

Beispiel: Rationalität und Irrationalität in der sozioökonomischen Bildung

Zu gesellschaftlicher Teilhabe befähigen

Sozioökonomische Bildung befähigt zur Teilhabe an der Gesellschaft. Nur wer die Grammatik einer Gesellschaft lesen kann, ist in der Lage, sich in dieser zu bewegen – ob als Konsument, als Arbeitnehmerin, als Staatsbürger oder, ganz allgemein gesprochen: als soziales Wesen. Dies wird aber nur dann gelingen, wenn die Lernenden den ökonomischen Rationalismus nicht auf alle Gesellschafts- und Lebensbereiche übertragen.



Autor |
Prof. Dr. Tim Engartner,
Professur für Didaktik der
Sozialwissenschaften mit
dem Schwerpunkt politi-
sche Bildung, Goethe-Uni-
versität Frankfurt am Main,
Fachbereich Gesellschafts-
wissenschaften, Institut
für Politikwissenschaft;
Sprecher der Gesellschaft
für Sozioökonomische
Bildung und Wissenschaft
(GSÖBW).

engartner@soz.uni-
frankfurt.de

Der „Säulenheilige“ der neoklassischen Standardökonomie – der **Homo oeconomicus**, der stets am Eigennutz orientierte, zweckrationale Entscheidungen trifft – ist zum Sinnbild des allein auf das eigene Wohl bedachten Menschen geworden. Er ist aber kaum mit real entscheidenden und handelnden Menschen zu vergleichen. Das unterstreichen unter anderem die „Nobelpreis“-Ökonomen George A. Akerlof und Robert J. Shiller. Davon ausgehend, dass es für das Verständnis moderner Volkswirtschaften zentral ist, die jeweiligen Denkmuster der Marktteilnehmenden umfassend zu ergründen, haben sie fünf Ausdrucksformen der „animal spirits“ (Vertrauen, Fairness, Korruption, Geldillusion und Gerüchte) empirisch untersucht. Sie kommen zu dem Schluss, dass sich zum Beispiel die Dynamik von Wirtschaftskrisen nicht mit der neoklassischen Annahme rationaler Handlungsmuster und effizienter Märkte erklären lässt, ökonomisches Verhalten mithin nicht mit naturwissenschaftlicher Präzision prognostiziert werden kann (2009, S. 20 ff.).

Homo oeconomicus im Niedergang

Wenn das Modellkonstrukt des **Homo oeconomicus** nach den neuesten Erkenntnissen der Wirtschaftswissenschaften aufgrund wissenschaftstheoretischer Inkonsistenz, mangelnder empirischer Validität und beschränkter Prognosefähigkeit selbst im Kontext ökonomischer Sach- und Entscheidungslogiken keine überzeugenden Erklärungsmuster mehr liefert, muss das Auswirkungen auf das in der ökonomischen Bildung zu vermittelnde Menschenbild haben. So ist

es zum Verständnis ökonomischer Strukturen, Prozesse und Handlungen erforderlich, den analytisch-strategischen Zugang, der zumeist noch immer über das Rationalkalkül des **Homo oeconomicus** erfolgt, um ethische, politische, gesellschaftliche und psychologische Denkansätze zu ergänzen. Denn Rationalität ist ein kulturelles Konstrukt, das sich je nach gesellschaftlicher Prägung formiert, in ein soziales Setting eingebunden und folglich situativ zu deuten ist (vgl. Hedtke 2015, S. 27).

Ökonomische Rationalitäten mögen vorrangig sein, um wirtschaftliches Handeln zu deuten, aber es existieren noch zahlreiche weitere „disziplinäre“ Rationalitäten, wie zum Beispiel ökologische, politische, historische oder soziale. Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen können nicht ausschließlich als rational klassifiziert werden, sind sie doch immer auch von emotionsgeladener Intentionalität, familiärer Sozialisation und (berufs)biografischer Prägung beeinflusst.

Dem „universalen Prinzip ökonomischer Rationalität“ folgend, auf das sich – wie Gerd-E. Famulla (2017, S. 10) kritisch anmerkt –, der „Mainstream der ökonomischen Bildung“ bezieht, sollten die Lernenden durch ökonomische Bildung dazu befähigt werden, Kompetenzen zu entwickeln, mit möglichst wenig Mitteln effizient zu handeln. Die immer weiter um sich greifende Vorstellung, dass das Effizienzprinzip auf sämtliche Felder des menschlichen Handelns ausgeweitet werden soll, muss in Bildungsprozessen kritisch reflektiert werden. Die seit vielen Jahren zu verzeichnende Ökonomisierung der Gesellschaft

sowie das beinahe alle gesellschaftliche Sphären beherrschende Postulat der Kosten-Nutzen-Maximierung – denken wir nur an die vorrangig zu pflegenden Bilanzen anstelle der zu pflegenden Menschen – die die Arbeit der in prinzipiell sozial ausgerichteten Einrichtungen wie Kindertagesstätten, Krankenhäusern oder Pflegeeinrichtungen Beschäftigten dominieren, zögen so mit der Schule als erweitertem Arm noch größere Kreise. Die für eine humanistische Allgemeinbildung zentralen Überlegungen bezüglich des gesellschaftlichen Für- und Miteinanders werden in jenen Positionen gänzlich eliminiert.

Kritische Handlungsfähigkeit fördern

Zugleich verkennen neoklassische Denkfiguren eine zentrale anthropologische Konstante: Menschen sind keine von Natur aus nutzenmaximierenden *Homines oeconomici*, sondern entscheiden und handeln im Einklang mit mannigfachen, teils eben auch konkurrierenden Rationalitäten. Versuche ökonomischer Bildner, den in die Kritik geratenen *Homo oeconomicus* als modellhafte, zu falsifizierende Verhaltensmöglichkeit anstelle eines Ideals neu zu justieren und das Modell weiterhin zu lehren, bis eine Alternative gefunden wird, entbehren ihrer Berechtigung. Lernende müssen sich an „belastbare[n], erfahrungsgestärkte[n], praktikable[n] Aussagen“ (ebd., S. 14) abarbeiten können. Sie müssen kritisch handlungsfähig werden, das heißt dazu animiert werden, das Spannungsverhältnis von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft sowie Optimierungstendenzen in Form rationaler Verhaltensweisen einzelner Akteure zu analysieren und zu reflektieren. Nicht nur die schulische Bildung – und zumal sozialwissenschaftliche Bildung – sollte zum höchsten Ziel haben, Menschen Schlüssel in die Hand zu geben, um sich gesellschaftliche Strukturen und Prozesse zu erschließen sowie diese mitgestalten zu können. Schülerinnen und Schüler sowie Weiterbildungsteilnehmende müssen auf ihre Rollen als eigenverantwortliche Arbeitnehmer, souveräne Konsumenten und/oder verantwortungsbewusste Unternehmer vorbereitet und darin gestärkt werden. Sollen ökonomische Lehr-/Lerninhalte einen substantziellen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten, muss wirtschaftswissenschaftliche Bildung thematisch, paradigmatisch und methodisch breit angelegt

werden. Die zu vermittelnden Menschenbilder müssen wiederum eine Orientierungsfunktion übernehmen, mit der Vorstellungen vom gesellschaftlichen Miteinander entwickelt werden.

Geld – mehr als Tausch- und Zahlungsmittel

Das Beispiel des Themenfeldes „Geld“, das die meisten Curricula an den Beginn des Ökonomieunterrichts stellen, zeigt, wie eng verzahnt die inhaltliche Schwerpunktsetzung mit dem favorisierten personellen Leitbild ist. Geld ist in monetarisierten Gesellschaften nicht nur ein Tausch- und Zahlungsmittel, das der Wertbemessung, -aufbewahrung und -übertragung dient. Es wird immer auch als ein Symbol erlebt und gebraucht, in dem ökonomische mit psychosozialer Bedeutung konfundiert ist: Vermögen wird als Maßstab für Erfolg gewertet, verleiht Ansehen und gewährt gesellschaftlichen Einfluss. Um Geld nicht auf seinen materiellen Gebrauch zu reduzieren, ist eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Thema erforderlich.

Gewiss ist, dass es sich in einer monetarisierten Gesellschaft wie der bundesdeutschen kein Gesellschaftsmitglied leisten kann, von Geld nichts zu verstehen. Soll die Themenfülle über die Entstehungsgeschichte des Geldes, die Verwendung des Taschengeldes und die „Chrematistik“ als Lehre vom Gelderwerb hinausreichen, müssen Schülerinnen und Schüler sowie Studierende lernen, dass Ressourcen nicht nur in Güter- oder Geldeinheiten gemessen werden (können). Dies erfordert, sich auch Positionen zuzuwenden, die – im Sinne der Vermittlung eines nicht allein an materiellen Werten orientierten Menschenbildes – zuvorderst auf eine anthropologische Ebene abheben.

Die mit der Abkehr von neoklassischer Standard- und Lehrbuchökonomie verbundene Einsicht, dass der Mensch ein in der Gemeinschaft handelndes Wesen ist, zielt auf Handlungsmotive wie Dankbarkeit, Eitelkeit, Mitleid, Solidarität und Umweltbewusstsein. Diese Einflussfaktoren, die zunehmend in ökonomische Theoriegebäude integriert werden, sollten in ein multiperspektivisches Menschenbild münden. Nur wenn ökonomische Gesetzmäßigkeiten auf Basis reflektierter normativer Konnotationen in Bildungs- und Erziehungsprozesse eingebunden werden, lernen Menschen in dem Maße verantwortungsvoll zu

handeln, dass das Verantwortbare wirklich geschieht. Deshalb schwören Absolventen der Harvard Business School seit 2009 eine Art hippokratischen Eid, den man als Zeichen eines veränderten Bewusstseins werten kann: „Als Manager ist es meine Aufgabe, der Gesellschaft zu dienen. Ich werde stets mit der größtmöglichen Integrität handeln und meiner Arbeit in einer ethischen Weise nachgehen“ (zit. n. Löhr 2009).

Konsument 4.0

Wie eine differenzierte Auseinandersetzung mit ökonomischen Themen ausfallen kann, lässt sich besonders anschaulich am Thema „Konsum“ zeigen, nehmen wir doch täglich diverse Güter und Dienstleistungen in Anspruch. Es kann – anders als zum Beispiel das neoklassische Gütermarktmodell – unabhängig von Alter, Vorwissen und Zeitbudget behandelt werden. Dadurch, dass der Wohlstandszuwachs die Einkommen der meisten Menschen gesteigert hat, kennzeichnet fast alle Bevölkerungsschichten eine bislang unbekannte Extensität materieller Optionen. Es geht bei der Konsumentenerziehung darum, Chancen und Möglichkeiten verantwortungsbewussten Konsums zu thematisieren. So sollen Lernende zwischen künstlich evozierten und der Natur des Menschen entsprechenden Bedürfnissen unterscheiden lernen sowie ein tragfähiges Verantwortungsbewusstsein für die Folgen des Konsums entwickeln. Dafür müssen sie möglichst früh erkennen, dass die Konsumgesellschaft nicht über sie hereinbricht, sondern aktiv gestaltbar ist.

Der Soziologe Hartmut Rosa hat für eine „Entschleunigung“ des Konsums und ebenso dafür plädiert, diesen vom Kauf zu separieren: „Der Kapitalismus in seiner spätmodernen Phase lebt davon, dass die Verbraucher in wachsendem Maße den Kaufakt mit dem Konsumtionsakt verwechseln. Sie kaufen immer mehr Bücher, aber sie kommen nicht mehr dazu, sie zu lesen [...]; sie kaufen technische Geräte, die so komplex sind, dass sie Monate oder Jahre brauchen, um ihre Funktionen wirklich auszuschöpfen. Wäre der Sonntag verkaufsoffen, würde er nicht dem Realkonsum geopfert, sondern dem Kaufakt: Anstatt das Gekaufte zu konsumieren, würden wir erneut shoppen, und wer shoppt, konsumiert nicht“ (2009).

Die Verankerung des mündigen Verbrauchers als Leitbild ökonomischer Bildung ist nicht überr-

schend, da die Menschen in den entwickelten Industriestaaten immer umfassender vom Konsum abhängig sind und die Produkt- und Dienstleistungspalette rasant wächst. Wir sind mit einer sich verschärfenden Informationsasymmetrie zugunsten der Hersteller konfrontiert und benötigen zwingend sachgerechtere Produktinformationen, um Einfluss auf den Güter- und Dienstleistungsmarkt ausüben zu können.

Viele Rationalitäten und Irrationalitäten

Das neoklassische Verständnis einer singulären Rationalität zur Erklärung wirtschaftlichen Handelns greift zu kurz, denn Rationalität stellt ein Konstrukt dar, das multidimensional genährt wird. Einen Ausweg bietet die sozioökonomische Bildung, die den disziplinären Brückenschlag innerhalb der Sozialwissenschaften vollzieht, indem sie zum Beispiel verdeutlicht, dass die zentrale ökonomische Koordinationsinstanz – der Markt – Kategorien wie Gerechtigkeit, Solidarität und soziale Balance nach den gängigen, häufig neoklassisch tradierten Ökonomiemodellen nicht zulässt. Eine „subjektsensible sozioökonomische Bildung“ (Hedtke 2015, S. 23) vermag den Lernenden durch kritische Reflexion neue Perspektiven auf ihr Selbst- und Weltverhältnis zu eröffnen.

Um einer ökonomi(sti)schen „Verbildung“ entgegenzuwirken, die sich bei den Lernenden abzeichnet, wenn sie den ökonomischen Rationalismus auf alle Gesellschafts- und Lebensbereiche übertragen, muss ein sozialwissenschaftlicher Bezug gewählt werden. Die 1999 mit dem Gutachten des Deutschen Aktieninstituts angestoßene und von vielen Unternehmen, Wirtschaftsverbänden und unternehmensnahen Stiftungen verfochtene „ökonomistische Wende“ in der ökonomischen Bildung, die auf das Partikularfach „Wirtschaft“ zielt, lässt sich weder fachdidaktisch noch fachwissenschaftlich, schulorganisatorisch oder lernpsychologisch überzeugend begründen. Es sind schlicht keine Gründe erkennbar, warum die der sozialwissenschaftlichen Trias zugrundeliegenden Gemeinsamkeiten nicht mehr in einem systematischen Kontext analysiert, diskutiert und reflektiert werden sollen. Daher sollten die sozialwissenschaftlichen Fächer auch weiterhin konzeptionell, curricular sowie im Unterrichtsablauf koordiniert, sprich: in **einem** Unterrichtsfach integriert werden. ■ ■ ■

Literatur |

- Akerlof, G. A./Shiller, R. J.: *Animal Spirits. How Human Psychology Drives the Economy, and Why It Matters for Global Capitalism*. Princeton 2009
- Famulla, G.-E.: *Zum Funktionswandel ökonomischer Bildung. Vom „Homo oeconomicus“ zum „unternehmerischen Selbst“*, Working Paper No. 5. Bielefeld 2017
- Hedtke, R.: *Gemeinsam und unterschieden. Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung*. In: Kahsnitz, D. (Hrsg): *Integration von politischer und ökonomischer Bildung?* Wiesbaden 2005, S. 19-74
- Hedtke, R.: *Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition*. In: *GW-Unterricht*, 04, 2015, S. 18-38
- Löhr, J.: *Harvard schwört der Gier ab*, 2009, Online unter: <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/mba-harvard-schwuert-der-gier-ab-1624477.html> (letzter Abruf 03.01.2018)
- Rosa, H.: *Ohne Bremse an die Wand*. In: *Die Zeit*, 27, 2009