen Praktiken erstaunlicherweise kaum auf Kritik (kritisch bisher nur Hedtke 2008 und 2011a, 22-26; Hippe 2011).

Selbstverständlich sind keineswegs alle Materialien zur ökonomischen Bildung so einseitig angelegt wie diese beiden Beispiele, auch nicht alle Publikationen des IÖB. Vielmehr gibt es ein breites Spektrum seriöser, politisch und ideologisch einigermaßen ausgewogener Lernmaterialien, insbesondere aus der wissenschaftlichen Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Hochschulen. Allerdings ist das IÖB der politisch bei weitem einflussreichste und erfolgreichste wirtschaftsdidaktische Akteur, der mit Abstand über die größten personellen und finanziellen Ressourcen verfügt und mit einem sehr differenzierten, strategisch ausgerichteten Instrumentarium auf die Schulen, den Unterricht und die Lehrerbildung einwirkt. Es gelang dem IÖB beispielsweise umfangreiche Ressourcen einzuwerben, mit denen es im vergangenen Jahrzehnt eine Lehrerfortbildung Ökonomische Bildung durch von ihm entwickelte Materialien und Kurse bundesweit etablieren und inhaltlich kontrollieren konnte. Das IÖB betreibt faktisch auch einen Verband der Wirtschaftslehrer.

Die vielfältige Einflussnahme von Interessengruppen und politisch-ökonomischen Netzwerken auf die ökonomische Bildung ist ein Problem. Bildungspolitisch, pädagogisch und didaktisch muss man die schwierige Gratwanderung zwischen Öffnung und Auslieferung der Schule bewältigen und vor allem verhindern, dass die wirtschaftlich und politisch Mächtigen sich auch der Bildung der Kinder und Jugendlichen bemächtigen und die Öffnung der Schule nutzen, um sie gegenüber anderen Interessenlagen zu schließen. Politisch muss man dafür sorgen, dass sich die strukturelle Machtasymmetrie zwischen Wirtschaftsverbänden, Konzernen und Kammern auf der einen, anderen gesellschaftlichen Interessengruppen auf der anderen Seite in Schule und Unterricht nicht reproduziert. Davon, diesen Schutz effektiv zu gewährleisten, ist die Bildungspoli-

tik aber mehrheitlich weit entfernt. In einigen Bundesländern wie etwa Bayern fungiert sie sogar faktisch als Agentin von Versicherungs- und Bankkonzernen.

2. Die Politik der Inhalte ökonomischer Bildung

Das bereits erwähnte Memorandum zur ökonomischen Bildung aus dem Jahr 2000 begründet unter anderem die Notwendigkeit eines eigenständigen Unterrichtsfaches „Wirtschaft“. Es fordert eine „sozioökonomische Bildung“ und ein Schulfach „Wirtschaft“, das „Kenntnisse vor allem in den Wirtschafts- und in den Sozialwissenschaften“ vermitteln sollte. Weiter heißt es: „Die fachwissenschaftliche Ausbildung zur Lehrbefähigung für das Fach ‚Wirtschaft‘ ist – wie das Unterrichtsfach selbst – interdisziplinär angelegt. Ihre wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Inhalte sind lehramtsbezogen“ (Memorandum 2000). Im Bereich der Sachkompetenz soll das Fach „Kenntnisse und Einsichten über das Individuum im Wirtschafts- und Gesellschaftsprozess, über den Betrieb als Funktionseinheit und über das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem“ vermitteln (Memorandum 2000).

Abbildung 3: Verengung und Vervolkswirtschaftlichung der ökonomischen Bildung

2000	2010
<i>Gemeinsames Memorandum: „Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung“</i>	<i>Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Wirtschaft: Bildungsstandards</i>
Sozioökonomische Bildung	Ökonomische Bildung
Wirtschafts- und sozialwissenschaftliches Wissen	Wirtschaftswissenschaftliches Wissen
Wirtschafts- und Gesellschaftssystem als Gegenstand	Wirtschaftssystem als Gegenstand
Interdisziplinäres Schulfach	Monodisziplinäres Schulfach
Interdisziplinäre Lehrerbildung: Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	Monodisziplinäre Lehrerbildung: Wirtschaftswissenschaft

Heute dagegen hat sich eine Reihe von Akteuren der ökonomischen Bildung von Kernpunkten dieses Memorandums ziemlich weit entfernt (vgl. **Abbildung 3**). Die Wirtschaftsverbände und einige Wirtschaftsdidaktiker haben die gemeinsame Position aus dem Jahr 2000 aufgegeben. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung hat aus ihrer Satzung im Jahr 2011 das Ziel „sozioökonomische Bildung“ gestrichen und durch „ökonomische Bildung“ ersetzt. Zusammen mit den Wirtschaftsverbänden haben sich einige Wirtschaftsdidaktiker vom Prinzip der Interdisziplinarität abgewendet. Sie fordern seit 2010 die Abschaffung interdisziplinärer Schulfächer und Studiengänge und verlangen ein disziplinscharf zugeschnittenes Schul- und Studienfach „Ökonomie“ (z. B. Gemeinschaftsausschuss 2010, 84; Krol/Loerwald/Müller 2011, 208 f.).

Die gemeinsame Forderung nach einem Schulfach Wirtschaft aus dem Jahre 2000 ist zur formalen Hülle geworden, hinter der sich ein grundlegender Kurswechsel verbirgt: Wirtschaftsverbände und einige Wirtschaftsdidaktiker wollen die darin verpackten Inhalte und Kompetenzen auf Volkswirtschaftslehre und etwas BWL verengen. Das kann man mit einem Begriff aus der Debatte in den Sozialwissenschaften als ökonomischen Imperialismus bezeichnen.

Die Gewerkschaften dagegen halten bis heute am Konzept einer interdisziplinären Sozioökonomie und an einer engen Verzahnung von politischer und ökonomischer Bildung fest (z. B. DGB 2010, Görner 2010, 33-36).

Die dritte Legende im Kontext ökonomischer Bildung liest sich also wie folgt:

Die Gewerkschaften hätten sich vom gemeinsamen Ziel der Stärkung sozio-ökonomischer Bildung durch ein eigenes Schulfach Wirtschaft verabschiedet.

Tatsächlich haben die Wirtschaftsverbände, die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung und einige Wirtschaftsdidaktiker den Konsens von 2000 nicht nur faktisch aufgekündigt, sondern stellen sich auch politisch gegen seine Umsetzung.

Welches inhaltliche Profil ökonomische Allgemeinbildung erhalten soll, ist fachdidaktisch und bildungspolitisch umstritten. Die unterschiedlichen konzeptionellen Grundpositionen kann man mit einigen Kerncharakteristika kennzeichnen. Diese Charakteristika lassen sich als Endpunkte in einem Kontinuum für Einzelmerkmale verstehen, beispielsweise problemorientierte versus disziplinentorientierte Ansätze, empirisch versus theoretisch ausgerichtete Konzepte oder kritische versus affirmative Orientierungen. Wohl gemerkt, ich verstehe diese nicht als dichotomische Merkmale, es gibt nicht nur ein Entweder-oder sondern auch Zwischenpositionen und ein Sowohl-als-auch.

Damit kann man ein Merkmalsfeld konstruieren, in denen man unterschiedliche Konzeptionen ökonomischer Bildung nach ihren einzelnen Charakteristika verorten kann. Ich habe das ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne Gewichtung der einzelnen Merkmale versucht, das Ergebnis verdeutlicht die **Abbildung 4**.

Man kann diese Charakteristika zu vier Gruppen oder Dimensionen zusammenfassen: I. grundlegende methodologische Entscheidungen über ökonomische Bildung, II: Hauptperspektiven auf den Gegenstand, III. normative Grundeinstellungen und IV. organisatorische Prämissen für die Studentafel.

Abbildung 4: Merkmalspektrum von Konzepten ökonomischer Bildung

Alternative Grundpositionen ökonomischer Bildung

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

Idealtypisch kann man bei den konzeptionellen Positionen zwei Extrempole voneinander unterscheiden:

Ein Extremtyp präferiert ein separates Fach, das monodisziplinär vor allem auf die Volkswirtschaftslehre Bezug nimmt, disziplinentorientiert und deduktiv vorgeht, systematisches Wirtschaftswissenschaftswissen in den Mittelpunkt stellt, dem Paradigma der Ökonomik absoluten Vorrang einräumt, ein neues Fach Wirtschaft für wesentlich wichtiger als alle Alternativen dazu hält und durch Forschungsförderung und politische Grundpositionen mit den Verbänden der privaten unternehmerischen Wirtschaft sowie liberal-konservativen Stiftungen und Parteien verbunden ist. Dieser Typ rückt im Spektrum der Merkmale in der Übersicht „Alternative Grundpositionen ökonomischer Bildung“ nach rechts. Dieser Positionskomplex ist in seinem Wissenschaftsbegriff, seiner Schulfachphilosophie und seinen fachdidaktischen Basiskonzepten sowie in seinen politischen Affinitäten eher konservativ und vorwiegend unternehmerisch.

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

In jeder Dimension und auf der Ebene jedes einzelnen Merkmals gibt es kontroverse Vorstellungen dazu, was man unter ökonomischer Bildung verstehen kann und wie man sie gestalten soll.

Eine vierte Legende der ökonomischen Bildung lautet also:

Es gäbe eine einheitliche Vorstellung von ökonomischer Bildung, wonach ökonomische Bildung wirtschaftswissenschaftliche Bildung ist.

Tatsächlich sind Bildungsrelevanz und Bevorzugung von Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre wissenschaftlich, fachdidaktisch und politisch umstritten. Einige wirtschaftsdidaktische Positionen fordern eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete ökonomische Bildung.

Öffnet man den nationalen Blick und prüft die Lage in anderen europäischen Ländern, findet man ganz ähnliche Akteurskonstellationen in der politischen Auseinandersetzung um die ökonomische Bildung wie in Deutschland (vgl. Chatel 2010, Hedtke 2011b).

Deutschland und Frankreich: Ökonomismus versus Pluralismus

Die politischen Konflikte um ein Schulfach Wirtschaft und dessen inhaltlich-ideologische Ausrichtung haben in Deutschland und Frankreich eine fast identische Struktur, die konservativ-wirtschaftsliberal-volkswirtschaftliche Position siedelt sich in unserem Merkmalsspektrum eher rechts, die pluralistisch-sozialdemokratisch-sozialwissenschaftliche Position verortet sich bei den Fachcharakteristika eher im linken Teil.

In *Frankreich*²⁹ steht auf der einen Seite des Konflikts eine konservativ-wirtschaftsliberale Koalition aus Arbeitgeberverbänden, orthodoxen Ökonomen, Think Tanks und Politikern sowie Medien des Mitte-Rechts-Spektrums. Sie führen seit Jahren eine Kampagne gegen das gymnasiale Integrationsfach Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Sie plädieren dafür, es in ein rein wirtschaftswissenschaftliches Fach auf der einen und Soziologie und Sozialwissenschaften auf der anderen Seite zu zerlegen. Man fordert zugleich eine politische Neuausrichtung des Unterrichts, etwa eine bessere Berücksichtigung des Unternehmertums in der Schule und die Streichung von Themen wie Arbeitslosigkeit aus dem Lehrplan³⁰.

Auf der anderen Seite stehen sozialwissenschaftlich orientierte Ökonomen und Soziologen, kritische Forschungsinstitute, Mitte-Links-Medien und der Lehrerverband für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (APSES). Sie verteidigen eine multidisziplinäre Fachstruktur, kämpfen gegen die Einmischung von Lobbygruppen in Curricula und Unterricht und plädieren für die Vermittlung unterschiedlicher Denkmuster, mit denen die Schüler ihre eigenen Vorstellungen von Bürgerschaft autonom entwickeln können. Dazu nutzen sie einen dezidiert problemorientierten Ansatz, der unterschiedliche disziplinäre Theorien als Erklärungen und Lösungen für drängende Gegenwartsprobleme betrachtet.

²⁹ Die französische Kontroverse lässt sich gut über die Webportale der *Association des Professeurs de Sciences Économiques et Sociales (SES)* (APSES, www.apses.org) sowie auch des *Institut pour le développement de l'information économique et sociale* (idies, www.idies.org) verfolgen und nachvollziehen.

³⁰ Vgl. Marjorie Galy, Erwan Le Nader: *Le Medef n'a pas à se mêler de nos manuels*, in: Libération 9.10.2011, online <http://www.apses.org/debats-enjeux/ses-et-serie-es-dans-les-media/article/le-medef-n-a-pas-a-se-meler-de-nos> (besucht 24.10.2011).

Disziplinorientierung versus Problemorientierung

Man kann die in unserer Übersicht aufgelisteten Charakteristika der unterschiedlichen Vorstellungen von ökonomischer Bildung auch am Beispiel des Merkmalkontinuums *Problemorientierung – Disziplinorientierung* exemplarisch gut verdeutlichen³¹.

Problemorientierte Ansätze identifizieren typische Probleme, vor denen Gesellschaften, Organisationen oder Individuen stehen, und suchen nach den Wissensbeständen und Kompetenzen, die zu ihrer Lösung beitragen können. Das können Probleme wie Klimawandel, Lebensmittelvernichtung und Bankenmacht oder Berufsorientierung, Konsumdruck, prekäre Arbeitsverhältnisse und Altersvorsorge sein. Der Suchraum für Erklärungen und Lösungen kann spezifisch eingegrenzt sein, zum Beispiel auf die Sozialwissenschaften oder die Verhaltenswissenschaften. Problemorientierte Konzepte und Lösungsvorschläge finden sich typischerweise etwa in der Betriebswirtschaftslehre, der Marketingwissenschaft, der Konsumentenforschung oder der Gesundheitswissenschaft. Sie prägen auch viele Bildungskonzepte, etwa für die Konsumentenbildung, die Gesundheitsbildung, die Berufsorientierung oder die Entrepreneurship Education.

Disziplinorientierte Ansätze dagegen deduzieren die Kompetenzanforderungen ökonomischer Bildung aus einer Bezugswissenschaft. Eine Reihe von Wirtschaftsdidaktikerinnen und -didaktikern wie etwa Franziska Birke, Günther Seeber oder Thomas Retzmann und die Wirtschaftsverbände definieren die „Ökonomik“ als „erste Bezugswissenschaft eines Faches Wirtschaft“ und leiten daraus die zu vermittelnden Kompetenzen ab, soweit sie mit allgemeinen Bildungszielen vereinbar sind (Birke/Seeber 2011, 171-173; Gemeinschaftsausschuss 2010). Sie setzen Domäne, Wissenschaftsdisziplin³² und Schulfach gleich und nehmen an, „dass die Domäne Wirtschaft perspektivisch über das Erkenntnisinteresse des Ökonomen zu erfassen ist“ (Birke/Seeber 2011, 174). Das Erkenntnisinteresse des Ökonomen existiert nur im Singular, grundlegend unterschiedliche Erkenntnisinteressen *innerhalb* einer Disziplin sind aus dieser monistischen Perspektive völlig undenkbar. Das disziplinär ökonomische Erkenntnisinteresse definieren sie als Verbesserung der wirtschaftlichen Situation, sein wichtigster Maßstab sei die Effizienz³³: „Demnach geht es in der ökonomischen Bildung darum, das urteilende und handelnde Individuum dazu zu befähigen, mit knappen Mitteln effizient zu wirtschaften“ (Birke/Seeber 2011, 174; Gemeinschaftsausschuss 2010, 17, 119). Damit definieren sie zugleich den Rahmen für eine „ökonomische Verbraucherbildung“ (Birke/Seeber 2011, 173).

³¹ Ich sehe hier der Einfachheit halber davon ab, dass es eine Reihe von wissenschaftlichen Disziplinen gibt, die sich explizit über ihre Problemorientierung definieren, etwa Ökologie, Gesundheitswissenschaft, Epidemiologie, Klimawissenschaft usw.

³² Dabei ignorieren sie, dass es spätestens seit der Ausdifferenzierung und Etablierung der Betriebswirtschaftslehre vor etwa einem Jahrhundert Wirtschaftswissenschaft im Singular nicht mehr gibt und dass eine Mehrzahl autonomer wirtschaftswissenschaftlicher Disziplinen existiert (vgl. Burren 2010, 56-66).

³³ Der Maßstab „Effizienz“ wird *innerhalb* des „ökonomischen Systems“ nicht relativiert: „Während einzelne Handlungen in der Praxis nur begrenzt expliziten Effizienzkalkülen folgen, bilden sich in der Aggregation unzähliger Handlungen effizienzgeprägte wirtschaftliche Strukturen (...) Aus Sicht der ökonomischen Domäne zeigt der dritte Kompetenzbereich [Ordnung und System, RH] auch darin einen wesentlichen Aspekt, dass das wirtschaftliche und das politische System mit ihren unterschiedlichen Systemrationalitäten in einer gesellschaftlich relevanten Wechselbeziehung stehen. Die Domäne erreicht hiermit eine Perspektive, die über die bloße Effizienzorientierung hinausgeht, insofern die Legitimation dieser Orientierung in den Blick rückt“ (Gemeinschaftsausschuss 2010, 23).

Daraus schlussfolgern sie konsequent: „Geographen, Soziologen und Politikwissenschaftler können als solche nicht zu einer ökonomischen Bildung beitragen, da sie eine andere Perspektive haben“ (Birke/Seeber 2011, 174, vgl. Gemeinschaftsausschuss 2010, 16 f., 20)³⁴.

Im Zentrum steht also die Annahme, jede Disziplin habe eine eigene, eine einzige, eine ganz spezifische Perspektive, die nicht durch ihren Gegenstandsbereich definiert oder auf diesen beschränkt sei. Belege dafür, sei es aus der Wissenschaftstheorie oder aus der methodologischen Debatte der wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, bleiben Anhänger dieser Auffassung bisher allerdings schuldig, sie bemühen sich nicht einmal ernsthaft darum.

Was würde sich in den Stundentafeln der Schulen ändern, setzte man dieses Konzept praktisch um? Dieser disziplinistisch-ökonomische Ansatz hätte für Verbraucherbildung und Finanzbildung in Schulen gravierende Konsequenzen: Verbraucherbildung und Finanzbildung könnte es nur noch im Plural geben, denn sie wäre immer aus *unterschiedlichen* domänenspezifischen oder disziplinspezifischen Perspektiven anzulegen. Neben die ökonomische Verbraucherbildung träte dann eine psychologische, eine soziologische, eine juristische, eine politische, eine ethische, eine ästhetische Verbraucherbildung usw. Ich komme auf dieses Problem zurück.

Mitbestimmung in „ökonomischer“ und sozialwissenschaftlicher Perspektive

Der Themenkomplex *Mitbestimmung*, um ein anderes Beispiel zu nehmen, würde im Fach der ökonomischen Bildung nach der Konzeption der Wirtschaftsverbände nur in der Perspektive behandelt, ob und wie sie zur Verbesserung „der wirtschaftlichen Situation“ beiträgt und ob Mitbestimmung als wirtschaftlich effizient zu beurteilen ist. Es ginge also nur um institutionenökonomische und betriebswirtschaftliche Fragen wie (vgl. Richter/Furobotn 2010, 481-492): Was sind die unternehmensspezifischen Investitionen, die eine Mitbestimmung der Arbeitnehmer rechtfertigen? Was kostet sie? Setzt Mitbestimmung die „richtigen“ Anreize, d.h. fördert sie die Rentabilität des Unternehmens? Ist sie markteffizient? Wie wirkt sie auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit? Können sich mitbestimmungsfreie Unternehmen besser an die Erfordernisse der Märkte anpassen?

Alle anderen für die ökonomische oder politische Bildung möglicherweise relevanten Fragen zur Mitbestimmung würden nicht in die Zuständigkeit eines wirtschaftswissenschaftlichen Faches Wirtschaft fallen. Dazu gehören aus sozialwissenschaftlicher Perspektive etwa „Ergebnisse der interdisziplinären Mitbestimmungsforschung“ und Fragen wie (Höpner 2004, 6, 9; vgl. Streeck 2008): Ist Mitbestimmung notwendig, um die „betriebswirtschaftliche Rationalität durch moralische oder politische Perspektiven“ zu ergänzen? Was bedeutet Mitbestimmung für gesellschaftliche Konflikte? Bietet sie einen Ausgleich für die Übermacht der Kapitaleite? Ermöglicht Mitbestimmung Koalitionen

³⁴ Erkenntnisinteresse „Verbesserung“ und Maßstab „Effizienz“ taugen beide nicht als Abgrenzungskriterium ökonomischer von anderen Bildungen. Es liegt z.B. auf der Hand, dass „Verbesserung“ auch im psychologischen, medizinischen, juristischen oder ingenieurwissenschaftlichen Erkenntnisinteresse liegt und diese Disziplinen dabei auch auf „Effizienz“ achten. In der politischen Bildung ist Effizienz (Zweckrationalität) neben Legitimität (Wertrationalität) die zentrale Kategorie politischer Urteilsbildung; dazu gehört auch das Streben nach „einer verbesserten Zielverwirklichung“ (Massing 1995, 216-224, Zitat 219).

nen und Kompromisse zwischen den Interessengruppen im Unternehmen? Fördert sie eine längerfristige Orientierung der Unternehmensführung? Wie wirkt sie auf die Identifikation der Beschäftigten mit dem Unternehmen? Was bedeutet sie für Arbeitszufriedenheit und Selbstbild der abhängig Beschäftigten?

Dies macht noch einmal deutlich, dass die Wirtschaftsverbände und ökonomistische Wirtschaftsdidaktiker „an den Schulen einen Wirtschaftsunterricht wollen, der frei ist von historischem, philosophischem und soziologischem ‚Firlefnaz‘“ (Naber 2011, 14)

Die Beispiele zeigen: Die größten fachdidaktischen und pädagogischen Bedenken, die ein separates und rein wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtetes Fach Wirtschaft erzeugt, beziehen sich darauf, dass die Schülerinnen und Schüler in eine verengte ökonomistische Perspektive hinein gezwungen werden. Das geforderte Schulfach verengt sich theoretisch auf den wirtschaftswissenschaftlichen *mainstream* und normativ auf Wohlstandswachstum, Markt und Markteffizienz. Ein so konzipiertes Fach verlangt von den Lernenden, Welt und Wirtschaft nur mit einem einzigen Denkmodell zu betrachten, zu erklären und zu bewerten. Aber dieses ist selbst in der Bezugswissenschaft keineswegs das einzige Denkmuster, sondern grundsätzlich umstritten und neben ihm existieren dort eine Reihe relevanter Alternativansätze.

Exzessive Kompetenzen im Schulfach Wirtschaft

Welche Inhalte den Wirtschaftsunterricht prägen sollen, haben die Wirtschaftsverbände im Herbst 2010 in einem Gutachten verdeutlicht, das ein Konzept für ein Fach Wirtschaft samt Bildungsstandards und Kompetenzkatalogen vorstellt. Auf dieses Gutachten beziehen sich auch einige Wirtschaftsdidaktiker aus Nordrhein-Westfalen, die kürzlich einen Kompetenzkatalog für die Sekundarstufe I veröffentlichten. Sie wollen damit u. a. dem Bildungsministerium eine „Hilfestellung“ „bei der Entwicklung der Kerncurricula für die Ökonomische Bildung an der Realschule“ anbieten (AGOEB 2011, 5). In ihrem Katalog für die Klassen 5-10 listen sie 240 (zweihundertundvierzig) Kompetenzen auf, die „den Fachlehrerinnen und -lehrern in der Schulpraxis Orientierung stiften“ sollen (ebd.)³⁵.

Falls dies wirklich ernst gemeint sein sollte, müssten die Schülerinnen unter den Bedingungen der derzeit geltenden Stundentafel der nordrhein-westfälischen Realschule im 20-Minuten-Takt eine neue ökonomische Kompetenz erwerben³⁶. Selbst wenn man die Stunden für wirtschaftliche Themen gegenüber dem Status Quo verdoppeln würde,

³⁵ Wollte man eine derartige wirtschaftsdidaktische Maximierung ökonomischer Kompetenzen auf alle Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs gleichermaßen übertragen, dann müssten die Schülerinnen und Schüler hier in sechs Schuljahren rund 1.000 Kompetenzen erwerben.

³⁶ Das Fach Politik als Fach der politischen und ökonomischen Bildung an der Realschule in NRW hat 7 Wochenstunden in der Stundentafel. Teilt man diese gleichgewichtig auf die drei Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre auf, blieben für VWL 2,3 Wochenstunden. Bei 2,3 Schulstunden à 45 Minuten, die ein Schuljahr lang über etwa 40 Unterrichtswochen erteilt würden, betrüge die Gesamtunterrichtszeit rund 70 Zeitstunden à 60 Minuten. Nimmt man an, jede Stunde stünde komplett für den Kompetenzerwerb zur Verfügung (also keine Überprüfungen, Klassenarbeiten, Stundenausfälle), müssten pro Zeitstunde durchschnittlich 3,4 Kompetenzen erworben werden, um am Ende des Schuljahres über insgesamt 240 Kompetenzen zu verfügen. Selbst wenn man das Stundenvolumen für Wirtschaft willkürlich verdoppelte, würden die Schülerinnen immer noch alle 60 Minuten rechnerisch 1,7 neue Kompetenzen erwerben.

müssten sich die Schülerinnen immer noch in jeder Stunde fast zwei neue Kompetenzen aneignen.

Auch im Vergleich zu den etablierten Standard- und Kompetenzkatalogen anderer Schulfächer zeugt die umfangreiche Liste dieser Wirtschaftsdidaktiker nicht gerade von einer realistischen Einschätzung der Knappheitsbedingungen der Stundentafel³⁷. Die Zahl der Kompetenzen, die das Fach Wirtschaft vermitteln soll (240), ist größer als die Zahl, die die Kultusministerkonferenz (KMK) für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik *zusammen* vorsieht (232).

Relativ betrachtet, d. h. bezogen auf die durchschnittlich für das Fach jeweils verfügbaren Wochenstunden, verplanen die Wirtschaftsdidaktiker für die NRW-Realschule fast 30mal so viele Kompetenzen wie die Englischdidaktiker. Rechnet man nur auf Basis der KMK-Stundentafel, in der das Minimum an Wochenstunden für gesellschaftswissenschaftliche Fächer niedriger ist, und verteilt proportional auf die (Teil-)Fächer der Gesellschaftswissenschaften, dann enthält das Fach Wirtschaft sogar rund 39mal so viele Kompetenzen wie das Fach.

Solche Reformvorschläge passen nicht nur nicht zur Kultur der derzeit im Umfeld der Kultusministerkonferenz üblichen Standard- und Kompetenzkataloge. Man sieht auch nicht, wie dieses Fachkonzept der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und ihren individuellen Lerninteressen noch Freiraum bieten soll, denn die Unterrichtszeit ist bereits komplett für die Vielzahl der vordefinierten Kompetenzen verplant.

Die insgesamt 26 Standards, die die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung für den Mittleren Bildungsabschluss formuliert hat (DeGöB 2004)³⁸, bieten eine wesentlich sinnvollere Ausgangsbasis für die Weiterentwicklung als die maximalistische Kompetenzliste, die die Wirtschaftsverbände vorlegen.

Das lässt uns die fünfte Legende identifizieren:

„Die Vergleichbarkeit [der Bildungsstandards der Wirtschaftsverbände; RH] mit den für andere Domänen bereits verabschiedeten Bildungsstandards ist (...) gegeben, wodurch sie zur Sicherung der Qualität schulischer Ökonomischer Bildung bundesweit anwendbar sind“ (AGOEB 2011, 3).

Tatsächlich präsentieren das Gutachten der Wirtschaftsverbände und daran anschließende Publikationen ein sehr spezielles Kompetenzkonzept ökonomischer Bildung, das quantitativ und qualitativ mit der etablierten Praxis der KMK-Bildungsstandards unvereinbar ist.

³⁷ Mit 22 Wochenstunden setzt NRW das Fach Englisch als erste Fremdsprache in der Realschule an (entsprechend dem Minimum der KMK-Stundentafel). Die KMK-Regelstandards für den Mittleren Bildungsabschluss definieren für das Fach Englisch insgesamt 77 Standards/Kompetenzen (KMK 2004a). Absolut gesehen hält die Gruppe von Wirtschaftsdidaktikern dreimal mehr Kompetenzen für ein Fach Wirtschaft (Sek I) für unverzichtbar als die KMK an Kompetenzen für Englisch vorsieht. Da erscheint die Behauptung, die „Vergleichbarkeit mit den für andere Domänen bereits verabschiedeten Bildungsstandards ist damit gegeben“, als eher kühn (AGOEB 2011, 3).

³⁸ Die Relation Kompetenzzahl / Wochenstunde laut Stundentafel für ein Fach Wirtschaft wäre dann immer noch dreimal so hoch wie im Fach Deutsch und viermal so hoch wie im Fach Englisch.

Wenden wir uns nun im nächsten Schritt einigen wichtigen organisatorisch-administrativen Fragen zu, die sich im Zuge der bildungspolitischen Forderung nach einer Ausweitung ökonomischer Bildung in Form eines separaten wirtschaftswissenschaftlichen Schulfachs stellen.

3. Die Organisation der ökonomischen Bildung an Schulen

Die Einrichtung eines rein wirtschaftswissenschaftlichen Schulfachs „Wirtschaft“ ist eine zentrale Forderung der Wirtschaftsverbände, einiger Wirtschaftsdidaktiker und der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung. Dieses Ziel steht in inhaltlichem und organisatorischem Widerspruch zur curricularen Struktur der real existierenden Stundentafeln. Denn in den allgemein bildenden Schulen ist das multidisziplinäre Schulfach das vorherrschende curriculare Organisationsmuster. Das gilt ganz besonders für die Sekundarstufe I.

Dass Schulfächer sich üblicherweise auf mehrere wissenschaftliche Disziplinen beziehen, zeigt exemplarisch das Fach Biologie: Es umfasst mindestens dreizehn Bezugsdisziplinen (vgl. **Abbildung 5**).

In der Übersicht sind diejenigen Disziplinen hervorgehoben, die man keinesfalls noch irgendwie als Subdisziplinen einer Großdisziplin Biologie etikettieren kann. Unter den Bezugswissenschaften des Schulfachs Biologie sind mindestens fünf integrativ-interdisziplinäre Disziplinen: Ökologie, Genetik, Ernährungslehre, Gesundheitswissenschaft und Sexualwissenschaft.

Abbildung 5: Disziplin und Schulfach am Beispiel Biologie

Jede Wissenschaftsdisziplin = ein eigenes Schulfach? Das Beispiel Biologie

Bezugsdisziplinen		Schulfach
1	Botanik	Biologie
2	Zoologie	
3	Humanbiologie	
4	Ökologie	
5	Verhaltensbiologie	
6	Physiologie	
7	Genetik	
8	Zellbiologie	
9	Mikrobiologie	
10	Evolutionsbiologie	
11	Ernährungslehre	
12	Gesundheitswissenschaft	
13	Sexualwissenschaft	

Aus: Hedtke/Uppenbrock, Atomisierung der Stundentafeln? 2011

Auch im sozialwissenschaftlichen Lernbereich der allgemein bildenden Schulen ist das multidisziplinäre Schulfach der Regelfall. Das typische sozialwissenschaftliche Integra-

tionsfach umfasst meist die Wissenschaftsdisziplinen Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Rechtswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Medienwissenschaft.

Das illustriert das Fach „Sozialkunde“ am Gymnasium in Rheinland-Pfalz (Sekundarstufe I) in exemplarischer Weise. Es besteht aus den sechs Disziplinen Soziologie, Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Medienwissenschaft, Rechtswissenschaft und Volkswirtschaftslehre (vgl. Hedtke 2011b, 23-25).

Damit erweist sich eine weitere Behauptung im Kontext der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung als (sechste) Legende:

Der „in anderen Domänen als selbstverständlich geltende Zusammenhang zwischen einem Schulfach und der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplin (...) wird [nur; RH] für die ökonomische Bildung in Frage gestellt“ (Krol u. a. 2011, 201).

Tatsächlich ist das multidisziplinäre Schulfach an den Schulen der Regelfall, das monodisziplinäre Fach dagegen eine seltene Ausnahme (vgl. Hedtke/Uppenbrock 2011). Das gehört für viele Fachdidaktiken zu ihrem Selbstverständnis und zu den anerkannten Kerncharakteristika ihrer Schulfächer, z.B. für die Deutschdidaktik, die Fremdsprachendidaktik und die Geographiedidaktik.

Welche Organisationsmuster finden sich für ökonomische Bildung, Finanzbildung, Verbraucherbildung und ähnliche Konzepte tatsächlich in den Stundentafeln? Nach welchen Mustern kann und soll man sie zukünftig organisieren?

Werfen wir zunächst einen kurzen Blick auf die didaktischen *Traditionslinien*, aus denen heraus sich ökonomische Bildung speist. Zu den traditionellen Bildungsaufgaben oder Bildungsfeldern, die man der ökonomischen Bildung zuordnet, gehören insbesondere Haushaltsführung und Konsum, Sparen, Vorsorgen und Anlegen, Berufsorientierung und Schule/Arbeitswelt, Erwerbsarbeit und Unternehmertätigkeit, Entwicklung und Globalisierung sowie nicht zuletzt Wirtschaft und Politik. Curricular finden sich diese Aufgabenfelder seit jeher ganz unterschiedlich organisiert, in diversen Kombinationen und mit großen Differenzen nach einzelnen Schulformen und Bundesländern (vgl. Hedtke/Uppenbrock 2011). Teils gibt es spezielle Fächer wie Arbeitslehre, Wirtschaft oder Hauswirtschaft, teils gibt es Integrationsfächer wie Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre oder Sozialwissenschaften.

Es handelt sich hier um ein seit Jahrzehnten konzeptionell, inhaltlich und curricular recht heterogenes Feld schulischer Bildung. Das resultiert zum einen aus den unterschiedlichen Selbstverständnissen der Schulformen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium. Zum anderen folgt es aus politischen Entscheidungen, die auf vermeintlich dringende praktische Probleme reagieren, zum Beispiel im Bereich des Übergangs vom Bildungssystem ins Beschäftigungssystem. Schließlich finden wir hier auch noch Restbestände von vergangenen bildungspolitischen Innovationen, zum Beispiel aus den 1970er Jahren im Kontext von Polytechnik und Arbeitslehre (vgl. z. B. Christian u. a. 1972). Diese boten auch arbeitnehmerorientierten und gewerkschaftlichen Themen einen gewissen Platz im schulischen Bildungskanon. Unter ebenso tat-

kräftiger wie eigeninteressierter Mitwirkung aus der Wirtschaftsdidaktik hat man diese Konzepte strategisch marginalisiert (vgl. Kaiser 2008). Allerdings haben dazu auch wesentliche wissenschaftliche, didaktische und curriculare Schwächen der einschlägigen Fächer beigetragen. Auch sollte man politische Vorurteile von konservativer Seite gegenüber Ideen und Praktiken „aus der DDR“ nicht unterschätzen.

Nachdem man „Arbeit“ und „Arbeitswissenschaften“ erfolgreich an den Rand des Curriculums oder ganz daraus vertrieben hatte, konnte man sich darauf konzentrieren, den Alleinvertretungsanspruch von „Wirtschaft“ und „Wirtschaftswissenschaften“ in der Schule durchzusetzen³⁹. Heute zeichnet sich ab, dass ein unternehmer- und arbeitgebernaher Ansatz ökonomischer Bildung arbeits- und arbeitnehmerorientierte Perspektiven weitgehend ablösen soll. Dafür stehen beispielhaft die Entrepreneurship Education sowie die auf Markteffizienz und materielles Wachstum fixierte ökonomische Bildung, die die Wirtschaftsverbände bevorzugen und deren Grundeinstellungen sie bei den Schülerinnen und Schülern internalisiert sehen möchten (vgl. kritisch Welzer 2011). In den Feldern Praxiskontakte, Betriebspraktika, Berufsorientierung, Versicherung und Vorsorge und zu nicht geringen Teilen auch in Volkswirtschaftslehre haben Unternehmen und ihre Verbände bereits heute in personeller, organisatorischer, finanzieller und lernmedialer Hinsicht einen erheblichen Einfluss auf Schulen und Unterricht.

Wie würden disziplinscharfe Fächer die Studentafeln ändern?

Die von den Wirtschaftsverbänden und einer Reihe von Wirtschaftsdidaktikern bevorzugte Organisationsform ist das monodisziplinäre, separate Schulfach Wirtschaft, das allein auf die Wirtschaftswissenschaften ausgerichtet ist. Was würde sich ändern, wenn man diese Forderungen umsetzen würde?

Zunächst müsste man aus den traditionellen Feldern ökonomischer Bildung und aus den üblichen Integrationsfächern all das herauschneiden, was sich mit wirtschaftswissenschaftlichen Konzepten und Kompetenzen einigermaßen angemessen bearbeiten lässt, und dies in dem separaten Schulfach Wirtschaft zusammenfassen. Was dann als sozialwissenschaftlicher Rest noch übrig bleibt und wo dies bleiben soll, ist ungeklärt. Die Wirtschaftsverbände und die herrschende Meinung der Wirtschaftsdidaktik sehen das einfach nicht als ihr Problem. Man kann das als eine späte Spiegelung des ökonomischen Imperialismus des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts verstehen, als die Volkswirtschaftslehre die Soziologie nur als Restwissenschaft akzeptieren wollte, die sich vom ökonomischen Kernterritorium fernzuhalten habe (vgl. Velthuis 1999, 630-636, Swedberg 1987, 17 f.).

Folgt man der oben skizzierten disziplinistischen Logik (z. B. bei Birke, Seeber, Retzmann, Gemeinschaftsausschuss), dann lernen die Schülerinnen im Fach „Wirtschaft“ die volkswirtschaftlichen (und in geringem Umfang betriebswirtschaftlichen) Kompetenzen die zum Beispiel für das Feld der Verbraucherbildung nützlich sein können. Alle anderen Kompetenzen muss man in anderen Fächern vermitteln. Denn „der Ökonom als solcher“ kann annahmegemäß nichts zu psychologischen, soziologischen, politi-

³⁹ Zum ganz ähnlich strukturierten fachwissenschaftlichen Konflikt zwischen Arbeitswissenschaft und Wirtschaftswissenschaften und zum parallelen Ökonomisierungsprozess in der Betriebswirtschaftslehre vgl. Lippoth/Schweres 2011 und die Ausgabe 1-2011 der Zeitschrift für Arbeitswissenschaft.

schen usw. Aspekten der Verbraucherbildung beitragen, da er ja nur eine „ökonomische Perspektive“ vertreten kann. Wissen und Kompetenzen für die Verbraucherbildung wären also auf mehrere Schulfächer aufzuteilen – und aufeinander abzustimmen und miteinander inhaltlich und zeitlich zu koordinieren. Was das konkret bedeuten würde, illustriert die Abbildung 6.

Abbildung 6: Bildungsfelder und disziplinäre Fächerstruktur

		Fächer als monodisziplinäre paradigmatische Perspektiven					
Bildungsfelder		A	B	C	D	E	F
1	Haushaltsführung und Konsum	+	+		+		
2	Sparen, Vorsorgen, Anlegen	+	+	+	+		
3	Berufsorientierung, Schule/Arbeitswelt		+		+	+	
4	Erwerbsarbeit, Betrieb, Unternehmen	+	+	+		+	
5	Wirtschaft und Politik	+		+			
6	NN						
		Ökonomik	Soziologie	Politikwissenschaft	Haushaltswissenschaft	Arbeitswissenschaft	NN

Wie bereits angedeutet, soll sich das separate Schulfach Wirtschaft keineswegs auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft beschränken. Vielmehr soll es ganz allgemein die Erkenntnisperspektive der Ökonomik in Verbindung mit dem Maßstab der Effizienz im Fächerkanon der Schule repräsentieren. Damit richtet sich das Fach Wirtschaft grundsätzlich auf viele Gegenstandsbereiche: Politik, Familie, Ethik, Gesellschaft, Gesundheit, Geschichte und andere.

Herkömmlicherweise als „wirtschaftlich“ eingeordnete Inhaltsbereiche wie zum Beispiel Unternehmen, Währung, Finanzpolitik, Außenwirtschaft oder Geldanlage würden dann im Fach Politik unter politikwissenschaftlicher, im Fach Gesellschaft unter soziologischer, im Fach Wirtschaft unter wirtschaftswissenschaftlicher und in Religion oder Ethik unter ethischer Perspektive behandelt.

Was würde diese Zerlegung in disziplinscharfe Schulfächer für unser Beispiel Sozialkunde in Rheinland-Pfalz bedeuten?

Man müsste das derzeitige Integrationsfach Sozialkunde am Gymnasium in sechs disziplinäre Einzelfächer aufteilen: Ein Fach Gesellschaft für die Soziologie, ein Fach Politik für die Politikwissenschaft, Pädagogik für die Erziehungswissenschaft, Medien für Medienwissenschaft, Recht für Rechtswissenschaft und schließlich das Fach Wirtschaft für die Volkswirtschaftslehre. Wollte man auch die Betriebswirtschaftslehre berücksichtigen, müsste man noch ein siebtes Schulfach Betrieb einrichten.

Nimmt man die derzeitige Struktur der rheinland-pfälzischen Studententafel als gegeben, könnte man jedes der sechs neuen Einfächer ein Halbjahr lang mit einer Unterrichtsstunde pro Woche unterrichten (Hedtke 2011b, 24 f.).

Unterstellte man versuchsweise optimistisch eine doppelt so gute Ausstattung des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs und legte dabei den Bundesdurchschnitt zu Grunde, dann könnte jedes dieser Fächer in etwa ein Jahr lang mit einer Wochenstunde auf dem Stundenplan stehen (vgl. Uppenbrock 2011, 78-81, Tabellen 29 und 33).

4. Bildung und Politik

Niemand bestreitet ernsthaft, dass eine Verbesserung der ökonomischen Bildung in den Schulen sinnvoll wäre. Was man unter ökonomischer Bildung verstehen soll und wie man sie am besten fachdidaktisch konzipiert, ist dagegen in mehrfacher Hinsicht hoch umstritten (vgl. z. B. Fischer 2006, Hedtke 2011c, Kahsnitz 2005, Krol u. a. 2011, Retzmann 2008, Sowi-online 2000). Auch die Forderung, der ökonomischen Bildung insgesamt mehr Raum in der Studententafel zu sichern, wird kontrovers diskutiert. Auseinandersetzungen gibt es schließlich darum, ob die ökonomische Bildung ein separates Schulfach braucht oder ob ihr dies eher schaden würde.

Jenseits dieser konzeptionellen fachdidaktischen Kontroversen existieren eine Reihe ungelöster struktureller Probleme:

Was brächte eine Zerlegung der Studententafeln in viele disziplinäre Minifächer?

Wie kann man diese vielen Fächer koordinieren?

Wie kann man eine Versechsfachung der Lernzeit für ökonomische Bildung rechtfertigen und zu wessen Lasten soll dies gehen?

Wird ein Schulfach „Wirtschaft“ zum Paukfach, in dem Hunderte von Kompetenzen zu erwerben sind?

Hinzu kommen inhaltlich-politische Probleme, die bisher viel zu wenig Aufmerksamkeit genossen haben:

Welche Interessengruppen haben grundsätzlich und tatsächlich Einfluss auf das, was im Fach Wirtschaft gelernt werden soll?

Steht ein separates Fach „Wirtschaft“ wirklich aus guten Gründen ganz oben auf der bildungspolitischen Agenda?

Oder wären andere Themenfelder und Fächer bildungspolitisch dringender, die nicht so viel finanzielle und mediale Unterstützung durch mächtige Interessengruppen genießen?

Die entscheidende Frage, „Was kostet *mehr* ‚Wirtschaft‘ in der Schule?“ hat man bisher wissenschaftlich und politisch völlig ausgeblendet. Wer sie stellt – und man muss sie stellen und bearbeiten – beginnt eine ganz neue Debatte, die die Protagonisten des Schulfachs Wirtschaft bisher vermieden und verweigert haben. Sie können nämlich ganz auf ihre politische und ökonomische Macht in der Koalition mit den Wirtschafts-

verbänden, bestimmten Medien und dem konservativ-wirtschaftsliberalen Lager setzen.

Tatsächlich ist „mehr Wirtschaft“ in der Schule sehr „teuer“, es kostet den Verzicht auf Fächer wie Erziehung, Gesundheit, Psychologie, Recht, Haushalt oder Technik. Auf diese unausweichliche „Alternativkostenrechnung“ hat Jürgen Oelkers schon vor Jahren im Kontext der Debatte um die Umweltbildung hingewiesen:

„Es muss deutlich werden, warum die öffentliche Schule Ökologie anbieten soll, wenn die Konsequenz ist, dass dafür weder Medizin noch Jurisprudenz, also weder Gesundheits- noch Rechtserziehung, in das staatliche Curriculum Einlass finden“ (Oelkers 2004, 15)

Diese bildungspolitische Abwägung verlangt eine sorgfältige wissenschaftliche Grundlage, die bisher aber fehlt. Ob dem *Ausbau* der ökonomischen Bildung in einem eigenen Fach der Vorrang vor der Einführung der medizinischen Bildung in einem Fach Gesundheit gebührt, ist eine weder triviale noch überflüssige Fragestellung.

Wenden wir uns abschließend dem politischen Feld zu. Hier zeichnen sich mehr oder weniger klare politische Konfliktlinien ab, die nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern wie z. B. Frankreich im Großen und Ganzen den Kontroversen zwischen den politischen „Lagern“ entsprechen.

Auf der einen Seite steht die Koalition der Befürworter eines separaten, rein wirtschaftswissenschaftlichen Schulfaches für die ökonomische Bildung. Sie setzt sich zusammen aus den Wirtschaftsverbänden, einer Reihe von Wirtschaftsdidaktikern und eher orthodoxen Volkswirten, der Mehrheit der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, konservativ-wirtschaftsliberalen wissenschaftlichen Instituten, Stiftungen, Lehrerverbänden, Politikern und Parteien sowie ihnen nahe stehenden Medien. Verglichen mit der Konsensposition im gemeinsamen Memorandum zur ökonomischen Bildung aus dem Jahr 2000 hat sich die wirtschaftsnah-konservative Position konzeptuell radikalisiert.

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

Das macht klar: Hinter der wissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontroverse verbirgt sich auch eine politische Auseinandersetzung um die Frage, wie „Wirtschaft“ in der Schule erscheinen soll, welche Themen dominieren, welche ausgeblendet bleiben, und welche Denkmuster und Erklärungsschemata den Blick auf die wirtschaftliche Welt anleiten sollen. Der Konflikt geht darum, wie man sichern oder verhindern kann, dass die Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, etwa der Kapitaleigentümer und der Unternehmen, unkritisch in einem möglichst positiven Licht erscheinen.

Der politische Kern der Kontroverse um die ökonomische Bildung, um ihre Orientierung und um ihren Ort liegt aber im Verhältnis von Wirtschaft und Politik.

Ein separates Fach „Wirtschaft“ fungiert als bildungspolitisches Symbol für die Ablehnung des Primats der Politik. Man gründet ein autonomes, disziplinar abgeschottetes Schulfach, das die Eigengesetzlichkeit der Wirtschaft und den Autonomieanspruch wirtschaftlicher Akteure gegenüber demokratischer Politik verkörpert. Man nimmt *allein* den Bereich Wirtschaft aus dem Schulfach heraus, das sich üblicherweise mit Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht auseinandersetzt.

Der gesamte nicht-ökonomische Rest bleibt irgendwo, wo und wie ist nachrangig, sicher scheint nur, dass er zu Gunsten von Wirtschaft deutlich schrumpfen muss. Das aber spricht niemand offen aus. So emanzipiert sich „Wirtschaft“ auch in der Stundentafel der Schulen vom Anspruch, sie gesellschaftlich und politisch einzubetten und zu kontrollieren. Gleich in mehrfacher Hinsicht ginge „Wirtschaft“ dann zu Lasten von „Politik“.

Die Auseinandersetzung um die ökonomische Bildung an Schulen erweist sich damit als ein eminent politischer Konflikt: Es geht um das grundsätzliche Verhältnis von Kapitalismus und Demokratie. Darüber allerdings sollen die Schülerinnen im neuen Fach Wirtschaft nichts lernen, schon der Begriff „Kapitalismus“ wird ihnen systematisch vorenthalten, sie sollen sich mit „Marktwirtschaft“ begnügen⁴⁰. Das bringt die politische Mission, für die diese ökonomische Bildung den Katechismusunterricht sicherstellen soll, exemplarisch auf den Punkt. Eine ökonomische Bildung im Interesse von Kindern und Jugendlichen ist mit einer derartigen politisch einseitigen Instrumentalisierung unvereinbar.

⁴⁰ Als eine Position mit einer aktuellen Übersicht zur breiten wissenschaftlichen Debatte um die Varianten des Kapitalismus siehe Streeck 2011b, 2011c und 2011d. Die Kontroverse um die beiden Paradigmen Kapitalismus und Marktwirtschaft präsentiert Boyer 2011, eine Reformulierung der klassischen Kapitalismuskonzepte bei Marx, Schumpeter, Sombart und Weber bietet Deutschmann 2011.

Literatur

AGOEB 2011 = Arbeitsgruppe Ökonomische Bildung. Kompetenzziele für das allgemein bildende Fach „Wirtschaft / Ökonomie“ in der Sekundarstufe I. Ein gemeinsamer Vorschlag nordrhein-westfälischer Hochschullehrer für Ökonomische Bildung. Münster.

AJB 2010 = Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Investment und Asset Management (BVI). Hg. Hoch im Kurs. Geld, Markt, Wirtschaft. Materialmappe für Lehrerinnen und Lehrer 2009/2010. Berlin.

Bankenverband 2008 = Bundesverband deutscher Banken. Hg. Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Gutachten von Hans Kaminski und Katrin Eggert. Berlin.

Behrens, Martin 2010. Strukturen der Interessenvertretung in den Verbänden der Wirtschaft. In: Schroeder/Weißels. Hg. 148-168.

Birke, Franziska; Seeber, Günther 2011. Kompetenzerwartungen an den Konsumenten in der Marktwirtschaft. In: Retzmann, Thomas. Hg. Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts., 171-184.

Boyer, Robert 2011. Are there laws of motion of capitalism? In Socio-Economic Review 9 (2011) 1, 59-81.

Burren, Susanne 2010. Die Wissenskultur der Betriebswirtschaftslehre. Aufstieg und Dilemma einer hybriden Disziplin. Bielefeld.

Chatel, Elisabeth 2010. Economics as a Social Science in French lycees. A Programme Shaped by the Evolution of a School Discipline. In: Journal of Social Science Education 9 (2010) 2, 52-63. Online unter <http://www.jsse.org/2010/2010-2/chatel-jsse-2-2010> (besucht am 1.7.2011).

Christian, Wolfgang; Fuchs, Werner; Heinisch, Franz; Kahsnitz, Dietmar; Karasek, Peter; Markert, Werner; Nyssen, Friedhelm; Pyschik, Jürgen 1972. Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland? Beiträge zur Kritik der ‚Arbeitslehre‘. Frankfurt am Main.

DAI 1999 = Deutsches Aktieninstitut: Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen. 1. Aufl. Frankfurt am Main

DeGöB 2004 = Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. Hg. Bildungsstandards ökonomischer Bildung für den mittleren Schulabschluss. Online unter: http://www.degoeb.de/stellung/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (besucht am 15.1.2011).

Deutschmann, Christoph 2011. A pragmatist theory of capitalism. In: Socio-Economic Review 9 (2011) 1, 83-106.

DGB 2010. Unterrichtsfach „Wirtschaft“: DGB warnt vor einseitiger Vereinnahmung ökonomischer Bildung. 26.11.2010. Online: <http://www.dgb.de/themen/++co++ec6027fc-f936-11df-7b0a-00188b4dc422> (besucht 17.10.2011).

Dill, Alexander 2011. Das plötzliche Verschwinden der Initiative Finanzstandort Deutschland. In: Telepolis, 7.7.2011. Online: <http://www.heise.de/tp/artikel/35/35074/1.html> (besucht 14.11.2011).

Famulla, Gerd-E. 2011. „Weil sich die Lebenswelt ökonomisiert ...“ Ökonomische Bildung aus Sicht der Wirtschaftsverbände. Bielefeld. Online http://www.iboeb.org/uploads/media/famulla_oekon-bildung_wp2.pdf (besucht 24.10.2011).

Famulla, Gerd-E.; Fischer, Andreas; Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit; Zurstrassen, Bettina 2011. Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12-2011. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 48-54. Online http://www.iboeb.org/uploads/media/famulla-ua-bessere-oek-bildung-2011_02.pdf (besucht 24.10.2011).

Fischer, Andreas Hg. 2006. Ökonomische Bildung – quo vadis? Bielefeld.

Gemeinschaftsausschuss 2010 = Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsaus-

schusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH (2009/2010). Autoren: Hans-Carl Jongebloed, Bernd Remmele, Thomas Retzmann, Günther Seeber. O.O. [Berlin]. Online http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/presse/Pressemeldungen/2010/Gutachten.pdf (besucht 15.01.2011).

Görner, Regina Hg. 2010. Wirtschaft in der Schule. Die Auseinandersetzung um ökonomische Bildung in den allgemeinbildenden Schulen. Frankfurt/Main. Online: www.igmetall.de/cps/rde/xbcr/SID-0A456501-A48A576F/internet/wirtschaft_in_der_schule_0168962.pdf (besucht 18.10.2011).

Groser, Manfred; Sack, Detlef; Schroeder, Wolfgang 2010. Die Industrie- und Handelskammern im politischen System Deutschlands. In: Schroeder/Weßels. Hg. 66-84.

Hamm, Bernd 2008. „Gerade das vermeintlich Unpolitische ist in höchstem Grade politisch.“ Interview mit dem Soziologen Bernd Hamm über die zunehmende Ideologisierung der Medien von Reinhard Jellen. 02.01.2008. Online <http://www.heise.de/tp/druck/mb/artikel/26/26857/1.html> (besucht 18.10.2011).

Hassel, Anke 2007. Gewerkschaften. In: Winter/Willems. Hg. 173-196.

Hedtke, Reinhold 2008: Wirtschaft in die Schule? Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 57 (2008) 4, 445-461.

Hedtke, Reinhold 2011a. Wem gehört die ökonomische Bildung? Eine Einführung. In: Möller/Hedtke 2011, 7-27.

Hedtke, Reinhold 2011b. Atomisierung der Stundentafeln? Zur Zerlegung von Schulfächern in ihre Disziplinen. In: Hedtke/Uppenbrock 2011, 7-55.

Hedtke, Reinhold 2011c. Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.

Hedtke, Reinhold; Famulla, Gerd-E.; Fischer, Andreas; Weber, Birgit; Zurstrassen, Bettina 2011. Für eine bessere ökonomische Bildung. Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung in allgemeinbildenden Schulen Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“ vom November 2010. Bielefeld. Online http://www.iboeb.org/uploads/media/Bessere_oeconomische_Bildung_02.pdf (besucht 24.10.2011).

Hedtke, Reinhold; Uppenbrock, Carolin 2011. Atomisierung der Stundentafeln? Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I. Bielefeld. Online http://www.iboeb.org/uploads/media/hedtke-uppenbrock_atomisierung-studentafeln_wp3.pdf (besucht 25.11.2011).

Hengst, Björn 2011. Kuriose Parteispenden: Millionen für Marxisten. In: Spiegel Online, 12.6.2011. Online: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,763159,00.html> (besucht 14.11.2011).

Henneberger, Fred 2010. Zentrale Theorien und etwas. Empirie zur Analyse des kollektiven Handelns von Unternehmern. In: Schroeder/Weßels. Hg. 126-145.

Hippe, Thorsten 2011. Lernen in der Grauzone zwischen Bildung und Werbung? Zur Notwendigkeit einer kritischen Finanzbildung. In: Retzmann, Thomas. Hg. Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts., 61-75.

Hippe, Thorsten; Hedtke, Reinhold 2011. Wissen über Wirtschaft und Politik. Eine explorative empirische Studie zum Basiswissen von Referendaren und Studenten in NRW. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2 (2011) 1, 146-165.

Höpner, Martin 2004. Unternehmensmitbestimmung unter Beschuss. Die Mitbestimmungsdebatte im Licht der sozialwissenschaftlichen Forschung (MPIfG Discussion Paper 04/8). Köln.

Höpner, Martin 2009: Parteigänger und Landschaftspfleger. Eine Analyse der Parteispenden großer deutscher Unternehmen, 1984-2005 (MPIfG Working Paper 09/6). Köln.

IfM 2010 = Institut für Medien- und Kommunikationspolitik. Mediendatenbank / mediadb.eu, 5. Georg von Holtzbrinck. Online: www.mediadb.eu/datenbanken/deutsche-medienkonzerne/georg-von-holtzbrinck.html (besucht 17.10.2011).

Kahsnitz, Dietmar 2005. Ökonomische und politische Bildung sowie die Frage ihrer Integration aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Allgemeinbildungstheorie. In: ders. Hg. Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden, 111-158.

Kaiser, Franz-Josef 2008. Fehlentwicklungen der ökonomischen Bildung in Deutschland aus historischer Sicht im Kontext der Arbeitslehre-Diskussion. In: Kaminski, Hans; Krol, Gerd-Jan. Hg. Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb., 131-149.

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. Online www.sowi-online.de/reader/oekonomie/kerncurriculum.pdf (besucht 24.10.2011).

Kaminski, Hans 2003. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung. Aspekte von Interdisziplinarität aus der Sicht der Ökonomik. In: Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans. Hg. Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb., 41-76

Kleinfeld, Ralf. 2007. Die historische Entwicklung der Interessenverbände in Deutschland. In: Winter/Willems. Hg. 51-83.

KMK 2004a = Kultusministerkonferenz 2004. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München.

Koch, Michael; Friebel, Stephan; Raker, Martina 2011. Unterrichtseinheit „Finanzielle Allgemeinbildung“. O.O. [Düsseldorf, Oldenburg]. Online <http://www.handelsblattmachtschule.de/download/download.php?id=133> (besucht 4.4.2011).

Krol, Gerd-Jan; Loerwald, Dirk; Müller, Christian 2011. Mit Ökonomik lernen! Plädoyer für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Bildung. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 60 (2011) 2, 201-212.

Krol, Gerd-Jan; Zoerner, Andreas 2008. Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In: Kaminski, Hans; Krol, Gerd-Jan. Hg. Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb., 91-129.

Lange, Dirk 2006. Unterrichtsmaterialien der Sozialpartner. Eine Transparenzstudie. Düsseldorf.

Leif, Thomas; Speth, Rudolf 2003. Lobby-Kampagnen. Zur Kolonisierung der Öffentlichkeit. In: dies. Hg. Die stille Macht. Lobbyismus in Deutschland. Wiesbaden, 357-364.

Lieb, Wolfgang 2005. Was bei aller berechtigten Kritik an der Übernahme von ProSiebenSat.1 durch den Springer-Konzern vergessen wird. NachDenkSeiten, 15.08.2005. Online <http://www.nachdenkseiten.de/wp-print.php?p=840> (besucht 18.10.2011).

Liening, Andreas; Mittelstädt, Ewald 2011. Börsen-Planspiele – Leuchttürme oder Irrlichter der Finanziellen Allgemeinbildung? In: In: Retzmann, Thomas. Hg. Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts., 99-114.

Lippoth, Karl Ulrich; Schweres, Manfred 2011. Editorial: Interdisziplinarität im Widerstreit von Arbeitswissenschaft und Wirtschaftswissenschaften. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 65 (2011) 1, 1-3.

Macha, Klaus; Schuhen, Michael 2011. Financial Literacy von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. In: Retzmann, Thomas. Hg. Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts., 143-158.

Massing, Peter 1995. Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung? In: Massing, Peter; Weißeno, Georg. Hg. Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen, 205-224.

Memorandum 2000. Wirtschaft - notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften. Berlin. Online: www.sowi-online.de/reader/oekonomie/dgb_bda.htm (besucht 18.10.2011).

Möller, Lucca 2011. Vernetzt mit Wirtschaft und Politik. Eine Netzwerkskizze zu Akteuren der ökonomischen Bildung. In: Möller/Hedtkke 2011, 29-41.

- Möller, Lucca; Hedtke, Reinhold 2011. Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik (iböb. working paper 1). Bielefeld. Online: http://www.iboeb.org/moeller_hedtke_netzwerkstudie.pdf (besucht 18.10.2011).
- Naber, Geert 2011. Einseitig, marktgläubig und neoliberal. Zum Wirtschaftsbild des Oldenburger Instituts für ökonomische Bildung (IÖB). Oldenburg. Online: http://www.iboeb.org/uploads/media/Naber_Einseitig-marktgläubig-neoliberal-IOeB-Oldenburg_2011.pdf (besucht 12.11.2011).
- Oelkers, Jürgen 2004. Bildung, Nachhaltigkeit und Struktur der Schule. Vortrag im Colloquium Bildung für nachhaltige Entwicklung am 9.11.2004 in der pädagogischen Hochschule Kreuzlingen. Online: http://www.educationetdeveloppement.ch/globaleducation_de/resources/XY/sbe_Kolloquium2004_ReferatOelkers.pdf (besucht 14.11.2011).
- Paster, Thomas 2010. Die Rolle der Arbeitgeber in der Sozialpolitik. In: Schroeder/Weßels. Hg. 342-362.
- Peukert, Helge 2010. Die große Finanzmarktkrise. Eine staatswissenschaftlich-finanzsoziologische Untersuchung. Marburg.
- Piorkowsky, Michael-Burkhard 2011. Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-ökologische Basiskompetenzen. Göttingen.
- Retzmann, Thomas 2008. Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In: Kaminski, Hans; Krol, Gerd-Jan. Hg. Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb., 71-90.
- Richter, Rudolf; Furubotn, Eirik G. 2010. Neue Institutionenökonomik. Eine Einführung und kritische Würdigung. Tübingen, 4. Aufl.
- Rudzio, Wolfgang 2006. Das politische System der Bundesrepublik Deutschland. 7. Aufl. Wiesbaden.
- Rudzio, Wolfgang. 2000. Die Parteifinzen und die Zukunft des Parteiensystems. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen 31 (2000) 2, 428-440.
- Scheib, Werner 2006. Dieter von Holtzbrinck. Der publikumsscheue Verleger wird 65. In Manager Magazin, 29.09.2006. Online <http://www.manager-magazin.de/unternehmen/karriere/0,2828,439966,00.html> (besucht 18.10.2011).
- Schroeder, Wolfgang 2003. Lobby pur. Unternehmensverbände als klassische Interessenvertreter. In: Leif, Thomas; Speth, Rudolf. Hg. Die stille Macht. Lobbyismus in Deutschland. Wiesbaden, 280-298.
- Schroeder, Wolfgang; Weßels, Bernhard. Hg. 2010. Handbuch Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände in Deutschland. Ein Handbuch. Wiesbaden.
- Sebaldt, Martin; Straßner, Alexander 2004. Verbände in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Sowi-online 2000. Ökonomische und politische Bildung. Online-Reader. Online <http://www.sowi-online.de/reader/oekonomie/index.htm> (besucht 24.10.2011).
- Speth, Rudolf 2006. Advokatorische Think Tanks und die Politisierung des Marktplatzes der Ideen. betrifft: Bürgergesellschaft, Arbeitspapier Nr. 24, Bonn. Online <http://library.fes.de/pdf-files/kug/03818.pdf> (besucht 14.3.2011).
- Speth, Rudolf 2010a. Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände in Politik und Gesellschaft. In: Schroeder/Weßels. Hg. 260-279.
- Speth, Rudolf 2010b. Grenzen der politischen Kommunikation von Unternehmensverbänden. In: Schroeder/Weßels. Hg. 220-233.
- Stiglitz, Joseph 2010. Im freien Fall. Vom Versagen der Märkte zur Neuordnung der Weltwirtschaft. München.

- Streeck, Wolfgang 2008. Zur Zukunft der Unternehmensmitbestimmung in Deutschland. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Hg. Perspektiven der Mitbestimmung in Deutschland. Wissenschaftliche Jahrestagung 2007. Köln, 166-178.
- Streeck, Wolfgang 2011a. The Crisis in Context. Democratic Capitalism and its Contradictions. Max Weber Lecture No. 2011/04. San Domenico die Fiesole.
- Streeck, Wolfgang 2011b. The Crises of Democratic Capitalism. In: New Left Review 71 (2011) Sept/Oct, 5-29 (eine etwas umfangreichere Version bietet: The Crisis in Context. Democratic Capitalism and its Contradictions (MPIfG Discussion Paper 11/15). Köln 2011, online: www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp11-15.pdf (besucht 14.11.2011).
- Streeck, Wolfgang 2011c. E Pluribus Unum? Varieties and Commonalities of Capitalism. In: Granovetter, Mark; Swedberg, Richard. Hg. The Sociology of Economic Life. 3. Aufl. Boulder, Colorado, 419-455 (als MPIfG Discussion Paper 10/12, Köln 2010, auch online: www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp10-12.pdf, besucht 14.11.2011).
- Streeck, Wolfgang 2011d. Taking Capitalism Seriously: Towards an Institutional Approach to Contemporary Political Economy. In: Socio-Economic Review 9 (2011) 1, 137-167 (als MPIfG Discussion Paper 10/15, Köln 2010, auch online: www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp10-15.pdf, besucht 14.11.2011).
- Swedberg, Richard 1987. Economic Sociology: Past and Present. In: Current Sociology 35 (1987) 1, 1-221.
- Uppenbrock, Carolin 2011. Fakten statt Fiktionen. Zur Situation der sozialwissenschaftlichen Fächer in der gymnasialen Sekundarstufe I. In: Hedtke/Uppenbrock 2011, 57-102.
- Velthuis, Olav 1999. The Changing Relationship Between Economic Sociology and Institutional Economics. From Talcott Parsons to Mark Granovetter. In: American Journal of Economics and Sociology 58 (1999) 4, 629-649.
- Weber, Birgit 2001. Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: Sowi-Onlinejournal 2 (2001) 2. Online http://www.jsse.org/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm (besucht 12.09.2011).
- Weber, Birgit 2002. Economic Education in Germany. In: Journal of Social Science Education 1 (2002) 2. Online http://www.jsse.org/2002-2/germany_weber.htm (besucht 12.09.2011).
- Weber, Birgit 2007a. Die curriculare Situation der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen. In: Unterricht-Wirtschaft 1/2007, H. 29, 57-61.
- Weber, Birgit 2007b. Ökonomische Bildung an Schulen und Hochschulen. Steigende curriculare Bedeutung an den Schulen bei schwerwiegenden Mängeln der Lehrerbildung. Bielefeld.
- Welzer, Harald 2011. Mentale Infrastrukturen. Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam. Berlin. Online http://www.boell.de/downloads/Endf_Mentale_Infrastrukturen.pdf (besucht 29.11.2011).
- Willems, Ulrich; Winter, Thomas von. 2007. Interessenverbände als intermediäre Organisationen. Zum Wandel ihrer Strukturen, Funktionen, Strategien und Effekte in einer veränderten Umwelt. In: Winter/Willems. Hg. 13-50.
- Winter, Thomas von; Willems, Ulrich. Hg. 2007. Interessenverbände in Deutschland. Wiesbaden.



Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Didaktik der Sozialwissenschaften
Working Paper Nr. 3

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Postfach 100 131
33501 Bielefeld

E-Mail: [reinhold.hedtke\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de)
Sekretariat: Tel. +49 (0)521-106-3985

Quelle: http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/hedtke_wirtschaftinderschule.pdf

© Hedtke, Reinhold. Bielefeld 2012.