

Baustein eins: Die Krise der Wirtschaftslehre: Fachdidaktische Konsequenzen für die politisch-ökonomische Bildung. Eine allgemeine Einführung in das Lehrwerk von Bettina Zurstrassen

Verlinkte Inhaltsübersicht des Bausteins eins

Verlinkte Inhaltsübersicht des Bausteins eins

Titelseite

Kapitel eins: Einleitung

Kapitel zwei: Die Krise der Lehre in den Wirtschaftswissenschaften

 Zusatzinformation: Akteursmodelle

Kapitel zwei eins: Paradigmatischer Monismus versus paradigmatischer Pluralismus

 Zusatzinformation: Ökonomisches Modell

 Kritik am Modell-Platonismus

Kapitel zwei zwei: Methodenmonismus versus Methodenpluralismus

Kapitel zwei drei: Monodisziplinarität versus sozial- und geisteswissenschaftliche Interdisziplinarität

 Erläuterungen zum Schaubild „Die Entstehung der Finanzkrise“

 Der kollektive Buddenbrooks-Effekt

 Fachperspektive und politische Handlungsempfehlungen

Kapitel zwei vier: Prinzip der Reflexivität in der Lehre

 Anmerkung zwei

Kapitel drei: Didaktische Konzepte und Herausforderungen

Kapitel drei eins: Subjektorientierung und Anerkennung unterschiedlicher Lebenswelten
(Schülerorientierung beziehungsweise Teilnehmerorientierung)

 Pluralismus

 Integrative Fachperspektive

 Anmerkungen zu den Unterrichtsmaterialien

Kapitel vier: Literaturverzeichnis

Titelseite



Kapitel eins: Einleitung

Aufgrund der Finanz- und Wirtschaftskrisen seit 2007 wird intensiv über das Erklärungspotenzial der Wirtschaftswissenschaften nachgedacht. Kritisch hinterfragt wird, ob und inwieweit die inzwischen hochspezialisierten mathematisch ausgerichteten Wissenschaften die sozialen Hintergründe der ökonomischen Entwicklung adäquat zu erfassen, zu erklären und sogar zu prognostizieren vermögen. Zumindest heterodoxe Ökonominnen und Ökonomen kritisieren den mangelnden paradigmatischen und forschungsmethodischen Pluralismus in den Wirtschaftswissenschaften. Diese Skepsis wird nicht nur unter Wissenschaftlern kommuniziert. Auch unter Studierenden der Wirtschaftslehre wird der Unmut über die wirtschaftstheoretische und forschungsmethodische Einseitigkeit in der Hochschullehre immer größer. Die daraus abgeleiteten Forderungen nach mehr Pluralismus in der Hochschullehre sind aus der Perspektive wissenschaftlicher Standards nicht als revolutionär anzusehen, sondern gehören zum Kodex der Scientific Community.

Welche Relevanz hat diese kritische zum Teil auch selbstkritische Reflexion der Wirtschaftswissenschaften für schulische Unterrichts- und Lehr-Lernprozesse über soziale Wirklichkeiten der ökonomischen Entwicklung? Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für eine politisch-ökonomische bzw. sozioökonomische Bildung, die die Forderungen nach Mehrperspektivität und wirtschaftstheoretischem und forschungsmethodischem Pluralismus im Unterricht zu berücksichtigen versucht? Sind alternative fachdidaktische Konzepte notwendig, um gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sozioökonomische Inhalte zu erörtern?

Vor diesem wissenschaftlichen Hintergrund und ausgehend von den oben formulierten Fragen werden im vorliegenden Themen und Materialien-Band zwölf Unterrichtsbausteine vorgestellt, die Lehrkräfte und Dozenten unterstützen sollen, den Lernenden eine ganzheitliche Perspektive auf wirtschaftspolitische Probleme und auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu eröffnen. Im ersten Abschnitt dieses Beitrags wird die aktuelle Diskussion zur Lehre in den Wirtschaftswissenschaften skizziert. Die „Krise der Hochschullehre in den Wirtschaftswissenschaften“ zu thematisierten, ist aus fachdidaktischer Sicht und für Lehrkräfte und Dozenten in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung deswegen bedeutsam, weil davon auszugehen ist, dass sie aufgrund ihrer persönlichen fachlichen Sozialisation diese Defizite der Hochschullehre vielfach im eigenen Unterricht tradieren. Hochschullehrende sind ebenso aufgefordert, ihre eigenen wirtschaftswissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepte zu reflektieren und zu innovieren wie Lehrkräfte an Schulen und Dozenten der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Dies ist ein schwieriges Unterfangen, denn die ersten fachlichen Sozialisationserfahrungen sind so prägend, dass sie später durch alternative fachdidaktische Ansätze kaum aufgebrochen werden können. Im zweiten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Lösungsmöglichkeiten die Politikdidaktik und die Wirtschaftsdidaktik anbieten können. Dabei wird mit dem Konzept der sozioökonomischen Bildung ein Ansatz vorgestellt, der stärker interdisziplinär ausgerichtet ist und zudem Ideen der kritischen Theorie mehr Geltung verleiht.

Kapitel zwei: Die Krise der Lehre in den Wirtschaftswissenschaften

In der internationalen Presse hat im Mai 2014 der Aufruf der Studentenvereinigung Internationale studentische Initiative für Pluralismus in der Ökonomie, kurz ISIPE, die sich gegen eine auf die Neoklassik ausgerichtete Hochschullehre und für eine plurale Ökonomie ausspricht, große Resonanz erfahren. Im Aufruf der Studierendenorganisationen aus 19 Staaten wird die Kritik wie folgt ausgeführt: „Theoretischer Pluralismus verlangt, die Bandbreite der Denkschulen in der Lehre zu erweitern. [hier Text gekürzt] Pluralismus heißt, sich nicht zu entscheiden, sondern lebendige, intellektuelle und reichhaltige Debatten anzuregen. Pluralismus heißt, Ideen kritisch und reflexiv miteinander zu vergleichen. Während in anderen Disziplinen Vielfalt selbstverständlich ist und sich widersprechende Theorien als gleichberechtigt gelehrt werden, wird in der Volkswirtschaft häufig dargestellt, als gäbe es nur eine theoretische Strömung mit eindeutigen Erkenntnissen. [hier Text gekürzt] In anderen Wissenschaften wäre so etwas unerhört“ (Textquelle: ISIPE 2014, Seite 1).

Ob in anderen Disziplinen widersprechende Theorien tatsächlich gleichberechtigt thematisiert werden, müsste im Einzelfall überprüft werden. Unbestritten aber ist, dass es an vielen wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten derzeit eine intensive Auseinandersetzung mit der Kritik und den Forderungen der ISIPE und anderer gleichgerichteter Initiativen von Studierenden und Hochschullehrenden gibt. Diese erhalten durchaus Zuspruch, der zuerst von den stärker heterodox orientierten Wirtschaftswissenschaftlern geäußert wurde. Abseits der sehr eng definierten Pfade der orthodoxen Ökonomie gibt es auch in den Wirtschaftswissenschaften theoretische Strömungen, für die Pluralismus grundlegend ist, zum Beispiel in der Sozioökonomie, der Verhaltensökonomie oder der Neuroökonomie. Der Begriff Mainstreamökonomie wird hier gleichgesetzt mit orthodoxer Ökonomie, der zumeist Vertreterinnen und Vertreter, die der neoklassischen Schule nahestehen.

Mittlerweile setzen sich aber auch viele orthodoxe Ökonomen konstruktiv mit der Kritik auseinander. Zu beobachten ist, dass auch in der Wirtschaftswissenschaft wieder stärker sozialwissenschaftlich-ganzheitlichere Perspektiven berücksichtigt werden. Die Forschungslandschaft zu Wirtschaftsthemen wird bunter. So hat auch in der Soziologie, der Politikwissenschaft oder der Ethnologie die Forschung über Wirtschaftsthemen wieder an Dynamik und Beachtung gewonnen. Publikationen der Politikwissenschaftlerin und Nobelpreisträgerin Elinor Ostrom (1999) oder des Ethnologen David Graeber (2012) sollen hier nur exemplarisch für diese Entwicklung genannt werden. Die Volkswirtschaftslehre, und hier insbesondere neoklassisch orientierte Wirtschaftswissenschaftler, haben seit der Finanz- und Wirtschaftskrise ein Stück weit ihr öffentliches Deutungsmonopol eingebüßt. Der lange unangefochtene Kern der Neoklassik, mit ihrem autonom handelnden, rational und nutzenmaximierenden entscheidenden Akteursmodell des homo Oeconomicus, hat sich theoretisch und empirisch nicht als haltbar erwiesen. Menschen handeln nicht immer rational und egoistisch, sondern auch altruistisch und sozial. (Vergleiche Zusatzinformation „Akteursmodelle“ am Ende des Textes)



Dennoch besteht weiterhin eine Dominanz der Neoklassik in den Wirtschaftswissenschaften, die in Deutschland offenbar besonders ausgeprägt ist. Von heterodoxen Ökonomen wird konstatiert, dass die deutsche Ökonomie durch eine starke theoretische Homogenität und konservative Auslegung ökonomischer Standardmodelle gekennzeichnet ist (Heise und Thieme 2015). Es wird diskutiert, ob man ausgehend von der deutschen Theorietradition des Ordoliberalismus von einem „deutschen Sonderweg“ sprechen kann (Textquelle: Dullien und Guerot 2012; Ötsch und Pühringer 2015). Es hat sich in Deutschland ein Denkkollektiv entwickelt (Textquelle: Fleck 2012).

In der medialen Öffentlichkeit werden heterodoxe ökonomische Ansätze im Verhältnis zu neoklassischen Ansätzen kaum wahrgenommen. Diese Tendenz lässt sich zum Beispiel regelmäßig aus dem FAZ-Ranking bzw. dem Handelsblatt-Ranking über die einflussreichsten Ökonomen Deutschlands ablesen. Das Kriterium für die Entwicklung des FAZ-Rankings ist die Zitationshäufigkeit der Ökonominen und Ökonomen in Medien, Politik und Forschung. Auch wenn man Rankings mit Vorsicht betrachten muss und es eine umfassende Kritik gibt, bestätigt es doch, dass die Expertise heterodox argumentierender Ökonomen und Ökonominen in der politischen, medialen und forschungsinternen Wahrnehmung im Vergleich zur orthodoxen Wirtschaftswissenschaft marginal ist (vergleiche Tabelle: Deutschlands einflussreichste Ökonomen). Deumelandt und Heise führen in ihrer diskussionsanregenden Kritik aus, dass in den FAZ- bzw. Handelsblatt-Rankings heterodoxe Ökonomen „systematisch benachteiligt“ würden. Sie begründen ihre Einschätzung wie folgt: „Ein wesentliches Phänomen der Rankings ist, dass der wissenschaftlich gesicherte Mainstream aufgrund der besonders hohen Bewertung seiner sogenannten Top- oder „Core-Journals“ systematisch höher eingeschätzt wird als „AbweichlerInnen“ innerhalb des Mainstreams oder gar des Non-Mainstream (also der heterodoxen Ökonomik) [hier Text gekürzt]“. Dieser Kritik, so führen sie weiter aus, [hier Text gekürzt] werde „meistens mit dem Argument begegnet, dass hier nur die eigene Unfähigkeit kaschiert werden soll, in den „Core-Journals“ zu publizieren – was zumindest für die heterodoxen Ökonominen insoweit stimmt, als die Mainstream-Core-Journals deren Methodik und Heuristik nicht akzeptieren“ (2014, Seite 50).

Da die orthodoxe Wirtschaftswissenschaft auch auf dem Feld der Politikberatung sehr gut aufgestellt ist, können ihre Vertreter und Vertreterinnen politischen Einfluss nehmen (vergleiche Frankfurter Allgemeine Zeitung 2014), vor allem in der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Gesundheitspolitik.

In Bezug auf die Hochschullehre liefert der oben bereits angesprochene Aufruf der Studierendenvereinigung ISIFE eine gute Krisenbeschreibung. Diese weist große Parallelen zur deutschen und französischen Debatte über die fachdidaktische Konzeption der ökonomischen Bildung in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken auf, die seit beinahe 15 Jahren geführt wird. An dieser Stelle soll die fachdidaktische Debatte aber nicht historisch nachgezeichnet werden, sondern das Augenmerk auf die im Aufruf der ISIFE definierten Kritikpunkte an der Hochschullehre und Forschung in den Wirtschaftswissenschaften aufgegriffen und ergänzt werden.

Zusatzinformation: Akteursmodelle

Alternative Akteursmodelle sind der homo Sociologicus, der als Träger sozialer Rollen sich in bestimmten Situationen entsprechend der Rollenerwartung normorientiert verhält. Dieses Verhalten gibt ihm und anderen Erwartungssicherheit. Mit diesem Modell lässt sich nach Schimank aber nur eine Teilmenge der Fragen nach Handlungswahlen entscheiden (2012, Seite 49). Ein weiteres Akteursmodell ist der „Emotional Man“, dessen soziales Handeln auf Emotionen wie Neid, Wut, Liebe oder Angst beruht, die in Situationen ausgelebt werden (Pure Emotional Man). Beim Constrained Emotional Man“ wird das Verhalten in Situationen allerdings durch normative und rationale Handlungsantriebe bestimmt. Ein viertes Akteursmodell ist das des „Identitätsbehaupters“. Schimank charakterisiert ihn wie folgt: „Die Identität einer Person ist ihr Selbstbild; und es gibt Handlungen, die wir nur oder hauptsächlich ausführen, weil wir nach außen und uns selbst dokumentieren wollen, wie wir uns selbst sehen“ (Seite 14). (Ende der Zusatzinformation „Akteursmodelle“)

| Rang | Name | Institution | Gesamtpunkte | Medien | | Politik | | Forschung | |
|------|--------------------------|---------------------|--------------|--------|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| | | | | Zitate | Punkte | Nennungen | Punkte | Zitate | Punkte |
| 1 | Sinn, Hans-Werner | Ifo-Institut | 629 | 215 | 250 | 98 | 250 | 371 | 65 |
| 2 | Fratzscher, Marcel | DIW Berlin | 579 | 173 | 201 | 49 | 125 | 726 | 126 |
| 3 | Ockenfels, Axel | Uni Köln | 508 | 7 | 8 | 0 | 0 | 1436 | 250 |
| 4 | Wößmann, Ludger | Ifo-Institut | 429 | 9 | 10 | 1 | 3 | 1195 | 208 |
| 5 | Harhoff, Dietmar | MPI f. Innovation | 387 | 2 | 2 | 9 | 23 | 1040 | 181 |
| 6 | Fuest, Clemens | ZEW Mannheim | 368 | 106 | 123 | 63 | 161 | 240 | 42 |
| 7 | Schneider, Friedrich | Uni Linz | 352 | 5 | 6 | 0 | 0 | 993 | 173 |
| 8 | Feld, Lars | Uni Freiburg | 342 | 33 | 38 | 44 | 112 | 551 | 96 |
| 9 | Wagner, Gert | DIW Berlin | 327 | 13 | 15 | 26 | 66 | 704 | 123 |
| 10 | Schmidt, Christoph | RWI Essen | 319 | 57 | 66 | 28 | 71 | 520 | 91 |
| 11 | Edenhofer, Ottmar | PIK Potsdam | 311 | 7 | 8 | 2 | 5 | 855 | 149 |
| 12 | Bofinger, Peter | Uni Würzburg | 253 | 33 | 38 | 83 | 212 | 8 | 1 |
| 13 | Kemfert, Claudia | DIW Berlin | 232 | 42 | 49 | 15 | 38 | 415 | 72 |
| 14 | Konrad, Kai | MPI f. Steuerrecht | 220 | 11 | 13 | 0 | 0 | 596 | 104 |
| 15 | Welter, Friederike | IfM Bonn | 219 | 7 | 8 | 0 | 0 | 607 | 106 |
| 16 | Hellwig, Martin | MPI f. Gemeinshg. | 215 | 33 | 38 | 24 | 61 | 332 | 58 |
| 17 | Börsch-Supan, Axel | MPI f. Sozialrecht | 208 | 9 | 10 | 17 | 43 | 443 | 77 |
| 18 | Wasem, Jürgen | Uni Duisburg-Essen | 197 | 3 | 3 | 8 | 20 | 496 | 86 |
| 19 | Zimmermann, Klaus | IZA Bonn | 192 | 20 | 23 | 3 | 8 | 464 | 81 |
| 20 | Fronzel, Manuel | RWI Essen | 172 | 8 | 9 | 4 | 10 | 438 | 76 |
| 21 | Wieland, Volker | Uni Frankfurt | 168 | 15 | 17 | 3 | 8 | 409 | 71 |
| 22 | Löschel, Andreas | ZEW Mannheim | 167 | 9 | 10 | 8 | 20 | 390 | 68 |
| 23 | Buch, Claudia | Deutsche Bundesbank | 166 | 13 | 15 | 16 | 41 | 316 | 55 |
| 24 | Weder di Mauro, Beatrice | Uni Mainz | 163 | 2 | 2 | 6 | 15 | 417 | 73 |
| 25 | Snower, Dennis | IfW Kiel | 159 | 21 | 24 | 16 | 41 | 270 | 47 |

Auch wenn man über Ranglisten mit Recht streiten kann, bestätigt das F.A.Z. Ranking tendenziell die These.

Tabelle: Deutschlands einflussreichste Ökonomen – Gesamtranking (die ersten 25 Positionen)

Kapitel zwei eins: Paradigmatischer Monismus versus paradigmatischer Pluralismus

Die zentrale Kritik zielt auf die paradigmatisch verengte Ausrichtung der Lehre, die immer noch dominant auf die Neoklassik ausgerichtet ist. Alternative Theorien, wie der Keynesianismus oder der Marxismus, würden, so die Kritik der Studierenden, randständig thematisiert. Befürchtet wird, dass die Lernenden auf ein wirtschaftswissenschaftliches Denkschemata hin sozialisiert werden, dessen Inkonsistenzen ausgeblendet werden. So wird darauf hingewiesen, dass es „eine eher seltene Ausnahme“ sei, „[d]ass die Studierenden der Volks- oder Betriebswirtschaftslehre während ihres Studiums überhaupt etwas von der Existenz der Debatte und den Inkonsistenzen der Neoklassik hören. Im akademischen Unterricht und in den allermeisten Lehrbüchern sei es verpönt[,] sich mit solchen Fragen auseinanderzusetzen“ (Textquelle: Prokla-Redaktion 2011, Seite 342). In den Lehrbüchern wird das fachliche Grundlagenwissen stark kanonisiert und oft paradigmatisch einseitig dargestellt (hierzu siehe die Initiative von Toxic Textbooks, www.toxictextbooks.com). Hinsichtlich des Forschungsstands im Feld der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung seien viele Lehrbücher nicht „State of the Art“ (Textquelle: Prah 2011, Seite 369).

Kritik wird auch geübt am Umgang mit den ökonomischen Modellen und Theorien, zum Beispiel an der Theorie des vollkommenen Marktes– in weiten Teilen der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre.

Bisweilen wird ignoriert, dass es sich bei den verwendeten ökonomischen Ansätzen um theoretische Modelle handelt, die kein Abbild der Wirklichkeit sind, sondern mit denen versucht wird, ausgewählte Aspekte wirtschaftlichen Geschehens analytisch zu fassen. Dies wird als Partialanalyse bezeichnet.

Ökonomische Modelle sind abstrahierte Annahmen ökonomischer Realitätsdeutungen, die auf folgenden Prinzipien beruhen: Erstens werden Verhaltensannahmen begrenzt und vereinfacht. Zweitens wird die gesellschaftliche Komplexität reduziert, indem bestimmte Faktoren ausgeschaltet oder vereinfacht werden. Drittens werden gleichartige Elemente, wie der Konsum, Unternehmen oder Haushalte, zusammengefasst (Aggregation). Die Wirtschaftswissenschaften erfassen also nicht die Realität und betonen dies auch immer wieder mit dem Hinweis auf „Unsicherheiten“ der Prognosen. (Vergleiche Zusatzinformation „Ökonomisches Modell“ am Ende des Textes)

Die Kritik am Versagen der Wirtschaftswissenschaft in der Finanzkrise wird von vielen Ökonomen deshalb auch zurückgewiesen. Manche Ökonomen werfen der Politik, den Medien und den Bürgern deshalb ein naives Verständnis von Wirtschaftswissenschaften und ein falsches Wissenschaftsverständnis vor. In einer Replik auf Magnus Enzensbergers Kritik an der Volkswirtschaft führt der Volkswirt Hanno Becker aus: „Das vermeintliche Versagen der Ökonomen ist eine solch einfache Erklärung. Und: Man kann sie umso leichter anbringen, je weniger man versteht, was Ökonomen eigentlich machen. Das erklärt, warum manche Menschen ökonomischen Argumenten schwer zugänglich sind: Wer schon eine Meinung hat, möchte ungern mit Fakten verwirrt werden. Nur in Märchen löst man Probleme per Zauberspruch – deswegen ist Ökonomie kein Märchen. Doch wer aus falschem Wissenschaftsverständnis und mangelnder Kenntnis des Faches die Erkenntnisse der Wirtschaftswissenschaften über Bord wirft, ist wie jemand, der ein Schiff ohne Ruder und Kompass besteigt und nicht weiß, wohin er fährt. Wir wären schlecht beraten, eine solche Reise anzutreten“ (Textquelle: Becker 2011).

Das Problem der Verkürzung und simplifizierten Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Öffentlichkeit ist ein grundsätzliches, mit dem auch andere Wissenschaftsdisziplinen im medialen und politischen Diskurs konfrontiert werden. Notwendig wären mediensozilogische und soziolinguistische Analysen, um zu überprüfen, wie Wirtschaftswissenschaftler und Wirtschaftswissenschaftlerinnen die Begrenztheit ihrer Prognosen tatsächlich kommunizieren. Die Kritik an der öffentlichen Rezeption wirtschaftswissenschaftlicher Expertisen entbindet die Disziplin aber nicht, ihre theoretischen Annahmen kritisch zu überprüfen. Um in der problematischen, da technisch-naturwissenschaftlichen Analogie von Becker zu bleiben: Wenn der Kompass unzureichend eingestellt und falsch gehandhabt wird, darf man sich nicht wundern, wenn das Schiff, also die „Wirtschaftsprognose“, das Ziel weit verfehlt. Jeder Kapitän würde in diesem Fall die Anwendung, die Empirie und das Instrument selbst – den Kompass – also die theoretischen Annahmen überprüfen.

Zusatzinformation: Ökonomisches Modell

Untersuchungs- und Erklärungsmethode der Wirtschaftstheorie. Dabei werden komplizierte wirtschaftliche Zusammenhänge auf möglichst einfache Art und Weise dargestellt. Für das ökonomische Modell ist typisch, dass ein ausschließlich nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten denkender und handelnder Mensch, der sogenannte Homo oeconomicus angenommen wird, der sich bei seinem wirtschaftlichen Handeln nur vom persönlichen Nutzen und Gewinn leiten lässt, also ausschließlich nach dem ökonomischen Prinzip vorgeht. Alle für die Entscheidung wichtigen Informationen, zum Beispiel Preise oder Qualitäten, sind deshalb bekannt (vollständige Markttransparenz).

Außerdem wird häufig angenommen, dass alle Einflussgrößen und Begleitumstände, die nicht untersucht werden sollen, im Modell unverändert bleiben, die sogenannte Ceteris-paribus-Methode (unter sonst gleichen Bedingungen). Unter diesen modellhaften Bedingungen werden verschiedene ökonomische Einflussgrößen wie der Nutzen, den verschiedene Güter stiften, oder Preise und Konsummengen untersucht. Das Modell hat dabei den Vorteil, dass ökonomische Zusammenhänge – zum Beispiel zwischen Inflation und Arbeitslosigkeit – leichter zu durchschauen sind und Teilausschnitte der Wirklichkeit (deshalb auch Partialanalyse genannt) untersucht werden können, während die sonstigen Rahmenbedingungen unverändert bleiben.

Textquelle: Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. 5. Auflage Mannheim: Bibliographisches Institut 2013. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2013. Internetquelle (letzter Zugriff 07.10.2014): www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/20260/oekonomisches-modell. (Ende der Zusatzinformation „Ökonomisches Modell“)

Kritik am Modell-Platonismus

Kritik an der Wirtschaftswissenschaft wird nicht erst seit der Finanz- und Wirtschaftskrise 2006 geübt. Der Soziologe und Philosoph Hans Albert hat bereits 1967 in seiner Schrift Marktsoziologie und Entscheidungslogik das in den Wirtschaftswissenschaften (insbesondere in der klassischen Nationalökonomie) häufig anzutreffende Verfahren kritisiert, ökonomische Modelle vor dem Scheitern an Erfahrungstatsachen zu retten, indem zu Immunisierungsstrategien – sogenannten konventionalistischen Strategien – gegriffen würde (vergleiche Albert 1998, Seite 114). Das erfolge vor allem durch die Benutzung von (empirisch nicht haltbaren) Ceteris-paribus-Klauseln („unter sonst gleichen Bedingungen“), mit denen Verhaltensabweichungen vom Modell durch die Wirtschaftssubjekte, also natürliche und juristische Personen, die am Wirtschaftsleben teilnehmen, auf nicht näher spezifizierte Faktoren zurückgeführt würden. Ökonomische Modelle – Albert zeigt dies am Beispiel verschiedener Wachstumstheorien auf – würden so „immun gegen jede Prüfung an Hand der Tatsachen“ (Textquelle: ebenda, Seite 123).

Albert hat die Beweggründe der neoklassisch orientierten Ökonomen 1998 wie folgt erläutert: „Der neoklassische Denkstil, der in weiten Bereichen des ökonomischen Denkens noch vorherrschend ist, verbindet die Neigung zum Modelplatonismus mit der Tendenz, die theoretische Ökonomie als autonome Wissenschaft gegen die fundamentalen Sozialwissenschaften, also vor allem die Soziologie und die Sozialpsychologie, abzuschirmen“ (Textquelle: ebenda, Seite 126). Er plädierte stattdessen für eine konsequente Berücksichtigung soziologischer Theoriebestände und für die empirisch-kritische Überprüfung von ökonomischen Modellen durch Einsatz des breiten Repertoires sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden.

Kapitel zwei zwei: Methodenmonismus versus Methodenpluralismus

Eine weitere Kritik bezieht sich auf den Methodenmonismus und zielt auf die starke Mathematisierung der Wirtschaftswissenschaften. Die Mathematisierung der Volkswirtschaftslehre wurde maßgeblich durch Paul Anthony Samuelson initiiert. Mit seinem 1947 erschienenen Werk Foundations of Economic Analysis, das international auf große Resonanz gestoßen ist, leistete er einen entscheidenden Beitrag zur mathematischen Formalisierung der Volkswirtschaftslehre und stellte sie so auf neue theoretische Grundlagen. In Teilen der Volkswirtschaftslehre wollte man durch die Mathematisierung vor allem aber auch den Anschluss an die (vermeintlich) exakt arbeitenden Naturwissenschaften und ihr Objektivitätspostulat finden. Diese Begründungslogik wird auch heute noch in Lehrbüchern verwendet. In einem sehr verbreiteten und einflussreichen Lehrbuch wird ausgeführt: „Economists try to address their subject with a scientist’s objectivity. They approach their study of the economy in much the same way as a physicist approach the study of matter

and a biologist approaches the study of life" (Textquelle: Mankiw 2001, Seite 20). Dieser Prozess der Mathematisierung wird im Übrigen nicht nur von Vertretern der Neoklassik forciert, sondern in gleicher Weise auch von Keynesianern beziehungsweise Neo-Keynesianern.

Die gegenwärtig verstärkte zu vernehmende Kritik an der Mathematisierung der Wirtschaftswissenschaften ist aber nicht gleichbedeutend mit einer Ablehnung der mathematischen Fundierung und Überprüfung wirtschaftswissenschaftlicher Modelle. Beklagt wird, dass durch die Mathematisierung insbesondere von Vertretern der Neoklassik die soziale Realität ausgeblendet wird. Silja Graupe kritisiert, dass die „reine Ökonomie“ sich bei der Forschung nicht von der „Sozialwelt trüben lasse“ und sie im Gegensatz zu anderen experimentellen Wissenschaften keine Fragen an die Welt stellen würde, um ihr Wissen im Nachhinein zu überprüfen (vergleiche Graupe 2014, Seite 195).

Die Mathematisierung der Wirtschaftswissenschaften und das Rationalitätsparadigma der Neoklassik passen gut zueinander, weil auf der Grundannahme rationalen Handelns die Verhaltensvielfalt methodisch begrenzt werden kann.

Mittlerweile diversifiziert sich in den Wirtschaftswissenschaften wieder stärker die Forschungsmethodik und auch die Grundannahmen der Neoklassik werden in einigen Strömungen der Wirtschaftswissenschaften differenzierter angewendet. In der Lehre dominiert aber offenbar weiterhin ein stark mathematischer und paradigmatisch verengter Zugang zu wirtschaftswissenschaftlichen Themen.

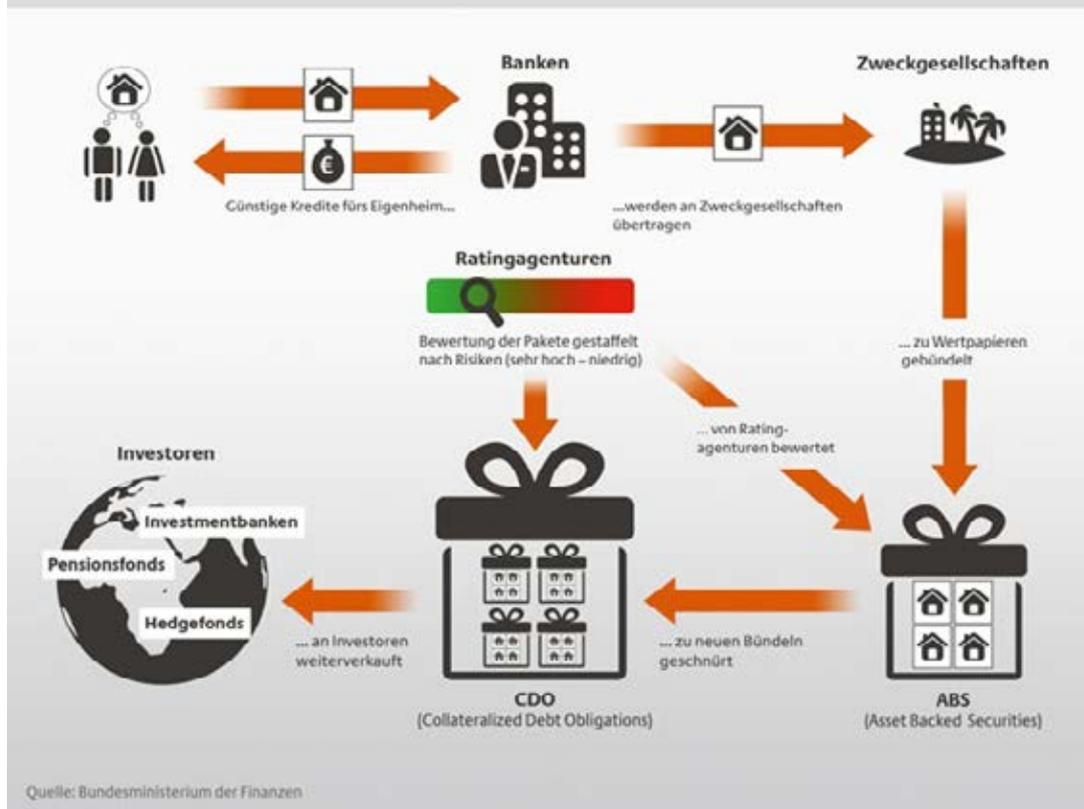


Kapitel zwei drei: Monodisziplinarität versus sozial- und geisteswissenschaftliche Interdisziplinarität

Der orthodoxen Ökonomie wird im Zusammenhang mit der Finanz- und Wirtschaftskrise ihre mangelnde Prognosefähigkeit vorgeworfen. Es waren vornehmlich die heterodox arbeitenden Ökonomen, die neben Historikern, Wirtschaftsethnologen und Wirtschaftssoziologen auf die Gefahren des entfesselten Finanzkapitalismus infolge der massiven Deregulierung des Finanz- und Bankwesens hingewiesen haben. Manche Ökonomen entgegneten dem Vorwurf, indem sie darauf verweisen, dass Wirtschaftskrisen eine „reinigende“ Wirkung hätten, da durch sie der Strukturwandel und Reformen beschleunigt würden. Diese theoriegeleitete Aussage klingt etwas zynisch – obwohl viele Ökonomen diese Intention nicht haben –, denn Wirtschaftskrisen können ganze Volkswirtschaften und die wirtschaftliche Existenz von vielen Millionen Menschen bedrohen und zerstören. Kritisiert wird des Weiteren die Krisenanalyse der Mainstreamökonomie, die soziologische Effekte erneut ausgrenzt. Sie hat dennoch in der Politik und in den Medien eine breite Aufnahme erfahren. Anmerkung: Für Unterrichtsmaterial zur Finanz- und Wirtschaftskrise siehe die Beiträge von Ingo Juchler und Dirk Solte in diesem Themen und Materialien-Band.

Die Ursachen der Finanzkrise werden von vielen Wirtschaftswissenschaftlern wie in dem folgenden Schaubild „Die Entstehung der Finanzkrise“ gedeutet:

Die Entstehung der Finanzkrise Von der Hypothek zum Wertpapier



Erläuterungen zum Schaubild „Die Entstehung der Finanzkrise“

1. Die US-Notenbank Federal Reserve System, kurz FED, unter Alan Greenspan senkt am 25. Juni 2003 den Leitzins auf 1 Prozent. Die „Politik des billigen Geldes“ in den USA soll die Konsumnachfrage steigern. Die Bankenaufsicht wird äußerst liberal befolgt. Insgesamt werden die internationalen Finanzmärkte zunehmend dereguliert.
2. Vergabe von Subprime-Krediten, das heißt Kredite an Risikoschuldner, oft Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau, die deshalb höhere Zinsen zahlen müssen. Die Vergabe der Kredite wurde legitimiert mit dem erwarteten Anstieg der Immobilienpreise.
3. Die Banken verbriefen die Kredite (Strukturierung) und verkaufen diese als hypothekengesicherte Wertpapiere an „Schattenbanken“. Während reguläre Banken stark reguliert sind, flüssige Reserven bereithalten und ein erhebliches Eigenkapital vorweisen müssen, unterliegt das „Schattenbankensystem“, auch „Parallelbankensystem“ genannt, nicht diesem Regulierungssystem. Die von ihnen gehandelten Wertpapiere werden nicht durch das Bankensicherheitsgesetz geschützt (Textquelle: Krugman 2009, Seite 187).
4. Die gebündelten Hypothekenkredite werden als Collateralized Debt Obligations, kurz CDOs, mit unterschiedlichen Tranchen an die Börse gebracht.
5. Ratingagenturen verleihen den Wertpapierpaketen das Gütesiegel „AAA“, wenn es sich um Senior-Tranchen handelt, die einen erstrangigen Anspruch auf die Zahlung der Hypothekenschuldner haben. Das Gütesiegel „AAA“ wird für besonders sichere Wertpapiere vergeben. Ratingagenturen sind private Firmen, die die Kreditwürdigkeit von Unternehmen und Staaten untersuchen und bewerten. Um am US-amerikanischen Finanzmarkt zugelassen zu werden, muss sich jedes Unternehmen und jeder Staat von mindestens zwei Ratingagenturen bewerten lassen. 93 Prozent des Markts teilen sich drei Ratingagenturen auf, Moody's (USA), Standard & Poor's (USA) und Fitch (Großbritannien), an denen zum Beispiel Warren Buffet (18 Prozent an Moody's) oder der MacGraw-Hill-Konzern (S&P) große Anteile haben. Die Kriterien, nach denen die Ratingagenturen ihre Urteile fällen, gelten als Firmengeheimnis (Textquelle: Müller 2009, Seite 111 bis 118).
6. Zunächst steigen die Immobilienpreise in den USA von 2000 bis 2005 im Schnitt um mehr als die Hälfte.
7. Die Nachfrage nach den Hypothekenpapieren auf dem internationalen Finanzmarkt steigt.

8. US-Banken vergeben verstärkt Subprime-Kredite. Die Kunden werden geködert, indem man ihnen Kredite mit niedrigen Anfangsraten offeriert. Nach einigen Jahren schießen dann allerdings die Raten in die Höhe.
9. Ab Ende 2006 können viele Schuldner die Raten nicht mehr aufbringen. Die Entwicklung wird später beschleunigt und verstärkt durch Schuldner, die nun die höheren Raten aufbringen sollen.
10. Die Immobilienpreise sinken, auch weil es ein Überangebot gibt.
11. Immer mehr Schuldner können die Raten nicht tilgen. Der Wert der Hypothekepakete bricht ein. Das Kreditgeschäft bricht zusammen. Finanzunternehmen und zeitverzögert auch Banken (Lehman Brothers etc.) gehen Konkurs beziehungsweise werden durch staatliche Hilfen („Rettungsschirme“) unterstützt, für die der Steuerzahler beziehungsweise die Steuerzahlerin aufkommen muss. Da die Banken sich gegenseitig nicht mehr vertrauen, werden untereinander keine Gelder mehr ausgeliehen. Folglich erhalten auch Unternehmer, nicht nur der Mittelstand, oft keine Kredite mehr, womit die Krise die Realwirtschaft erreichte.

Die Ursache für das Entstehen der Finanz- und Wirtschaftskrise 2006 wird in der „Politik des billigen Gelds“ der FED und der unzureichenden Regulierung der Finanzmärkte sowie im Fehlverhalten der Akteure im Finanz- und Bankwesen gesehen. Viele heterodoxe Ökonomen (zum Beispiel Stiglitz 2012) und Wirtschaftssoziologen setzen bei den Ursachen für das Entstehen der Wirtschafts- und Finanzkrise 2006 jedoch noch früher an und richten das Augenmerk auf die Lohnentwicklung und den hierdurch verursachten Konsum- und Investitionsrückgang. Sie beziehen in ihren Analysen auch die sozialstrukturellen Auswirkungen mit ein. Exemplarisch wird dieser Deutungsansatz am Beispiel von Deutschmann aufgezeigt.

Der kollektive Buddenbrooks-Effekt

In seinem viel beachteten Aufsatz aus dem Jahr 2008, „Der kollektive ‚Buddenbrooks-Effekt‘. Die Finanzmärkte und die Mittelschicht“, liefert Christoph Deutschmann eine wirtschaftssoziologische Erklärung für das Entstehen der Finanzkrise, indem der Wirtschaftssoziologe aufzeigt, dass Thomas Buddenbrooks Verhalten nun im 21. Jahrhundert zu einem kollektiven Phänomen geworden sei. Während es bei der Analyse der Mainstreamökonomie vornehmlich um eine Regulierung des Finanz- und Bankenwesens geht, soweit überhaupt Handlungsbedarfe aufgestellt werden, muss gemäß der Analyse von Deutschmann der Fokus stärker auf die soziale Umverteilung gelegt werden. Die Ausgangslage der Ursachenanalyse ist bedeutsam für die politischen Handlungsempfehlungen.

Zur Erinnerung sei hier die Maxime gebracht, die Johann Buddenbrook seinem Sohn gab: „Sei mit Lust bei den Geschäften am Tage, aber mache nur solche, dass wir bei Nacht ruhig schlafen können.“ Die Familie orientierte sich an diesem Grundsatz und konnte ihr Vermögen mehren. Erst der Urenkel Thomas Buddenbrook kaufte Mitte des 19. Jahrhunderts eine unreife Getreideernte zum halben Preis und spekulierte auf satte Gewinne. Das Spekulieren mit dem wachsenden Vermögen wurde wichtiger als seriöses Unternehmertum. Als die Ernte durch einen Hagelsturm vernichtet wurde, begann der Untergang des Lübecker Handelshauses Buddenbrook.

Die Finanzkrise deutet Deutschmann als Folge der wirtschaftlichen Erfolgsgeschichte der westlichen Gesellschaft und vor allem der Bundesrepublik Deutschland seit den 1950er Jahren sowie der erheblichen sozialstrukturellen, intergenerativen „Aufwärtsmobilität“. In Zuge dessen konnte die höhere Mittelschicht erhebliche Vermögenswerte akkumulieren. So seien zwischen 1960 und 1990 die privaten Finanzvermögen etwa doppelt so stark gewachsen wie das Volkseinkommen (Textquelle: Deutschmann 2008, Seite 7). Im Gegensatz zur Situation bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts wurden diese nicht durch Kriege und Krisen vermindert. Mit dem Anwachsen des Vermögens habe der Bedarf nach professioneller Anlageberatung zugenommen, was zu einer Expansion des Finanzberaterwesens geführt habe. Zugleich sei es in Deutschland, aber auch weltweit, zunehmend schwerer geworden, das Vermögen anzulegen. Es fehlen in einer wohlhabenden Gesellschaft immer mehr die Schuldner, die bereit sind, für den sozialen Aufstieg und die Partizipation am Konsum mehr zu arbeiten, quasi die Renditen zu erwirtschaften (Textquelle: ebenda, Seite 15).

Um die erwarteten Gewinnausschüttungen der Aktionäre dennoch zu erwirtschaften, werden die Löhne und Gehälter gekürzt und die Unternehmen suchen nach Modellen, um die „Steuerlast“ zu senken (Steuerflucht in das Ausland, Bilanzmanipulationen etc.). Die Lohnsenkungen gehen zu Lasten des Konsums und bewirken ein Absinken der Absatzchancen für die Unternehmen. Aufgrund der Renditeerwartungen der Aktionäre werden zudem in den Unternehmen oft Einsparungen im Bereich der Forschung und Entwicklung vorgenommen, worunter die Innovationsfähigkeit der Unternehmen leide. Es fehle damit zunehmend an Innovationen und folglich an attraktiven Anlagemöglichkeiten. Zugleich nimmt, so Deutschmann, die Anzahl an Schuldnern ab, die

durch Arbeit den sozialen Aufstieg vollziehen können und möchten, weil die Aufstiegschancen der niedrigeren sozialen Schichten sinken.

Mit dem Streben, das Vermögen auf den Finanzmärkten zu vermehren – „ohne sich die geringsten Gedanken darüber zu machen, wo die Schuldner herkommen sollen und ohne selbst ein unternehmerisches Risiko zu übernehmen“ (Textquelle: ebenda, Seite 18) –, und dem hierdurch erzeugten Ökonomisierungsdruck zerstört die höhere Mittelschicht die Grundlage ihres Vermögens und gefährdet zugleich die Demokratie. Die Finanzindustrie entwickelt und sucht nun nach neuen Anlagemöglichkeiten. In dieser Phase erst setzt die oben dargestellte wirtschaftswissenschaftliche Analyse an, das heißt, die Wirtschaftssoziologie setzt mit ihrer Ursachenanalyse früher an als die Mainstreamökonomie.

In seiner Analyse empfiehlt Deutschmann, auf die theoretischen Überlegungen von John Maynard Keynes zurückzugreifen (Textquelle: ebenda, Seite 19), so dass es nicht verwunderlich ist, dass sein Erklärungsmodell für das Entstehen der Finanzkrise 2007 viele Parallelen zur anderen keynesianischen Analyse aufweist, wie zum Beispiel der des britischen Wirtschaftshistorikers James Livingston (2008), der in seiner Analyse lediglich noch stärker auf den Konsum fokussiert.



Fachperspektive und politische Handlungsempfehlungen

Die politischen Handlungsempfehlungen dieser Analysen beziehen sich daher nicht nur auf die Regulierung der Finanzmärkte, sondern thematisieren die Lohnpolitik, die Steuerpolitik (zum Beispiel Einkommenssteuer, Vermögenssteuer, Erbschaftssteuer, Grunderwerbssteuer) und umfassender die Auswirkungen zunehmender sozialer Ungleichheit für den Zusammenhalt der Gesellschaft und die Stabilität der Demokratie (des Staatswesens) in Gesellschaften, die ihr Aufstiegsversprechen („Wohlstand für alle“, „Aufstieg durch Arbeit“) immer weniger einlösen können.

Obwohl an dieser Stelle neoklassische als auch wirtschaftssoziologische Erklärungsansätze zur Finanz- und Wirtschaftskrise nur äußerst komprimiert dargestellt werden konnten, so wird doch deutlich, dass unterschiedliche disziplinäre Zugänge zu einem gesellschaftlichen Problem das Analysespektrum erweitern und so das Problem ganzheitlicher erfasst, beschrieben und erörtert werden kann. Die Studierendenvereinigung ISiPE fordert deshalb, die Studien- und Lehrpläne interdisziplinärer aufzustellen. Sie begründet ihre Forderung wie folgt: „Ökonomische Phänomene können nur unzureichend verstanden werden, wenn man sie aus ihrem soziologischen, politischen oder historischen Kontext reißt und in einem Vakuum darstellt“ (Textquelle: ISiPE 2014, Seite 2).

Diese Perspektiven sind für interdisziplinär arbeitende Ökonomen kein Novum, kommen aber offenbar an

vielen wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten in der Lehre (teilweise auch in der Forschung) zu kurz. Vielfach werden die wirtschaftssoziologischen und kulturwissenschaftlichen Analysen oder die Beiträge von heterodoxen Wirtschaftswissenschaftlern von orthodoxen Ökonomen verleugnet, rationalisiert oder diffamiert (Textquelle: Hirte und Thieme 2013, Seite 9), indem ihre Arbeiten zum Beispiel mit dem Etikett „Kapitalismuskritik“ versehen und damit als ideologische Deutungen reduziert werden. Manche Kritiker der Neoklassik greifen jedoch im Gegenzug zu ähnlichen Strategien.

Genau darum geht es bei Interdisziplinarität jedoch nicht. Bei Interdisziplinarität werden die Sichtweisen anderer Disziplinen aufgegriffen und so die eigene Sichtweise auf ein Thema beziehungsweise Forschungsthema erweitert und ergänzt, aber auch modifiziert und relativiert. Interdisziplinarität zielt auf Perspektivenerweiterung, die Wege eröffnet, komplexe Forschungsfragen umfassender zu analysieren. Sie schafft aber auch Distanz und ermöglicht, den eigenen Standpunkt zu reflektieren. [Vergleiche Anmerkung 1 am Textende]

Anmerkung eins

Auf die umfassende Diskussion zum Begriff „Interdisziplinarität“ kann in diesem Beitrag nicht vertiefend eingegangen werden. Interessierten Leserinnen und Lesern wird zur Lektüre der Sammelband von Michael Jungert, Elsa Romfeld, Thomas Sukopp und Uwe Vogt (2014) empfohlen.

Kapitel zwei vier: Prinzip der Reflexivität in der Lehre

Die Wissenschaftlichkeit der „orthodoxen“ Wirtschaftswissenschaften wurde in den letzten Jahren vielfach in Frage gestellt. Es wird kritisiert, dass theoretische Annahmen unzureichend reflektiert und nur bedingt einer elaborierten, empirischen Überprüfung unterzogen werden. Vertreter der „neuen Wirtschaftslehre“ fordern daher eine stärkere curriculare Implementation der Wissenschaftstheorie in der Lehre, um wissenschaftlich-reflexive Prozesse in der Lehre, aber auch in der ökonomischen Bildung zu stärken.

Die soziale Wirklichkeit, so ihre Annahmen, ist keine objektive Realität, die es zulässt, Wirtschaftswissenschaften gleichsam als Naturwissenschaft zu betreiben. Stattdessen wirken (auch) wissenschaftliche Theorien auf die soziale Wirklichkeit zurück. Ökonomische Theorien müssen nicht nur zutreffende Erklärungen ihrer Gegenstände liefern, sondern es ist ebenso von Bedeutung, die soziale Wirklichkeit mit den „richtigen“ Theorien zu betrachten beziehungsweise zu verstehen, denn sie gestalten selbst diese soziale Wirklichkeit mit (vergleiche Giddens 1988). [Vergleiche Anmerkung 2 am Textende] Von großer Bedeutung ist daher das Prinzip der Reflexivität, das eines der Charakteristika der Lehre in der Sozioökonomie ist. Unter Reflexivität versteht Manfred Moldaschl die Fähigkeit zum kritischen Denken, die eine „Distanzierung gegenüber dem eigenen Wissen, das heißt Wissen um dessen Vorläufigkeit, Unsicherheit, Begrenztheit, Perspektivenbewusstsein“ (Textquelle: Moldaschl 2014, Seite 342), ermöglicht.

Weiterhin ist eine Distanz gegenüber den Verhältnissen zu gewähren, so dass das Gegebene nicht – als Resultat von Sanktionen – für das Bestmögliche gehalten wird, sondern Alternativen stets denkbar bleiben. Und schließlich wird nach Moldaschl soziales Handeln immer als normen- und interessen geleitet verstanden; denn Normen und Interessen können miteinander, aber auch untereinander konfliktieren. Somit sind die Souveränität des Subjekts und das Gemeininteresse komplementäre Grundnormen (Textquelle: ebenda). Mit dem Prinzip der Reflexivität beschreibt Moldaschl einen der zentralen Grundsätze der sozioökonomischen Bildung, die einen Weg aus der Misere weist.

Anmerkung zwei

Im Deutschlandfunk gab es 2011 eine Radioserie mit dem Titel „Wirtschaftsweise ratlos?“. Es wurden Ökonomen zur Situation der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung befragt. Die Interviews sind in Auszügen für den Unterricht in stärkeren Lerngruppen höherer Jahrgangsstufen sehr gut geeignet, um eine kritische und wissenschaftlich-reflektierte Perspektive auf die wirtschaftswissenschaftliche Forschung zu gewinnen. Siehe Fuchs (2011), Martin und Fuchs (2011) und Orléan und Fuchs (2011).

Kapitel drei: Didaktische Konzepte und Herausforderungen

Die Konfliktlagen im Feld der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung spiegeln sich auch in der ökonomischen Bildung. Die Wirtschaftsdidaktik ist eine junge Wissenschaft, die sich in der Konzeptionsentwicklung auf politikdidaktische Konzepte bezieht. Obwohl sich die Wirtschaftsdidaktik an die politikdidaktische Theoriebildung anlehnt, hat vor allem die ökonomistische Wirtschaftsdidaktik, die fachwissenschaftlich der Neoklassik nahesteht, das kritische Moment zunehmend aus ihrer Konzeption herausgeschrieben (vergleiche Haarmann 2014, Seite 192 bis 194 sowie Reinhardt 2014, Seite 276). Vor allem die neoklassisch orientierte ökonomistische Wirtschaftsdidaktik hat ihre Konzepte in den letzten Jahren zunehmend paradigmatisch verengt und abgeschottet. Initiiert und beschleunigt wurde dieser Prozess:

1. durch die bildungspolitische Zielsetzung, mittels der Definition enger, alleinvertretungsbeanspruchender ökonomischer Kompetenzen die Profilbildung des Unterrichtsfaches voranzutreiben, um ein eigenes Unterrichtsfach „Wirtschaft“ zu legitimieren;
2. durch die paradigmatische Wende hin zur Kompetenzsteuerung und der hiermit verbundenen Fokussierung auf ein messbares Output (Textquelle: Hedtke 2014b, Seite 81); und
3. durch die Fortschreibung eigener fachlicher Sozialisationserfahrungen bei einzelnen Vertretern der Wirtschaftsdidaktik, die eine monoparadigmatische wirtschaftsdidaktische Konzeption forcieren.

Während in den 1990er und frühen 2000er Jahren die Kritik an der Wirtschaftsdidaktik vornehmlich aus der Politikdidaktik formuliert wurde, hat sich im Rahmen des Konflikts um das Gutachten des ZDH „Ökonomische Bildung an Schulen“ (Textquelle: Jongebloed unter anderem 2010 sowie Famulla unter anderem 2010) mit der „sozioökonomischen Bildung“ aus der Wirtschaftsdidaktik heraus eine Strömung etabliert, die interdisziplinär, pluralistisch und multiparadigmatisch ausgerichtet ist. Dieses Konzept wird derzeit noch theoretisch untermauert, kann aber auf eine Vielzahl älterer wirtschaftsdidaktischer Konzeptionen aufbauen, zum Beispiel Steinmanns Konzept der Lebenssituationen oder auf politikdidaktische Konzepte, wie das der arbeits- und berufsorientierten politischen Bildung von Weinbrenner. Interessierte Leser und Leserinnen können den gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussionstand zur sozioökonomischen Bildung in dem ebenfalls von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebenen Schriftenband Sozioökonomische Bildung nachlesen (Fischer und Zurstrassen 2014).

Im Folgenden sollen didaktische Konsequenzen, die sich aus der Misere der Hochschullehre und der ökonomischen Bildung an Schulen ergeben, am Beispiel des Konzepts der sozioökonomischen Bildung dargestellt werden.

Der Begriff „sozioökonomische Bildung“ ist erklärungsbedürftig, weil er missverständlich ausgelegt werden kann. Obwohl die sozioökonomische Bildung zur Sozialökonomie viele Anknüpfungspunkte hat, sieht sie ihre Aufgabe nicht in der fachdidaktischen Transformation des Forschungsprogramms Sozialökonomie in die Allgemeinbildung (vergleiche Hedtke 2014b, Seite 83). Sie gingen dann, wie Hedtke ausführt, „nur auf eine differenziertere, erfahrungsnähere und wirklichkeitstauglichere Weise in die wohlbekannte szientistische Falle, die Bildung auf Wissenschaft und Wissenschaftswissen reduziert“ (Textquelle: ebenda, Seite 81). Mit der sozioökonomischen Bildung soll kein Unterrichtsfach „Wirtschaft“ begründet werden, das sich von ökonomistischen Lernkonzepten lediglich durch ein sozialverträgliches Inhaltsprofil unterscheidet. Sozioökonomische Bildung ist dezidiert sozialwissenschaftlich orientiert und geht von der Gleichwertigkeit der sozialwissenschaftlichen Disziplinen aus. Sie ist ferner multiparadigmatisch und hinsichtlich ihrer verhaltenstheoretischen Annahmen plural. Die Neoklassik und das mit ihr verbundene Verhaltensmodell des homo Oeconomicus werden aufgegriffen und differenziert diskutiert, aber es ist nur eines der Paradigmen und Akteursmodelle, die berücksichtigt werden.

Die Bandbreite der fachdidaktischen Diskussion zur sozioökonomischen Bildung kann in diesem Beitrag nicht dargestellt werden. Es kristallisieren sich aber einige konstituierende Elemente der sozioökonomischen Bildung heraus, die sowohl die Hochschullehre als auch die ökonomische Bildung an Schulen und in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung konzeptionell neu aufstellen. Im Fokus stehen dabei die Subjektorientierung sowie die pluralistische und zugleich integrative disziplinäre Ausrichtung, auf die kurz eingegangen wird.



Andreas Fischer / Bettina Zurstrassen (Hrsg.)

Sozioökonomische Bildung



Kapitel drei eins: Subjektorientierung und Anerkennung unterschiedlicher Lebenswelten (Schülerorientierung beziehungsweise Teilnehmerorientierung)

In Lehr-Lernprozessen werden politisch-ökonomisch geprägte lebensweltliche Problemstellungen aufgegriffen, die für die Lernenden relevant sind. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte und Lehrmethoden erfolgt also nicht primär ausgehend von der Fachsystematik. Sozioökonomische Bildung hat einen dienenden Charakter, weil sie sich den Lernenden, ihren Bedürfnissen, Erwartungen und Erfahrungen verpflichtet sieht und sie befähigen möchte, ökonomisch geprägte Lebenssituationen bewältigen zu können (vergleiche Hedtke 2014b, Seite 85).

Subjektorientierung wird hier primär als Prinzip der Inhaltsauswahl und nicht als unterrichtsmethodisches Instrument verstanden. Die Bedeutung der Subjektorientierung als unterrichtsmethodisches Instrument wird hier nicht negiert, denn Subjektorientierung ist lernpsychologisch relevant, weil die Initiierung von Lernprozessen den Aufbau von Sinnstrukturen voraussetzt. Als inhaltsanalytisches Instrument erhält sie aber eine spezifisch fachdidaktische Dimension.

So wird zum Beispiel aufgrund der Arbeitsmarktorientierung der Grundsatz der Subjektorientierung vor allem an Hochschulen und in der Berufspädagogik oft vernachlässigt, wie beispielsweise in einigen Lernfeldkonzeptionen, die ausgehend von praktischen Geschäfts- und Arbeitsprozessen das Curriculum strukturieren (Textquelle: Zurstrassen 2012, Seite 15 bis 17). Die Lernenden werden so zum Objekt des Lernprozesses degradiert, indem ihre Lebenswelt und Lernbedürfnisse ignoriert werden.

Das geschieht offenbar auch in der Hochschullehre. An vielen wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten – und nicht nur dort! – wird die Fachsystematik als einziges Kriterium der Inhaltsauswahl definiert. Julian Nida-Rümelin kommentiert dieses Vorgehen wie folgt: „Diese – szientistische – Auffassung übersieht, dass wissenschaftliches Wissen nur im Kontext einer geteilten Lebensform, im Kontext lebensweltlichen Wissens möglich ist“ (Textquelle: Nida-Rümelin 2013, Seite 149).

Pluralismus

Die Analyse von ökonomisch geprägten lebensweltlichen Problemen für Lehr-Lernprozesse erfolgt paradigmatisch und methodologisch sowie gesellschaftlich (zum Beispiel ökonomische Multikulturalität) und alltagsweltlich (subjektive Weltbilder) pluralistisch. Die Lernenden sollen befähigt werden, auf der Grundlage der Kenntnis unterschiedlicher Fachkonzepte und methodologischer Zugänge eigene politische und ökonomische Urteile zu bilden und diese wissenschaftlich und in Bezug auf ihre eigene Perspektivität reflektieren zu können.

In der sozioökonomischen Bildung wird den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses (1976) wieder verstärkt Geltung verschafft. Der Minimalkonsens formuliert folgende Normen: ein Verbot der Überwältigung der Lernenden, das Gebot der Schülerorientierung (in gesellschaftlicher Verantwortung) sowie das Gebot der Kontroversität, wonach Themen, die in Gesellschaft und Wissenschaft kontrovers sind, so auch als solche im Unterricht dargestellt werden müssen. Der Beutelsbacher Konsens steht zwar immer wieder in der Diskussion, bildet aber weiterhin das normative Skelett der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer.

Integrative Fachperspektive

In der Sozioökonomischen Bildung werden ökonomisch geprägte gesellschaftliche Probleme und Lebenssituationen aufgegriffen, die für die Lernenden bedeutsam sind. Bei der Analyse eines ökonomisch geprägten gesellschaftlichen Problems oder einer Lebenssituation werden multiparadigmatisch und pluralistisch die Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen zusammengeführt. Die Bezugsdisziplinen werden als gleichwertig anerkannt. Es findet bei der Auswahl der fachlichen Inhalte und Analyseverfahren eine pragmatische Relationierung statt. Disziplinäre Schwerpunkte ergeben sich aus dem problemorientierten Unterrichtsthema und zuweilen auch aus der Forschungslage. Im Mittelpunkt des Lehr-Lernprozesses stehen zunächst die Analyse und das Verstehen des behandelten Problems, der dann in einem persönlichen Urteil mündet beziehungsweise münden kann. Das fachliche Anspruchsniveau und der Komplexitätsgrad der Problembearbeitung sind beim sozialwissenschaftlich integrierten Ansatz höher, aber aufgrund der umfassenden Beschreibung auch realitäts- und lebensnäher. Der Vorwurf der Überforderung wird als Gegenargument oft ins Feld geführt. Ausgeblendet wird, dass die Lernenden aber in diesen komplexen Lebenswelten politisch entscheiden und gesellschaftlich handeln müssen. Gesellschaftliche Probleme sind nicht disziplinär strukturiert. Es ist daher die Aufgabe des Bildungssystems, Lernende zu befähigen, die

Erklärungsansätze unterschiedlicher Disziplinen bei der Analyse eines gesellschaftlichen Problems zusammenführen beziehungsweise auch die kognitive Dissonanz unterschiedlicher Erklärungsansätze und Positionen aushalten zu können.

Anmerkungen zu den Unterrichtsmaterialien

Dem vorliegenden Themen und Materialien-Band liegt eine sozialwissenschaftliche, also interdisziplinäre Konzeption zugrunde. Das spiegelt sich auch in der Zusammensetzung des Autorenteam, das multiprofessionell und fachdidaktisch multiparadigmatisch orientiert ist. Im Themen und Materialien-Band wurden Beiträge aufgenommen, in denen orthodoxe und heterodoxe Paradigmen vertreten werden. Nicht alle Beiträge im Themen und Materialien-Band Ökonomie und Gesellschaft folgen dem Konzept der sozioökonomischen Bildung (Fischer, Hedtke, Hagedorn und Kölzer, Weber), aber in allen Beiträgen wird versucht, sozialwissenschaftliche Perspektiven auf ökonomisch geprägte Probleme und Lebenssituationen zu eröffnen. Die fachlich integrativen Disziplinen werden in den Beiträgen unterschiedlich graduiert.

Themen und Materialien Ökonomie und Gesellschaft ist kein Lehrbuch, sondern eine Unterrichtsmaterialiensammlung. Die Auswahl der Themen erfolgte auf der Grundlage einer Inhaltsanalyse von Lehrplänen unterschiedlicher Bundesländer. Mit der Orientierung an den Lehrplaninhalten wurde didaktisch ein pragmatischer Weg gewählt, um eine gute Verwendbarkeit der Lehrlernmaterialien an Schulen und in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung zu gewährleisten. Die inhaltliche Zusammensetzung der Beiträge in diesem Themen und Materialien-Band wirkt dadurch etwas eklektizistisch. Die curricular-scientistische Inhaltsauswahl entspricht nicht dem Konzept der sozioökonomischen Bildung, sondern ist auch der Produktionslogik der Themen und Materialien Reihe geschuldet. Es wird des Weiteren auch kein Anspruch erhoben, die Bandbreite didaktisch relevanter Inhalte der sozio/ökonomischen Bildung in diesem Themen und Materialien-Band abzudecken.

Kapitel vier: Literaturverzeichnis

- Albert, Hans (1998): Marktsoziologie und Entscheidungslogik. © Mohr Siebeck Tübingen (Erstauflage 1967).
- Becker, Hanno (2011): Kritik an Ökonomen. Die Mär von der Zauberkugel, in: Spiegel Online vom 13.10.2011. Online verfügbar unter www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/kritik-an-oekonomen-die-maer-von-der-zauberkugel-a-790941-druck.html [letzter Zugriff: 14.09.2014]
- Beckert, Jens (2009): Wirtschaftssoziologie als Gesellschaftstheorie, Zeitschrift für Soziologie, Nr. 38, S. 182–197.
- Deumelandt, Katrin/Heise, Arne (2014): And the winner ist... Von Rankings und Hitparaden: einige provokante Überlegungen. In: Momentum Quaterly. Zeitschrift für sozialen Fortschritt. Vol. 3, Nr. 1, S. 48-58.
- Deutschmann, Christoph (2008): Der kollektive „Buddenbrooks-Effekt“. Die Finanzmärkte und die Mittelschichten. MPIfG Working Paper 08/05. Online verfügbar unter www.mpifg.de/pu/workpap/wp08-5.pdf [letzter Zugriff: 20.08.2014]. Auch abgedruckt in: Deutschmann, Christoph (2008): Die Finanzmärkte und die Mittelschichten: der kollektive Buddenbrooks-Effekt. Leviathan, Jahrgang 36, Heft 4, S. 501–517.
- Dullien, Sebastian/Guérot, Ulrike (2012): The long Shadow of Ordoliberalism: Gemany`s Approach to the Euro Crisis: In: http://www.ecfr.eu/page/-/ECFR49_GERMANY_BRIEF.pdf [letzter Zugriff: 22.08.2014].
- Famulla, Gerd/Fischer, Andrea/Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär, aus Politik und Zeitgeschichte, H. 12. Online verfügbar unter www.bpb.de/apuz/33429/bessere-oekonomische-bildung-problemorientiert-pluralistisch-multidisziplinair?p=all [letzter Zugriff: 22.08.2014].
- F.A.Z. (2014): Auf diese Ökonomen hört das Land, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 06.09.2014, S. 19 und 22.
- Fischer, Andreas (2001/2002): Welche ökonomische Bildung wollen wir? Sowi-online. Online verfügbar unter www.sowi-online.de/journal/2001_2/fischer_welche_oekonomische_bildung_wollen_wir.html [letzter Zugriff: 22.08.2014].
- Fleck, Ludwik (2012): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. 9. Aufl. Frankfurt am Main.
- Fuchs, Stefan (2011): Mythos freier Markt. Teil 3 der Serie „Wirtschaftsweise ratlos?“. Deutschlandfunk vom 27.11.2011. Online verfügbar unter www.deutschlandfunk.de/mythos-freier-markt.1184.de.html?dram:article_id=185470 [letzter Zugriff: 14.09.2014].
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main/New York.
- Graeber, David (2012): Schulden. Die ersten 500 Jahre. Stuttgart.
- Graupe, Silja (2014): Der kühle Gleichmut der Ökonomen. Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaften und die Fragefelder der Sozio-Ökonomie, in: Andreas Fischer/Bettina Zurstrassen (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1436). Bonn, S. 177–205.
- Haarmann, Moritz Peter (2014): Ökonomisches Lernen – Selbstzweck oder Teil des gesellschaftlichen Lernens?, GWP, Jg. 63, H. 2, S. 189–200. Hedtke, Reinhold (2014a): Was und wozu Sozioökonomie? Berlin.
- Hedtke, Reinhold (2014b): Was ist sozio-ökonomische Bildung? Perspektiven einer pragmatischen fachdidaktischen Philosophie, in: Andreas Fischer/Bettina Zurstrassen (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1436). Bonn, S. 81–127.
- Heise, Arne/Thieme, Sebastian (2015): What Happens to Heterodox Economics in Germany after the 1970s. In: https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/DP_49_Heise_Thieme.pdf [letzter Zugriff: 12.12.2015].
- Hirte, Katrin/Thieme, Sebastian (2013): Mainstream, Orthodoxie und Heterodoxie. Zur Klassifizierung der Wirtschaftswissenschaften. Discussion Papers, Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien,

Universität Hamburg. Online verfügbar unter www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/DP_38_Hirte_Thieme.pdf [letzter Zugriff: 20.08.2014].

ISIPE (2014): Internationaler studentischer Aufruf für eine Plurale Ökonomik. Online verfügbar unter www.isipe.net/home-de/ [letzter Zugriff: 22.08.2014].

Jongebloed, Hans-Carl/Remmele, Bernd/Retzmann, Thomas/Seeber, Günter (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft: Online verfügbar unter www.zdh.de/fileadmin/user_upload/presse/Pressemeldungen/2010/Gutachten.pdf [letzter Zugriff: 20.08.2014].

Jungert, Michael/Romfeld, Elsa/Sukopp, Thomas/Voigt, Uwe (Hrsg.) (2010): Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme. Darmstadt.

Krugman, Paul (2009): Die neue Wirtschaftskrise. Frankfurt am Main.

Livingston, James (2008): Their Great Depression and Ours. Part I online verfügbar unter <http://hnn.us/article/55368>, Part II online verfügbar unter <http://hnn.us/article/55614> [letzter Zugriff: 20.08.2014].

Mankiw, N. Gregory (2001): Principles of Economics. 2. Aufl. Fort Worth, TX.

Martin, Wolf/Fuchs, Stefan (2011): Jenseits des Homo oeconomicus. Wirtschaftsweise ratlos? (1/3). Der Wirtschaftsjournalist Martin Wolf im Gespräch mit Stefan Fuchs. Deutschlandfunk vom 13.11.2011. Online verfügbar unter www.deutschlandfunk.de/jenseits-des-homo-oeconomicus.1184.de.html?dram:article_id=185475 [letzter Zugriff: 14.09.2014].

Moldaschl, Manfred (2014): Paradigmatisches Lernen, in: Reinhold Hedtke (Hrsg.), Was und wozu Sozioökonomie? Berlin, S. 339–370.

Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg.

Orléan, André/Fuchs, Stefan (2011): Ökonomie – Sozialwissenschaft wider Willen? Teil 2 der Serie „Wirtschaftsweise ratlos?“. Der Wirtschaftswissenschaftler André Orléan im Gespräch mit Stefan Fuchs. Deutschlandfunk vom 20.11.2011. Online verfügbar unter www.deutschlandfunk.de/oekonomie-sozialwissenschaft-wider-willen.1184.de.html?dram:article_id=185469 [letzter Zugriff: 14.09.2014].

Ostrom, Elinor (1999): Die Verfassung der Allmende. Jenseits von Markt und Staat. Tübingen.

Petrik, Andreas ([2012]): Der heimliche politikdidaktische Kanon. Acht fachdidaktische Prinzipien und sechs „teacher beliefs“ als Kern einer kompetenzorientierten Politiklehrausbildung. Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern. Online verfügbar unter www.lpb-mv.de/cms2/LfpB_prod/LfpB/_downloads/Jahreskongress_2011_Petrik_politikdidaktische-Kanon.pdf [letzter Zugriff: 20.08.2014].

Prokla-Redaktion (2011): Editorial, Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Themenheft „Kritik der Wirtschaftswissenschaften“, 41. Jg., H. 164, S. 340–344. Online verfügbar unter www.prokla.de/wp/wp-content/uploads/2011/Prokla164.pdf [letzter Zugriff: 18.08.2014].

Pühringer, Stephan /Hirte, Katrin (2015): The financial crisis as a heart attack. Discourse profiles of economics in the financial crisis. In: Journal of Language and Politics 14(4), S. 599-626.

Reinhardt, Sybille (2012): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 4., überarbeitete Neuaufl. Berlin.

Reinhardt, Sybille (2014): Politische Bildung in Schulen – Probleme und Antworten, GWP, 63. Jg., H. 2, S. 271–279.

Samuelson, Paul Anthony (1948): Foundations of Economic Analysis. Cambridge.

Schimank, Uwe: Handeln und Struktur. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie. Weinheim und München 2012.

Stiglitz, Joseph E. (2012): Der Preis der Ungleichheit. Wie die Spaltung der Gesellschaft unsere Zukunft bedroht. München.

Weinbrenner, Peter (1987): Prinzipien und Elemente einer zukunftsorientierten arbeits- und berufsbezogenen politischen Didaktik, in: ders. (Hrsg.), Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung an Berufsschulen: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1986. Alsbach/Bergstraße, S. 1–30.

Zurstrassen, Bettina (2012): Politisches Lernen in der beruflichen Bildung, in: dies. (Hrsg.), Auch das Berufliche ist politisch. Neun Bausteine für den lernfeldorientierten Unterricht. Bonn, S. 9–31.