

Meike Wulfmeyer

Ökonomie mit Kindern – Ein Konzept zum handlungsorientierten Lernen in der Grundschule

Einleitung

Von Erwachsenen werden Kinder oft für zu jung für das Verstehen komplexer ökonomischer Zusammenhänge gehalten, von der Werbung als Zielgruppe aber durchaus als lukrative Adressatengruppe ernst genommen. Wenn die Grundschule ihrem Bildungsanspruch gerecht werden will, müssen ökonomische Inhalte sowohl in der Schule als auch in der Lehrerbildung intensiv thematisiert werden. Wie und in welcher Form es gelingen könnte, sie bereits in der Grundschule zu verankern, soll hier diskutiert werden.¹

Eine eigene Untersuchung mit fünf Jahre alten Kindern in verschiedenen Bundesländern hat gezeigt, dass die meisten Vorschulkinder bereits ökonomische Alltagsvorstellungen haben, die sie als Basis für ihr Handeln nutzen und die sie z. T. differenziert verbalisieren können.

Ein kurzer Ausschnitt aus einem Interview mit zwei Mädchen aus Baden-Württemberg verdeutlicht dies:

I: Beschreibt doch mal, wie es ist, wenn man in einem Geschäft einkauft.

K: Da gehen wir zum Beispiel zum Bäcker.

I: Und wie geht das da vor sich?

K: Ja, also wir sagen zum Beispiel, wir möchten ein Kuchenstück. Und dann sagt die Verkäuferin: „50 Cent“ oder meinetwegen „1 Euro“. Und wir geben ihr halt das Geld und dann kriegen wir den Kuchen.

I: Und was passiert dann mit dem Geld? (Pause) Was macht die Verkäuferin mit dem Geld?

K: Sie tut es in die Kasse.

I: Und was macht sie mit dem Geld, das sie dann am Ende des Tages eingenommen hat?

K: Hmm, ja! Sie geht dann in so ein Großgeschäft und da kauft sie dann Sachen in dem Geschäft, die sie für den Laden braucht.

I: Aha, was denn zum Beispiel?

K: Ja, also, sie verkauft da ja auch Pizza [im Laden]. Und in dem Großgeschäft kauft sie dann eine so [breitet ihre Arme weit auseinander] große Schachtel mit Pulver, woraus sie dann ganz, ganz viel Pizza machen kann. Und die verkauft sie dann wieder.

Vorstellungen zu den ökonomischen Prinzipien Tausch, Markt sowie Produktion bzw. Güterstrom und monetärer Strom sind also durchaus bei zahlreichen Kindern bereits in der Elementarstufe vorhanden. Sie sind also keineswegs zu jung, um elementare ökonomische Vorgänge zu verstehen; vielmehr muss die Grundschule an ihren Alltagsvorstellungen anknüpfen.²

1 Aufgaben der Grundschule

Die Grundschule definiert sich heute als erste Schule für alle Kinder, die an die Elementarerziehung anknüpft. Vor dem Hintergrund der sog. *Bedeutsamkeit des frühen Lernens* sollte Kindern grundlegende Bildung mit eigenständigen Aufgaben und Zielen vermittelt werden, an die weiterführende Schulen mit ihrem Unterricht anknüpfen konnten. Scheibe (1974) zitiert die Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen von 1921 so:

¹ Dieser Artikel stützt sich auf den Habilitationsvortrag der Autorin und ist eine gekürzte Version.

² Grundsätzlich sollten nicht erst Inhalte der Primarstufe, sondern bereits die der Elementarstufe an Lernvorstellungen anschließen. Dieser Artikel konzentriert sich jedoch auf die Primarstufe.

„Im gesamten Unterricht der Grundschule ist der Grundsatz zur Durchführung zu bringen, dass nicht Wissensstoffe und Fertigkeiten bloß äußerlich angeeignet, sondern möglichst alles, was die Kinder lernen, von ihnen innerlich erlebt und selbsttätig erworben wird. Deshalb hat aller Unterricht die Beziehungen zur heimatlichen Umwelt der Kinder sorgsam zu pflegen [...]“ (Scheibe 1974, S. 60).

Hier schließen sich Überlegungen zu einem Konzept von Allgemeinbildung an, wie es auch Klafki vertritt. Es geht um grundlegende Bildung, um Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens.

Elementare Dinge werden gelernt, was sich zunächst auf den Inhalt bezieht; in der bildungstheoretischen Kategorialen Bildung *materiale Kategorie* genannt: epochaltypische Schlüsselprobleme sowie Gegenwarts-, Zukunfts- und Gesellschaftsrelevanz werden als wichtige Kriterien zur Inhaltsauswahl angesetzt. Des Weiteren bezieht es sich auf die sog. Schlüsselqualifikationen im Sinne sozialer Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit uvm., also auf die *formale Kategorie*.

Grundschuldidaktik ist heute ein eigenständiger Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre. Sie greift zurück auf zahlreiche Disziplinen, die für das Lernen von Kindern bedeutsam sind.³ Darüber hinaus rekurriert Grundschule in ihren Lernbereichen auf verschiedene Fachdidaktiken, die wiederum auf Fachwissenschaften beruhen. Grundbildung, oder besser Allgemeinbildung, gilt auch in der Grundschule als Motor der Persönlichkeitsentwicklung und dient der Förderung der Autonomie des Individuums. Der Allgemeinbildungsanspruch verweist u.a. nach Klafki auf die sehr anspruchsvollen Ziele der Mit- und Selbstbestimmung und der Solidarität.⁴

Die Arbeit in der Grundschule ist stets Veränderungen unterworfen und muss auf Entwicklungen in allen Bereichen von Gesellschaft und Wissenschaft reagieren. Das gilt auch und besonders für die Lernbereiche der Grundschule, wie z.B. für den naturwissenschaftlich-technischen oder auch den sozialwissenschaftlichen Lernbereich der Grundschule, die beide in das Aufgabenfeld der Sachunterrichtsdidaktik fallen und das Fach stellt heute einen Kernbereich der Grundschule dar.

1.1 Zur Didaktik des Sachunterrichts

Der Sachunterricht versteht sich als Vermittler zwischen Kind und Sache. Doch über die Sache des Sachunterrichts wird viel diskutiert. Welche Kriterien bestimmen über die Inhalte, die Schülerinnen und Schüler im Laufe von vier Schuljahren auf weiterführende Schulen vorbereiten sollen, die ihnen helfen sollen, ein Weltverständnis anzubahnen?

Der Sachunterricht ist also aufgefordert, in seinem Rahmen grundlegende Bildung zu ermöglichen, anzubahnen und anzuregen. Die Konzeption des Faches, wie sie in den Rahmenplänen und Richtlinien der Länder und bundesweit im 2002 erschienenen Perspektivrahmen der GDSU nachzuvollziehen ist, gründet sich u.a. auf den bildungstheoretischen Ansatz von Wolfgang Klafki und nennt als zentrale didaktische Prinzipien den Lebensweltbezug, die Bedeutsamkeit und Zugänglichkeit sowie die Propädeutik.

Der Perspektivrahmen der GDSU definiert fünf Perspektiven des Sachunterrichts, die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen sollen, „ihre natürliche, soziale und technisch gestaltete Umwelt bildungswirksam zu erschließen und dabei auch Grundlagen für den Fachunterricht an weiterführenden Schulen zu legen“ (GDSU, S. 2). Sachunterricht ist an der Lebenswelt der Lernenden orientiert und geht auf komplexe Probleme und Fragestellungen des Lebens interdisziplinär ein. Kinder sollen im Sachunterricht lernen, sich kulturell bedeutsames Wissen zu erschließen, dieses Wissen kritisch zu reflektieren und so Problemlösefähigkeit erlangen und kreative Ideen entwickeln. Es geht um die Anbahnung, Stärkung und Förderung von Kompetenzen, die hier als Zusammenspiel von Sach- und Verfahrenswissen (deklarativ und prozedural) mit metakognitivem Wissen und Orientierungswissen bezeichnet werden.

Der Sachunterricht bietet Kindern in der Primarstufe einen Erfahrungsraum zum Erschließen der Welt aus verschiedenen Perspektiven. Eine Perspektive bietet hier die sozial- und kulturwissenschaftliche, in der sich auch der Bereich des politischen Lernens verortet, in den wiederum der Bereich des ökonomischen Lernens fällt.

1.2 Politisches Lernen mit Kindern

Untersuchungen zur politischen Sozialisation belegen, dass Kinder ungefähr ab dem fünften Lebensjahr Vorformen politischer Einstellungen haben und dass es keine altersspezifischen Stufen für das Verstehen gesellschaftlicher Probleme und den Erwerb entsprechender Handlungskompetenzen gibt. Der Lernbereich des politischen Lernens basiert zu einem Teil auf empirischen Forschungen zu politischer Sozialisation, die hier als Prozess der Vermittlung von Strukturen der politischen Kultur mit Strukturen der Subjekte (vgl. Claußen 1996) verstanden werden soll.

Politisches Lernen ist ein Aufgabenbereich der Grundschule und hat zahlreiche Inhaltskomponenten, gilt aber auch als Unterrichtsprinzip im Hinblick auf demokratisches Lernen. Kinder sollen zu mündigen Bürgern werden,

³ Z.B. Entwicklungs-, Lern-, Motivations-, Kognitions-Psychologie und Soziologie.

⁴ Das kann im Lernen von Kindern angebahnt werden: Mitbestimmung im offenen Unterricht (inhaltlich/methodisch) und Partizipation bei Entscheidungen generell, Selbstbestimmung setzt Freiräume und eine gewisse Informationslage voraus und Solidarität gelingt durch einen Perspektivwechsel und die Fähigkeit des Hineinversetzens in andere.

selbstbestimmt und verantwortlich denken, Entscheidungen treffen und handeln.⁵ Diese Mündigkeit lässt sich in eine kognitive, affektiv-habituelle und pragmatische Struktur ausdifferenzieren (vgl. Henkenborg 2001, S. 4), die dann wiederum in die Stufen der Anbahnung, der Entfaltung und der Gewohnheit unterteilt werden. Inhaltlich orientiert sich das politische Lernen auch an den Klafki'schen Schlüsselproblemen oder wie Wolfgang Sander beschreibt, die „Aufgabe der politischen Bildung ist die systematische unterrichtliche Auseinandersetzung der Gegenwart und der absehbaren Zukunft aus sozialwissenschaftlicher Perspektive“ (Sander 1989, S. 159). Dieser Äußerung liegt ein weiter Politikbegriff zugrunde, wie ihn beispielsweise Rohe formuliert: „Politik entsteht und geschieht immer und überall dort, wo Menschen den öffentlichen Aspekt ihres gesellschaftlichen Lebens zu regeln versuchen“ (Rohe 1994, S. 136). Inhalte beziehen sich dann nicht nur auf das öffentlich-politische System, sondern auf alle gesellschaftlichen Beziehungen.

Aus didaktischer Sicht werden drei Dimensionen von Politik wirksam: die *Form* des Politischen, also *Polity*, hier geht es u.a. um Institutionen, Organisationen, Legitimität (Verfassung, Staat, politisches System); um den *Inhalt* des Politischen, also *Policy*, hier werden politische Ziele, Prinzipien und die daraus entstehenden Konflikte, Chancen und Gefahren analysiert (Probleme, Programme, auch Ideologien) und *Politics*, als Kennzeichnung politischer *Prozesse*, bei denen es um Kommunikation von Differenzen geht, um Konsens und Konflikt um Betroffenheit und Partizipation (vgl. Herdegen 1999; von Reeken 2001).

Im Rahmen der bereits erwähnten Schlüsselprobleme setzt sich politisches Lernen also mit diesen drei Dimensionen und ihrem Zusammenwirken auseinander. So lassen sich auch für die Grundschule zahlreiche politisch-gesellschaftliche Lernebenen identifizieren, und auch die ökonomischen Implikationen des gesellschaftlich-politischen Lebens haben hier ihren Platz. „Wirtschaft“ ist ein öffentlicher Bereich, der im Leben aller Menschen, also auch der Kinder, eine große Rolle spielt, und Kindern muss ermöglicht werden, entsprechende bereichsspezifische Kompetenzen anzubahnen.

2 Ökonomie in der Grundschule?

Wirtschaft ist ein Kulturbereich (vgl. Abraham 1966), in dem Kinder sich bewegen. Das Leben von Grundschulkindern ist heute in weiten Teilen wirtschaftlich geprägt.⁶ Sie nehmen indirekt und auch direkt am Wirtschaftsleben teil. Sie sind zwar nur bedingt geschäftsfähig, doch ihnen steht ein vielschichtiger Markt gegenüber, sie bewegen sich nach Hurrelmann frei im Medien- und Konsumbereich (vgl. Hurrelmann 1997, S. 76).

Ökonomische Bildung gilt heute unbestritten als wichtiger Teil von Allgemeinbildung und seit einigen Jahren finden wirtschaftsbezogene Themen zunehmend Eingang in den Unterricht an allgemein bildenden Schulen – hier allerdings größtenteils in der Sekundarstufe. Der Stand ökonomischen Wissens in der Bevölkerung allgemein und auch bei Schülerinnen und Schülern wird häufig als defizitär bezeichnet.

Für Deutschland fasst Feldmann 1987 in einer Forschungsstudie Ergebnisse verschiedener empirischer Untersuchungen zum ökonomischen Bewusstsein zusammen, das am Beispiel diverser Wirtschaftsaspekte wie Tausch, Arbeitsmarkt usw. erhoben wurde und ergänzt sie um Untersuchungen von 1982/83 in Hannover und Wien. Die Ergebnisse dieser Studien deuten zwar auf kindliche Vorstellungen hin⁷, diese scheinen jedoch wenig umfangreich im Sinne eines fachwissenschaftlichen Verständnisses. Die Ergebnisse des amerikanischen *Council on Economic Education* von 1999 bestätigen dies für die USA. Lüdecke/Szesny (1999/1998) haben mit dem Wirtschaftskundlichen Bildungs-Test von Beck-Krumm, analog zum Text of *Economic Literacy* im Vergleich verschiedener Länder⁸ festgestellt, dass das Niveau wirtschaftskundlichen Wissens der deutschsprachigen Länder durchweg schlechter ist als das der anderen Länder.

Als Barrieren des ökonomischen Lernens (*barriers to economic learning*) gelten nach Walstad (Walstad 1994, S. 119 ff.) u.a. die unzureichende Repräsentanz und Qualität wirtschaftsbezogener Passagen in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien, die inhaltliche Unverbindlichkeit (also das Fehlen eines Kerncurriculums) sowie das geringe Interesse an ökonomischen Fragestellungen und die unzureichenden wirtschaftswissenschaftlichen Kenntnisse der Lehrkräfte, so dass hier neben der Forderung nach einer curricularen Verankerung in der Grundschule auch eine Forderung für die Lehrerbildung entsteht.

⁵ Im Anschluss an die Sozialphilosophie von Rawls hat Brumlik drei Konkretisierungen für Mündigkeit vorgeschlagen. Mündige Personen zeichnen sich dadurch aus, dass „sie oder er wissen und fühlen: worum es ihnen bei der Verwirklichung ihres Lebens geht; wie das Prädikat ‚gerecht‘ auf Institutionen, Rechtssysteme oder ganze Gesellschaften jeweils sinnvoll anzuwenden ist; und wie im Lichte solcher Gerechtigkeitsgrundsätze auch noch die eigenen Konzeptionen eines guten Lebens verändert werden können“ (Brumlik 1997, S. 18).

⁶ Beck spricht bereits 1986 von auch für das Leben von Kindern bedeutsamen *Konsumstilen* (vgl. Beck 1986, S. 125); diskutiert werden auch die Phänomene der Egalisierung, also der Angleichung des kindlichen und des Erwachsenenlebens bzw. eine Infantilisierung der Erwachsenen (vgl. Feil 2003, S. 267).

⁷ Es hat sich gezeigt, dass Kinder in Untersuchungen zur Entwicklung ihres ökonomischen Denkens interessanterweise nicht beim Homo Oeconomicus ansetzen, sondern „ein reines Wirtschaftsmodell ohne Affekt, Motivation und Entscheidungsstruktur zu Grunde legen“ (Feldmann 1987, S. 20).

⁸ USA, Großbritannien, Korea, Österreich, Schweiz und Deutschland. Die Deutschen lösten nur 45% aller Aufgaben korrekt, die Amerikaner 48%, die Koreaner 52%, die Briten 64 %.

Neben den tatsächlichen Gegenständen und Fragestellungen, die in ihrer Vielzahl und wechselnden Aktualität nur schwer in einen festen Kanon zu fassen sind, sind es auch spezifische Denkweisen, Theorien und Methoden, anhand derer Problemstellungen analysiert und beurteilt werden sollten. Grundlegend für das Verständnis wirtschaftlicher Probleme ist ein Verständnis für politische Ordnungen, Kenntnis ökonomischer Prinzipien und das Denken in komplexen Wirkungszusammenhängen, denn die wirtschaftliche Wirklichkeit, wie fachwissenschaftliche Ansätze sie konstruieren, präsentiert sich in einer überwältigenden Komplexität und Dynamik. Aufgabe der Grundschule und hier besonders des Sachunterrichts ist es, exemplarische Prinzipien und Zusammenhänge von *Wirtschaften* zu identifizieren und für didaktische Zwecke zu nutzen.

Ausführlichere didaktische Konzepte liegen hauptsächlich für Berufsbildende Schulen oder für die Sekundarstufe vor. Für die Primarstufe gibt es Unterrichtsvorschläge zur Verbraucher- bzw. Konsumerziehung, auch das Thema Arbeitswelt ist Bestandteil von Unterrichtsvorschlägen, doch gestaltet sich ökonomische Bildung in der Primarstufe häufig trivialisiert. Wissenschaftsorientierte Ansätze müssen sich hingegen die Kritik gefallen lassen, dass sie sich nicht der komplexen Lebenssituationen der Lernenden widmen und kontroverse Erklärungsansätze und Handlungs- bzw. Gestaltungsmöglichkeiten vernachlässigen. Handlungsorientierten Ansätzen wird wiederum vorgeworfen, dass der Aktion gegenüber den Inhalten ein überproportionaler Stellenwert eingeräumt wird und es so zu einer Theoriearmut kommt (vgl. Krol 2003, S. 17). Grundsätzlich besteht die Gefahr, dass durch eine falsch verstandene Kindorientierung der ökonomische Denkansatz, also die Ökonomik, nicht Gegenstand des ökonomischen Lernens ist, dass es zu einer Aufweichung wirtschaftswissenschaftlicher Kategorien im Fächerübergreif kommt.

Doch ökonomische Kompetenz im Sinne einer zeitgemäßen Sachunterrichts-Konzeption verlangt die Vermittlung zwischen der Sache, hier den wirtschaftswissenschaftlichen Modellen, Erkenntnissen und Fragestellungen, *und* dem Kind. Denn ohne ökonomische Grundkenntnisse bleiben moderne Lebensverhältnisse Kindern undurchschaubar, zumal die Komplexität moderner Gesellschaften nicht allein aus der Alltagserfahrung erschlossen werden kann.

Die Bezugsdisziplin ökonomischen Lernens ist natürlich die Wirtschaftswissenschaft. Die fachwissenschaftliche Analyse führt zu bestimmten Merkmalen und Prinzipien, die bei wirtschaftlichen Sachverhalten immer wieder auftreten. Fachdidaktiker ermitteln aus der Wirtschaftswissenschaft zentrale Kategorien, die als Kanon ökonomischer Bildung gelten können (vgl. May 1998; Kruber 1994). Orientiert an einer kategorialen Wirtschaftsdidaktik, sucht man nach wirtschaftswissenschaftlichen Kategorien als Grundlagen ökonomischen Denkens. Sie geben den Lernenden eine Orientierungsmöglichkeit in der komplexen Lebenswirklichkeit, indem sie ihnen ermöglichen, im Besonderen das Allgemeine, das Typische zu erkennen. Auf diese Weise werden nach May Stoffkategorien zu Bildungskategorien.⁹

Beispiele dafür sind Schlüsselbegriffe, Zusammenhänge und spezifisch ökonomische Denkmethoden. Sie können, didaktisch gewendet, zu Kategorien des ökonomischen Lernens werden. Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre bilden somit den Referenzrahmen. Das ökonomische Lernen bezieht sich zwar auf die Wirtschaftswissenschaft in ihrer aufklärenden Funktion, sie ist aber durch die didaktische Fragestellung keineswegs ihr reduziertes Abbild; es geht um einen differenzierten Umgang mit wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen.

Die Zielsetzung des ökonomischen Lernens im Hinblick auf ein Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnis lässt sich folgendermaßen umschreiben: Die Lernenden verfügen über dasjenige Wissen und Können, das sie befähigt, wirtschaftspolitische und unternehmerische Gesamtzusammenhänge zu verstehen. Bei typischen Problemen können sie Zielkonflikte definieren und mögliche Lösungen beurteilen. Sie gelangen also im reflektierten Urteil zu einer eigenen Meinung. Dieses Urteil beruht aber nicht nur auf einer Sachanalyse aufgrund von Effizienz- und Gewinnmaximierungszielen, sondern ebenso sehr auf Überlegungen zur menschlichen Verträglichkeit der Lösung (vgl. Dubs 2001, S. 300). Diese Ansprüche setzen voraus, dass der Unterricht problemorientiert und interdisziplinär durchgeführt wird.

Was aber müssen Kinder in der Primarstufe nun konkret über Wirtschaft wissen? Müssen sie erläutern können, dass eine moderne Volkswirtschaft ein komplexes Gefüge von Betrieben und Haushalten ist, die einander brauchen und erst in ihrer Vernetzung lebensfähig sind? Sie können einfache Wirtschaftskreisläufe durchaus verstehen.¹⁰ Sollen sie den Zusammenhang zwischen Wirtschaftsform und Demokratie kennen und ihn über nationalstaatliche Grenzen hinaus auf Europa und die globale Welt beziehen? Sie haben in ihren Alltagsvorstellungen durchaus Anknüpfungspunkte an die Ideen der sozialen Marktwirtschaft, fassen ihr Verständnis von einem Wirtschaftsraum teilweise weit, so dass der Begriff Globalisierung ebenfalls Anknüpfungspunkte bietet. Grundlegende Vorstellungen von Produktionsfaktoren, der Arbeitswelt und von verschiedenen *Märkten* können erworben werden. Themen wie *eigene und fremde Bedürfnisse* oder *Gerechtigkeit* diskutiert, Alternativen wie

⁹ „Wirtschaften heißt Entscheiden. Als Verbraucher am Markt, bei der Berufswahl, angesichts von gesamtwirtschaftlichen Entwicklungen (Arbeitslosigkeit, Strukturwandel, Geldentwertung) und wirtschaftspolitischen Entscheidungen [...]“ (Kruber 1995, S. 98). Teilbereiche des Wirtschaftsunterrichts sind z.B. Arbeits- und Konsumökonomie sowie die Gesellschaftsökonomie.

¹⁰ Auch die beiden zu Beginn zitierten Mädchen haben Vorstellungen zu Güterstrom und monetärem Strom.

Konsum oder Sparen, Funktionen und wirtschaftliche Abläufe in Betrieben sowie ökonomische Prinzipien wie *Knappheit der Güter* oder *Angebot und Nachfrage* können kritisch betrachtet und an Beispielen illustriert werden.

Im Rahmen des ökonomischen Lernens ist es jedoch wichtig, nicht lediglich der Frage nach geeignetem Input nachzugehen, sondern stattdessen das angestrebte Resultat im Blick zu behalten und zu hinterfragen, welche Kompetenzen das Ergebnis von Lehr-Lernprozessen sein sollen. Im Sinne der Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit der Unterrichtsinhalte liegt die Chance für eine Förderung des Wirtschaftsverständnisses zudem in der fächerübergreifenden Realisierung wirtschaftlicher Unterrichtsinhalte. Grundschulunterricht ist dann anschlussfähig an die Alltags- und Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler, wenn er sich auf die sich dynamisch verändernde Gesellschaft bezieht und zu selbstständiger Auseinandersetzung mit individuellen, betrieblichen und kollektiven ökonomischen Problemstellungen befähigt. Hierbei stehen auch ethische Fragestellungen im Mittelpunkt. Problembereiche wie die Erzeugung von Bedürfnissen werden reflektiert, Ungleichheiten und Konflikte hinterfragt und Handlungsalternativen entwickelt.

Albers versteht ökonomische Bildung als Qualifikation zur Bewältigung wirtschaftlich geprägter Lebenssituationen (vgl. Albers 1995). Das gilt natürlich auch für Kinder. Die ca. 10 Millionen 6 bis 12jährigen Kinder in Deutschland konsumieren bereits in jungen Jahren eigenständig oder nehmen am Konsum teil. Sie bestimmen direkt oder indirekt über die volkswirtschaftlich sehr relevante Summe von ca. 10 Milliarden Euro pro Jahr. Deswegen muss auch der Frage nachgegangen werden, wie sich ökonomisches Verhalten vollzieht?

2.1 Ökonomie als Verhaltenswissenschaft

Es ist eine Frage des Ansatzes, Ökonomie als Verhaltenswissenschaft zu definieren. Wo sonst die Verflechtungen der Komplexität einer Volkswirtschaft oder sogar Weltwirtschaft im Rahmen der Makroökonomie im Vordergrund stehen und in Modellen als vereinfachten Abbildungen errechnet und ausgedrückt werden, wo Verhaltensweisen mechanisiert und nicht erfassbare Einflussfaktoren isoliert werden, vertritt die ökonomische Verhaltenswissenschaft einen anderen Ansatz: Statt deduktiv zu modellieren, geht z.B. Kirchgässner vom Individuum aus. Nutzenmaximierung wird als Ziel definiert – als ein vom Ziel der Gewinnmaximierung abgeleitetes Ziel, denn der *Homo Oeconomicus* ist nicht nur materiell orientiert. Er bewertet nicht nur die materielle Qualität eines Gutes, sondern beispielsweise auch die ästhetische Komponente und entscheidet sich rational zwischen den ihm zur Verfügung stehenden Alternativen, die verglichen werden.¹¹ Rationalität bedeutet, dass das Individuum prinzipiell in der Lage ist, gemäß seinem relativen Vorteil zu handeln, also seinen Handlungsraum abzuschätzen und zu bewerten, um entsprechend zu handeln.¹² Doch verhalten sich Menschen wirklich immer rational? Wenn ja, könnte man ihre Handlungen antizipieren; aber fallen Entscheidungen nicht häufig auch auf vollkommen irrationaler Ebene, sind nicht vorhersehbar und erst recht nicht vorhersagbar?

Die Werbeindustrie versucht, Stimmungen, besonders Konsumstimmungen, und den sog. Zeitgeist aufzufangen, damit zu arbeiten und zu ihrem Nutzen zu verwenden oder ihn sogar zu produzieren, um einen neuen Markt zu erschließen: Von der *Mutter aller Schnäppchen* über *Es lebe billig* und *Kaufen! Marsch! Marsch!* bis hin zu *Geiz ist geil* gelingt es der Werbeindustrie, verschiedene Typen von Konsumenten (Beck definiert in diesem Zusammenhang verschiedene Konsumstile) anzusprechen und so manipulativ in den Markt und das Prinzip Angebot und Nachfrage einzugreifen.

2.2 Nachhaltige Entwicklung

Sollte das Modell der Ökonomie als Verhaltenswissenschaft zutreffen und Menschen, also auch Kinder, entscheiden sich grundsätzlich auf der Basis einer Abwägung von Alternativen, kommen neben Kenntnissen oder Wissen und Erfahrungen auch Wertvorstellungen ins Spiel. Das als ethischer Imperativ bezeichnete Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung bietet in diesem Zusammenhang eine Chance. Wir wissen, dass ökonomische Geschehnisse und Entscheidungen niemals auf den Bereich der Ökonomie beschränkt bleiben, sondern, und davon geht das Bild der Nachhaltigen Entwicklung aus, im Sinne der Retinität immer ökologische und sozio-kulturelle bzw. gesellschaftliche Implikationen bestehen. Nicht auf eine Dimension beschränkt, geht das Leitbild auch von einer Verknüpfung lokaler Ereignisse mit globalen Bezügen aus und fragt nach globaler Gerechtigkeit sowie nach Gerechtigkeit zwischen den Generationen.

Wir befinden uns mitten in der national und international ausgerufenen Dekade der Nachhaltigen Entwicklung. Das größte deutsche Bildungsprogramm, *BLK 21*, wurde inzwischen als Transferprogramm für weitere vier Jahre zur Umsetzung in 5000 bundesweiten Schulen beschlossen; hier sind inzwischen auch die Grundschulen eingeschlossen.

Ökonomisches Lernen in der Grundschule positioniert sich deswegen nicht lediglich im Rahmen einer bewussten Konsum- resp. Konsumentenerziehung, die auf Aspekte der Arbeitswelt eingeht; vielmehr sollte Wirt-

¹¹ Das Individuum handelt somit nur entsprechend seinen eigenen Interessen, Neid, Missgunst aber auch Altruismus sind im Prinzip ausgeschlossen. Das bedeutet nicht, dass soziale Orientierungen ausgeschlossen sind.

¹² Das Rationalitätsprinzip (Rational Choice) kann neben der Ökonomie auch auf andere Sozialwissenschaften angewendet werden.

schaftspädagogik stets vor dem Hintergrund des Leitbildes *Nachhaltige Entwicklung* verstanden werden. Mit der Auswahl von Unterrichtsinhalten im Rahmen der ökonomischen Bildung muss es gelingen, Kindern eine aktive Aneignung von Grundstrukturen des Wirtschaftslebens zu erschließen und so dazu beizutragen, typische Vorgänge und wirtschaftliche Prinzipien zu durchschauen, kritisch zu hinterfragen und im Rahmen ihrer eigenen Wirklichkeit auf aktuelle Geschehnisse und Prozesse übertragen zu können. Ziel ist es also, elementare Inhalte mit allgemeinbildender Relevanz zu finden, die im Hinblick auf einen spezifischen Bereich zur Erschließung der Welt beitragen und anhand derer exemplarisch Kenntnisse und Kompetenzen erworben werden können, die gleichzeitig vielfältige Transfermöglichkeiten offerieren.

Vor dem Hintergrund einer Bildung für nachhaltige Entwicklung kann besonders der Sachunterricht Kindern im Rahmen der sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive ökonomische, ökologische und soziale Grundlagen des Zusammenlebens erschließen und sie so für das Zusammenwirken dieser Dimensionen sensibilisieren. Dies geschieht am eindrucksvollsten, wenn die Kinder ihre Kenntnisse und Kompetenzen an einem konkreten Beispiel erproben können. Auf diesem Weg durchdringen sie nicht nur handelnd ausgewählte wirtschaftliche Vorgänge, sondern erfahren auch unmittelbar die Auswirkungen ihres wirtschaftlichen Handelns auf das Zusammenleben von Menschen.

Über das Moment der Vermittlung und Veranschaulichung hinaus steht also reflektiertes Handeln im Mittelpunkt des wirtschaftlichen Lernens im Sachunterricht. So fördert ökonomisches Lernen in der Primarstufe im Rahmen von *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* das Erkennen und Erproben von Partizipationsmöglichkeiten im Hinblick auf eine allgemeine sowie eine bereichsspezifische Gestaltungskompetenz.

Ein gutes Beispiel für eine ökonomische Einbindung von Kindern geschieht beispielsweise durch die Gestaltung von Kiosken oder Läden wie sie z.B. im BLK-Programm in Form sog. *SchülerInnenfirmen* (vgl. www.blk.de) vorgeschlagen wird, in denen betriebswirtschaftliche Vorgänge erfahren und erprobt werden. Allerdings waren diese Vorschläge bislang nicht für die Primarstufe gedacht. Ökonomie gehört m.E. jedoch zum Kerncurriculum der Grundschule. Dieses Kerncurriculum muss allerdings nicht nur inhaltlich, also vom Gegenstand ausgehend, organisiert sein, sondern muss auch von den Kindern ausgehen und anschlussfähig an ihre Deutungen von Welt, ihr Wissen sein. Daraus ergibt sich die Forderung, curriculare Entwicklungen empirisch zu fundieren.

Der Begriff Entwicklung steht ja oft als Gegenpol zum Begriff Forschung, dennoch sind beide Aspekte untrennbar miteinander verbunden, denn eine curriculare Entwicklung zukunftsfähiger und lebensweltorientierter Unterrichtsinhalte muss auf empirischen Forschungsergebnissen zu Vorkenntnissen und Vorstellungen von Kindern basieren, um greifen zu können; es muss ihr Lernen in den Blick nehmen. Grundschuldidaktische Vorschläge zu ökonomischem Lernen können sich nicht nur auf die Auswahl, Legitimation und Aufbereitung der relevanten Inhalte aus der ökonomischen Wissenschaft beschränken, um Lernprozesse bei Kindern anzuregen, sondern müssen deren Lebenssituationen, ihre individuelle Entwicklung, ihre Konstrukte und individuellen Lernprozesse berücksichtigen. So wichtig die Ermittlung relevanter ökonomischer Kategorien ist, so nötig ist ihre Einbettung in subjektorientierte Lernprozesse und individuelle Konstrukte. Wir wissen, dass Kinder Vorstellungen von der ökonomisch geprägten Lebenswirklichkeit entwickeln. Hier kann die Lehr-Lernforschung zur *Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung* ansetzen, die die Untersuchung von Lernerperspektiven, Lernprozessen und Lernstrategien mit dem Ziel der Verbesserung von Lehr-Lernprozessen fokussiert.

3 Handlungsorientiertes ökonomisches Lernen in der Grundschule

Die Verbesserung von Lehr-Lernprozessen hat auch ein Konzept für ökonomisches Lernen im Sachunterricht der Grundschule zum Ziel, das angelehnt an Sloane (vgl. Sloane 2003) entwickelt wurde. Es handelt sich um eine Form der Verschränkung von Theorie und Praxis, dessen Grundgedanke in der Anwendungsbezogenheit des im Unterricht von den Kindern Erlernten liegt. Schülerinnen und Schüler erwerben zunächst Kenntnisse in fächerübergreifenden Unterrichtsmodulen zum ökonomischen Lernen. Die Themen sind vielfältig und können im Sinne der Situations- und Problemorientierung ergänzt werden. Die Module bauen nicht unmittelbar aufeinander auf; sie behandeln vielmehr unterschiedliche Aspekte des Wirtschaftslebens in Form eigenständiger Unterrichtssequenzen, die je nach Klassenstufe umgesetzt werden und so eine Art Spiralcurriculum bilden. Sie sind inhaltlich durch das Dach *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* miteinander verbunden.

Das organisatorische Prinzip dieses Lernarrangements ist es, das die im Unterricht erworbenen Kenntnisse¹³ in einer Simulation, z.B. einem Planspiel, in Handlungssituation oder (aber das trifft wohl eher auf höhere Klassen zu) in einem Betrieb erprobt, reflektiert und zurück in die Unterrichtssituation gebracht werden. Hier findet eine Generalisierung und Erweiterung des Gelernten statt, die wiederum in der Praxis oder einer Simulation überprüft wird usw.. So entwickelt sich ein *Swinging-Learning-Arrangement* (vgl. Sloane 2003), das in der Schule Anwendung findet.

¹³ Auch im Sinne von Heinrich Roths Stufenmodell.

Vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass anspruchsvolles vernetztes Lernen in den oft abstrakt empfundenen Bereichen von Wirtschaft bereits in der Primarstufe möglich ist, wird hier am Fachbereich in Zusammenarbeit mit einer Schule und der Firma Pelikan ein Pilotprojekt zum ökonomischen Lernen im Rahmen von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung durchgeführt und empirisch begleitet.

An einer Grundschule wurde ein von Kindern selbstorganisierter Schülerladen eingerichtet, in dem die Kinder einer jahrgangsübergreifenden Arbeitsgemeinschaft (AG 3/4) an einem konkreten Beispiel Wirtschaft erfahren, sich handelnd und weitgehend eigenverantwortlich mit betriebswirtschaftlichen Vorgängen auseinandersetzen, diese erfahren, erproben und somit kognitiv durchdringen. Von der Auswahl und (Nach-)Bestellung adäquater Ware und deren Inventarisierung, über Preisfestlegung, Verkauf und Verwaltung von Umsatz und Gewinn bis hin zur ästhetischen Gestaltung des Raums, zu Werbestrategien und Verkäuferverhalten übernehmen Schülerinnen und Schüler klassische unternehmerische Aufgaben. Ein solches handlungsorientiertes Projekt öffnet die Schule zur außerschulischen Realität, vernetzt Strukturen und widmet sich der innovativen Aufgabe, Schülerinnen und Schülern bereits in der Primarstufe die Möglichkeit zu geben, unter dem Leitbild Nachhaltigkeit planvoll zu handeln. Es zielt hierbei auf das Verständnis der Kinder von wirtschaftlichen Prozessen und deren ökologischen und sozialen Implikationen.

Das Projekt Schülerladen ist ein Teil des Konzepts zur Implementation von ökonomischem Lernen in der Grundschule und auch in der Lehrerbildung.

4 Konsequenzen für Grundschule und Lehrerbildung

Die Schwerpunkte des Swinging-Learning-Arrangements (*SLA*) für die Schule könnte man so zusammenfassen: Kinder erwerben betriebs- und volkswirtschaftliche Grundkenntnisse, sie reflektieren ihr Verhalten und erwerben Schritt für Schritt eine auf den Bereich des Ökonomischen ausgerichtete Kompetenz. Im Hinblick auf die Aufgaben und Ziele der Lernbereichsdidaktik Sachunterricht bzw. der *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* in der Grundschule können folgende Merkmale des ökonomischen Lernens festgestellt werden: Es ist situations- und problemorientiert, handlungs- und erfahrungsorientiert, es ist interdisziplinär, denn es vernetzt die ökonomische mit der ökologischen und der sozialen Dimension des Lebens. Neben fächerübergreifenden Kompetenzen setzt es wissenschaftsorientiert auf die Erlangung einer sog. *Economic Literacy* und ist damit auch im Sinne des Sachunterrichts-Perspektivrahmens kompetenzorientiert. Doch das *SLA* ist nicht nur ein Konzept für die Schule, auch zukünftige Multiplikatoren sollen im Rahmen ihrer Ausbildung im Sinne eines *SLA* Erfahrungen mit curricularer Entwicklung aber auch im Sinne eines forschenden Studiums mit Lehr-Lernforschung bekommen, um im Sinne ihrer Professionalisierung didaktisch-methodische Entscheidungen empirisch absichern zu können. Analog zu dem *SLA* in der Schule werden fachwissenschaftliche und lernbereichsdidaktische Grundlagen in der Universität erworben, auf deren Basis Unterrichtsmodule entwickelt werden, die dann in der Schule gemeinsam mit den Kindern erprobt werden. Entsprechend der folgenden Reflexion werden die Lern-Module in der Universität modifiziert, ergänzt, erweitert und wieder überprüft, zudem führen Studierende im Sinne eines forschenden Studiums eine empirische Untersuchung zu ökonomischen Vorstellungen von Kindern durch. Während die Module parallel weiterentwickelt werden, finden Untersuchungen zu ökonomischen Vorstellungen und zur Implementation des ökonomischen Lernens bzw. zur Akzeptanz der Aktivitäten statt. Die Ergebnisse werden in die curriculare Entwicklung einfließen.

Die Weiterentwicklung dieses Konzepts zum ökonomischen Lernen in der Grundschule, die Ausweitung und Intensivierung der Unterrichtsmodule von der ersten Klasse an und die Implementation von Schülerfirmen auch schon in Grundschulen sichert für Kinder und Multiplikatoren eine reflektierte Teilnahme an einer von ökonomischen Belangen bestimmten Welt. Wirtschaft ist eine grundlegende Aufgabe für den Sachunterricht der Grundschule. Kinder sind nicht zu jung, um ökonomische Themen zu verstehen; sie können genau wie ihre Lehrerinnen und Lehrer das Leben in der Gemeinschaft aktiv, selbstbestimmt und solidarisch gestalten. Letztlich ist die Frage nach der Verankerung ökonomischen Lernens nicht unbedingt eine Frage eines eigenständigen Fachs, sondern nach der verfügbaren Zeit, dem Lernarrangement, dem inhaltlichen Anspruch und außerdem der entsprechend professionellen Vorbereitung durch die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung.

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp
- Brumlik, M. (1997): Politische Bildung – braucht sie eine normative Theorie? In: Kursiv 4/1997, S. 12-19
- Dubs, R. (2001): Grenzen ökonomischer Bildung aus pädagogischer Sicht. In: Wüthrich, H. A./Winter, W. B./Philipp, A. (Hrsg.) (2001): Grenzen ökonomischen Denkens. Auf den Spuren einer dominanten Logik. Wiesbaden: Gabler, S. 289-303
- Erlei, M./Leschke, M./Sauerland, D. (1999): Neue Institutionenökonomik. Stuttgart
- Feil, C. (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. Weinheim/München: Juventa
- Herdegen, P. (1999): Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Grundlagen, Ziele, Handlungsfelder. Donauwörth: Auer
- Hurrelmann, K. (1997): Die meisten Kinder sind heute „kleine Erwachsene“. In: medien + erziehung 41/1997/2, S. 75-80
- Krol, G. (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/krol.htm>
- Krol, G. (2003): Ökonomische Verhaltenstheorie. In: May, H. (Hrsg.) (2003): Handbuch zur ökonomischen Bildung. 7. Aufl. München: Oldenbourg, S. 15-29
- Kruber, K. (1995): Wirtschaftspolitisches Denken lernen an und in Modellen. In: Albers, H. (Hrsg.) (1995): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein, S. 93-115
- Lüdecke, S./Scesney, C. (1999): Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich. In: Wirtschaft und Erziehung (wue), 3/1999, S. 130-139
- May, H. (Hrsg.) (2003): Handbuch zur ökonomischen Bildung. 7. Aufl. München: Oldenbourg
- National Council on Economic Education (1999): Literacy Survey. Results from the Standards in Economics Survey. <http://www.ncee.net/ce1/results.php>
- Henkenborg, Peter (2001): Die Philosophie des Politikunterrichts: Fragen und Thesen. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/henkenborg.htm>, S. 1-12
- Reeken, D. von (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rohe, K. (1994): Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Stuttgart/Berlin/Köln
- Sander, W. (1989): Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg
- Walstad, W. (1994): An Assessment of Economics Instruction in American High Schools. In: Walstad, W. (Ed.) (1994): An International Perspective on Economic Education. Boston/Dordrecht/London, P. 109-136