2 Die Problematisierung von wirtschaftlicher Macht als Aufgabe des Demokratie-Lernens

Für die Politische Bildung als Fachdidaktik des ‚Demokratie-Lernens' (Himmelmann 2001), erscheinen die durch die wirtschaftlichen und politischen Implikationen der Finanzkrise weithin sichtbar gewordenen Gefährdungen der Demokratie durch marktwirtschaftliche Macht als ein bedrohliches Panorama (vgl. die einleitenden Ausführungen). Gleichzeitig verweist diese Diagnose auf eine fachdidaktische Bringschuld. Als Didaktik der BürgerInnenbildung repräsentiert die Disziplin das zentrale Instrument einer demokratisch verfassten Staats- und Gesellschaftsordnung, um die gegenwärtigen und/ oder künftigen Bürgerinnen und Bürger unmittelbar in ihrer Rolle als Souverän anzusprechen und damit den wesentlichen Schritt von einer formal definierten zu einer verwirklichten Demokratie zu vollziehen. Verstanden als gesellschaftliche Allgemeinbildung reicht Politische Bildung prinzipiell so weit, wie die Kernaufgabe, zu der sie qualifizieren soll (vgl. Reinhardt 2005, 17 f.). Unter der Maßgabe des Grundgesetzes vollzieht sie sich zwischen zwei Polen: dem grundsätzlich uneingeschränkten demokratischen Gestaltungsauftrag der Gesellschaft und den garantierten Grundrechten als die gemäß Art. 19 (2) GG in ihrem Wesensgehalt unantastbaren ethisch-moralischen Leitlinien des sozialen Zusammenlebens (Artikel 1–18). Politische Mündigkeit ist unter der Bedingung einer Demokratie und einem Verständnis von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform daher gleichbedeutend mit gesellschaftlicher Mündigkeit.[29] Eine moderne Didaktik der Politischen Bildung appelliert deshalb an das Individuum, unter Achtung der Grundrechte selbstbestimmt

29 Gesellschaftliche Mündigkeit, wie sie in dieser Studie verstanden wird, umschreibt das Insgesamt der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es Lernenden ermöglichen, sich sozial reflektiert und selbstbestimmt die gesellschaftlichen Handlungsräume zu erschließen, eigene Ansprüche an die Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens entwickeln zu können und in der Lage zu sein, demokratiekonforme Formen zu finden, für die Verwirklichung dieser Ansprüche einzutreten (vgl. Haarmann 2014a, 208 f.). Damit wird auf die in der Politikdidaktik übliche Dimensionierung des Mündigkeitsbegriffes in die politische (respektive gesellschaftliche) Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz verwiesen. Gesellschaftliche Orientierungsfähigkeit

M. P. Haarmann, *Wirtschaft – Macht – Bürgerbewusstsein,* Bürgerbewusstsein,
DOI 10.1007/978-3-658-11607-1_2, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Ansprüche an die Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu formulieren und demokratiekonforme Wege zu suchen, für die Verwirklichung dieser Interessen einzutreten (vgl. FN 29).

Eine Vergegenwärtigung der offensichtlichen Bedrohungen der BürgerInnensouveränität durch die Expansion der einer ‚freien' Marktwirtschaft immanenten Macht zeigt, dass auch und gerade die Bedingungen und Grundsätze des wirtschaftlichen Zusammenlebens in den Unterrichtsfächern der Politischen Bildung thematisiert werden müssen. Denn ein Nachdenken über die Barrieren, die einer Verwirklichung der gleichberechtigten Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens im Wege stehen, führt unter der Bedingung von Demokratie und Marktwirtschaft regelmäßig auf die Ebene wirtschaftlicher Macht und Ohnmacht. Damit gerät eine Domäne gesellschaftlicher Herrschaft in den Blick, die hinsichtlich ihrer Wirkungen auf die individuellen Lebensverhältnisse kaum zu überschätzen ist, bei der Partizipation aber anderen Voraussetzungen und Mechanismen unterliegt als in der demokratisch legitimierten Politik: *„In der Demokratie hat jeder eine Stimme, im Markt hängt das ‚Stimmrecht' an Einkommen und Besitz"*, wie mit Josef Joffe (2009) bilanziert werden kann. Während demokratische Staatsverfassungen die Politik auf das Gemeinwohl verpflichten,[30] stellt der Markt die institutionalisierte Form menschlichen Verhaltens dar, in der jeder Teilnehmer sein egoistisches Interesse verfolgt. Und während der demokratische Rechtsstaat aus dem Versprechen der individuellen Freiheit den Auftrag der Wahrung der Grundrechte und der Gewaltenteilung ableitet, impliziert der Markt weder eine eigene Moral, noch eine Begrenzung der Macht einzelner Akteure. In einem sich selbst

---

umschreibt dabei die Kompetenzen des Individuums, sich in der sozialen Umwelt zurechtzufinden und in der Lage zu sein, die über die Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens virulenten Positionen in den maßgeblichen öffentlichen Diskursen logisch nachvollziehen zu können. Gesellschaftliche Urteilsfähigkeit setzt diese basale Orientierungsfähigkeit voraus und meint, sich zu Fragen des sozialen Zusammenlebens kompetent (d. h. unter Nachvollziehen der maßgeblichen Perspektiven, unter denen das jeweilige Thema diskutiert wird) und selbstbestimmt (i. S. d. Fähigkeit, die entsprechenden Perspektiven kritisch auf die eigenen Interessen und Werte beziehen zu können) positionieren zu können. Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit ist ein deutlich unschärferer Begriff, der in den relevanten fachdidaktischen Diskursen unterschiedlich konnotiert wird. Auf einer allgemeinen Ebene wird man darunter die Fähigkeit verstehen, die gesellschaftliche Orientierungs- und Urteilskompetenz praktisch fruchtbar zu machen, also im oben skizzierten Sinne zum Souverän zu werden.

30 So wird z. B. durch das Grundgesetz für das Amt des Bundeskanzlers als das die Richtlinien der Politik bestimmende Regierungsoberhaupt (dazu Art. 65, 1 GG) folgender Amtseid präskribiert: *"Ich schwöre, dass ich meine Kraft dem Wohle des deutschen Volkes widmen, seinen Nutzen mehren, Schaden von ihm wenden, das Grundgesetz und die Gesetze des Bundes wahren und verteidigen, meine Pflichten gewissenhaft erfüllen und Gerechtigkeit gegen jedermann üben werde. (...)"* (Art. 56).

überlassenen Markt üben diejenigen Herrschaft aus, die materiell vermögend sind und daher wirkungsvoll – weil mit einem hohen ‚Stimmgewicht' ausgestattet – ihr wirtschaftliches Eigeninteresse verfolgen können. Der wirtschaftlichen Macht einiger weniger Marktakteure steht dabei die wirtschaftliche Ohnmacht der Mehrheit gegenüber.

Den curricularen Ansatzpunkt für die Problematisierung von wirtschaftlicher Macht bildet die Wirtschaftsordnung. Als der Teilbereich des gesellschaftlichen Normen- und Institutionensystems, der sich auf die Regelung der Bedingungen des wirtschaftlichen Handelns und Interagierens innerhalb einer Volkswirtschaft bezieht (vgl. z. B. Lampert/Bossert 2011), verweist die Wirtschaftsordnung auf die Kernaufgabe von Politik. Sie repräsentiert auf wirtschaftlicher Ebene das Ergebnis des von Max Weber (1922/2010, 29 f.) allgemein als *„Vergesellschaftung"* umschriebenen Prozesses der Entwicklung intersubjektiv verbindlicher Regelungen, ohne den in einer komplexen arbeitsteiligen Wirtschaft keine rational motivierte Interessenverbindung der Individuen möglich wäre (vgl. Haarmann 2011, 23). Daher zählen Aspekte der Wirtschaftsordnung seit jeher zum inhaltlichen Kanon der Unterrichtsfächer der Politischen Bildung und deren Vorläufer (vgl. z. B. den historischen Abriss über Aspekte politisch-ökonomischen Lernens durch Grammes 2006). Die Wirtschaftsordnung repräsentiert ein zentrales Lernfeld der Politischen Bildung (dazu ausführlich: Haarmann 2011).[31]

Trotzdem ist zu konstatieren, dass ‚Wirtschaft' im Unterricht gegenwärtig kaum als ein Raum sozialer Macht und Herrschaft problematisiert wird. Dabei ist paradoxerweise festzustellen, dass die Ebene des wirtschaftlichen Zusammenlebens gerade in denjenigen Unterrichtsfächern der Politischen Bildung, die in ihrer Nomenklatur ausdrücklich auf das ökonomische Lernfeld verweisen, nicht als Macht- und Herrschaftsraum erfahrbar gemacht wird. Die Ursache dafür liegt in der parallel zur Umbenennung der Unterrichtsfächer vollzogenen curricularen Verantwortungsdelegation des ökonomischen Lernens an die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik – einem bundesweiten Trend, der von Martina Tschirner als *„Ökonomisierung der politischen Bildung"* charakterisiert wurde (Tschirner 2008, 77)

31 Nicht unterschlagen werden darf allerdings, dass das ökonomische Lernfeld bisher in der Politischen Bildung (gerade in Anbetracht der gesellschaftlichen Bedeutung von ‚Wirtschaft') häufig zu randständig behandelt wird. Die Disziplin leidet darunter, dass sich nur wenige Wirtschaftsdidaktiker als Politische Bildner sehen, weil sie aufgrund ihrer einschlägigen wissenschaftlichen Sozialisation den politischen Charakter von Wirtschaft verkennen und sich stattdessen auf ein ideologieaffines ökonomisches Modelldenken kaprizieren (vgl. dazu I.3). Obwohl bisher nur einzelne Politikdidaktiker aus der Ökonomik kommen, liegen aber vielversprechende Ansätze einer sozioökonomischen Bildung vor, mit denen das ökonomische Lernen emanzipatorisch gewendet wird (vgl. FN 10).

und der sich – je nach Schulform – bis in die 1970er Jahre zurückverfolgen lässt.[32] In entsprechenden Unterrichtsfächern wie z. B. ‚Politik-Wirtschaft' an der gymnasialen Sekundarstufe I in Niedersachsen werden die Lernfelder ‚Politik' und ‚Wirtschaft' als vermeintlich autonome Erkenntnisbereiche i. d. R. unvermittelt nebeneinander gestellt, die Unterrichtsgegenstände werden entweder aus der Perspektive der Politik- oder aus der Perspektive der Wirtschaftsdidaktik erschlossen (vgl. Lange/Haarmann 2010, 85 f.). Unter dem Mainstream der aktuellen Wirtschaftsdidaktik ist damit zwangsläufig eine Entpolitisierung des ökonomischen Lernens verbunden:[33] Denn getreu der epistemologischen Leitlinie, sich auf das vermeintlich ‚spezifisch Ökonomische' zu beschränken und das ökonomische Lernen einer strengen Systematik zu unterwerfen, erklären prominente Vertreter der Disziplin, wie oben gezeigt, exklusiv die Wirtschaftswissenschaften zu ihren *„relevanten Bezugswissenschaften"* (Kaminski 2008, 22; vgl. auch Retzmann et. al. 2010, 17 u. Krol/Zoerner 2008, 94), wobei eine starke Dominanz der Volkswirtschaftslehre zu konstatieren ist. Derartige fachdidaktische Konzeptionen wurden deshalb durch Dietmar Kahsnitz (2005b, 127 u. 156) als *„volkswirtschaftliche"* bzw. *„wirtschaftswissenschaftliche Bildung"* bezeichnet. Um auf terminologischer Ebene nachzuvollziehen, dass eine auf das marktaffine Modelldenken der Ökonomik verkürzte Didaktik einen Kontrapunkt zum humboldtschen Bildungsbegriff einer ganzheitlichen und reflektierten Welterschließung durch das Individuum markiert, wird vom Autor dieser Studie dafür plädiert, einseitig an der Ökonomik orientierte fachdidaktische Konzeptionen als ‚ökonomistische Erziehung' zu umschreiben. Wenn eine Didaktik des ökonomischen Lernens einen zentralen Teilbereich der Gesellschaft exklusiv einer marktliberalen Weltsicht unterwirft, wirkt sie freilich zugleich als eine illegitime politische Erziehung.

32 Tschirner widmet ihre Analyse der heute wie damals virulenten Abschaffung des politisch-ökonomischen Lernens an Gymnasien. Mit der Übertragung der Verantwortung für das ökonomische Lernen auf die Wirtschaftsdidaktik wurde auf Ebene des weiterführenden Schultyps mit den höchsten Schülerzahlen lediglich (i. d. R. im Rahmen eines ‚Doppelfaches') das nachvollzogen, was in den meisten Bundesländern an Haupt- und Realschulen schon Jahrzehnte vorher mit der Etablierung autonomer Unterrichtsfächer ‚Wirtschaft' bewirkt wurde: die Loslösung des ökonomischen Lernfeldes von den Ansprüchen einer ganzheitlich orientierten Politischen Bildung.

33 Vgl. z. B. die beiden umfangreichen Studien aus der Wirtschaftsdidaktik, die sich der Konzeption von ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen widmen: Kaminski/Eggert 2008 sowie Retzmann et al. 2010.

http://www.springer.com/978-3-658-11606-4

Wirtschaft – Macht – Bürgerbewusstsein
Walter Euckens Beitrag zur sozioökonomischen Bildung
Haarmann, M.P.
2015, XIV, 560 S. 1 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-11606-4