

**Universität Dortmund**

---

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät



## **Über die Bedeutung der ökonomischen Bildung**

Andreas Liening

### **Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung**

Diskussionsbeitrag Nr. 1

März 2004

---

Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung

**ISSN 1613-6381**

Herausgegeben von Univ.-Prof. Dr. Andreas Liening  
Wirtschaftswissenschaft und Didaktik der Wirtschaftslehre

Liening, Andreas  
Über die Bedeutung der ökonomischen Bildung

In: Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung  
Beitrag Nr. 1. März 2004.  
Dortmund 2004.

ISSN 1613-6381

*Zusammenfassung – Abstract*

In diesem Beitrag wird die Bedeutung der Ökonomischen Bildung im Kontext einer allgemeinen Bildung diskutiert. Hierzu wird zunächst der Frage nachgegangen, was unter Ökonomischer Bildung zu verstehen ist. In diesem Kontext wird das Problem der wirtschaftsdidaktischen Differenz betrachtet. Anschließend wird die grundsätzliche Bedeutung der Ökonomischen Bildung für die Allgemeinbildung herausgearbeitet. Darüber hinaus werden Probleme in der Anerkennung der Notwendigkeit und Probleme bei der Umsetzung Ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen diskutiert. Schließlich werden Konsequenzen und Forderungen für die Zukunft aufgezeigt.

*Schlüsselwörter – Keywords*

Allgemeinbildung, Berufskolleg, Fort- und Weiterbildung, Lehrerbildung, Ökonomische Bildung, Studium, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft



Universität Dortmund  
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät  
Wirtschaftswissenschaft und Didaktik der Wirtschaftslehre  
Telefon +49 (0)231-755-5260  
Telefax +49 (0)231-755-2813  
<http://www.wiso.uni-dortmund.de/wd/>

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	I
1 Einleitung.....	1
2 Was ist Ökonomische Bildung?.....	4
2.1 Allgemeines .....	4
2.2 Das Verhältnis von Ökonomischer Bildung zur Wirtschaftswissenschaft und zur Wirtschaftspraxis .....	5
2.2.1 Lernen analog zur wirtschaftswissenschaftlichen Vorgehensweise.....	5
2.2.2 Lernen analog zur Erfahrung im Wirtschaftsalltag .....	8
2.3 Ökonomische Bildung als integraler Bestandteil der Allgemeinbildung .....	11
3 Probleme in der Anerkennung der Notwendigkeit und in der Umsetzung ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen.....	13
4 Konsequenzen und Forderungen .....	15
Literatur .....	18

## 1 Einleitung

Immer wieder wurde in den vergangenen Jahrzehnten die Frage nach der Notwendigkeit ökonomischer Bildung aufgegriffen und diskutiert. Dabei wurde selten in den letzten vierzig Jahren so intensiv – und dabei oftmals übereinstimmend – über ökonomische Bildung diskutiert wie zur Zeit. Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Lehrerverbände, Elternorganisationen, einzelne Unternehmen, meinungsbildende Zeitungen und nicht zuletzt die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung bemühen sich um eine stärkere Berücksichtigung ökonomischer Inhalte im Bildungskanon der Schulen.

Es gibt sicherlich vielfältige ökonomische Probleme in unserem Land, die an dieser Stelle nicht näher erörtert werden sollen. Eine wichtige Ursache soll aber angesprochen werden: Sie liegt in der Unkenntnis unserer Bevölkerung über wirtschaftliche Prozesse und Entscheidungen verborgen. Man kann es nicht leugnen, dass wirtschaftliches Verhalten, ökonomische Grundregeln und -zusammenhänge bislang – wenn überhaupt – nur periphere Lernziele in unserem Bildungssystem gewesen sind. Kaum ein Bürger ist mit ökonomischen Fragestellungen, geschweige denn mit einer möglichen Lösung derselben vertraut.

Gemessen an der Gesamtbevölkerung ist der Anteil derer, die nach dem Abitur ein betriebs- oder volkswirtschaftliches Studium beginnen, relativ gering. Und auch in der Schule werden kaum ökonomische Grundlagen gelegt.

Eine wichtige Schulform, in denen junge Leute mit ökonomischen Inhalten vertraut werden, ist die des Berufskollegs. Somit ist die qualifizierte Ausbildung von Berufskolleglehrerinnen und -lehrern sowie die Verankerung und der Ausbau ökonomischer Lehrinhalte in den Berufskollegs, die man traditionell in gewerbliche und kaufmännische Schulen gliedert, von besonderer Bedeutung. Die einzelnen Berufskollegs gliedern sich in Berufsschule, Berufsfachschule, Fachschule und Fachoberschule. Die kaufmännische Fachoberschule vereint oftmals die ein bis zweijährige Handelsschule, die Höhere Handelsschule und die gymnasiale Oberstufe. In Berufskollegs können somit alle allgemein bildenden Abschlüsse (vom Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife) sowie berufliche Qualifikationen (von der beruflichen Grundbildung über Berufsabschlüsse nach Landesrecht bis zur beruflichen Weiterbildung) allein oder als Doppelqualifikation erworben werden.<sup>1</sup> Gleichwohl kommt nur ein kleiner Teil der zu-

---

<sup>1</sup> So heißt es beispielsweise im Berufskolleggesetz §4e:  
„(1) Das Berufskolleg umfasst die Bildungsgänge der Berufsschule, der Berufsfachschule, der Fachoberschule und der Fachschule. Die Bildungsgänge der Berufsschule bereiten zusammen mit dem Lernort Betrieb auf Berufsabschlüsse nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung vor.  
...

künftigen Beschäftigten, nämlich die für Wirtschaftsbetriebe ausgebildeten, im Rahmen des dualen Ausbildungssystems in den Berufskollegs mit Ökonomik in Berührung.

In einer Zeit, in der die Ökonomisierung der Gesellschaft auch vor staatlichen und Non-Profit-Organisationen nicht mehr halt machen kann, ist es aber umso wichtiger, dass alle Bevölkerungsschichten mit ökonomischen Denkweisen, Theorien und Konzepten vertraut gemacht werden. Beispielsweise müssen sich zig Tausende von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Krankenkassen, die bislang kameralistisch gearbeitet haben, mit betriebswirtschaftlichen Problemen beschäftigen, ohne dass sie wissen, welchen Beitrag die Wirtschaftswissenschaft und ihre marktwirtschaftlichen Konzepte zur Lösung ihrer Probleme überhaupt leisten können. Diese und andere Zielgruppen zu erreichen, ist daher ein wichtiges und notwendiges Unterfangen für die Fachleute der Ökonomischen Bildung. Denn letztendlich muss jeder Bürger und jede Bürgerin wirtschaftlich entscheiden und handeln, um Leistungen und Kosten aber auch Chancen und Risiken gegeneinander abzuwägen.

Entscheidend ist somit, dass man die systematische und grundlegende Diskussion von ökonomischen Fragestellungen auf eine breite Basis stellt.

Daher darf man nicht allein auf die Berufskollegs vertrauen. Es müssen zum einen die berufliche Fort- und Weiterbildung verstärkt sowie die Integration von ökonomischen Lerninhalten in diversen Studiengängen im Rahmen von Nebenfachvereinbarungen der Hochschulen im Kontext ökonomischer Fachinhalte gefördert und realisiert werden.

Damit die Bürgerinnen und Bürger unserer Gesellschaft für die Berücksichtigung einer ökonomischen Perspektive im Rahmen der Analyse und Gestaltung unseres Wirtschaftslebens sensibilisiert werden, ist es zum anderen unabdingbar, frühzeitig ökonomische Bildung zu ermöglichen. Gerade die Förderung von Ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen muss daher ein wichtiges Anliegen sein um unsere Gesellschaft auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten.

In diesem Beitrag soll die Bedeutung der Ökonomischen Bildung im Kontext einer allgemeinen Bildung diskutiert werden.

---

(2) Das Berufskolleg vermittelt in einem differenzierten Unterrichtssystem in einfach und doppelt-qualifizierenden Bildungsgängen eine berufliche Qualifizierung (berufliche Kenntnisse, berufliche Grund- und Fachbildung, berufliche Weiterbildung und Berufsabschlüsse). Es ermöglicht den Erwerb der allgemeinbildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II; die Abschlüsse der Sekundarstufe I können nachgeholt werden.

(3) Die Bildungsgänge des Berufskollegs sind nach Berufsfeldern, Fachrichtungen und fachlichen Schwerpunkten gegliedert. Der Unterricht in den Bildungsgängen ist in Lernbereiche eingeteilt. Er findet in Fachklassen, im Klassenverband und in Kursen statt.“

Hierzu wird zunächst der Frage nachgegangen, was unter Ökonomischer Bildung zu verstehen ist. In diesem Zusammenhang wird das Verhältnis von Ökonomischer Bildung zur Wirtschaftswissenschaft und zur Wirtschaftspraxis betrachtet und anschließend die grundsätzliche Bedeutung der Ökonomischen Bildung für die Allgemeinbildung herausgearbeitet. Ferner werden Probleme in der Anerkennung der Notwendigkeit und Probleme bei der Umsetzung Ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen diskutiert und schließlich Konsequenzen und Forderungen für die Zukunft aufgezeigt.

## 2 Was ist Ökonomische Bildung?

### 2.1 Allgemeines

Wenn über Ökonomische Bildung diskutiert wird und damit verbundene Probleme und Forderungen erörtert werden, so ist es zweckmäßig und notwendig, sich im Rahmen dieser Diskussion darüber zu verständigen, was man denn eigentlich unter Ökonomischer Bildung zu verstehen hat, und wie die Einordnung derselben in den allgemeinen Bildungskanon zu bewerten ist.

Die Frage nach der Ökonomischen Bildung wird auf Seiten der Wissenschaft von der Wirtschaftsdidaktik diskutiert, jener Disziplin, die sich mit denjenigen Theoriezusammenhängen beschäftigt, „[...] die sich auf die Planung, Realisation und Kontrolle und auf den korrespondierenden Bedingungsrahmen von auf Wirtschaft ausgerichteten Lehr- und Lernprozessen als ganzes oder einzelner Elemente davon beziehen.“<sup>2</sup> In der wirtschaftsdidaktischen Diskussion sind die vier wichtigen Bereiche, Inhalte, Ziele, Methoden und Medien von besonderer Bedeutung:

Erstens muss sie klären, *wohin* die Erarbeitung eines ökonomischen Wissenskanons führen soll (Zielperspektive). Zweitens muss die Wirtschaftsdidaktik die Frage beantworten, *was* die konkreten Inhalte vor diesem Zielhorizont sind, die der Vermittlung dienen sollen (Inhaltliche Perspektive).<sup>3</sup> Ferner muss sie diskutieren, *wie* dieses Wissen vermittelt werden soll (Methodenperspektive)<sup>4</sup> und schließlich muss geklärt werden, *womit*, also mit Hilfe welcher Medien, dieses geschehen soll (Medienperspektive)<sup>5</sup>.

Vor dem Hintergrund der angesprochenen Zielperspektive, die letztendlich für die ökonomischen Inhalte, die verwendeten Methoden zur Wissensvermittlung und die hierfür

---

<sup>2</sup> Reinhard Czycholl: Wirtschaftsdidaktik. Göttingen 1974, S. 28f.

<sup>3</sup> In der aktuellen Diskussion wird derzeit über bundesweite Bildungsstandards gesprochen. Die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung hat hierzu einen Vorschlag für den Fachunterricht in der Ökonomischen Bildung des allgemeinen Schulwesens für den mittleren Schulabschluss entwickelt. Auf dieser Basis wird sie ein Kerncurriculum formulieren und das Konzept auch für die Sekundarstufe II fortführen (vgl. [www.degoeb.de](http://www.degoeb.de)). Ein sinnvolles Kerncurriculum für die Sekundarstufe II findet man bereits bei: Hans Kaminski u. a.: Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung. Sankt Augustin 2001.

<sup>4</sup> Zur Diskussion wirtschaftsdidaktischer Methoden vgl. z. B. das wichtige Standardwerk von Franz Josef Kaiser und Hans Kaminski: Methodik des Ökonomieunterrichts. Bad Heilbrunn 1997.

<sup>5</sup> Insbesondere der Einsatz Neuer Medien spielt in der Wirtschaftsdidaktik zunehmend eine wichtigere Rolle. Vgl. z. B. Andreas Liening: Die Bedeutung der ‚Neuen Medien‘ in der Didaktik der Wirtschaftswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Darstellung ‚Neuer Technologien‘. In: Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung – Neue Medien. Hrsg.: Hans Jürgen Schlösser. Bergisch Gladbach 2004.

verwendeten Medien von zentraler Bedeutung ist, ist nun der Begriff der Ökonomischen Bildung zu sehen.

Zunächst einmal muss man feststellen, dass sich Ökonomische Bildung zwischen den beiden Polen Wirtschaftswissenschaft und Wirtschaftspraxis bewegt. Als erstes soll an dieser Stelle das Verhältnis von Wirtschaftswissenschaft und Ökonomischer Bildung betrachtet werden. Mit anderen Worten:

In welchem Verhältnis steht ökonomische Bildung und Wirtschaftswissenschaft?

## **2.2 Das Verhältnis von Ökonomischer Bildung zur Wirtschaftswissenschaft und zur Wirtschaftspraxis**

### **2.2.1 Lernen analog zur wirtschaftswissenschaftlichen Vorgehensweise**

Analysiert man das Verhältnis von Ökonomischer Bildung und Wirtschaftswissenschaft, so muss man konstatieren, dass es eine *wirtschaftsdidaktische Differenz* gibt, die es zu beachten gilt.

Als Wissenschaft analysiert und strukturiert die Wirtschaftswissenschaft die ‚Wirtschaft‘, sie entwickelt ökonomische Theorien, prüft diese Theorien aber auch an der Wirtschaftspraxis, eruiert Probleme, zeigt Lösungswege und -strategien auf etc. Diese Aufgaben können nur gelingen, wenn die Wirtschaftswissenschaft den zu untersuchenden Gegenstand seiner subjektiven Beliebigkeit entkleidet und intersubjektiv überprüfbar macht.

So notwendig diese Vorgehensweise auch für die Wirtschaftswissenschaft ist, sie reduziert damit die Wirtschafts- und Lebenswelt auf das empirisch Erfahrbare und klammert die Frage nach der individuellen Bedeutsamkeit aus. Es entsteht damit eine *wirtschaftsdidaktische Differenz*,<sup>6</sup> eine Trennung zwischen dem Wissenshorizont der Ökonomik und ihrer Bedeutsamkeit.<sup>7</sup>

Die Frage nach der individuellen Bedeutsamkeit ökonomischer Erfahrungen, und wie man sich angesichts möglicher Handlungsalternativen in der Wirtschaftspraxis entscheiden soll, lässt sich damit einerseits innerhalb der neuzeitlichen Wissenschaft nicht beantworten. Die Ausklammerung dieser Fragen ist in Übereinstimmung mit dem Pos-

---

6 Vgl. Herwig Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. München 2000, S. 47.

7 Vgl. hierzu auch Aloisius Regenbrecht: Ist Tugend lehrbar? In: Moralische Erziehung im Fachunterricht. Hrsg.: A. Regenbrecht, K. G. Pöppe., Münster 1990, S. 8 f.



tulat der Werturteilsfreiheit<sup>8</sup> von *Weber* zu sehen. Und auch in *Poppers* kritisch-rationalem Wissenschaftsverständnis kommt diese Ansicht zum Ausdruck.<sup>9</sup>

Wenn Schule die jungen Menschen auf das Leben in Wirtschaft und Gesellschaft vorbereiten soll, darf sie sich aber den Wissenschaften nicht verschließen, da unser Leben zum einen in sehr starkem Maße auf den Errungenschaften basiert, die die Wissenschaften erst ermöglicht haben. Zum anderen ist die Möglichkeit der individuellen Erfahrbarkeit begrenzt und kann erst durch die wissenschaftlichen Erkenntnisse erweitert werden.

*Schelsky* hat die Notwendigkeit der Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse einmal so formuliert:

„Da das praktische Leben selbst wissenschaftlich geworden ist, [...] stellt [die Wissenschaft, der Verf.] ja die Substanz des Lebens dar, die es zu bilden gilt; erst der Durchgang durch die Wissenschaften läßt den Menschen überhaupt die Schwelle erreichen, von der sich die Lösungsfrage neu stellt.“<sup>10</sup>

Die Wirtschaftswissenschaft ist damit die zentrale Bezugswissenschaft der Ökonomischen Bildung. Sie liefert die notwendigen Inhalte, die im Kontext der Vermittlung zielgruppenspezifisch analysiert und entsprechend didaktisch reduziert aufbereitet werden müssen.

Aber: Schule muss sicher mehr leisten, als den Lernenden ‚nur‘ wissenschaftliche Erkenntnisse zu vermitteln. Schule muss die Lernenden auch dazu befähigen, mit dem erlernten Wissen verantwortungsvoll umzugehen. Nur dann kann Bildung gelingen! Dazu bedarf es einer weiteren Dimension! *Menze* bemerkt dazu:

„Eine rein wissenschaftsorientierte Schule läßt den jungen Menschen mit der Frage nach Sinn und Bedeutung allein. [...] Wird [...] Schule als Funktion des wissenschaftlichen Fortschritts begriffen, folgt daraus, daß der Mensch die Fähigkeit einbüßt, sich

---

<sup>8</sup> Es ist hier auch im Hinblick auf den Positivismusstreit bewusst nicht von Wertfreiheit, sondern Werturteilsfreiheit die Rede. Man beachte den Unterschied! Zur begrifflichen Klärung vgl. Max Weber: Der Sinn der ‚Wertfreiheit‘ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg.: M. Weber. Tübingen 1973, S. 489-540.

<sup>9</sup> In diesem Zusammenhang spielt das Falsifizierbarkeitskriterium eine wichtige Rolle. Nur wenn ein Satz mit Tatsachen in Konflikt oder Widerspruch treten kann, ist dieses Kriterium erfüllt. Dies ist Popper's zentrales Abgrenzungskriterium zur Nichtwissenschaft. Mit diesem Kriterium wird die Idee der Letztbegründung durch die weit weniger ehrgeizige Idee der kritischen Prüfung ersetzt.

<sup>10</sup> Helmut Schelsky: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. München 1979, S. 478.

orientieren zu können, daß also die Wissenschaftsorientierung den Verlust der Orientierung in der Welt nach sich zieht.“<sup>11</sup>

Wenn also einerseits eine ausschließliche Wissenschaftsorientierung zweifelhaft erscheint, gleichwohl aber die Notwendigkeit vom Erwerb wirtschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse betont wird, dann stellt sich die Frage, wie der Lernprozess bei diesem Widerspruch gestaltet werden soll?

Die Antwort lautet: Er soll *wissenschaftsanalog* gestaltet werden. Was bedeutet das?

Die Wirtschaftswissenschaft ist gekennzeichnet durch

- eine systematische Gliederung,
- bestimmte Methoden,
- objektive Grundbegriffe, -kategorien, -konzepte sowie durch einen Bestand an (vorläufigen!) Erkenntnissen, wobei das Erkenntnisobjekt die Wirtschaft ist.

Wissenschaftsanaloges Lernen bedeutet, dass das zu erwerbende ökonomische Wissen im Unterricht systematisch und keineswegs situationsabhängig gegliedert wird. Es wird methodisch und objektiv, d. h. intersubjektiv überprüfbar dargeboten. Es verlangt die Selbsttätigkeit der Lernenden, denen das ökonomische Wissen nicht teleologisch, sondern vielmehr zukunfts offen zuteil wird. Die Inhalte und Ziele werden dabei nicht direkt aus der Wirtschaftswissenschaft übernommen, sondern werden unter wirtschafts didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt. Die hierfür notwendige Stoffauswahl kann dabei z. B. kategorial erfolgen, wie sie *Dauenhauer* vorschlägt.<sup>12</sup>

Wissenschaftsanaloger Unterricht legt den Lernenden daher auf die beschriebene Weise auf die Wirtschaftswissenschaft fest, ohne dabei die Frage nach der Bedeutsamkeit des ökonomischen Wissens von vornherein durch die Wissensaneignung zu beantworten, noch sie zu behindern.

Dieses reicht für Ökonomische Bildung aber nicht aus. Sondern es „[...] gilt zugleich jenes zweite Prinzip, nämlich das Prinzip, erfahrungs analog organisiert zu sein.“<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Claus Menze: Wissenschaft und Schule. Zur Wissenschaftsorientierung als Problem der Schule. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 56. Jg. 1980, S. 185 f.

<sup>12</sup> Vgl. Erich Dauenhauer: Kategoriale Wirtschafts didaktik. Münchweiler 1997.

<sup>13</sup> Aloisius Regenbrecht und Karl Gerhard Pöppel (Hrsg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Münster 1995, S. 24.

## 2.2.2 Lernen analog zur Erfahrung im Wirtschaftsalltag

*Herbart*, der Nachfolger *Kants* (1724-1804) in Königsberg, schreibt:

„Der Unterricht spinnt einen langen, dünnen, weichen Faden; den der Glockenschlag zerreißt und wieder knüpft; der in jedem Augenblick die eigne Geistesbewegung des Lehrlings bindet, und, indem er sich nach seinem Zeitmaß abwickelt, ihr Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt und ihrem Ausruhen nicht Zeit läßt.“<sup>14</sup>

Mit diesen Worten schildert er die Problematik des Unterrichts. Der Umgang und die Erfahrung stellen sich hingegen für ihn in einem ganz anderem Licht dar: „Diese Fülle, und dieses Darbieten ohne Anspruch und Zwang, wie will es der Unterricht erreichen?“

Und weiter schreibt *Herbart* fast enthusiastisch: „In der That, wer möchte Erfahrung und Umgang bey der Erziehung entbehren? Es ist als ob man des Tages entbehren, und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte!“<sup>15</sup>

Aber bald darauf stellt er ernüchternd fest: „Nur Schade! Die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt!“<sup>16</sup>

Und tatsächlich müssen wir uns eingestehen, wie problematisch Erfahrung in der Praxis im Zusammenhang mit Unterricht zu sehen ist:

Angesichts der Komplexität der Wirtschaftswelt, muss festgehalten werden, dass Erfahrungen nur sehr bruchstückhaft sein können und ein Großteil der modernen Welt gar nicht mehr erfahren werden kann. Erfahrungen sind darüber hinaus immer nur beliebig, zufällig, unstrukturiert und – was im Zusammenhang mit der Forderung eines bildenden Lernprozesses sehr wichtig ist – unkritisch. Dies wird häufig von den Vertretern ‚ganzheitlicher‘ Positionen nicht genügend berücksichtigt. Man muss zwar nicht so weit gehen wie *Dauenhauer*, der aus seiner wirtschaftsdidaktischen Position heraus den Anspruch eines ganzheitlichen Unterrichts als methodische Großform als „didaktischen Größenwahn“<sup>17</sup> bezeichnet, aber man sollte bedenken, dass die Abkehr von dem *Pestalozzi*-Leitspruch ‚Kopf, Herz und Hand‘, der heutzutage auch als ‚ganzheitlicher Ansatz‘ bezeichnet werden könnte, aufgrund der obigen Bemerkungen als pädagogische Befreiung gewertet werden muss. *Ladenthin* bemerkt zutreffend: „Wenn Bildung in der Fähigkeit besteht, sich wertend zu den Anforderungen der Lebenswelt in ein Verhältnis zu

---

<sup>14</sup> J. F. Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen 1806, S. 46.

<sup>15</sup> Ebenda, S. 47.

<sup>16</sup> Ebenda.

<sup>17</sup> Erich Dauenhauer: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Münchweiler 1997, S. 198.

setzen, können die Regeln hierfür nicht wieder aus dem gewonnen werden, *wozu* man sich doch wertend ins Verhältnis setzen will!“<sup>18</sup>

Und dennoch liegt in *Herbarts* Begeisterung für die Erfahrung ein wichtiger Aspekt verborgen, der für den Wirtschaftsunterricht von großer Bedeutung ist und zu einem *erfahrungsanalogen*<sup>19</sup> Unterricht führen kann. Dieser Aspekt kann dabei auf mehrere Art und Weisen gedeutet werden:

- Die erste wichtige Deutung des erfahrungsanalogen Lernens, wie er hier verstanden werden soll, kommt in der Idee des entdeckenden Lernens von *Bruner* zum Ausdruck.<sup>20</sup>

Hierbei geht es im Zusammenhang mit Wirtschaftsunterricht in erster Linie nicht um die reproduktive Übernahme von ökonomischem Wissen, sondern vielmehr um das selbständige Erarbeiten von entsprechenden Erkenntnissen. Damit soll das erreicht werden, was *Klafki* als ‚sinnhaftes‘ und ‚verstehendes Lernen‘ bezeichnet hat.<sup>21</sup> Der Lernende soll die Möglichkeit erhalten, sich explorativ Wissen anzueignen. Dieses sinnhafte, verstehende Lernen kann dann erfahrungsanalog erzielt werden, wenn, in Analogie zu *Roths* Ausführungen, eine „originale Begegnung“<sup>22</sup> mit dem Lerngegenstand erreicht wird. Dazu müssen die wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnisse in ihre Ursprungssituation zurückverwandelt werden, so dass eine wirkliche Begegnung mit dem Gegenstand stattfinden kann.

- Erfahrungsanaloges Lernen kann zweitens, wie bei *Wagenschein*, genetisches Lernen bedeuten.<sup>23</sup> Darunter versteht man, dass der Lernprozess sich nicht an dem logischen, systematischen Aufbau der Sache zu orientieren hat. Der Lernende wird beim genetischen Lernen also nicht mit den fertigen gedanklichen Produkten konfrontiert: Vielmehr wird ihm in einem derartig gestalteten Wirtschaftsunterricht die Möglichkeit geboten, die Lerninhalte quasi wieder zu entdecken. So hält *Wagenschein* fest:

---

<sup>18</sup> Volker Ladenthin: Wissenschafts- und erfahrungsanaloger Unterricht. In: Erfahrung und schulisches Lernen. Hrsg.: Aloisius Regenbrecht und Karl Gerhard Pöppel. Münster 1995, S. 17.

<sup>19</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass Volker Ladenthin als erster den Begriff des „erfahrungsanalogen Lernens“ geprägt und verwendet hat. Zum Teil wird er hier ein wenig anders verwendet. Vgl. Volker Ladenthin: Wissenschafts- und erfahrungsanaloger Unterricht. In: Erfahrung und schulisches Lernen. Hrsg.: Aloisius Regenbrecht und Karl Gerhard Pöppel. Münster 1995, S. 15-29.

<sup>20</sup> Vgl. Jerome Bruner: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf 1972.

<sup>21</sup> Vgl. Wolfgang Klafki: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Didaktische Theorien. Hrsg.: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel. Hamburg 1989, S. 12.

<sup>22</sup> Heinrich Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin, Darmstadt 1969, S. 109 ff.

<sup>23</sup> Vgl. Martin Wagenschein: Verstehen Lehren. Genetisch - Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim, Basel 1975.

„Der Lerngegenstand muss also in seinen ‚Werdensprozeß‘ aufgelöst werden, wodurch ihm gegenüber wieder die ursprüngliche Interessiertheit, aus der er hervorgegangen ist, geschaffen wird.“<sup>24</sup>

- Wirtschaftsunterricht ist drittens dann erfahrungsanalog, wenn die Frage nach der Bedeutsamkeit des ökonomischen Wissens so gestellt wird, dass dieses Wissen „[...] weder durch die Erfahrung gerechtfertigt, noch nur für die Erfahrung bereitgestellt wird.“<sup>25</sup> Die Erfahrungen im Wirtschaftsalltag sind damit nicht die Legitimation für das ökonomische Wissen, sondern sie sind der Horizont, vor dem dieses Wissen auf seine praktische Bedeutsamkeit hin geprüft wird.<sup>26</sup>

*Buck* hat diese Problematik folgendermaßen formuliert. Er sagt: „Eine wesentliche Erfahrung, die wir beim Lehren machen, ist die, daß das Lernen eine eigentümliche Gangstruktur hat, die wir einhalten müssen, wenn das Lehren Erfolg haben soll. [...] Erfahrungsprozeß und Lernprozeß [sind, d. Verf.] also solcherart identisch [...]“.<sup>27</sup>

Zusammengefasst betrachtet, wird im Wirtschaftsunterricht nach dem vorgestellten Modell weder Wissenschaft betrieben, noch ist der Unterricht mit Erfahrung gleichzusetzen.

Dennoch benötigt ein Wirtschaftsunterricht sowohl die Wirtschaftswissenschaft wie die Erfahrung im Wirtschaftsalltag, wenn er gelingen will, wenn er ein Drittes realisieren will: Ökonomische Bildung.

Ökonomische Bildung ist *das* Tertium comparationis zwischen Wirtschaftswissenschaft und Erfahrung im Wirtschaftsalltag. Wirtschaftsunterricht muss damit einerseits analog zur Wirtschaftswissenschaft und andererseits analog zur Erfahrung im Wirtschaftsalltag sein.

---

<sup>24</sup> Martin Wagenschein zitiert nach: Andreas Liening: Grundlagen Wissensbasierter Tutorieller Systeme. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/ Handlungsorientierung und ökonomische Bildung, Hrsg.: H.-J. Albers. Bergisch Gladbach 1995, S. 216.

<sup>25</sup> Volker Ladenthin: Wissenschafts- und erfahrungsanaloger Unterricht. In: Erfahrung und schulisches Lernen. Hrsg.: Aloisius Regenbrecht und Karl Gerhard Pöppel. Münster 1995, S. 25.

<sup>26</sup> Vgl. ebenda, S. 25.

<sup>27</sup> Günther Buck: Lernen und Erfahrung – Epagogik. Darmstadt 1989, S. 10, 16.

### 2.3 Ökonomische Bildung als integraler Bestandteil der Allgemeinbildung

Bei führenden Wirtschaftsdidaktikern und Wirtschaftspädagogen herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass das primäre Ziel Ökonomischer Bildung der mündige Wirtschaftsbürger sein soll.<sup>28</sup>

Es wird deutlich, dass der Lehrende ökonomisches Wissen nicht einfach vermitteln kann. Er ist stattdessen auf die Einsicht der Lernenden angewiesen. Dies erfordert ein dialogisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Schüler und Lehrer sind damit Partner, prinzipiell an die Vernunft gebunden und auf eine Idee der Wahrheit verwiesen, die als notwendige Bedingung der Möglichkeit von Wissenschaft vorausgesetzt werden muss.<sup>29</sup>

Letztendlich steht damit Ökonomische Bildung in der Tradition der Aufklärung:

„Habe Muth dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen!“<sup>30</sup>

Erst die eigene Einsicht, das Verstehen ökonomischer Prozesse und Strukturen, führt zur Ökonomischen Bildung. Das bedeutet aber auch, dass der Lernende das intersubjektiv überprüfbare Wissen einordnen, d. h. bewerten muss. Er muss damit den Lerninhalten gegenüber eine Haltung gewinnen. Eine rational begründete Haltung ist daher neben ökonomischem Wissen das zweite entscheidende Merkmal Ökonomischer Bildung.

Ökonomische Bildung äußert sich gerade durch die Art und Weise, wie der Einzelne seine ökonomischen Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit seinen Absichten und Einstellungen verknüpft. Ob jemand Ökonomische Bildung erworben hat, kann daher daran erkannt werden, ob er in der Lage ist, im Wirtschaftsleben für sich, aber auch für andere, Verantwortung zu übernehmen. Ökonomische Bildung lässt sich daran erkennen, ob der Wirtschaftsbürger in der Rolle des Verbrauchers, in der Rolle des Arbeitnehmers oder des Arbeitgebers, als Beteiligter oder Gestaltender im Rahmen wirtschaftspolitischer Entwicklungen *verantwortlich* zu handeln vermag.

---

<sup>28</sup> Vgl. beispielsweise Frank Achtenhagen, u. a.: Lernhandeln in komplexen Situationen. Wiesbaden 1992, S. 5; Hans Jürgen Albers (Hrsg.): Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/ Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach 1995, S. 4; Klaus Peter Kruber: Wirtschaftspolitisches Denken lernen an und in Modellen. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/ Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Hrsg.: H.-J. Albers. Bergisch Gladbach 1995, S. 99 ff oder etwa Bodo Steinmann: Handlungsorientierte Methoden als unverzichtbares Element ökonomischer Bildung. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/ Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Hrsg.: H.-J. Albers. Bergisch Gladbach 1995, S. 152 ff.

<sup>29</sup> Vgl. die Ausführungen von Pähler zum Kritischen Rationalismus: K. Pähler: Erkenntnis und Entscheidung im Kritischen Rationalismus Karl Poppers. In: Kritischer Rationalismus heute. Hrsg.: U. O. Sievering. Frankfurt am Main 1988, S. 254 ff.

<sup>30</sup> Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Der Streit der Facultäten und kleinere Abhandlungen. Hrsg.: I. Kant. Köln 1995, S. 162.

Ökonomische Bildung hat also mit anderen Worten den mündigen Wirtschaftsbürger zum Ziel. *Albers* weist darauf hin, dass es drei Gütekriterien für diese Mündigkeit gibt:

- Tüchtigkeit. Darunter versteht man die Fähigkeit, Lebenssituationen sachgerecht und effizient bewältigen zu können.
- Selbstbestimmung. Das bedeutet, sein eigenes Leben bewusst und in der Befreiung übermäßiger Zwänge selbst gestalten zu können und drittens
- Verantwortlichkeit. D. h. die Fähigkeit, für andere und der Umwelt gegenüber Verpflichtungen einzugehen etc.<sup>31</sup>

Folgt man *Albers* weiter, so ist Ökonomische Bildung jener Bereich, der „ökonomische Ziele und Inhalte bzw. die Vorbereitung auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen zum Gegenstand hat.“<sup>32</sup>

Ökonomische Bildung muss sich – wie *Kruber* betont – auf

- Denken in Kategorien der ökonomischen Verhaltenstheorie;
- Denken in Kreislaufzusammenhängen;
- Denken in Ordnungszusammenhängen und
- Verantwortung als Maßstab zur Beurteilung individuellen und wirtschaftspolitischen Handelns<sup>33</sup>

beziehen.

Zu Recht betont daher *Kaminski* die Notwendigkeit, die Lernenden „[...] mit solchen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensbereitschaften auszustatten, die sie befähigen, sich mit den ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz auseinander zu setzen, und zwar auf privater, betrieblicher, volks- und weltwirtschaftlicher Ebene. Um die wirtschaftliche und gesellschaftliche Basis der menschlichen Existenz verstehbar zu

---

<sup>31</sup> Vgl. Hans-Jürgen Albers: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/ Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach 1995, S. 4.

<sup>32</sup> Ebenda, S. 2.

<sup>33</sup> Klaus-Peter Kruber: Der systematische Ort für die Ethik in der Marktwirtschaft - ein Problem für die ökonomische Bildung. In: Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung/ Ethik und ökonomische Bildung. Hrsg.: Hans-Jürgen Albers. Bergisch Gladbach 1996. S. 51

machen, sind dabei stets die sozialen, politischen, rechtlichen, technischen und ethischen Dimensionen in den Blick zu nehmen.“<sup>34</sup>

Wenn also Ökonomische Bildung damit letztendlich auf die Fähigkeit zielt, wirtschaftliche Lebenssituationen (selbst-)verantwortlich bewältigen zu können, so muss diese Form der Bildung zwangsläufig ein integraler Bestandteil der Allgemeinbildung sein. Und umgekehrt stellt *Albers* hierzu fest: „Allgemeine Aussagen zur Bildung [...] gelten im Grundsatz auch für ökonomische Bildung. Sie bedürfen jedoch der Konkretisierung für deren spezifischen Gegenstandsgebrauch.“<sup>35</sup>

### **3 Probleme in der Anerkennung der Notwendigkeit und in der Umsetzung ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen**

Ein zentrales Problem bei der Forderung, Ökonomische Bildung als einen integralen Bestandteil der Allgemeinbildung zu verstehen, ist, dass das allgemeine Verständnis von Bildung die oben aufgezeigte, logische Konsequenz nicht sieht. Vielmehr wird sie, wie *Krafft* einmal gesagt hat, als „Stiefkind der deutschen Bildung“<sup>36</sup> behandelt.

Dabei ist es doch als unstrittig anzusehen, dass z. B. an die Flexibilität der Bürger in ihrer Teilhabe am Wirtschaftsprozess aufgrund der Strukturwandlungen von Wirtschaft und Gesellschaft große Herausforderungen gestellt werden. Die Notwendigkeit Ökonomischer Bildung zeigt sich in der Tatsache, dass ökonomisches Denken viele Lebensbereiche durchdringt und nicht mehr nur als Aufgabe von Berufskollegs bzw. der Wirtschaftspraxis angesehen werden kann. Beispielsweise sieht man dies an der Kommerzialisierung des Sports, der Zunahme der privatwirtschaftlichen Medien, der Vermarktung von Kultur, der Forderung nach Eigenwirtschaftlichkeit von Museen, Theatern, Schulen, Hochschulen etc.

Wenn man gemäß *Senecas* Worten fordert: ‚Non scholae, sed vitae discimus‘, dass also die Schule auf das Leben vorbereiten soll, so muss die ökonomische Durchdringung der Lebenswelt als irreversibler Prozess auch in den Lehrplänen Berücksichtigung finden.

---

34 Hans Kaminski u. a.: Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung. Sankt Augustin 2001, S. 10.

35 Hans-Jürgen Albers (Hrsg.): a.a.O. S. 2.

36 Dietmar Krafft: Änderung der schulischen Anforderungen durch neue Technologien. In: Ökonomische Bildung - Aufgabe für die Zukunft. Hrsg.: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach 1988, S. 175 ff.



Jedoch entstehen bei dieser Forderung Probleme, die *Krafft* sehr anschaulich beschreibt, indem er auf eine Fabel von *Hooper* zur Curriculumentwicklung zurückgreift:

„Es ist die Geschichte einer prähistorischen Curriculumsentwicklung in einer Gruppe von Jägern und Sammlern.

Man begann sich darüber zu ärgern, dass die Kinder nur spielten während die Erwachsenen für das Leben sorgten. Und man begann zu überlegen, ob man nicht etwas dafür tun könnte, das Spielen der Kinder für eine würdige Vorbereitung auf das Leben einzusetzen.

Einzelne begannen nachzudenken, worauf es denn ankäme im Leben und man fand heraus, es komme an auf Ernährung, Kleidung, Sicherheit. Die Ziele waren schnell zu konkretisieren. Die Ernährung ließ sich reduzieren auf das Fische-Greifen mit der bloßen Hand, die Bekleidung auf das Pony-Jagen und mit der Keule erschlagen, weil man ihr Fell brauchte und die Sicherheit schließlich darauf, daß man den Säbelzähntiger vertreiben konnte, der das Leben der kleinen Gruppe bedrohte. Das tat man am besten, indem man Feuer vor den Hütten anzündete.

Mithin begannen einige, ihre Kinder in diesen Künsten zu trainieren. Da diese sehr rasch einen Vorsprung vor anderen gewannen, schuf die Gruppe, der sozialen Gerechtigkeit willen, ein obligatorisches Ausbildungssystem.

Mit der Zeit jedoch änderten sich die äußeren Umstände. Die nächste Eiszeit rückte heran. Schmelzwasser machte die Bäche trübe und die Fische ließen sich nicht mehr mit der Hand greifen, weil man sie nicht sah. So tauchte die Schwierigkeit auf, dass die Jugend nun zwar ausgebildet war im Fische-Greifen, aber des trüben Wassers wegen nichts mehr fing. Auch die im höheren Fische-Greifen ausgebildeten Schüler der Sekundarstufe und selbst die akademischen Fische-Greifer, die mit einer soliden Theorie des Zugriffs auf Fische und seiner Randbedingungen ausgerüstet waren, hatten in diesem Gefilde keinen Erfolg mehr. Findige Leute fanden Lösungen: Sie erfanden aus Weinreben das Fischnetz, mit dem man im Trüben erhebliche Erfolge fischen konnte. Die Praktiker, die solches taten, begannen dann zu fragen, warum man eigentlich die Kinder ausbilde im Fische-Greifen, Pony-Erschlagen und Säbelzähntiger-Vertreiben, obwohl diese inzwischen ausgestorben waren. Das mittlerweile reichlich entstandene Bildungs-Etablissement hatte dafür nur die rüde Entgegnung, dies sei doch nun einmal ein Grundbestandteil der Bildung, auf den man nicht verzichten könne. Und die Forderungen, man möge die Kinder besser im Netz-Bauen, Antilopen-Fangen und Bärenfell-Graben unterweisen, wurden abgewiesen mit dem Hinweis, das Curriculum der gegenwärtigen Schule leide ohnehin an Stoffüberfülle.“<sup>37</sup>

Soweit dieses Beispiel, das als ein Spiegelbild der gegenwärtigen Situation gesehen werden kann, nämlich einer Situation, in der es einerseits selbstverständlich ist, sehr spezielle Inhalte, wie das Erlernen toter Sprachen oder pädagogischer Theorien zur allgemeinen Bildung zu zählen, und in der andererseits die Auseinandersetzung mit ökonomischen Tatbeständen, mit denen jeder konfrontiert wird, zur speziellen Bildung gerechnet wird, die primär Gegenstand der Berufskollegs sei.

---

<sup>37</sup> Dietmar Krafft: a.a.O. S. 179 f.

Diesen Vorstellungen steht die These entgegen, dass sich die Komplexität moderner Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften, die sich aus den strukturellen Zusammenhängen zwischen Wirtschaft und Gesellschaft ergibt, nicht allein aus den Erfahrungen des Alltags erschließt, und daher ohne ein in der Schule erworbenes Maß an ökonomischen Kenntnissen und einer korrespondierenden begründeten Haltung nicht durchschaubar, begreifbar und zu bewerten ist.

#### 4 Konsequenzen und Forderungen

Wenn die Ökonomische Bildung eines Bürgers theoretisch an der Fähigkeit gemessen werden kann, ob er Verantwortung im Wirtschaftsleben tragen kann, also ökonomisch begründet Entscheidungen treffen, Handlungssituationen mit ökonomischen Konzepten analysieren, sich z. B. konstruktiv an der Weiterentwicklung der Wirtschaftsordnung beteiligen, sich kritisch aufgeschlossen gegenüber der Grundordnung der Sozialen Marktwirtschaft zeigen kann etc., dann muss als Konsequenz eine Integration Ökonomischer Bildung in die Allgemeinbildung gefordert werden. Denn *allgemein* bedeutet, dass „[...] Bildung eine Möglichkeit und ein Anspruch *aller* Menschen [Hervorh. d. Verf.] der betreffenden Gesellschaft bzw. des betreffenden Kulturkreises ist.“<sup>38</sup>

- Konsequenter Weise muss daher erstens eine Ökonomische Bildung für *alle* Bürgerinnen und Bürger eingefordert werden, die zeitgemäß ist, ohne dabei dem Zeitgeist zu folgen; die irreversible Entwicklungen berücksichtigt, ohne dabei zu konditionieren; die also bildend ist und damit zur Verantwortung und der Fähigkeit erzieht, diese Verantwortung in der Wirtschaftspraxis wahrzunehmen.
- Dies setzt zweitens eine adäquate Berücksichtigung nicht nur in den Lehrplänen der Berufskollegs, sondern auch in den allgemein bildenden Schulen voraus.
- Drittens kann jedoch nur dann eine erfolgreiche Ökonomische Bildung zuteil werden, wenn auch in der Lehrerausbildung ein entsprechend wissenschafts- und praxisbezogenes ökonomisches Studium ermöglicht wird und entsprechende Lehrstellen an den allgemein bildenden Schulen geschaffen werden.

Daraus folgt zum einen das Plädoyer für ein eigenständiges Fach „Wirtschaft“ an allgemein bildenden Schulen. Eine Integration von Wirtschaft z. B. als Teilfach im Rahmen der Sozialwissenschaften, die neben Soziologie, Politik- auch Wirtschaftswissenschaft umfassen, ist dabei dauerhaft nicht akzeptabel. Die Praxis an den Schulen zeigt,

---

<sup>38</sup> Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik Weinheim 1985, S. 18.

dass sich ein solches Integrationsfach als so formbar erweist, dass es, wie *Dauenhauer* feststellt, ein „ideales Gummifach“<sup>39</sup> darstellt, welches je nach zeitlicher, räumlicher oder personeller Situation inhaltlich modifiziert werden kann. Alle ‚Integrationslösungen‘ gehen dabei letztendlich, wie *Kaiser* und *Kaminski* zu Recht konstatieren, „[...] zu Lasten einer Vermittlung von elementaren ökonomischen Erkenntnissen“<sup>40</sup>.

Zum anderen müssen die Universitäten und insbesondere diejenigen, die bereits Lehrstühle mit dem Fachgebiet „*Wirtschaftswissenschaft und Didaktik der Wirtschaftslehre*“ vorweisen können, aber sich möglicherweise bislang auf Studiengänge für das Lehramt an Berufskollegs konzentriert haben, erstens für die Schaffung von wirtschaftsdidaktischen Studiengängen für das Lehramt an allgemein bildenden Schulen eintreten. Zweitens müssen die Universitäten sich für den Aufbau beruflicher Fort- und Weiterbildungslehrgänge einsetzen, um diejenigen Bürgerinnen und Bürger zu erreichen, denen eine ökonomische Bildung in den Schulen nicht zuteil wurde. Drittens müssen die Universitäten für die Integration wirtschaftswissenschaftlicher Lehrinhalte in nicht-ökonomische Studiengänge sinnvolle Konzepte entwickeln und realisieren, um das notwendige ökonomische Verständnis beispielsweise bei Fächern der philosophischen Fakultäten, der Naturwissenschaften, der Ingenieure etc. zu fördern. Dies setzt natürlich die zur Verfügung Stellung entsprechender Ressourcen an den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten bzw. Fachbereichen, insbesondere durch Umschichtung aus unterausgelasteten Bereichen voraus, da die wünschenswerte Neuschaffung von Ressourcen vor dem Hintergrund der desolaten Haushalte der Öffentlichen Hände eher unwahrscheinlich ist.

Es bleibt aber die Hoffnung, dass die Verantwortlichen Einsicht in die Notwendigkeit Ökonomischer Bildung als integraler Bestandteil der Allgemeinen Bildung zeigen und dieser Einsicht in naher Zukunft Taten folgen lassen. Denn es lassen sich, wie *Hegel* einmal gesagt hat, nur in der sicher gewussten Sache Verantwortung und Erkenntnis verorten, und dazu kann Ökonomische Bildung für ein gelingendes Leben in Wirtschaft und Gesellschaft beitragen. Und nicht zuletzt ist die kritische Verinnerlichung ökonomischer Denk- und Verhaltensweisen in unserer Bevölkerung unerlässlich für die Lösung der vielfältigen ökonomischen und sozialen Probleme unseres Landes und damit verbunden der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des wirtschaftlichen Wohlstandes sowie der Sicherstellung ökonomischer Prosperität unserer gesamten Gesellschaft. Schließlich ist der Wohlstand des eigenen Landes am Ende auch eine notwendige Vor-

---

<sup>39</sup> Erich Dauenhauer: *Arbeitslehre. Vom Ende einer Bildungs- und Wissenschaftsidee*. Münchweiler 1997, S. 141.

<sup>40</sup> Franz Josef Kaiser und Hans Kaminski: *Methodik des Ökonomieunterrichts*. Bad Heilbrunn 1997, S. 29.

aussetzung dafür, einen Beitrag zur Lösung der großen ökonomischen Probleme in einer globalisierten Welt zu leisten.

## Literatur

- Achtenhagen, Frank; John, E. G.; Preiß, P.; Tramm, T.; Seemann-Weymar, H.; Schunck, A.: Lernhandeln in komplexen Situationen. Wiesbaden 1992.
- Albers, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/ Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach 1995.
- Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München 2000.
- Bruner, Jerome: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf 1972.
- Buck, Günther: Lernen und Erfahrung – Epagogik. Darmstadt 1989.
- Czycholl, Reinhard: Wirtschaftsdidaktik. Göttingen 1974.
- Dauenhauer, Erich: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Münchweiler 1997.
- Dauenhauer, Erich: Arbeitslehre. Vom Ende einer Bildungs- und Wissenschaftsidee. Münchweiler 1997.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen 1806.
- Kaiser, Franz Josef und Hans Kaminski: Methodik des Ökonomieunterrichts. Bad Heilbrunn 1997.
- Kaminski, Hans; Hübinger, Bernd; Zedler, Reinhard; Staudt, Wolfgang: Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung. Sankt Augustin, April 2001.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Der Streit der Facultäten und kleinere Abhandlungen. Hrsg.: I. Kant, Köln 1995, S. 162-170.
- Kafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985.
- Klafki, Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Didaktische Theorien. Hrsg.: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel. Hamburg 1989, S. 11-28.
- Krafft, Dietmar: Änderung der schulischen Anforderungen durch neue Technologien. In: Ökonomische Bildung - Aufgabe für die Zukunft. Hrsg.: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach 1988, S. 175-192.
- Kruber, Klaus Peter: Wirtschaftspolitisches Denken lernen an und in Modellen. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/ Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Hrsg.: H.-J. Albers. Bergisch Gladbach 1995, S. 99 ff.
- Liening, Andreas: Grundlagen Wissensbasierter Tutorieller Systeme. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/ Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Hrsg.: H.-J. Albers. Bergisch Gladbach 1995, S. 213-230.
- Liening, Andreas: Die Bedeutung der ‚Neuen Medien‘ in der Didaktik der Wirtschaftswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Darstellung ‚Neuer Technologien‘. In: Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung – Neue Medien. Hrsg.: Hans Jürgen Schlösser. Bergisch Gladbach 2004.
- Menze, Claus: Wissenschaft und Schule. Zur Wissenschaftsorientierung als Problem der Schule. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 56. Jg. 1980, S. 185 f.

- Pähler, K: Erkenntnis und Entscheidung im Kritischen Rationalismus Karl Poppers. In: Kritischer Rationalismus heute. Hrsg.: U. O. Sievering. Frankfurt am Main 1988, S. 241-247.
- Regenbrecht, Aloisius: Ist Tugend lehrbar? In: Moralische Erziehung im Fachunterricht. Hrsg.: A. Regenbrecht, K. G. Pöppel. Münster 1990, S. 4-11.
- Regenbrecht, Aloisius und Karl Gerhard Pöppel (Hrsg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Münster 1995.
- Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin, Darmstadt 1969.
- Schelsky, Helmut: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. München 1979.
- Schlösser, Hans Jürgen und Birgit Weber: Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien (inklusive CD-ROM). Hrsg. Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung. Gütersloh 1999.
- Speth, Herrmann: Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Rinteln 2002.
- Steinmann, Bodo: Handlungsorientierte Methoden als unverzichtbares Element ökonomischer Bildung. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung/ Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Hrsg.: H.-J. Albers. Bergisch Gladbach 1995, S. 152 ff.
- Wagenschein, Martin: Verstehen Lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch. Weinheim, Basel 1975.
- Weber, Max: Der Sinn der ‚Wertfreiheit‘ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg.: M. Weber. Tübingen 1973, S.489-540.