

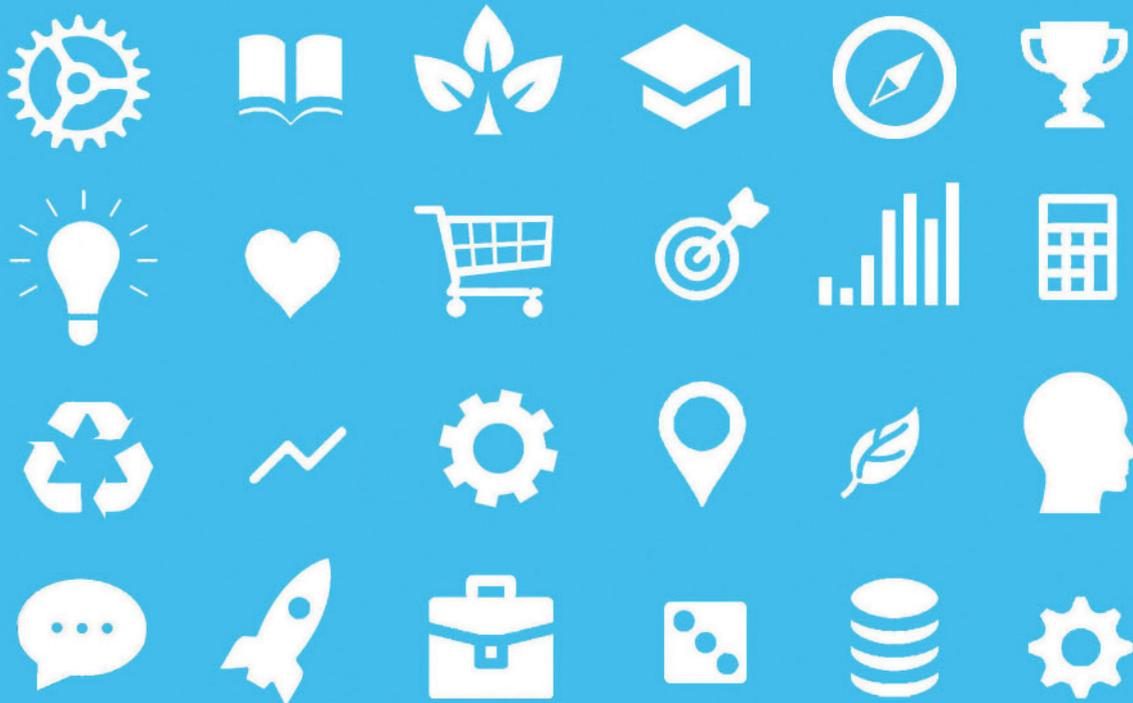


www.arbeitsweltundschule.at

READER

WIRTSCHAFTSDIDAKTIK

BEITRÄGE ZUR SOZIOÖKONOMISCHEN BILDUNG



Kooperation der Arbeitsgruppe Geographie und wirtschaftliche Bildung der Universität Wien, der Arbeitswelt und Schule der AK Wien, des Fachbereichs Geographische und Sozioökonomische Bildung der PH Wien und des Kompetenzzentrums für wertebasierte Wirtschaftsdidaktik der KPH Wien/Krems.

Christian Fridrich, Stefan Hinsch, Maria Hofmann-Schneller,
Stefan Lamprechter, Johannes Lindner, Oliver Schnitzer (Hrsg.)

Reader Wirtschaftsdidaktik

Beiträge zur sozioökonomischen Bildung

Reader Wirtschaftsdidaktik

Impressum

Herausgeber/innen: Christian Fridrich, Stefan Hinsch, Maria Hofmann-Schneller, Stefan Lamprechter, Johannes Lindner, Oliver Schnitzer und Arbeitswelt & Schule der AK Wien
Gestaltung: Josef Aistleitner, Universität Innsbruck (Layout), Helmut Pokornig (Illustrationen)
Titel: Reader Wirtschaftsdidaktik. Beiträge zur sozioökonomischen Bildung
Erstauflage: Wien 2018
Bestellbar: Gegen eine Schutzgebühr unter: arbeitsweltundschule@akwien.at.
Herstellung: AK Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien
ISBN: 978-3-7063-0710-9

Kooperation der Arbeitsgruppe Geographie und wirtschaftliche Bildung der Universität Wien, der Arbeitswelt & Schule der AK Wien (www.arbeitsweltundschule.at), des Fachbereichs Geographische und Sozioökonomische Bildung der PH Wien und des Kompetenzzentrums für wertebasierte Wirtschaftsdidaktik der KPH Wien/Krems

Vorwort

RUDOLF KASKE, PRÄSIDENT DER ARBEITERKAMMER WIEN	4
HEINZ FASSMANN, BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG	5

Einleitung

HERBERT PICHLER & CHRISTIANE HINTERMANN Wirtschaftliche Allgemeinbildung hat Zukunft	7
CHRISTIAN FRIDRICH, STEFAN HINSCH, MARIA HOFMANN-SCHNELLER, STEFAN LAMPRECHTER, JOHANNES LINDNER & OLIVER SCHNITZER Wirtschaftsdidaktik stärkt die wirtschaftliche Allgemeinbildung	9

Position

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung	11
CHRISTIAN FRIDRICH & MARIA HOFMANN-SCHNELLER Positionspapier Sozioökonomische Bildung im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ an Österreichs allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II	16
HERBERT PICHLER, CHRISTIAN FRIDRICH, CHRISTIAN VIELHABER & FELIX BERGMEISTER Fachdidaktischer Grundkonsens der Fachdidaktik-Lehrenden im Lehramtsstudium Geographie und Wirtschaftskunde in der Verbundregion Nordost	18

Diskurs

REINHOLD HEDTKE Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition	19
CHRISTIAN FRIDRICH Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I.	41
KARL KOLLMANN Wirtschaftsbildung muss immer kritisch sein ... – oder man lässt es gleich bleiben. Eine grundsätz- liche Überlegung auch für die österreichische Schule	55

Service

MARIA HOFMANN-SCHNELLER & JOHANNES LINDNER Methoden, Goodpractice-Beispiele, Medien, Websites und Blogs zur (sozio)ökonomischen Bildung	59
--	----

Die Wirtschaft fordert in regelmäßigen Abständen an allgemeinbildenden Schulen ein eigenes Fach Wirtschaft. Es wird bemängelt, dass SchülerInnen die grundlegenden Begriffe der Ökonomie nicht verstehen.

Einen eigenen Gegenstand gibt es bereits, nämlich Geographie und Wirtschaftskunde. In diesem Kontext soll sich sozioökonomische Bildung künftig besser entfalten. Das Fach bietet die einzigartige Chance das Thema Wirtschaft in größeren Zusammenhängen zu vermitteln. Es kann zum Beispiel die Frage gestellt werden: Ist der Mensch für die Wirtschaft da oder die Wirtschaft für den Menschen?

Um zukünftige Herausforderungen zu meistern, ist es notwendig die Themen der Arbeitswelt, der Ökologie und Nachhaltigkeit zu behandeln. Als Interessenvertretung der ArbeitnehmerInnen ist es der AK wichtig, dass die spezifische Rolle der unselbständig Erwerbstätigen und deren Beitrag zur Volkswirtschaft im Unterricht behandelt werden.

Der vorliegende, in Kooperation der Arbeitsgruppe Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung der Universität Wien und weiteren Partnern, entstandene Reader bietet Ihnen ein umfassendes Modell, um sozio-ökonomische Bildung in der Schule erfolgreich zu vermitteln.

Mit unserer Aktion „Arbeitswelt & Schule“ haben wir uns in Kooperation mit den Lehrenden zum Ziel gesetzt, die SchülerInnen auf die Arbeits- und Berufswelt vorzubereiten und ihnen das Rüstzeug mitzugeben, diese auch friedvoll und gerecht mitzugestalten.

Rudi Kaske
Präsident der AK Wien

Mit der Lehrplanreform 1985/86 wurden die Weichen gestellt, den Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde (GW) zukunftsfähig und zukunftsorientiert zu gestalten. In dessen Mittelpunkt steht der in räumlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontexten handelnde Mensch, womit auch Jugendliche und ihre Lebenswelten inkludiert sind.

Themen des GW-Unterrichts weisen fast immer einen Raum-, Gesellschafts-, Wirtschafts-, aber auch Politik- und Ökologiebezug auf. Keiner dieser Bereiche kann isoliert für sich alleine, sondern muss der Realität entsprechend immer kontextuell bearbeitet werden. Die breite, diesbezüglich relevante Themenpalette des GW-Unterrichts reicht z. B. von Raumordnung und Regionalentwicklung in Österreich über Europäische Integration, Wirtschafts- und Währungsunion sowie die Rolle der EU in der Weltwirtschaft bis hin zu Leben und Wirtschaften in unterschiedlichen Zonen der Erde, Zentren und Peripherien sowie Fragen der Globalisierung.

Eine besonders große Bedeutung nimmt die sozioökonomische Bildung ein, die Wirtschaft als in die Gesellschaft eingebettet und daher mitgestaltbar versteht. Ein wichtiges Ziel ist folgerichtig, angemessenes wirtschaftliches Denken und Handeln von jungen Menschen in den Bereichen Haushalt, Konsum, Arbeitswelt und Gesellschaft zu fördern. Dies unterstützt das bildungspolitische Anliegen, sich in unserer ökonomisch stark durchdrungenen Gesellschaft zu orientieren, Entwicklungen zu reflektieren sowie verantwortungsvolle Handlungsoptionen zu entwerfen und umzusetzen. Auf diese Weise trägt der GW-Unterricht dazu bei, junge Menschen zu selbstbestimmten und emanzipierten, kritischen und aufgeklärten, solidarischen und partizipierenden Mitgliedern der Gesellschaft zu bilden.

Die Anforderungen an einen durch Pluralität, Interdisziplinarität, Multiparadigmatizität und (kritische) Reflexion gekennzeichneten GW-Unterricht sind hoch. Dies erfordert auch in Zukunft eine ständige Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen, zu der dieser vorliegende Reader einen kleinen Beitrag leisten soll.

Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann
Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Kenntnisse über Wirtschaft und Gesellschaft sind unverzichtbar für eine gute Haltung



Wirtschaftliche Allgemeinbildung hat Zukunft

Es freut uns, dass mit dieser Publikation zur Unterstützung wirtschaftskundlicher Lehrveranstaltungen ein weiterer kleiner Meilenstein gesetzt wird, der die Bedeutung der ökonomischen Bildung im Rahmen des Lehramtsstudiums Geographie und Wirtschaftskunde unterstreichen soll.

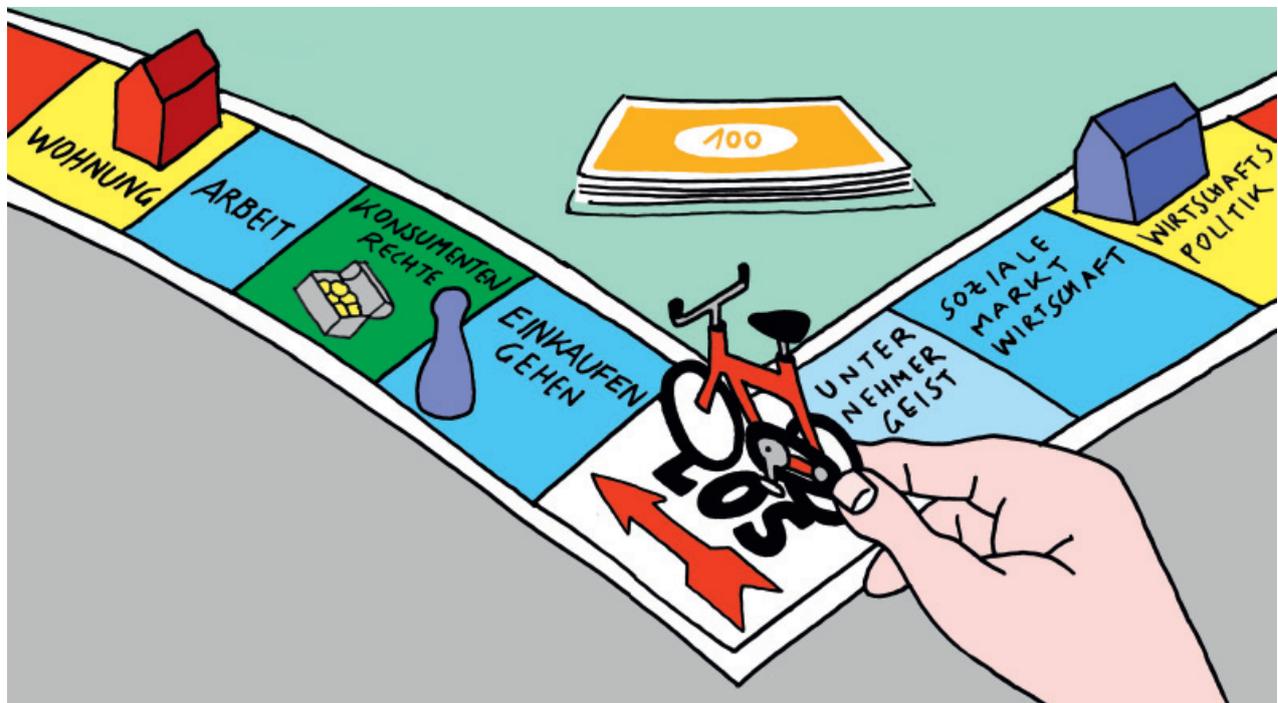
Die Vermittlung wirtschaftlicher Bildung kann auf eine lange Entwicklungsgeschichte zurückblicken, bereits vor 55 Jahren ist die wirtschaftliche Allgemeinbildung mit der Implementierung des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde in der AHS (SchOG 1962) angekommen. In den 1960er und 1970er Jahren erschien die Wirtschaftskunde vielen überzeugten „Länderkundlern und Länderkundlerinnen“ anfangs noch als lästiges Anhängsel und die Kombination mit Geographie eher als eine Zwangs- bestenfalls Zweckgemeinschaft denn eine Liebesheirat. Bereits in den SI Lehrplänen der Schulversuche der 1970er Jahre ergänzten jedoch Zielformulierungen den spröden Lehrstoffkanon, lösten Themen die Länderkunde ab, räumliche, soziale und ökonomische Aspekte sollten von diesem Zeitpunkt an integrativ behandelt werden. Befördert und unterstützt wurde der Paradigmenwechsel des Wirtschaftskundeunterrichts durch die frühe Etablierung einer an Praxiserfahrungen und Wissenschaft orientierten Fachdidaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Wolfgang Sitte und Christian Vielhaber sollen hier als herausragende Vertreter genannt werden.

Die folgenden Lehrpläne zeigen, dass sich GW zu einem doppelpoligen Zentrierungsfach entwickelte, das die „Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den beiden zum Teil eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum“ und „Wirtschaft“ sichtbar und verständlich“ (Sitte 2001:162) machen will. Dabei wird von Lebenssituationen der Schüler/innen ausgegangen, der, räumlich und der, wirtschaftlich handelnde, in seinem gesellschaftlichen Umfeld eingebettete Mensch rückt in den Mittelpunkt des Faches. Die wirtschaftliche Allgemeinbildung wendet sich (genauso wie die geographische Bildung) von reiner ökonomistischer Faktenlehre sowie von isoliertem Theoriewissen ab, da Jugendliche in einer stark ökonomisch geprägten sozialen Umwelt weiter gehende Qualifikationen und Kompetenzen brauchen. Dies kommt u.a. auch im aktuellen semestrierten GW-Lehrplan für die AHS-Oberstufe (2016) deutlich zum Ausdruck.

Zeitgemäße ökonomische Allgemeinbildung im Sinne eines zukunftsorientierten GW-Unterrichts begreift Schüler/innen als ökonomisch vielfältig Agierende und macht sie entscheidungs- und handlungsfähig. Sie soll Lernende dazu qualifizieren, wirtschaftliche und wirtschaftspolitische Problemstellungen kritisch zu reflektieren und in ihrem Lebensbereich nachhaltige wirtschaftliche Entscheidungen treffen zu können. Dies betont einmal die nötige Mehrperspektivität mit der „Wirtschaft“ erarbeitet und reflektiert wird: aus der Sicht des Haushalts oder des Konsumierens, aber auch aus den arbeitsweltlichen Perspektiven als Unternehmer/in und Arbeitnehmer/in. Zum anderen stellt es auf den immanent politisch bildenden Charakter des allgemeinbildenden Ökonomieunterrichts ab. Junge Menschen sollen zur kritischen Reflexion von Interessen und Folgen wirtschaftlichen Handelns, zu begründeten Urteilen über wirtschaftliches Handeln sowie zur Mitgestaltung von politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Prozessen befähigt werden. Schließlich ermöglicht die Synthese der Bildungsbereiche des Vernetzungsfaches Geographie und Wirtschaftskunde auch die Entwicklung von nachhaltigen Zukunftsszenarien im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Vermittlung und Aneignung dieser ökonomischen Kompetenzen muss im Unterricht wirklichkeitsnah, handlungsorientiert und mehrperspektivisch gestaltet werden. Ökonomische Allgemeinbildung ist ein ungemein spannendes und im besten Sinne kontrovers diskutiertes Feld, diese Mehrperspektivität gilt es für die Unterrichtspraxis zu erschließen, sowie Bezüge zur Lebenswelt der Schüler/innen herzustellen.

Wir wünschen dieser Publikation, dass sie Studierende inspiriert und dabei unterstützt von den ersten Unterrichtserprobungen gemeinsam mit Schüler/innen wirtschaftliche Bildung zukunftsorientiert zu leben.

Christiane Hintermann und Herbert Pichler



Wirtschaftsdidaktik stärkt die wirtschaftliche Allgemeinbildung

Drei exemplarische Fragestellungen zeigen das breite Spektrum, die Notwendigkeit und den Handlungsbedarf der wirtschaftlichen Allgemeinbildung auf:

- Wie begleitet man Kinder und Jugendliche auf dem Weg zu mündigen Konsumentinnen und Konsumenten?
- Wie können die Kompetenzen von Kindern und Jugendliche gestärkt werden, damit sie Chancen in der Wirtschaft erkennen, eigene Ideen entwickeln und verantwortungsvoll umsetzen können?
- Wie sollen Jugendliche ein allgemeines Gesellschafts- und Wirtschaftsverständnis entwickeln, damit sie ökonomische Zusammenhänge verstehen und sich für die Weiterentwicklung der Gesellschaft engagieren?

Wer handelt, entscheidet! Viele – wenn nicht die meisten – unserer Entscheidungen haben eine ökonomische Dimension. Wer entscheidet, sollte in der Lage sein, seine/ihre Entscheidung auch zu begründen. Wirtschaftliche Allgemeinbildung benötigt daher neben der Vermittlung von Grundlagenwissen und Handlungskompetenz, auch eine kritische Auseinandersetzung. Erst durch das selbstreflektierte Handeln wird ein/e Bürger/in zum/r mündigen Bürger/in!

Position

Der erste Teil des Readers umfasst den Grundsatzlerlass „Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innen-Bildung“, das Positionspapier zur sozioökonomischen Bildung und den fachdidaktischen Grundkonsens neu der Universität Wien.

Diskurs

In den zweiten Teil des Readers Wirtschaftsdidaktik wurden nach Diskussionen des Herausgeber/innenteams drei fachdidaktische Aufsätze aufgenommen. Reinhold Hedtke geht in seinem Beitrag „Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition“ zunächst auf unterschiedliche Formen und Kontroversen der Verankerung von ökonomischer Bildung in ausgewählten europäischen Staaten ein. Er skizziert die Konzeption, bildungstheoretische Begründung sowie Bildungsprinzipien der sozioökonomischen Bildung und erläutert ihre Relation zu den Bezugswissenschaften.

Im Beitrag „Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I“ thematisiert Christian Fridrich die Ausgangssituation für die ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen Österreichs. Er erläutert die Bedeutung und ein selbst entwickeltes Modell der Lebensweltorientierung einer ökonomischen Bildung, die auf die Befähigung zu mündigen Handlungen in ökonomisch stark durchdrungenen Alltags- und Lebenswelten abzielt.

Karl Kollmann plädiert in seinem Aufsatz „Wirtschaftsbildung muss immer kritisch sein ... – oder man lässt es gleich bleiben. Eine grundsätzliche Überlegung auch für die österreichische Schule“ für explizite gesellschaftliche Bezüge der ökonomischen Bildung. Deren Ziel soll die Entfaltung von handlungs- und gestaltungsfähigen Menschen in fünf Dimensionen des Wirtschaftens sein, nämlich als Lebewesen, Bürger/in, Eigenwirtschaftende/r, Erwerbsarbeitende/r und Konsument/in. Ein kritischer Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse ist besser als die Übernahme neoliberaler Denkmuster, die er ablehnt.

Service

Der dritte Teil des Readers bietet Ihnen Hinweise auf Blogs und Websites, ausgewählte Literatur sowie weitere wirtschaftsdidaktische Angebote.

Eine anregende Lektüre wünschen
Christian Fridrich, Stefan Hinsch, Maria Hofmann-Schneller,
Stefan Lamprecht, Johannes Lindner und Oliver Schnitzer

„Dein Ewiges: Kaufe ich den neuen Song jetzt oder später? Das macht ja die Märkte ganz nervös!“



Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung

Präambel

Die Ausstattung junger Menschen mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können, die Heranbildung selbständiger Urteilsfähigkeit und die Befähigung zur Teilhabe am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt gehören zu den Grundaufgaben der österreichischen Schule (vgl. § 2 des Schulorganisationsgesetzes). In Erfüllung dieses Auftrages muss Schule Menschen unter anderem dazu befähigen, ihre Rollen als Wirtschaftsbürger/innen, als Erwerbstätige und als Verbraucher/innen kompetent und moralisch verantwortlich wahrzunehmen.

Die dafür erforderlichen vielschichtigen Kompetenzen sollen aber nicht nur über die Inhalte bestimmter Fächer angesteuert werden, sondern das Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung macht ökonomische Bildung vielmehr auch zu einem fächerübergreifenden komplexen und vielschichtigen Anliegen.

- Ökonomische Bildung unterstützt die Wahrnehmung der persönlichen Interessen in den verschiedenen Rollen, in denen Menschen am Wirtschaftsleben teilnehmen. Ein wichtiges Segment ist die Verbraucher/innenbildung. Die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union bekennen sich zur Förderung der Interessen der Verbraucher/innen und ihres Rechtes auf Information, Erziehung und Bildung (Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union, Art. 169).
- Wirtschaftliche Kompetenzen dienen aber nicht nur der Bewältigung der Rollen als Konsumierende, Geldanlegende, Kredit- oder Versicherungsnehmer/innen, sie tragen auch zur Beschäftigungsfähigkeit bei und können Basis für die Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit sein.
- Ökonomische Bildung ist wirtschaftsbürgerliche Bildung und spricht die (künftigen) Wähler/innen und Steuerzahler/innen an. Sie ermöglicht Orientierung in einer von Wirtschaft geprägten Kultur und ist Grundlage der Teilhabe an demokratischen Willensbildungsprozessen auf nationaler und internationaler Ebene.
- Ökonomische Bildung ist politische und moralische Bildung. Denn wirtschaftliches Handeln hat gesellschaftliche und ökologische Folge- und Nebenwirkungen. Die Agenda 21, das Leitpapier der Vereinten Nationen zur nachhaltigen Entwicklung im 21. Jahrhundert, hat deshalb unter anderem die »Förderung von Verbrauchs- und Produktionsmustern, die zu einer Verringerung von Umweltbelastungen und zur Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse führen« und »die Klärung der Frage, wie sich nachhaltige Verbrauchsgewohnheiten entwickeln lassen« zum Ziel.
- Ökonomische Bildung betrifft letztlich den ganzen Menschen, sie ist Arbeit an der eigenen Identität. Denn Wirtschaft und Konsum sind in unserer Gesellschaft sehr zentrale Handlungs- und Kommunikationsfelder; sie bestimmen das Selbst- und Fremdverständnis des/der Einzelnen entscheidend mit.

Das Ziel des Unterrichtsprinzips Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung erschöpft sich also nicht im Aufbau einer individuell nützlichen wirtschaftlichen Kompetenz; es geht auch darum, die Lernenden zu befähigen, als Verbraucher/innen und Wirtschaftsbürger/innen wirtschaftliches Handeln kritisch zu reflektieren und eine nachhaltig lebenswerte Welt mitzugestalten. Gelingende Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung sensibilisiert jungen Menschen für ihre Rechte, im Sinne einer »Consumer Citizenship« aber immer auch für ihre Verantwortung. In diesem Sinne ist das Leitbild des/der selbstbestimmten Verbrauchers/Verbraucherin weiterzuentwickeln »vom klugen Konsumenten vorgefertigter Marktgüter im Privathaushalt zum weitsichtigen Mitgestalter einer nachhaltig lebenswerten Welt im Nah- und Fernbereich« (Piorkowsky, 2008, S. 9).

Eine Reihe von Entwicklungen lässt die konsequente und breitflächige Umsetzung des Unterrichtsprinzips zunehmend wichtiger erscheinen: das Angebot an Produkten und Dienstleistungen ist größer denn je, der Grad der Beeinflussung junger Menschen durch Peer Groups und Medien gleichzeitig sehr hoch; Märkte werden zunehmend liberalisiert und dereguliert; nahezu alle Bereiche menschlichen Lebens werden mittlerweile

kommerzialisiert; empirische Studien liefern Hinweise auf Defizite in der ökonomischen Grundbildung der Bevölkerung; die Orientierung in einer durch Globalisierung und enorm beschleunigten technischen Wandel gekennzeichneten Wirtschaft fällt immer schwerer; die Einsicht in die Bedeutung nachhaltigen Wirtschaftens wächst, ohne dass dies auf individueller und politischer Ebene hinreichende Konsequenzen hätte.

1 Richtziel

Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung befähigt zur Lebensbewältigung in ökonomisch geprägten Alltagssituationen. Sie fördert den Erwerb von Kompetenzen, die zu einer aktiven und reflektierten Teilnahme am Wirtschaftsleben als Konsument/in, als Erwerbstätige/r, als Steuerzahler/in und Transferempfänger/in und als wahlberechtigte/r Wirtschaftsbürger/in und Selbständige befähigen.

Richtziel ist der in einer ökonomisch durchwirkten Lebenswelt orientierungsfähige und in wirtschaftlich geprägten Lebens- und Alltagssituationen handlungskompetente Mensch, der zu einem selbständigen Urteil fähig und bereit ist, welches sich auch moralischen Kategorien verpflichtet fühlt.

2 Kompetenzen

Die Schüler/innen

- verfügen in hinreichendem Ausmaß über altersgemäße Grund- und Schlüsselkompetenzen zur Orientierung im und zur Teilhabe am Wirtschaftsleben und insbesondere auch über dafür notwendige, altersgemäße und ihrer Lebenswelt entsprechende soziale Fähigkeiten;
- kennen Grundzüge der Haushaltsgründung und -führung in eigener Verantwortung und unter Berücksichtigung der persönlichen Lebenssituation;
- sind zur Reflexion ihrer persönlichen Bedürfnisse, ökonomischen Möglichkeiten und Werthaltungen in der Lage;
- reflektieren und relativieren den Einfluss von Medien und Werbung auf das eigene Denken und Handeln;
- können als Verbraucher/innen möglichst selbstbestimmte Entscheidungen treffen;
- bedenken die Folgen des eigenen Konsum- und Wirtschaftsverhaltens und können ihrem Entwicklungsalter entsprechend verantwortlich, politisch bewusst und nachhaltig handeln;
- kennen die grundlegenden Rechte, Pflichten und Möglichkeiten als Verbraucher/innen beim Abschluss von Verträgen;
- können, ausgestattet mit ausreichenden mathematischen Grundkompetenzen, das persönliche Finanzmanagement gestalten, den eigenen wirtschaftlichen Verhältnissen angepasste Entscheidungen treffen und Daseinsvorsorge betreiben;
- kennen Ausmaß und Auswirkungen der Verwendung und Vernetzung digitaler Daten und gehen mit ihren persönlichen Daten verantwortungsbewusst um;
- verfügen über wirtschaftliche Basiskompetenzen, die sie zur Aufnahme einer Beschäftigung befähigen;
- können grundlegende wirtschaftstheoretische und wirtschaftspolitische Kenntnisse nutzen, um sich in der nationalen, internationalen und globalen Wirtschaft zu orientieren;
- sind ihrer Altersstufe entsprechend fähig und bereit, nationale, internationale und globale ökonomische Phänomene und Zusammenhänge wirtschafts- und unternehmensethisch zu bewerten;

3 Inhalte und thematische Zugänge

Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung umfasst verschiedene Lebens- und Handlungsfelder, z. B. Finanzmanagement, Ernährung, Haushalt, Gesundheit und Regeneration, Energie und Technik, Freizeit, Sport oder Mobilität, die wiederum jeweils auf unterschiedlichen Ebenen – z. B. ökonomisch, rechtlich, psychologisch, sozial, warenkundlich, ökologisch, politisch, ethisch – bearbeitet werden können.

Beispiele für konkrete Inhaltsfelder der Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung im Unterricht sind entsprechend vielgestaltig. Einige Beispiele für solche Inhaltsfelder finden sich im Anhang.

4 Methodik und Didaktik

Das breite Themenspektrum des Unterrichtsprinzips kann sowohl fachbezogen als auch fächerübergreifend behandelt werden:

- Anknüpfungspunkte im Lehrplan ergeben sich neben den sogenannten Trägerfächern (Geographie und Wirtschaftskunde, Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre) in vielen anderen Unterrichtsgegenständen wie z. B. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung, Biologie, Deutsch, Mathematik, Physik, Bildnerische Erziehung, Philosophie, Religion, Haushalts- und Ernährungslehre oder Chemie.
- Ausgangspunkt für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips sind die Lebenswelt und der Alltag der Schüler/innen. Beobachtung und Reflexion des eigenen Verhaltens sowie Bewusstseinsbildung sind von herausragender Bedeutung.
- Das Aufgreifen aktueller Themen, beispielsweise in Form von Medienbeiträgen oder auch die Thematisierung von Vorgängen an der Schule selbst, schaffen Bezug zum Leben.
- Schüler/innen können und sollen zu eigener Recherchetätigkeit im WWW, in Bibliotheken oder durch Befragungen unterschiedlicher Personengruppen angehalten werden.
- Projektunterricht, die Variation der Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) sowie Zeit für Austausch und Meinungsbildung machen die Themen lebendig und ermöglichen kontroverse Diskussionen.
- Die Einbindung von Fachleuten aus der Praxis (Wirtschaft, Verbraucherschutzinstitutionen, NGOs, einschlägige Museen, Interessensvertretungen, etc.) kann sinnvoll sein. Dabei soll nicht Beeinflussung, sondern das Erkennen und Abwägen unterschiedlicher Interessen und Zugänge im Vordergrund stehen.
- Die Eltern prägen in bestimmten frühen Lebensphasen das Konsum- und Wirtschaftsverhalten ihrer Kinder stark, ihre Einbeziehung in Projekte und andere Aktivitäten erscheint daher sinnvoll.

5 Zusammenwirken mit anderen Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen

Themen der Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung haben thematische Überschneidungen zu Bildungsanliegen und sind, wie die folgenden Beispiele zeigen, im Zusammenwirken mit anderen Unterrichtsprinzipien besonders wirkungsvoll zu bearbeiten.

Politische Bildung und Europapolitische Bildung

Verbraucher/innenrechte sind Bürger/innenrechte und werden politisch verhandelt und erreicht. Die eigenen Rechte und Pflichten als Konsumierende zu kennen und sich dafür einzusetzen, ist Folge und Ausdruck Politischer Bildung; ebenso ist die Auseinandersetzung mit Themen wie »Schutz der eigenen Daten« und »Recht auf Privatheit« Gegenstand Politischer Bildung. Demokratisches politisches Handeln ist es aber auch sich als Verbraucher/in für gesunde und klar gekennzeichnete Lebensmittel einzusetzen.

Die Europäische Union hat als Wirtschaftsunion begonnen und wandelt sich immer weiter zu einer politischen Union. Themen des Verbraucherschutzes, Geld und Währung oder die Verflechtungen zwischen Politik und Wirtschaft sind Beispielthemen, bei denen die beiden Aspekte eng miteinander verknüpft sind.

Entwicklungspolitische Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Umweltbildung

Verbraucher/innenhandeln und ökonomisches Handeln können in der globalisierten Welt nicht lokal betrachtet werden, sondern benötigen einen kosmopolitischen Blick. Junge Menschen sollen Bewusstsein dafür entwickeln, dass Fragen der Wirtschaft und des Konsums auch Fragen nach globaler Gerechtigkeit, nach Solidarität und Fragen der nachhaltigen Beeinflussung der Umwelt sind, aber auch wirtschaftliche Chancen bieten bzw. nach sich ziehen.

Nachhaltige Konsummodelle und eine Auswahl von nachhaltigen Produkten zu kennen, innovative Ideen umzusetzen – dies alles unterstützt die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung.

Die Bearbeitung von Dilemmata, die sich aus diesen Spannungsverhältnissen ergeben, hilft den Schüler/inne/n, mehrdimensionale Sichtweisen zu entwickeln und sich eigener Werte bewusst zu werden bzw. diese erst zu entwickeln.

Gesundheitserziehung

Die Auswahl von Produkten und Dienstleistungen kann die Gesundheit fördern oder aber auch gefährden. Besonders die Bereiche Ernährung sowie Gebrauch von Kosmetika oder Medikamenten zeigen im Hinblick auf Inhaltsstoffe, Herkunft und das Hinterfragen von Produktkennzeichnungen und Gütezeichen die Überschneidungen zur Gesundheitsbildung auf. Die richtige Deutung von Gefahren- und Sicherheitskennzeichen kann lebens- und gesundheitsentscheidend sein. Auch die Zusammenhänge zwischen Angeboten, den eigenen Konsumgewohnheiten und der Gesundheit können in beiden Unterrichtsprinzipien thematisiert werden.

Medienerziehung

Junge Menschen konsumieren Medien und produzieren zunehmend auch selbst Inhalte, die sie über soziale Medien kommunizieren. Umso wichtiger ist es, dass sie sich der Bedeutung des Datenschutzes und der Wahrung der Privatsphäre als Wert bewusst werden. Medienerziehung kann auch durch die Analyse von Marketing- und Werbemaßnahmen und die Diskussion über den Einfluss von Moden und Trends Bewusstsein für das eigene Konsum- und Wirtschaftshandeln schaffen.

Verkehrserziehung

Überschneidungen finden sich bei Themen wie Umweltfreundlichkeit und Kostenwahrheit im Verkehr oder auch Gesamtkostenabschätzung von Verkehr und Mobilität. Beispielsweise können auch öffentliche Verkehrsmittel thematisiert werden, was zur Schaffung von Bewusstsein bei der Wahl des Verkehrsmittels beiträgt.

Entrepreneurship-Education

Entrepreneurship umfasst im weiteren Sinn alle Bildungsmaßnahmen zur Weckung unternehmerischer Einstellungen und Fertigkeiten. Eine der Basiskompetenzen ist die Einschätzung der Chancen und Risiken selbständiger wirtschaftlicher Tätigkeit. Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung unterstützt dies durch den Erwerb von Sach-, Urteils- und Handelskompetenz die – neben anderen – Voraussetzungen für die Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit darstellen. Sie unterstützen z. B. das Bewerten und Umsetzen von Geschäftsideen.

Im Rahmen von Entrepreneurship-Education ist es durchaus empfohlen, dass Schüler/innen wenigstens eine altersgemäße reale unternehmerische Erfahrung in allen Schulformen von Primarstufe bis Sekundarstufe II haben sollten, wie zum Beispiel an einer Schülerfirma teilzunehmen. Allerdings ist dabei auf die Rahmenbedingungen des Schullalltags Bedacht zu nehmen.

6 Anwendung des Erlasses

Der Grundsaterlass gilt für alle Schulstufen aller Schularten.

Er gilt auch für die im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung eingesetzten Erzieher/innen bzw. Freizeitpädagoginnen und -pädagogen. Inhalte und Zielsetzungen des Grundsaterlasses sind in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen, der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sowie der Bildungsanstalten für Sozialpädagogik umzusetzen.

Die Inhalte und Zielsetzungen sind als Empfehlung auch an alle anderen Einrichtungen gerichtet, in denen Lehrer/innen aus- oder fortgebildet werden.

Literatur und Quellen

Agenda 21 (<http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/index.htm>)

Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz zur Verbraucherbildung: www.kmk.org > Presse und Aktuelles > Archiv > 2013 > Verbraucherbildung an Schulen (12.9.2013)

Neuweg, G. H. (2013). Konturen moderner Verbraucherbildung. Erweiterte Fassung eines Vortrages auf der Fachtagung »Lernen fürs Leben, Konsumentenschutz macht Schule«, 10. Oktober 2013, Wien.

Piorkowsky, M.-B. u. a. (2008). Verbraucherkompetenz für einen persönlich erfolgreichen und gesellschaftlich verantwortlichen Konsum. Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats Verbraucher- und Ernährungspolitik beim Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz. www.bmel.de

Rauscher, E. (2008). Gut leben lernen statt viel haben wollen, Handbuch der Verbraucherbildung, BMUKK Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich: <http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmen.pdf>

Schulorganisationsgesetz: www.ris.bka.gv.at > Bundesrecht konsolidiert > Titel, Abfrage: Schulorganisationsgesetz

Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union: eur-lex.europa.eu > EU-Recht und damit verbundene Dokumente > Verträge > Vertrag über die Arbeitsweise der europäischen Union (Konsolidierte Fassung 2012)

Anhang

Beispiele für konkrete Inhaltsfelder der Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung

- Geld und Währung
- Angebotsvergleich, Beurteilungskriterien für das Preis-Leistungsverhältnis
- Grundlagen des Vertragsrechts (Wesen und Arten von Verträgen, Rechte und Pflichten, Geschäftsfähigkeit, Gewährleistung, Produkthaftung, Zahlungsverzug, Lieferverzug, Rücktrittsrechte, spezielle Probleme im E-Commerce usw.)
- Unterstützungs- und Beratungsstrukturen für Verbraucher/innen sowie Formen der Rechtsdurchsetzung und Streitbeilegung (Schlichtungsstellen, Verbraucherschutzorganisationen, Gerichte usw.)
- Strategien und Wirkung von Werbung und Marketing
- Risiken moderner Zahlungsmittel
- Gefahren der Ver- und Überschuldung, Führen eines Haushaltsbuches, persönliches Finanzmanagement
- Finanzdienstleistungen (Risikoabsicherung/Versicherungen, Vermögensbildung/Anlageprodukte, Finanzierung/Kredite und Darlehen, Daseinsvorsorge) finanzmathematische Grundprinzipien, z. B. Zinseszins
- Miete versus Eigentum
- Berufe, Passung zwischen persönlichen Interessen und Anforderungen, Wege der Berufsorientierung und Berufsbildung
- Auffinden von Geschäftsideen, Bewerten und Umsetzen von Marktchancen, Businesspläne
- Arbeit, Arbeitsmarkt, Beschäftigung, Einkommensverteilung sowie deren Zusammenhang mit Bildungsabschlüssen im 21. Jahrhundert
- Finanzmärkte, Kapitalmärkte, Derivate, Finanz- und Wirtschaftskrisen
- Funktionsweise des Sozialversicherungssystems
- staatliche Ausgaben und Einnahmequellen, Steuern als Beitrag zur Erstellung öffentlicher Güter
- Wirtschaftspolitik, Verhältnis von Politik, Staat und Wirtschaft
- Regulierung und Liberalisierung von Märkten
- Europäischer Binnenmarkt, Europäische Wirtschafts- und Währungsunion
- Abbau-, Produktions- und Arbeitsbedingungen in anderen Staaten
- Wirtschaftssysteme und ihre ideellen Grundlagen (z. B. Märkte als Ordnungsprinzip; Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit als Leitideen)
- alternative Wirtschaftsmodelle, Gemeinwohlökonomie, Nachhaltigkeit bei Konsum, in Unternehmen und Wirtschaft
- Auseinandersetzung mit alternativen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung und mit Strategien der Selbstbescheidung (z. B. Verzicht, Eigenproduktion, Förderung der regionalen Wirtschaft, stärkere Konzentration auf nicht-materielle Formen der Bedürfnisbefriedigung, Wegwerfen oder Reparieren)
- Zusammenhänge zwischen Güterkonsum und Lebensglück, Befunde der Glücksforschung
- Umweltökonomie
- Abfallentsorgung und -verwertung, Abfallvermeidung

ÖSTERREICHISCHE GEOGRAPHISCHE GESELLSCHAFT
 Fachgruppe für geographische und sozioökonomische Bildung

Positionspapier

Sozioökonomische Bildung

im Unterrichtsgegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“
 an Österreichs allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II

Im Zentrum des Faches „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) steht der in gesellschaftlichen Kontexten räumlich und wirtschaftlich handelnde Mensch.¹ Dies schließt die Jugendlichen und ihre Lebenswelten mit ein.^{2,3} Diese grundlegende Zugangsweise verbindet GW mit der sozioökonomischen Bildung⁴, die Wirtschaft als *gesellschaftlich eingebettet*⁵ und von jedem Menschen *mitgestaltbar*⁶ versteht. Eines der zentralen Bildungsziele ist es, die reflektierte Weltaneignung⁷ von jungen Menschen im Sinne der Entfaltung von *Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit*⁸ zu fördern. Junge Menschen sollen befähigt werden, sich in unserer stark ökonomisch geprägten Gesellschaft zu orientieren⁹, sich eine begründete, ethisch fundierte Meinung zu bilden¹⁰ sowie an gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Prozessen mündig mitzuwirken¹¹; sei es im Haushalt, beim Konsum, in der Arbeitswelt als Arbeitnehmer/in oder Unternehmer/in oder auch in gesellschaftlichen Zusammenhängen auf lokaler, regionaler, nationaler oder supranationaler Ebene^{12,13}. Daher führt die Sensibilisierung für lebensdienliches Wirtschaften¹⁴, die Bildung für nachhaltige Entwicklung¹⁵ sowie die Bereitschaft zu verantwortungsvoller gesellschaftlicher Partizipation¹⁶ zu individueller Emanzipation¹⁷.

Die sozioökonomische Bildung innerhalb des Unterrichtsfaches GW verfolgt daher im Rahmen der *wirtschaftlichen Allgemeinbildung*¹⁸ folgende *Prinzipien*¹⁹:

In Bezug auf Lernprozesse:

1. **Schüler- und Lebensweltorientierung** (durch den Bezug auf ökonomisch, politisch, medial und gesellschaftlich geprägte Lebenswelten sowie die Alltagserfahrungen der jungen Menschen).²⁰
2. **Individualisierung** (durch den Einsatz angemessener Unterrichtsmethoden und Sozialformen sowie durch adäquate Berücksichtigung von Präkonzepten, informellen Lernprozessen, Binnendifferenzierung und Diversität).²¹
3. **Kompetenz- und Handlungsorientierung** (über bloßes Wirtschaftswissen hinaus durch das Verstehen von Zusammenhängen, Anwenden des Gelernten, Reflektieren der eigenen Einstellungen, Entscheidungen und Handlungen sowie Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Hinzu müssen auch methodische und soziale Kompetenzen kommen).²²

In Bezug auf Gegenstandsbereiche:

4. **Aktualitäts- und Zukunftsbezug** (von exemplarisch ausgewählten, bildungsrelevanten Themen mit Problembezug).²³
5. **Kritische Zugänge** (durch Reflexion des praktizierten Wirtschaftens auf Haushalts-, Unternehmens- und Gesellschaftsebene einschließlich der Interessen- und Machtkonstellationen im Sinne eines Zugangs zur politischen Bildung).²⁴

In Bezug auf Wissenschaft:

6. **Inhaltliche Mehrperspektivität und Pluralismus** (mittels Bewertung von kontroversen Wahrnehmungen, Darstellungen und Interessen insbesondere unter Einbeziehung von unterschiedlichen wirtschaftlichen Paradigmen, Ideologien, Welt- und Menschenbildern).²⁵
7. **Wissenschaftsorientierung** (unter besonderer Berücksichtigung der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und des Prinzips der Multidisziplinarität).^{26,27}

Wien, im Jänner 2017

- ¹ Sitte, W. (2001): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: Sitte, W.; Wohlschlägl, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, 157–169 (hier 164).
- ² BMB (Hrsg.) (2000): Lehrplan der NMS und der AHS-Unterstufe. Wien (hier 1–2).
- ³ Republik Österreich (Hrsg.) (2016): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Ausgegeben am 9. August 2016, Teil II. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien, 59–67 (hier 60).
- ⁴ Vergleiche dazu insbesondere die drei grundlegenden Aufsätze von Hedtke, R. (2014): Was ist sozio-ökonomische Bildung? In: Fischer, A.; Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 81–127. Weber, B. (2014): Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In Fischer, A.; Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 128–154. Engartner, T.; Krisanthan, B. (2014): Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In: Fischer, A.; Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 155–176.
- ⁵ Hedtke, R. (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht Nr. 140, (hier 21 f.).
- ⁶ Famulla, G.-E. (2014): Sozio-ökonomische versus ökonomistische Bildung. Zwei Sichtweisen auf die Beiträge der Fachtagung „Was ist Sozioökonomie? Was ist sozio-ökonomische Bildung?“ Universität Bielefeld – 28. September 2012. In: Fischer, A.; Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 390–410 (hier 406).
- ⁷ Daum, E.; Werlen, B. (2001): Geographiedeseigenes Lebens. Globalisierte Wirklichkeiten. In: Praxis Geographie 4, 4–9.
- ⁸ Haarmann, M. P. (2014): Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In: Fischer, A.; Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 206–222 (hier 208 f.).
- ⁹ Kutscha, G. (2014): Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: Fischer, A.; Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 63–80 (hier 74).
- ¹⁰ Ulrich, P. (2008): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. Bern – Stuttgart – Wien: Haupt Verlag (hier 14).
- ¹¹ Fridrich, C. (2017): Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung. Plädoyer für einen kritischen Zugang und für ein erweitertes Verständnis. In: Fridrich, C.; Hübner, R.; Kollmann, K.; Piorkowsky, M.; Tröger, N. (Hrsg.): Abschied vom eindimensionalen Verbraucher. Wiesbaden: Springer, 113–160 (hier 135–141).
- ¹² Tafner, G. (2015): Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neoinstitutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Humboldt-Universität zu Berlin: Habilitationsschrift. Detmold: EUSL (hier 682–698).
- ¹³ Fridrich, C. (2013): Durch den Kompetenzdschungel zu einem empirie- und theoriebasierten Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung an der Sekundarstufe I. In: Geo Graz 53, 4–9 (hier 8).
- ¹⁴ Ulrich, P.; Maak, T. (2000): Lebensdienliches Wirtschaften in einer Gesellschaft freier Bürger – Eine Perspektive für das 21. Jahrhundert. In: Ulrich, P.; Maak, T. (Hrsg.): Die Wirtschaft in der Gesellschaft. Perspektiven an der Schwelle zum 3. Jahrtausend. Bern – Stuttgart – Wien: Haupt, 11–34.
- ¹⁵ UNESCO (Hrsg.) (2009): Bonner Erklärung. Bonn: UNESCO. Web: http://www.unesco.at/bildung/esd2009_bonn_declaration_de.pdf (5.12.2016).
- ¹⁶ Hentig, H. von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim und Basel: Beltz (hier 222–225).
- ¹⁷ Klafki, W. (1993). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz (hier 52).
- ¹⁸ Dubs, R. (2001): Wirtschaftsbürgerliche Bildung – Überlegungen zu einem alten Postulat. In: *sowi-onlinejournal* 2/2001: Welche ökonomische Bildung wollen wir? <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/wirtschaftsbuergerliche-bildung-dubs.pdf> (31.1.2017).
- ¹⁹ Hedtke, R. (2015) wie Fußnote 5 (hier 26); davon abgeleitet: Fridrich, C. (2017) wie Fußnote 11 (hier 132 f.).
- ²⁰ Wie Fußnote 6 (hier 405).
- ²¹ Sitte, W. (2001): Innere Differenzierung. In: Sitte, W.; Wohlschlägl, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, 199–211.
- ²² Wie Fußnote 6 (hier 406).
- ²³ Engartner, T.; Krisanthan, B. (2014) wie Fußnote 4 (hier 170).
- ²⁴ Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien: Institut für Geographie der Universität Wien, 9–26 (hier 17–20).
- ²⁵ Hedtke, R. (2014) wie Fußnote 4 (hier 104–111).
- ²⁶ Weber, B. (2014) wie Fußnote 4 (hier 143).
- ²⁷ Graupe, S. (2015): Ökonomische Bildung. Geistige Monokultur oder Befähigung zum eigenständigen Denken? In: Spieker, M. (Hrsg.): Ökonomische Bildung zwischen Pluralismus und Lobbyismus. Tutzinger Schriften zur politischen Bildung, Band 8. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 43–68.

Fachdidaktischer Grundkonsens

der Fachdidaktik-Lehrenden im Lehramtsstudium Geographie und Wirtschaftskunde in der Verbundregion Nordost

Lehr-/Lernprozesse im GW-Unterricht der Sekundarstufe sind immer (fach)didaktisch zu begründen! Das verpflichtet die Lehrenden, ausgehend von ausgewählten didaktischen Konzepten und Modellen, unterrichtsrelevante Inhalte und Methoden in Lehr-/Lernprozesse überzuführen. Hierfür ist auch die Konzeption der Lehrpläne zu analysieren und in konkreten Handlungsoptionen im Unterricht umzusetzen.

Der GW-Unterricht fokussiert auf Lebenswelten und die in gesellschaftlichen Bezügen räumlich und wirtschaftlich handelnden Menschen. Gemäß den Zielen der sozioökonomischen Bildung wird Wirtschaft als gesellschaftlich eingebettet und veränderbar verstanden. Lernende sollen ihre komplexen Lebenswelten im GW-Unterricht durch kontinuierliche Reflexion und Entwicklung der individuellen Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit als mitgestaltbar erfahren können. Dieses Anliegen umfasst die Bereiche Haushalt, Konsum, Arbeitswelt, Gesellschaft und Umwelt auf allen Maßstabsebenen.

Folgende **didaktische Konzepte und Modelle** gehören zum Standardprogramm der gemeinsam von Universität und Pädagogischen Hochschulen in der Verbundregion Nordost getragenen Lehramtsausbildung und damit zum Begründungswerkzeug für die fachdidaktische Ausrichtung des GW-Unterrichts:

- Curriculumtheoretische Didaktik
- Kritisch-Konstruktive Didaktik
- Lehr-Lerntheoretische Didaktik
- Konstruktivistische Didaktikansätze

Bei der Planung bzw. Inszenierung von Lehr-/Lernprozessen des GW-Unterrichts sollten aus den folgenden **didaktischen und methodischen Prinzipien** jene ausgewählt werden, auf die fallspezifisch Bezug genommen wird:

- Schüler/innenorientierung und Lebensweltorientierung
- Handlungsorientierung
- Aktualitätsorientierung und Zukunftsorientierung
- Orientierung am Prinzip des Exemplarischen
- Orientierung an geographischen und ökonomischen Basiskonzepten
- Orientierung an Qualifikationsansprüchen, die zur Lösung komplexer Problemstellungen befähigen (Kompetenzorientierung)
- Orientierung am Prinzip der inhaltlichen Mehrperspektivität und der Kontingenz
- Politische Bildung auf Basis gesellschaftskritischer Reflexionen
- Partizipative Unterrichtsmethoden, selbstbestimmtes, individualisiertes und kooperatives Lernen sowie methodische Vielfalt

Zumindest folgende **unterschiedliche Raumkonzepte** der Fachwissenschaft sollen im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen berücksichtigt werden:

- Raum als Container
- Raum als System von Lagebeziehungen und Reichweiten
- Wahrnehmungsraum
- Konstruierter Raum

Auf folgende zusätzliche **Aspekte der Themenschließung** ist im GW-Unterricht zu achten:

- Wirklichkeitsnähe und Alltagstauglichkeit
- Konflikt- und Widerspruchspotenzial
- Kritische Medienkompetenz
- Geschlechtersensibilität und Diversität
- Transkulturalität
- Arbeitswelt- und Berufsorientierung

Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition

1 Einleitung

Was ist ökonomische Bildung? Geht es um Bildung durch das Aneignen wirtschaftswissenschaftlichen Wissens und daraus ableitbarer Kompetenzen? Oder geht es um eine sozial-wissenschaftlich fundierte Orientierung über den Realitätsbereich Wirtschaft und den Erwerb von Kompetenzen für wirtschaftliche Lebenssituationen? Sollen Schüler/innen zu wirtschaftswissenschaftlich denkenden und handelnden Menschen erzogen werden? Oder sollen sie in wirtschaftlichen Situationen selbstständig auf unterschiedliche Konzepte des Denkens und Handelns zurückgreifen können?

Darüber wird seit Jahrzehnten bildungspolitisch und wirtschaftsdidaktisch kontrovers diskutiert. Die Kontroversen reichen zurück bis in die 1960er Jahre. In Deutschland erregt diese Debatte seit einigen Jahren erneut öffentliche Aufmerksamkeit, in einigen Ländern scheint sie mehr oder weniger latent zu bleiben, andere – so auch Österreich – erleben wiederholte bildungspolitische Vorstöße für eine Expansion ökonomischer Bildung (vgl. Tab. 1). In diesen Fällen kommt die Forderung nach einem separaten Schulfach Wirtschaft immer wieder hoch, vorgebracht von konservativ-wirtschaftsliberaler Seite und Wirtschaftsverbänden und von der Wirtschaftspresse kampagnenförmig verstärkt. Über ähnliche Vorstöße von Arbeitgeberverbänden und konservativen Bildungspolitikern diskutierte auch die französische Öffentlichkeit kontrovers. Gegen den Vormarsch einer wirtschaftswissenschaftlichen Verengung ökonomischer Bildung melden sich in beiden Ländern kritische Stimmen zu Wort. In Frankreich verteidigen sie eine sozialwissenschaftliche Bildung gegen deren Ökonomisierung. In Deutschland berufen sie sich auf den Ansatz der lebenssituationsorientierten und sozioökonomischen Bildung, dem viele europäische Länder folgen. Die Diskussion dieser Konzeption steht im Mittelpunkt meines Beitrags.

Im Folgenden skizziere ich die sozioökonomische Position im Feld der Wirtschaftsdidaktik und ihren konzeptionellen Konflikten. Aus Platzgründen vernachlässige ich hier die Tradition wirtschaftspädagogischer Zugänge zu allgemeiner ökonomischer Bildung, die eine eigene Würdigung verdienen (vgl. z. B. Beck

1997; Schanz 1997). Nach einem kurzen Überblick stelle ich in einem ersten Block die sozioökonomische Bildung vor, benenne kurz ihre Leitziele und Themenfelder, beschreibe ihr Verhältnis zu den Bezugswissenschaften und präsentiere ihre wichtigsten Prinzipien (Kap. 1–5). Im zweiten Block greife ich aktuelle Kontroversen um die Gestaltung und Institutionalisierung ökonomischer Bildung auf und arbeite den konzeptionellen Konflikt heraus, der diese Auseinandersetzungen prägt (Kap. 5–6). Im dritten Block umreißt ich die bildungstheoretische Begründung sozioökonomischer Bildung (Kap. 7). Für eine detailliertere Darstellung der Kernelemente sozioökonomischer Bildung verweise ich auf meinen Aufsatz „Was ist sozio-ökonomische Bildung?“ und Birgit Webers Beitrag „Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung“ (Hedtke 2014a; Weber 2014).

2 Schulfach Wirtschaft – eine deutsche Kontroverse?

Die Beschäftigung mit wirtschaftlichen Phänomenen, Problemen oder Themen gehört im deutschen Sprachraum und vielen mittel- und nordeuropäischen Ländern seit Jahrzehnten unbestritten zur schulischen Allgemeinbildung (Blankertz 1966). Der Gegenstands- und Lernbereich Wirtschaft hat sich seit langem in den Stundentafeln und Curricula der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland etabliert. Gemessen an Raum, Rang, Reputation und Rechtsvorschriften befindet sich Wirtschaft in Schulen heute auf Augenhöhe mit Gesellschaft, Recht und meistens auch mit Politik. Bildungspolitisch, curricular, unterrichtlich und lernmedial herrscht ein Verständnis der ökonomischen Bildungsaufgabe vor, das Wirtschaft in den Kontext von Gesellschaft, Politik und Recht stellt (Sozialkunde und ähnliche Fächer). Das ist die sozialwissenschaftlich geprägte Tradition ökonomischer Bildung. In diese Linie gehört auch die österreichische Tradition, die sich – seit dem Paradigmenwechsel der 1980er Jahre – im allgemeinbildenden Unterrichtsgegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“ manifestiert. Das Fach wählt die Perspektive des „in gesellschaftlicher Bindung räumlich und wirtschaftlich

handelnden Menschen“, verwendet also ein „gesellschaftsorientiertes Handlungskonzept“ (Sitte 2001, 164; Fridrich 2012, 21 ff.). Wirtschaft versteht man hier als gesellschaftlich eingebettet.

Neben der sozialwissenschaftlichen existiert eine zweite, in vielfältigen Kombinationen häufig auftretende arbeitsorientierte Tradition, die Wirtschaft curricular vorwiegend mit Arbeit und Beruf verbindet, oft zugleich auch mit Technik (Arbeitslehre). Das eigenständige Schulfach Wirtschaft mit wirtschaftswissenschaftlichem Zuschnitt bildet die dritte, wesentlich seltenere Tradition. An beruflichen Vollzeitschulen haben sich allgemein bildend orientierte, wirtschaftswissenschaftlich akzentuierte Fächer seit langem etabliert, in Österreich etwa Volkswirtschaft an der Handelsakademie. Eine vierte, ebenfalls minoritäre Tradition verknüpft ökonomisches und rechtliches Lernen (Wirtschaft und Recht).

Die Schweiz beispielsweise bietet ein buntes Bild, Fächer und Stundentafeln sind Kantonsangelegenheit. Wirtschaft kommt in der Sekundarstufe I selten vor, Hauswirtschaft ist häufig. Damit haben wir eine fünfte Traditionslinie ökonomischer Bildung identifiziert. In der Schweiz gibt es außerdem Staats- und Wirtschaftskunde, Lebenskunde / Berufswahlvorbereitung, Wirtschaft und Recht.

An die sechste Tradition ökonomischer Bildung erinnert das schweizerische Fach Humanwissenschaften (*Science humaines*). Eine ganze Reihe von Fächerkonstrukten steht dem Konzept der breit angelegten obligatorischen *Social Studies* nahe, die traditionell Teil der kanadischen und US-amerikanischen Stundenpläne sind (Peukert 1984). Wie die Beispiele in Tabelle 1 belegen, sind einige Fächer noch breiter angelegt.

Das sozialwissenschaftliche Schulfächerspektrum weist also einige strukturelle Besonderheiten mit recht unterschiedlichen Traditionen ökonomischer Bildung auf (vgl. Weber 2015). Die internationale bildungspolitische und curriculare Praxis belegt die Diversität der Traditionen und die Vielfalt an Alternativen, nach denen man ökonomische Bildung sinnvoll konzipieren und organisieren kann.

Aus internationaler Sicht erscheint die Forderung nach einem separaten Schulfach Wirtschaft als deutscher Sonderweg. Der in Deutschland wirtschaftsdidaktisch wahrgenommene Lösungsraum bleibt optionsarm und eng, er scheint auf ein wirtschaftswissenschaftliches Schulfach als einzig richtige Lösung zu schrumpfen. In den Stundentafeln der Nachbarländer ist die Fachphilosophie nach der Formel „ein Schulfach, eine Wissenschaftsdisziplin, eine Weltsicht“ die große Ausnahme (Tab. 1). Multidisziplinarität, Problem-, Situations- und Lebensweltorientierung gelten dort als die didaktische Devise, nach der Fächer im weiten Feld der ökonomischen Bildung zu konstruieren sind.

Man kann heute festhalten, dass sich zwei Traditionslinien breit durchgesetzt haben: die sozialwissenschaftliche Tradition an allen allgemeinbildenden Schulformen sowie ferner die arbeitsorientierte Tradition ökonomischer Bildung mit Schwerpunkten in bestimmten Schulformen. Alle sechs Traditionen verbindet ihre multidisziplinäre Ausrichtung. Gegen diese Traditionen kämpfen deutsche Wirtschaftsverbände und Teile der deutschen Wirtschaftsdidaktik seit Jahren. Sie wollen diese beiden Fachkulturen abschaffen und durch ein rein wirtschaftswissenschaftliches Schulfach ersetzen, in dem dann das breite wirtschaftswissenschaftliche Spektrum auf nur eine paradigmatische Perspektive verkürzt wird, die als „Ökonomik“ firmiert (z. B. Kaminski & Eggert 2008; Retzmann et al. 2010, vgl. Tab. 2).

Ein monoparadigmatisches Schulfachkonzept wäre ein absolutes Novum in der Schulfachphilosophie. Niemand forderte bisher paradigmatisch ausgerichtete Schulfächer. Die Strategie, die das neue Fach Wirtschaft gegenüber den bestehenden Fächern, aus denen seine Themen herausgenommen werden sollen, privilegieren und überproportional mit Ressourcen ausstatten will, ist gut dokumentiert (z. B. Kaminski 2008). Die Forderung lautet auf 12 Kontingentstunden in der Sekundarstufe I allein für das Fach Wirtschaft (Kaminski & Eggert 2008, 25). Das neue Separatfach soll auf Kosten der übrigen sozialwissenschaftlichen Fächer der Domäne entstehen. Argumente für so extreme Ansprüche müssen im Vergleich zu anderen etablierten oder potenziellen Domänen und Subdomänen überzeugen, etwa Recht, Gesellschaft, Medien, Politik. Aber diese Argumente fehlen.

Als konzeptionelle Alternative führt die *sozioökonomische* Bildung die sozialwissenschaftliche Tradition ökonomischer Bildung fort und modernisiert sie. Sozioökonomische Bildung heute versteht sich als Teil der vielgestaltigen fachdidaktischen, curricularen und pragmatischen Traditionslinie des sozialwissenschaftlichen Felds der Allgemeinbildung, die Wirtschaft immer schon in ihrem gesellschaftlichen und politischen Kontext thematisiert hat. Die sozioökonomische Tradition prägte und prägt in der Wissenschaft die Arbeits-, Konsum- und Wirtschaftsdidaktik, in der Hochschule die Lehrerbildung, in der Bildungsadministration die Curricula sowie die Lehrerfortbildungen, im Verlagswesen die Produktion von Schulbüchern und Lehr-Lernmaterialien und in der Unterrichtspraxis Themen, Fragestellungen und Herangehensweisen. Die sozioökonomische Orientierung greift bewusst innovative Ansätze in Wirtschaftswissenschaften, Konventionenökonomie und Wirtschaftssoziologie auf und bewegt sich damit auf der Höhe des internationalen sozialwissenschaftlichen *state of the art*.

Tab. 1: Traditionslinien der ökonomischen Bildung und ihre Fächer.

Logik der Schulfächerstruktur	Fachdidaktische Strukturierung des wissenschaftlichen Wissens	
	Multidisziplinarität, Transdisziplinarität	Monodisziplinarität, Bidisziplinarität
Systematik im Wissenschaftssystem: Fächergruppen, Disziplinen	<p>Humanwissenschaften</p> <p>Weltorientierung, <i>World Studies</i>, Natur – Mensch – Mitwelt; Mensch und Umwelt; Mensch und Gesellschaft; <i>Social Studies</i>, <i>Sciences humaines</i>, Realien, Gesellschaftslehre (Geographie, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft integriert), Gesellschaftswissenschaften; Persönliche, soziale, gesundheitliche und ökonomische Bildung; Wirtschaft, Arbeit, Gesundheit; Geographie und Wirtschaft; u. a.</p> <p>Sozialwissenschaften</p> <p>Gesellschaftslehre, Welt-Umweltkunde, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Civics, Sozialwissenschaften, Gesellschaft-Wirtschaft-Politik, <i>Sciences Économiques et Sociales</i>, Sozialwissenschaften/Wirtschaft, Politik/Wirtschaft, Staats- und Wirtschaftskunde, Wirtschafts- und Sozialkunde, u. v. a.</p>	<p>Rechts- und Wirtschaftswissenschaften</p> <p>Wirtschaft und Recht, Wirtschafts- und Rechtskunde, Volks- und Betriebswirtschaftslehre mit Rechtskunde, u. a.</p> <p>Wirtschaftswissenschaft(en)</p> <p>Wirtschaftskunde, Wirtschaftslehre, Wirtschaft, Ökonomie, Wirtschaftswissenschaft; Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Rechnungswesen; Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung; u. a.</p>
Bildungsaufgaben: Weltzugänge, Probleme, Situationen	<p><i>Haushalt, Familie, Gesellschaft</i></p> <p>Lebenskunde, Gesundheit-Hauswirtschaft-Ernährung-Kleidung, <i>Économie familiale</i> (soziokulturelle, pädagogische, sozioökologische, ökonomische, materielle, technische Dimension), Verbraucherbildung, Haushalt und Konsum, Hauswirtschaft, Kochen/Hauswirtschaft, u. a.</p> <p><i>Arbeit und Beruf</i></p> <p>Arbeitslehre, Arbeit/Wirtschaft, Arbeit/Wirtschaft/Technik, Wirtschaft und Arbeitswelt; Berufsorientierung, Berufswahlvorbereitung; Studien-, Berufs- und Arbeitsmarktorientierung; u. a.</p>	Keine Fälle bekannt

Schulfachbeispiele aus Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Belgien, Dänemark, Großbritannien, Niederlande, Polen, Tschechien, Schweden (Schwerpunkt Sekundarstufe I). Die explorative Systematisierung resultiert aus einer deskriptiven Zuordnung auf der Basis der Inhalte, Themengebiete und Kompetenzen, die die online zugänglichen Lehrpläne und Fachbeschreibungen enthalten.

2.1 Begriffe zum Begreifen

In der Wirtschaftsdidaktik herrscht eine Konfusion bei Kernbegriffen wie Wirtschaft und Ökonomie, Disziplin und Domäne. „Ökonomische“ Bildung bleibt deshalb ein vager Begriff, der mit wechselnden Bedeutungen benutzt wird. Der begrifflichen Klarheit halber verwende ich im Folgenden Wirtschaftswissenschaften und wirtschaftswissenschaftlich für die wissenschaftlichen Disziplinen (insbesondere VWL und BWL), ihre Theorien, Modelle und Instrumente, Wirtschaft und wirtschaftlich bzw. Ökonomie und

ökonomisch für Phänomene, die zum Reallbereich Wirtschaft gehören. Die meisten Wirtschaftsdidaktiker gehen mit diesen Begriffen sorglos um, sie verwenden beispielsweise ökonomisches Denken mal für wirtschaftswissenschaftliches Denken, mal für wirtschaftliches Denken. Man muss aber klar unterscheiden: Einkaufen ist wirtschaftliches Handeln, ob es wirtschaftswissenschaftlich informiert ist, bleibt dabei offen, man kann es zumindest mit wirtschaftswissenschaftlichen Mitteln beschreiben und analysieren, ebenso gut aber auch mit wirtschaftssoziologischen oder wirtschaftshistorischen Konzepten.

Disziplinen heißen Disziplinen, nicht Domänen. Der Volkswirtschaftslehre lasse ich ihren angestammten Namen, sie als Ökonomik zu bezeichnen ist schick, aber zumindest im fachdidaktischen Kontext irreführend. Domäne und Subdomäne nutze ich ausschließlich für die Bezeichnung eines Bereichs der Allgemeinbildung, also etwa wirtschaftswissenschaftliche oder wirtschaftliche Domäne. Den vielgestaltigen Realitätsbereich Wirtschaft nenne ich aufgrund seiner dynamisch fließenden Grenzen auch das wirtschaftliche Feld. Eine ökonomische Bildung, die sich allein durch die Wirtschaftswissenschaften begründet und nur aus ihnen schöpft, heißt folgerichtig wirtschaftswissenschaftliche Bildung.

3 Gegenstandsbereich und Domäne: Wirtschaft in der Gesellschaft

Mit den Formeln „Wirtschaft in der Gesellschaft“ und „Wirtschaft für die Gesellschaft“ kann man das große Themenfeld umreißen, mit dem sich sozioökonomische Bildung in deskriptiver, analytischer, normativer und pragmatischer Hinsicht auseinandersetzt.

3.1 Gegenstandsbereich: Was ist Wirtschaft?

Gegenstandsbereich der sozioökonomischen Bildung sind Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft. Sie erfüllen vor allem die Funktionen Produktion, Konsum, Verteilung, um die materielle Reproduktion der Gesellschaft und ihrer Mitglieder zu sichern. Sozioökonomische Bildung grenzt ihren Gegenstandsbereich mit Hilfe eines *materialen* Wirtschaftsbegriffs ab, verwendet im Unterricht aber auch einen *formalen* Begriff (zum Folgenden vgl. Hedtke 2014b, 15 f.).

Aus materialer Perspektive geht es ihr um den spezifischen Realitätsbereich Wirtschaft – man kann Differenzierungstheoretisch auch vom Funktionssystem Wirtschaft sprechen – und seine spezifische Reproduktionsfunktion. Der Gegenstandsbereich schließt also das Produzieren, Verteilen und Konsumieren von Gütern und Dienstleistungen ebenso ein wie Institutionen – etwa Regeln, Kulturen und Normen –, Märkte und Netzwerke, Organisationen wie Unternehmen oder Behörden und andere Akteure, die alle zur Reproduktion beitragen und die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen dafür schaffen oder die Folgen davon mitverursachen.

Genau genommen ist der Gegenstandsbereich Wirtschaft ein soziales Konstrukt, mit dem man zahlreiche materielle und ideelle Phänomene ordnend zusammenfasst. „Wirtschaft“ ist eine kollektiv geteilte Vorstellung (soziale Repräsentation), die ausdrückt, welche Phänomene eine Gesellschaft in die Kategorie

„Wirtschaft“ einordnet, indem sie ihnen einen vorwiegend „ökonomischen“ Sinn zuschreibt, etwa den der allgemeinen Wohlstandsproduktion, des individuellen Einkommenserwerbs oder der fortschreitenden Rationalisierung. Wirtschaft ist in den Kontext der Kultur einer Gesellschaft eingebettet, die spezifische Wirtschaftskulturen entwickelt, in die sie Individuen hineinsozialisiert und zu denen sie sie heranerzieht. Sozioökonomische Bildung betrachtet deshalb Wirtschaft und Wirtschaften (auch) als historische, kulturelle, vielfältige und wandelbare Phänomene.

Die konkreten Ausgestaltungen des Verhältnisses von Wirtschaft und Gesellschaft – etwa Wirtschaftsordnungen und -politiken, Energieerzeugungstechniken, Unternehmensformen, Haftungsregeln, industrielle Beziehungen, soziale Sicherung – verkörpern meist Kompromisse aus früheren Konflikten. Die Kompromisse bleiben latent umstritten, die zu Grunde liegenden Konflikte sind aber zurzeit stillgestellt. Sozioökonomische Bildung nimmt deshalb die gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen um die Zähmung oder Entfesselung des Kapitalismus und um die soziale Einbettung oder Entbettung der Wirtschaft in den Blick. Ökonomistische Bildung, insbesondere ihre monoparadigmatische Variante, trägt zur Legitimation der herrschenden wirtschaftlichen Verhältnisse bei, sie wirkt potenziell ideologisch. Mit den Konflikten um die Ausgestaltung ökonomischer Bildung und um ein Schulfach Wirtschaft verbinden sich deshalb auch politisch-ideologische Interessenlagen.

Diese Bezeichnung des Gegenstandsbereichs sozioökonomischer Bildung entspricht in etwa dem Wirtschaftsbegriff, der in der Wirtschaft selbst sowie in Politik, Gesellschaft und Recht vorherrscht. Der Begriff Wirtschaft bestimmt sich in Abhängigkeit von Zeit, Ort und Perspektive, das gesellschaftliche Verständnis von Wirtschaft wandelt sich. Das zeigt das Exempel der Vorstellungen von Arbeit: Arbeit als Berufung und Ausdruck innerweltlicher Askese, als „rationalisierte Weltaneignung und Weltgestaltung“, als „Schaffung von wirtschaftlichen Werten“ und als „Selbstverwirklichung des Subjekts“ (Jochum 2010). Das Beispiel Arbeit zeigt zugleich, dass in der Wirtschaft einer pluralistischen Gesellschaft immer mehrere Auffassungen von wirtschaftlichen Phänomenen nebeneinander existieren (ökonomischer Multikulturalismus).

Sozioökonomische Bildung arbeitet im Unterricht selbstverständlich auch mit einem *formalen* Wirtschaftsbegriff, der sich auf Konzepte wie Zweckrationalität, Wirtschaftlichkeit, Effizienz, Rentabilität stützt. Denn in einem Teil ihrer Bezugswissenschaften, vor allem im Mainstream der Wirtschaftswissenschaften, spielt dieser Wirtschaftsbegriff in Theorie- und Modellbildung eine wichtige Rolle. Er prägt die

Modellvarianten des homo oeconomicus, nicht selten auch das implizite Menschenbild sowie viele, aus dieser Modellierungskultur abgeleitete Handlungsempfehlungen, etwa in Form der Steuerung individuellen Handelns durch von Seiten der Politik oder der Unternehmen strategisch eingesetzte Anreizstrukturen. Empirisch betrachtet passt er zum heute zunehmend verbreiteten zweckrational-kalkulativen Handlungstyp in vielen Bereichen der Gesellschaft. Der in die Jahre gekommene homo oeconomicus und seine modernen Verwandten wie homo socio-oeconomicus, monetärformale Maximen wie etwa Wirtschaftlichkeitsprinzip oder Rentabilität nehmen in der Wirtschaft, in ihren Organisationen und in den Sozialwissenschaften einen wichtigen Platz ein. Im fachdidaktisch-konzeptionellen *Begründungszusammenhang* versteht sozioökonomische Bildung im Anschluss an Max Weber wirtschaftliches Handeln als soziales, d. h. auf andere und an Anderen orientiertes Handeln. Sozioökonomische Bildung zieht im curricular-unterrichtlichen *Planungs- und Praxiszusammenhang* selbstverständlich als Kontrastfolie auch den Typus des isolierten wirtschaftlichen Kalküls des Einzelnen heran (homo oeconomicus). Das folgt zwingend aus dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung, das verlangt, wissenschaftliche Pluralität angemessen zu berücksichtigen.

Dass man den Gegenstandsbereich Wirtschaft flexibel abgrenzen muss, zeigt das Phänomen der Ökonomisierung. Als Ökonomisierung *der Gesellschaft* bezeichnet es die Ausdehnung des Modus von Kalkül, Monetarisierung und Maximierung auf bisher nicht oder nur nachrangig dem wirtschaftlichen oder wirtschaftswissenschaftlichen Denken unterworfenen Lebensbereiche. Als Ökonomisierung *der Wirtschaft* beschreibt es den zunehmenden „Zwang“ zu unablässiger und unbegrenzter Rationalisierung und Renditesteigerung.

Die Subjekte sind in das wirtschaftliche Feld verstrickt. Die doppelte Ökonomisierung erleben Lernende als gesellschaftliche Erwartung, alles Handeln als entscheidungsförmig aufzufassen; die ökonomistische Bildung verstärkt diese Erwartung statt sie kritisch zu reflektieren; es wäre zu prüfen, ob die Wirtschaftspädagogik hier kritischere Impulse liefert als die Wirtschaftsdidaktik. Ökonomisierung können Lernende als Chance oder als persönliche Zumutung erfahren und bewerten. So spricht viel dafür, dass der faktische Zwang, sich selbst um eine private kapitalgedeckte Altersversorgung kümmern zu müssen, als Verlust an Lebensqualität erlebt wird, weil man so mehr Lebenszeit als bisher für monetär-instrumentelle Tätigkeiten aufwenden muss. Umgekehrt mögen die Lernenden die kapitalistische Leitidee des Arbeitskraftunternehmers, der renditeorientiert in die Akkumulation des eigenen Humankapitals investiert und sich optimal

vermarktet, im Rahmen schulischer Berufsorientierung als eine willkommene Befreiung von den normativen Zwängen konventioneller Berufsethik und eine Chance zur instrumentell-kreativen Maximierung des eigenen Lebenseinkommens wahrnehmen. Beide Perspektiven – und ihr Gegenteil – können die Selbst- und Weltverhältnisse der Jugendlichen verändern, sind also bildungsrelevant (vgl. Kap. 7.).

Ökonomisierung verlangt deshalb nach differenzierten Deutungsmustern, persönlich verfügbaren Strategien und Umgangsweisen und nach kritischer Reflexion. Eine *subjektsensible* sozioökonomische Bildung passt deshalb bestens zu ihrem Gegenstandsreich, seinen Themen und Problemen.

3.2 Subdomäne: Wohin gehört Wirtschaft?

Weder die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken insgesamt, noch die Wirtschaftsdidaktik als eine ihrer Disziplinen verfügen über ein konsensuelles Domänenkonzept. Ganz im Gegenteil, die Jahrzehnte alten Kontroversen darüber halten bis heute an, ihre Kernpositionen sind kaum verändert. Im Feld schulischer Bildung verortet sich die sozioökonomische Bildung in der Subdomäne Wirtschaft, die sie als Teil der Domäne Gesellschaft versteht. Das legt zum einen die Definition des Gegenstandsbereichs von sozioökonomischer Bildung nahe. Zum anderen ergibt sich dies aus Strukturierung des Allgemeinbildungskanons nach Weltzugängen und Leitperspektiven, die sich international in ganz ähnlichen Formen herausgebildet und etabliert hat (Baumert 2002, 106 ff., 113). Denn nur „vom Ganzen des Lehrkanons her“, so Josef Derbolav schon 1957, kann man „die Frage nach dem Bildungswert der Wirtschaftsfächer“ beantworten (Derbolav 1957/1975, 20). In dieser universalen kanonischen Grundstruktur steht unsere Domäne – mit im Einzelnen unterschiedlicher Abgrenzung und Bezeichnung – für einen Modus des Weltzugangs, des Weltverstehens, der Welterfahrung, für eine Welt-sicht und damit für eine kanonische Dimension der Allgemeinbildung, die sich in einem Lernbereich Gesellschaft(swissenschaften) ausdrückt. Dafür gibt es unterschiedliche Bezeichnungen, man kann es den historisch-gesellschaftlichen Weltzugang nennen.

Die Domäne Gesellschaft im engeren Sinne umfasst die Subdomänen Politik (nicht gleichzusetzen mit Politikwissenschaft), Wirtschaft (\neq Wirtschaftswissenschaften) und Gesellschaft (\neq Soziologie). Im weiteren Sinne schließt der Domänenbegriff auch Geschichte und Geographie ein. Beide Domänenbegriffe entsprechen der *offenen* Begrifflichkeit von Franz Wejnert und in der Klieme-Expertise und vermeiden eine Verkürzung von Domäne auf Disziplin oder (Schul-) Fach. Man kann leicht erkennen, dass Domänen

und Subdomänen kontingente und pfadabhängige Konstrukte sind (Weber 2010b, 105 f.). Alternative Domänenstrukturen wie z. B. Arbeit-Wirtschaft, Wirtschaft-Hauswirtschaft oder Geographie-Wirtschaft demonstrieren dies (vgl. Tab. 1). Man kann der Domäne auch die Konstruktion einer politisch-ökonomischen Bildung zu Grunde legen, z. B. für die allgemeine Bildung im beruflichen Schulwesen (Jung 2007; Zurstrassen 2009). Eine einzige, universal überlegene Best-Practice-Lösung gibt es nicht – aber die breiter angelegte *sozioökonomische* Bildung ist einer enggeführten *wirtschaftswissenschaftlichen* Bildung mit Blick auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft und die Domäne Gesellschaft überlegen.

Es liegt nahe, sozioökonomische Bildung als Teil einer umfassenderen sozialwissenschaftlich fundierten Bildung zu konzipieren und damit die sozialwissenschaftliche Tradition fortzuführen. Schon vor zwei Jahrzehnten brachten dies Dietmar Ochs und Bodo Steinmann programmatisch auf den Punkt und skizzierten den „Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum“ (Steinmann & Ochs 1994). Das Spezifikum von einer Bildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive liegt darin, dass sie sich vorrangig mit gesellschaftlichen, d. h. mit *kollektiven* politischen, wirtschaftlichen und sozialen Phänomenen und Problemen und mit *gesellschaftlich* bedingten *individuellen* Phänomenen und Problemen beschäftigt. Das schließt selbstverständlich die Mikroebene ein, etwa das mitbestimmte Unternehmen oder den durch Arbeitslosigkeit verarmten Privathaushalt. Sozioökonomische Bildung fördert dann „Fähigkeiten und Fertigkeiten in sozial, politisch und ökonomisch geprägten Situationen und Strukturen des gesellschaftlichen *Zusammenlebens*“ (Weber 2010a, 108, Hervorh. RH).

Aus dem so umrissenen Zuständigkeitsbereich einer sozialwissenschaftlichen Bildung und aus ihrer Domäne würden allerdings *private* pragmatische Problemstellungen konsequenterweise herausfallen müssen. Dazu zählen Fragen *für den Einzelfall* wie die der optimalen Altersvorsorge, des passenden Versicherungsportfolios oder der aussichtsreichen Bewerbung für einen Ausbildungsplatz. Politische Fragen zu diesen Gebieten gehören selbstverständlich dazu, etwa wie man den Bereich privater Altersvorsorge regulieren, welche Anlageformen man erlauben und wie man das Risiko zwischen Finanzindustrie, Staat und Kunden verteilen soll.

Pragmatisch motivierte Kompetenzen für konkrete Lebenssituationen (früher hieß das Lebenshilfe) könnte man dann einer speziell dafür ausgelegten Domäne überantworten. Sie könnte Arbeit-Wirtschaft-Hauswirtschaft oder Lebenskunde heißen, wie es in der Sekundarstufe I in vielen Schweizer Kantonen

der Fall ist. Alles was hier gelehrt und gelernt würde, müsste selbstverständlich bildungstheoretischen Kriterien genügen: es muss für alle notwendig und von allen im Grundsatz *anerkannt* sein, es kann nur durch Schulunterricht ausreichend erworben werden, es respektiert die *freie individuelle* Lebensgestaltung und präsentiert deshalb Alternativen, es wird theoretisch angeleitet auch kritisch reflektiert. Die Bildungspolitik lagert solche pragmatischen Kompetenzen aber meist in *vorhandene* Domänen und Fächer ein, ganz unbeeindruckt davon, ob sie deren Struktur stören oder nicht.

Die wissenschaftliche Fachdidaktik besitzt kein Primat für die Definition von Domänen der Bildung, wissenschaftsförmiges Wissen hat keine prinzipielle Priorität gegenüber anderen Wissensformen (Grammes 2009). Deshalb erkennt die sozioökonomische Bildung ein verteiltes Definitionsrecht über die Domäne und das ihr zugeordnete Wissen ausdrücklich an. Die oben angesprochene *kanonische Struktur der Allgemeinbildung* verkörpert einen ersten, tradierten und bildungstheoretisch legitimierten Anspruch auf Domänendefinition.

Einen zweiten professionell, politisch und administrativ gestützten Anspruch bringt das kanonisierte und traditionsbildende *schulspezifische Domänenwissen* zum Ausdruck, das sich in Kerncurricula, Schulfächerstrukturen, Bildungsplänen, Unterrichtspraxis und Lehr-Lern-Mitteln manifestiert. Die Kultur des schulspezifischen Domänenwissens ist ein „Wissensbereich eigenen Rechts“ (Baumert & Kunter 2006) *neben* dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen. In diesem Wissensbereich hat sich ein Kanon von Leitziele und Themenfeldern der gesellschaftlichen Domäne herauskristallisiert (vgl. Tab. bei Weber 2012).

4 Leitziele, Themenfelder und Prinzipien

Hinter obligatorischen Themenfeldern stehen allgemeindidaktische, fachdidaktische und bildungspolitische Ziele, die man mit deren Behandlung im Unterricht zu erreichen hofft. Hier seien die Leitziele der sozioökonomischen Bildung nur konzentriert zusammengefasst, ausführlichere Erläuterungen finden sich andernorts (Famulla et al. 2011; Hedtke 2014a, 85 ff.; Weber 2014, 136 ff.; Kutscha 2014, 73 ff.; Engartner & Krisanthan 2014, 165 ff.; Kölzer & Schwier 2014, 332 ff.). Mit der bildungstheoretischen Begründung der Ziele setze ich mich in Kap. 8 auseinander.

Man kann man die Leitziele sozioökonomischer Bildung mit Bezug auf Günter Kutscha und Birgit Weber zusammenfassen. Zunächst lassen sich drei Basiskompetenzen bestimmen:

- „wirtschaftliche Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen differenziert wahrzunehmen und zu verstehen (Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit),
- vernünftig begründungsfähige Entscheidungen in Bezug auf ausgewählte und für die Lernenden bedeutsame ökonomische Handlungspraxen zu entwickeln (Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit) sowie
- die gesellschaftlichen und individuellen Folgen ökonomischer Entscheidungen und wirtschaftspolitischer Maßnahmen kritisch abzuwägen und selbständig zu beurteilen (Urteils- und Kritikfähigkeit)“ (Kutscha 2014, 74).

Quer zu diesen Basiskompetenzen liegen Ziele, die sich auf Bildung für Lebenssituationen, die dafür relevanten Kategorien und die wissenschaftlichen und politischen Alternativen beziehen:

- „Aufklärung über ökonomisch geprägte Lebenssituationen, ihre Gefährdungen und Handlungsspielräume [...]
- Ermittlung und kritische Reflexion relevanter ökonomischer Kategorien statt bloßer Legitimation [...]
- Einbeziehung alternativer ökonomischer und sozialwissenschaftlicher Denkansätze und Wirtschaftsformen“ (Weber 2014, 136, Hervorh. entfernt).

Die sozioökonomische Bildung betont die kritische Perspektive und begründet dies nicht nur fachlich-fachdidaktisch, sondern auch bildungstheoretisch und allgemeindidaktisch (vgl. Kap. 6). Das Leitziel einer kritischen Bildung zieht sich wie ein roter Faden durch den fachdidaktischen Diskurs der letzten vierzig Jahre. Dagegen hat „die ökonomistische Wirtschaftsdidaktik [...] das kritische Moment zunehmend aus ihrer Konzeption herausgeschrieben“ (Zurstrassen 2014, 25). Das bestärkt auch der für den Anspruch von *Bildung* unabdingbare Subjektbezug, der auch die „Sozialdimension von Subjektivität“ beinhaltet: er „rekurriert auf das Prinzip der Emanzipation“ (Kutscha 2014, 74).

4.1 Sozioökonomische Problemlagen und Philosophien

Die sozioökonomische Bildung muss grundsätzlich die Inhaltsgebiete und Themenfelder bedienen, die sich im Laufe der Zeit im schulspezifischen Domänenwissen etabliert haben. Unter den klassischen Feldern finden sich dort – mit wechselnden Bezeichnungen – Haushalt und Konsum, Berufswahlorientierung, Unternehmen, Wirtschaftsordnung und in-

ternationale Wirtschaftsbeziehungen (Weber 2007). Diese Bereiche korrespondieren im Großen und Ganzen den Inhaltsbereichen, Themen oder Handlungsfeldern in konventionellen wirtschaftsdidaktischen Konzepten (z. B. Kaminski & Eggert 2008, 45; Seeber et al. 2012, 75).

Aus fachdidaktikwissenschaftlicher Sicht muss sozioökonomische Bildung darüber hinaus prüfen, ob diese curricularen Felder noch dem Stand der Wissenschaft, den Bildungszielen und den Bildungsbedürfnissen der Subjekte entsprechen. In der Tradition sozialwissenschaftlicher Bildung kann sie dazu Herausforderungen, existentielle Probleme oder Schlüsselprobleme als Strukturierungsprinzip verwenden (vgl. Klafki 1996, 43 ff.; Hilligen 1985, 28 ff., 183 ff.; Gagel 2000, 243 ff.). Im lockeren Anschluss an Wolfgang Klafki schlägt Thorsten Hippe sechs kollektive Schlüsselprobleme vor, die als Strukturraster dienen, um das sozialwissenschaftliche Wissen auszuwählen, was dazu beizutragen kann, sie in Bildungsprozessen zu beschreiben, zu erklären und zu bearbeiten (Hippe 2010, 49 ff., 384 ffl.). In Kurzform und ergänzt lauten sie:

- Effektivität und Legitimität politischer Entscheidungen,
- internationaler Frieden und Unterbindung von Gewalt,
- gesamtwirtschaftlicher Wohlstand und sozioökonomische Gerechtigkeit,
- ökologische Lebensgrundlagen und Nachhaltigkeit,
- friedlich-produktives Zusammenleben und sozioökonomische und kulturelle Integration,
- Armut und Verwirklichungschancen im globalen Kontext.

Das ist weder vollständig noch endgültig, es bedarf vielmehr weiterer, auch grundlegender und kritischer Diskussion und regelmäßiger Revision. Schlüsselprobleme müssen einer wissenschaftlichen, vor allem sozialwissenschaftlichen Prüfung standhalten. Vor allem aber benötigen sie eine politische Legitimation durch demokratische Prozesse, wenn sie die obligatorische Bildung strukturieren und motivieren sollen.

Die Relevanz der vier letztgenannten Probleme für die sozioökonomische Bildung leuchtet unmittelbar ein. Dass das zweite Problem relevant ist, zeigt die klassische These, Arbeitsteilung, Handel und Marktwirtschaft wirkten zivilisierend und friedensstiftend (*doux commerce*-These, vgl. Hirschman 1989, 192 ff.). Das erste Problem betrifft in Verbindung mit dem dritten die politische Gestaltung des wirtschaftlichen Feldes. Alle sechs legen eine kombiniert politisch-ökonomisch-soziale Herangehensweise nach dem Motto *Wirtschaft in der Gesellschaft* nahe.

Diese Konfiguration *kollektiver* Probleme reicht nicht aus. Man muss sozioökonomisch relevante *subjektive* Schlüsselprobleme der Bildungsprozesse in Kindheit und Jugend als außerordentlich wichtigen Auswahlmaßstab ergänzen. Jugendliche erleben vor allem den antizipierten Übergang von der Schule in die Ausbildungs- und Arbeitswelt als ein subjektives Schlüsselproblem (Gaupp 2013; Oechsle et al. 2009, 55 ff., vgl. Kap. 6). Es ist Aufgabe der Didaktik der sozioökonomischen Bildung die relevanten subjektiven Schlüsselprobleme zu identifizieren.

Mit Blick auf die eigenen Welt-, Selbst- und Fremdverhältnisse umfasst die sozioökonomische *Bildungsaufgabe* des zunehmenden Erwachsenwerdens auch die eigene Entwicklung wissenschaftlich aufgeklärter, erfahrungsbezogener und wertgeladener *philosophischer* Konzepte und damit verbundener Agenden. Die Forderung, Wirtschaft in einem fächerintegrierenden „philosophischen Gedankengang“ zu reflektieren, erhebt schon Josef Derbolav (Derbolav 1957/1975, 24). Meine vorläufige Liste lautet:

- Was ist meine Leitvorstellung von Arbeit und von mir als Erwerbstätige? Wie komme ich ihr näher? (Arbeitsphilosophie)
- An welchen Ideen soll(en) sich meine Konsumkultur(en) orientieren? Wie kann ich mich dahin entwickeln? (Konsumphilosophie)
- Was soll mein Verhältnis zu Geld und materiellem Wohlstand sein? Was kann ich tun, um dies zu realisieren? (Wohlstandsphilosophie)
- Wie soll das sozioökonomische Zusammenleben gestaltet sein? Wie will ich und wie soll man dabei mit Einzelnen und Gruppen umgehen? (Sozialitätsphilosophie)
- Welches Leitbild von einer guten Wirtschaft überzeugt mich? Wie kann ich mich dafür einsetzen und will ich das tun? (Wirtschaftsphilosophie)

Diese wirtschaftsphilosophischen Vorstellungen durchdringen das subjektive Denken und Handeln, sie durchwirken es mit allgegenwärtiger Normativität und verbinden es mit sozioökonomischen Kulturen. Kollektive wirtschaftskulturelle Vorstellungen rahmen und prägen diese persönlichen, durch Bildungsarbeit an sich selbst und in Auseinandersetzung mit der Welt und mit anderen zu entwickelnden Vorstellungen und Positionen. Hier geht es um die – für das eigene und für das Leben aller – wirklich wichtigen Fragen, die sich unter der Formel „Was ist das gute wirtschaftliche Leben?“ fassen lassen. Dies kann man nicht auf Entscheidungen, Wahlhandlungen oder Optimierungsprozesse reduzieren, an die ethische Reflexionen von außen herangetragen werden. Es würde den Charakter dieser sozioökonomischen Bildungsaufgaben verfehlen.

4.2 Sozioökonomische Bildungsprinzipien

Sozioökonomische Bildung zeichnet sich schließlich durch eine Reihe von Bildungsprinzipien aus, die sie besonders betont. Auch diese kann ich hier nur zusammenfassend benennen (ausführlicher in Famulla et al. 2011; Famulla 2014, 390 ff.; Hedtke 2014a; Weber 2014; Engartner & Krisanthan 2014). Die elf wichtigsten Prinzipien der sozioökonomischen Bildung lauten:

- In Bezug auf Bildungssubjekte:
 1. *Subjektorientierung* durch inhaltlich-thematischen Bezug auf sozioökonomische Lebenswelten, Lebenssituationen, Alltagsphilosophien sowie Weltorientierungen;
 2. *Bildungsrelevanz*: Beitrag zur persönlichen Entwicklung von Welt-, Selbst- und Fremdverhältnissen mit Bezug auf das Feld Wirtschaft und kritische Reflexion als Relevanzkriterien (vgl. Kap. 6).
- In Bezug auf Gegenstandsbereiche:
 1. *Problemorientierung*: Beitrag zu sozioökonomischen Schlüsselproblemen als Auswahlkriterium für Wissensbestände und Kompetenzen;
 2. *Einbettung*: soziale, historische und räumliche Kontextualisierung wirtschaftlicher Phänomene und Probleme;
 3. *Wissenspluralität*: Anerkennung und Relationierung unterschiedlicher Wissensformen (vor allem Alltags-, Kultur-, Professions-, Wissenschaftswissen);
 4. *Diversität*: Anerkennung und Reflexion ökonomischer Vielfalt und Multikulturalität im wirtschaftlichen Feld;
 5. *Kontroversität*: Anerkennung und Reflexion unterschiedlicher wirtschaftlicher Weltbilder, Menschenbilder, Normen, Ideologien, auf Wirtschaft bezogener politischer Grundorientierungen und Interessenlagen;
 6. *Kritik*: theoretisch, empirisch und normativ kritische Analyse der real existierenden Wirtschaft in der Gesellschaft und ihrer Alternativen.
- In Bezug auf Wissenschaft:
 1. *Wissenschaftsorientierung*: Wissenschaftlichkeit als ein *allgemeines*, transdisziplinär methodisches Prinzip der Gewinnung und Prüfung von Wissen und als dessen Gütekriterium; Skepsis und Kritik als wissenschaftlicher Habitus;
 2. *Sozialwissenschaftlichkeit*: sozialwissenschaftliche Multidisziplinarität und Transdisziplinarität mit Fokus auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft;
 3. *Multiparadigmatizität*: wissenschaftliche Mehrperspektivität durch einen paradigmatischen Pluralismus sozialwissenschaftlicher Konzepte.

Die sozioökonomische Bildung beansprucht für diese Prinzipien kein exklusives Eigentumsrecht. Einige mögen ganz oder teilweise mit Vorstellungen von wirtschaftswissenschaftlicher Bildung übereinstimmen, andere mögen sich miteinander mischen. Das ist noch im Einzelnen zu prüfen. Deshalb kann man den Vergleich der Positionen nicht als dichotomische Gegenüberstellung mit klarer Grenzziehung lesen (vgl. Tab. 2). Die größten Unterschiede bestehen vermutlich bei den fünf auf Gesellschaft bezogenen Prinzipien sowie bei Sozialwissenschaftlichkeit und Multiparadigmatizität. Die eben genannten Prinzipien stellen sicher, dass sozioökonomische Bildung auf der Lehrplan- und Unterrichtsebene selbstverständlich auch wirtschaftswissenschaftliche Perspektiven und Wissensbestände, darunter unter anderem die „Ökonomik“, das mechanistische Weltbild, das Modell des *naturegebenen* homo oeconomicus, den kalkulativen Zugang zu den Wirtschaftswelten einschließt. Dies ergibt sich auch aus der Definition des Gegenstandsbereichs, weil all dies *empirisch* in Wirtschaft und Gesellschaft vorkommt und vorherrscht.

Hier müsste eine Skizze der Lebenssituationsorientierung folgen (vgl. Fridrich 2012, 30 ff.). Darauf muss ich an dieser Stelle verzichten, da der wirtschaftsdidaktisch vielbeschworene Begriff „ökonomisch geprägte Lebenssituation“ theoretisch und empirisch unzureichend ausgearbeitet und voller Widersprüche ist. Die Didaktik der sozioökonomischen Bildung braucht Zeit, um dieses Defizit aufzuarbeiten.

Im Folgenden erläutere ich kurz, wie sozioökonomische Bildung ihr Verhältnis zu den Bezugsdisziplinen definiert.

5 Zum Wissenschaftsbezug sozioökonomischer Bildung

Ihren Prinzipien folgend pflegt die sozioökonomische Bildung ein „problem- und gegenstandsorientiertes Wissenschaftsverständnis“ (Moldaschl 2015, 362, Hervorh. entf.). Allgemeinbildung soll wissenschaftsorientiert und in der Oberstufe auch *wissenschaftspropädeutisch* sein, Einführungen in *einzelne* Disziplinen gehören definitiv nicht zu ihren Aufgaben (vgl. Kap. 7). Es ist trivial, dass man keiner sozialwissenschaftlichen Disziplin die exklusive Zuständigkeit für den Objektbereich „Wirtschaft“ und seine Problemlagen zusprechen kann. Auch *innerhalb* der Wirtschaftswissenschaften herrscht keineswegs Konsens über den Gegenstandsbereich der Disziplinen (Weber 2010b, 98 ff.). In der Konsequenz muss man ein Schulfach Wirtschaft multidisziplinär anlegen.

Solange das Prinzip der Wissenschaftsorientierung für schulisches Lernen greift, verbieten es Pluralismus

und Multiparadigmatizität der einschlägigen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, *einem* Paradigma Priorität zu geben. Denn Schüler/innen könnten der Einseitigkeit eines solchen Schulfachprogramms nicht entkommen, da sie der Schulpflicht unterliegen. Damit stellt sich das Problem, wie man den Wissenschaftsbezug der sozioökonomischen Bildung gestalten soll.

Bezugswissenschaften einer Domäne oder Subdomäne kann man nur aus Bildungszielen heraus begründen. Bildungstheoretische und allgemeindidaktische Anforderungen (vgl. Kap. 7), die Traditionen der ökonomischen Bildung (vgl. Kap. 6), die konstitutiven Charakteristika des Gegenstandsbereichs als Wirtschaft *in der Gesellschaft* und die gesellschaftliche Einbettung des wirtschaftlichen Erlebens, Denkens und Handelns der Lernenden und das Prinzip der Problemorientierung verlangen eine Bezugnahme auf die *Sozialwissenschaften*. Hans Bokelmann (1975, 131 ff.) schlug schon 1968 für die ökonomische Bildung relevante Wissensbereiche vor: historisch-politisches, gesellschaftlich-strukturelles, praktisch-betriebliches sowie theoretisch-begriffliches Wissen. Er unterstreicht, dass für die „Analyse der Wirtschaftsgesellschaft [...] Die Erkenntnisse der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, insbesondere der Soziologie, genutzt werden“ müssen (ebd., 138).

Die zur Bestimmung von Bildungsinhalten bevorzugten Bezugsdisziplinen der sozioökonomischen Bildung sind die, in sich multiparadigmatisch differenzierten Wirtschaftswissenschaften – vor allem der *internationale* Diskussionsstand der Volkswirtschaftslehre des 21. Jahrhunderts (vgl. Colander et al. 2004) sowie ferner insbesondere die sozialwissenschaftlich interdisziplinär orientierte, von paradigmatischen Kontroversen charakterisierte Betriebswirtschaftslehre (vgl. Schanz 2014, aus Sicht der Wirtschaftspädagogik Aff 2008) –, die Konventionenökonomie (vgl. Diaz-Bone 2015), die Wirtschaftssoziologie und andere wirtschaftlich bildungsrelevante Bereiche der Soziologie (vgl. Hedtke 2014b), die Politische Ökonomie (vgl. Schirm 2013) sowie wirtschaftsbezogene Felder der Politikwissenschaft. Ein so breiter wissenschaftlicher Bezug überfordert nicht, denn hier handelt es sich nur um die Bezeichnung der disziplinären Felder, aus denen die Didaktik der sozioökonomischen Bildung nach den bisher beschriebenen Prinzipien eine der verfügbaren Lern- und Studienzeiten angepasste *begrenzte Zahl* bildungsrelevanter sozialwissenschaftlicher Konzepte auswählt.

In keinem Fall geht es um eine mehr oder weniger systematische Einführung in disziplinäre Denkmuster dieser Einzelwissenschaften. Ihre Wissensbestände und Konzepte müssen sich vielmehr durch ihren spezifischen Bildungsbeitrag zu den Welt-, Selbst- und Fremdverhältnissen der Lernenden, zu den kanoni-

Tab. 2: Stilisierter Vergleich sozioökonomischer und ökonomistischer Bildung. Tabelle in Anlehnung an Hedtke 2014, 112.

	Idealtypischer Pol „Sozioökonomische Bildung“	Idealtypischer Pol „Ökonomistische Bildung“
Kriterium	← Kontinuum →	
Bildungsgegenstand	Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft	„Erkenntnisperspektive“ der Wirtschaftswissenschaften
Bildungsziel	Kontextualisierung des Denkens und Handelns in der und über die Wirtschaft (Sinnbildung, Reflexion)	Ökonomisierung des Denkens und Handelns (Knappheitsreduktion, Effizienzsteigerung)
Strukturprinzipien	Subjektorientierung, Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung	Disziplinentorientierung
Wissenschaftsbezug	Sozialwissenschaften (Wissenschaftswissen über Wirtschaft)	Wirtschaftswissenschaften (VWL, BWL)
Disziplinarität	Multi- und transdisziplinär (im Feld der Sozialwissenschaften)	Monodisziplinär („Ökonomie“ als Disziplin)
Paradigmatizität	Multiparadigmatisch (Paradigmen der bzw. einzelner Sozialwissenschaften)	Monoparadigmatisch (Paradigma der „Ökonomik“)
Weltbild	Kulturalistisch	Mechanistisch
Akteur	Sinn, Rationalität als Konstrukt: kulturell konstituierter Akteur	Kalkül, Rationalität als Fakt: naturgegebener homo oeconomicus
Wirtschaftliches Handeln	Interpretationsbedürftig; kulturell geprägt, sozial eingebettet, individuell sinnhaft	Kalkulationsbedürftig; individuell-rationale Reaktion auf Anreize
Wissensformen	Subjektives, kulturelles, pragmatisches, (sozial-)wissenschaftliches Wissen Deutungs- und Handlungswissen	(Wirtschaftswissenschaftliches) Wissenschaftswissen Begriffs- und Modellwissen, daraus deduziertes Anleitungswissen

schen Inhaltsfeldern und Themen der Subdomäne sowie zu kollektiven und individuellen Schlüsselproblemen ausweisen. Auch das *Einüben* eines einzigen disziplinären oder transdisziplinären Denkschemas oder einer einzigen Perspektive – etwa „der“ Perspektive „des“ Ökonomen – lehnt die sozioökonomische Bildung als bezugswissenschaftlich *und* fachdidaktisch unvertretbar ab. Diese wirtschaftsdidaktische *Erfindung* eines bezugswissenschaftlichen „Methodenmonismus“ verwirft sie als dogmatisch, da „die Komplexität der wirtschaftlich-sozialen Erscheinungen nur mit Hilfe eines ‚Bündels‘ wissenschaftlicher Methoden aufgeklärt werden kann“ (Bokelmann 1975, 133). Vielmehr strebt die sozioökonomische Bildung die Grundlegende Kompetenz des reflexiven Theoriegebrauchs an (Moldaschl 2015, 359 ff.). Sie sollte sich aber auch einer vorsichtigen fachdidaktischen Neubewertung des meist verfeimten eklektizistischen Denkens nicht von vornherein verschließen (Kutscha 2014, 75 f.).

Sozioökonomische Bildung bindet sich bezugswissenschaftlich an keine spezielle Strömung. Das gilt auch für ihr Verhältnis zur Sozioökonomie. Der Dachbegriff Sozioökonomie bezeichnet zwar eine, ihr konzeptionell nahestehende Strömung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Hedtke 2015c;

Hellmich 2015). Das resultiert aus den drei konstitutiven Perspektiven sozioökonomischer Wissenschaft: Einbettung/Sozialität, Historizität/Evolution der Wirtschaft, Multimotivationalität/Multikonventionalität der wirtschaftlichen Welten und Handlungsweisen (Hedtke 2015b, 44). Aber Sozioökonomie dient der sozioökonomischen Bildung nur als *eine* Quelle von wissenschaftlichem Wissen und als *eine* wissenschaftliche Perspektive *neben anderen*. Sozioökonomie genießt in der sozioökonomischen Bildung keinen privilegierten Status, dies würde ihren Bildungsprinzipien widersprechen.

Anders verfährt dagegen die ordoliberal orientierte deutsche Didaktik, die die hiesige Variante von sozialer Marktwirtschaft zur besten aller Wirtschaftswelten erklärt und ihre Mission als „Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft“ versteht. Verglichen mit dem internationalen *state of the art* bezieht sie allerdings eine national-ökonomische Randposition. Das zog schon in den 1960er Jahren wirtschaftspädagogische Kritik auf sich und motivierte die lapidare Diagnose „Die Schule hinkt, wie immer, hinterher“ (Brakemeier & Lisop 1975, 44). Auch die in Konzepten konventioneller ökonomischer Bildung als Bezugsrahmen beliebte „Ökonomik“ von Karl Homann und Andreas

Suchanek (2005) präsentiert eine (minoritäre) Position neben anderen Positionen und eignet sich deshalb nicht als fachwissenschaftliches Fundament für fachdidaktische Bildungskonzepte. Sie kann gleichwohl im Curriculum einen Platz neben anderen Ansätzen finden. Insgesamt fällt auf, dass Konzeptionen konventioneller ökonomischer Bildung die internationale fachwissenschaftliche Literatur kaum rezipieren und sich hauptsächlich auf deutsche Ökonomen stützen (z. B. Kaminski 2008, 22 ff.).

Zuspitzend zusammenfassend zeigt die Tab. 2 die wichtigsten Unterschiede zwischen den beiden fachdidaktischen Strömungen.

Bei den Auseinandersetzungen um wirtschaftsdidaktische Konzepte geht es nicht um strategische Züge und taktische Schritte in einem fachdidaktischen Glasperlenspiel. Die Programme und Prinzipien, die sich durchsetzen, bestimmen nämlich die alltägliche Bildungspraxis und ihre curricularen Rahmenbedingungen mit. Die beiden fachdidaktischen Strömungen der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung und der sozioökonomischen Bildung spielen auch eine Rolle in bildungs- und gesellschaftspolitischen sowie in weltanschaulichen Konflikten. Als Hintergrundvorstellung strukturieren sie die öffentlichen und bildungspolitischen deutschen Debatten der letzten zwei Jahrzehnte. Initiiert, gespeist und aufrechterhalten wurden sie von seit mehr als 15 Jahren agierenden konservativ-wirtschaftsliberalen Advocacy-Koalitionen für ein Schulfach Wirtschaft (Hedtke 2012; Hedtke 2015a). Dies zeigt sich beispielhaft an zwei Memoranden zur ökonomischen Bildung.

6 Zwei politische Konzepte für ein Schulfach Wirtschaft

Im Jahr 2000 erzielte in Deutschland ein Memorandum zu ökonomischer Bildung öffentliche Aufmerksamkeit, auf das sich Eltern- und Lehrerverbände, Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Gewerkschaftsbund und Gesellschaft für ökonomische Bildung geeinigt hatten (Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften 2000; Kahsnitz 1999, 38, vgl. Tab. 3). Es fordert, „dass sozioökonomische Bildung in allen Schulformen der allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden muss“, und stellt fest: „Eine zeitgemäße sozioökonomische Bildung ist interdisziplinär und praxisorientiert: Sie behandelt ökonomische, soziale, ethische, politische, rechtliche, ökologische und technische Zusammenhänge von Arbeit und Wirtschaft“ (Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften 2000: 1 f.). Das Memorandum postuliert

einen Primat der Bildungsziele gegenüber Strukturen und Schwerpunkten der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen (ebd., 4).

Laut Memorandum geht es im Schulfach Wirtschaft um die „interdisziplinäre Behandlung ökonomischer, sozialer, politischer, rechtlicher, ökologischer und technischer Zusammenhänge des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems, die Analyse aktueller wirtschaftlicher und politischer Probleme“ auf der Basis von Kenntnissen „vor allem in den Wirtschafts- und in den Sozialwissenschaften“ (Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften 2000, 5). „Die fachwissenschaftliche Ausbildung zur Lehrbefähigung für das Fach ‚Wirtschaft‘ ist – wie das Unterrichtsfach selbst – interdisziplinär angelegt. Ihre wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Inhalte sind lehrerbezogen. Das heißt, Fragestellungen und Auswahl der Studieninhalte werden von den Bildungszielen der sozio-ökonomischen Bildung bestimmt.“ (ebd., 7).

Die inhaltlichen Kernpunkte des 2000er Verbändememorandums entsprechen der sozioökonomischen Tradition in Wirtschaftsdidaktik, Curricula und Unterricht:

- sozioökonomische Bildung,
- Interdisziplinarität des Schulfachs,
- Interdisziplinarität der Lehrerbildung für das Fach,
- Primat der Bildungsziele,
- Problemorientierung,
- Praxisorientierung.

Allerdings gab es schon damals ein klares Kontrastprogramm zur sozioökonomischen Bildung. Es stammt vom Deutschen Aktieninstitut, das 1999 ein bis heute einflussreiches Strategiepapier „Memorandum zur ökonomischen Bildung“ veröffentlichte. Seine Ecksteine sind ökonomische Bildung *ohne* Präfix „sozio“, Bezug auf wirtschaftswissenschaftliche Disziplinen, „Ökonomik als Erkenntnismethode“ und wirtschaftswissenschaftliche Lehrerstudiengänge, Positionen zu den übrigen Punkten fehlen (Beirat für ökonomische Bildung des Deutschen Aktieninstituts e. V. 1999, 8, 22, 31).

Wer sich fragt, ob hinter der langjährigen bildungspolitischen Kampagne für ein separates Schulfach Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ein Plan steckt, erhält hier didaktisch aufbereitete Aufklärung über die Strategien (ebd. 1999, 9 ff., 38 ff.). Man lernt hier auch, dass die fachdidaktische und bildungspolitische Konfliktlinie zwischen sozioökonomischer und ökonomischer Bildung um die Jahrtausendwende längst etabliert war. Man begreift nach einem Blick auf die Inhalte rasch, dass der richtige Name für das politische Projekt „*wirtschaftswissenschaftliche* Bildung“ wäre. Dies hätte aber den Anspruch auf ein eigenes Fach schon im Ansatz entwertet,

Tab. 3: Die ökonomistische Wende der ökonomischen Bildung in Deutschland

	Sozioökonomische Bildung: Der bildungspolitische Konsens von 2000	Ökonomistische Bildung: Die fachpolitische Wende von 2010
<i>Lernbereich</i>	Lernbereich Sozioökonomie (Arbeits- und Wirtschaftswelt)	Domäne Ökonomie (Wirtschaftswissenschaft)
<i>Fach</i>	Schulfach Wirtschaft	Schulfach Ökonomie
<i>Disziplin</i>	Interdisziplinär, fächerübergreifend	Monodisziplinär, fachsepariert
<i>Profil</i>	Praxisorientiert	k. A.
<i>Objektbereich</i>	Erwerbsarbeit und Beschäftigungssystem, Wirtschafts- und Gesellschaftssystem, Politik	Universal, kein abgrenzbarer Gegenstandsbereich
<i>Bildungsperspektive</i>	Ökonomische, soziale, politische, rechtliche, ökologische und technische Zusammenhänge, aktuelle wirtschaftliche und politische Probleme	Perspektive des Ökonomen: Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation; Beurteilungsmaßstab: Effizienz.
<i>Lehrerausbildung</i>	Interdisziplinäres, lehramtsbezogenes Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	Studium der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, ergänzt um Wirtschaftsprivatrecht
<i>Koalition</i>	Deutscher Elternverein, Realschullehrerverband, DeGöB, BDA, DGB; Bundeselternrat (kein Votum zum Fach)	Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft (Arbeitgeber- und Branchendachverbände), vier Wirtschaftsdidaktiker (*)

Quellen: *Gemeinsame Initiative 2000, Retzmann et al. 2010, 16 f., 34, 71, 81, 114, 117 f., 131. (*) Thomas Retzmann, Günther Seeber, Bernd Remmele, Hans-Carl Jongebloed.*

das Projekt wäre rasch in der bildungspolitischen Bedeutungslosigkeit versunken. Auch wirtschaftsdidaktische Begriffsbildung ist eben Politik.

Auch das ein Jahrzehnt später publizierte Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen“, das der Gemeinschaftsausschuss der deutschen Gewerblichen Wirtschaft beauftragte, markiert ein Gegenprogramm zu sozioökonomischer Bildung (Retzmann et al. 2010). Schlagartig rückte es einen schleichenden Kurswechsel ins Bewusstsein, der in der Wirtschaftsdidaktik sowie in der Bildungs- und Schulfachpolitik in den Nullerjahren durchgesetzt wurde – und löste Protest dagegen aus. Auf teils scharfe Kritik stieß das Gutachten unter anderem wegen der Parteinahme für die orthodoxe Ökonomik, Ökonomisierung der ökonomischen Bildung, der Ablehnung von sozialwissenschaftlicher Interdisziplinarität und dem Plädoyer für ein rein wirtschaftswissenschaftliches Unterrichts- und Lehramtsstudienfach (Hedtke et al. 2010).

Hinter den beiden so unterschiedlichen Memoranden der Jahrtausendwende und den Debatten um das Gutachten von 2010 verbergen sich grundsätzliche Kontroversen um die Philosophie des Schulfaches oder Lernbereichs und um das Verhältnis zum wirtschaftswissenschaftlichen Mainstream (Neoklassik). Sie gehen bis in die 1960er Jahre zurück. Auch die sozioökonomische Bildung hat dort ihre Wurzeln; deshalb wird im Folgenden kurz an diese wirtschaftsdidaktische Tradition erinnert.

7 Die Tradition der sozioökonomischen Bildung

Sozioökonomische Allgemeinbildung begründet sich aus der wirtschaftsdidaktischen Tradition heraus (Weber 2014, 133 ff.). Der sozioökonomische Ansatz steht für eine allgemein bildende wirtschaftsdidaktische Denktradition, deren Grundgedanken man bis in die 1960er Jahre und früher zurückverfolgen kann (Bokelmann 1964; vgl. Tab. 4). In ihren bildungstheoretischen Begründungen für die „Möglichkeit, Ökonomie als Bildungsangebot zu begreifen“ betonten Josef Derbolav, Hans Bokelmann oder Herwig Blankertz, dass dies voraussetze, die „Grenzen und Gefahren des Ökonomischen“ zu thematisieren und den „homo oeconomicus in der Idee des Wirtschaftsbürgers zu überbieten“ (Kutscha 2014, 66 ff.). Ökonomische Bildung soll kritische und ideologiekritische Bildung sein, eine „[k]ritische Einstellung zur ‚Wirtschaftsgesellschaft‘ ist die Basis für ökonomische Bildung und ihre Theorie“ (Bokelmann 1975, 127).

Schon in den 1970er Jahren entsteht ein sozialwissenschaftlicher Ansatz ökonomischer Bildung. Für Hans Kaminski (1977, 15) beispielsweise ist „ökonomische Grundbildung sozialwissenschaftliche Grundbildung“ und didaktische Kriterien dafür müssten sich „ihres unabdingbaren sozialwissenschaftlichen Kontextes bewußt“ sein. Ökonomische Bildung, so heißt es dort weiter, „bedingt eine ‚Lernbereichsdidaktik‘,

Tab. 4: Elemente der Tradition sozioökonomischer Bildung.

Jahr	Programmatische Positionen	Autoren
1964	Die ökonomisch-sozialethische Bildung	Hans Bokelmann
1968	Sozialökonomische Bildung an Gymnasien	Hans Bokelmann
1974	Wirtschaft im sozialwissenschaftlichen Fächer-Verbund-System	Franz Decker
1977	Ökonomische Grundbildung als sozialwissenschaftliche Grundbildung	Hans Kaminski
1977	Sozialkundlich-politische Orientierung der Wirtschafts- und Arbeitslehre	DGB
1981	Problemorientierter, sozialwissenschaftlich-integrationsdidaktischer Ansatz	Heinz Klippert
1987	Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung	Hans-Jürgen Albers
1994	Einbettung der Ökonomie in ein sozialwissenschaftliches Curriculum	Bodo Steinmann, Dietmar Ochs
1997	Moderne Sozioökonomie als Herausforderung für ökonomische Bildung	Günther Seeber
1997	Paradigmenwechsel zur zukunftsfähigen ökonomischen Bildung	Peter Weinbrenner
1999	Sozioökonomische Bildung als Kernelement der Allgemeinbildung	Dietmar Kahsnitz
2000	Sozioökonomische Bildung ist interdisziplinär und praxisorientiert	BDA, DGB, DeGöB u. a.
2005	Sozioökonomie als Teil einer integrierten Gesellschaftslehre	Dietmar Kahsnitz
2006	Sozioökonomisch orientierte Fachdidaktik	Günther Seeber
2006	Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung	Reinhold Hedtke
2010	Disziplinüberschreitende sozialwissenschaftliche Bildung	Birgit Weber
2012	Sozioökonomische Bildung als Teil des Allgemeinbildungskanons	Reinhold Hedtke
2014	Sozioökonomische Bildung als Umgang mit einer polykontexturalen Welt	Andreas Fischer, Bettina Zurstrassen
2014	Didaktik sozioökonomischer Allgemeinbildung	Birgit Weber

Anmerkung: Die Tab. enthält die Titel von Publikationen oder Zitate daraus, sie beschränkt sich auf deutschsprachige Literatur.

die sich mit den gesellschaftlichen Handlungsfeldern der Lernenden auseinandersetzt und nicht mit einer einzelnen Fachdisziplin“, deshalb sei ökonomische Bildung „sozialwissenschaftliche Bildung für komplexe Lernbereiche“ mit einem Akzent auf Wirtschaftswissenschaften als „fachwissenschaftliches Pendant“. (ebd., 16 ff., vgl. 116 ff.). Der Erklärung von realweltlichen, etwa mit Berufswahl oder Konsum verbundenen Situationen stünden die Wirtschaftswissenschaften „ziemlich hilflos“ gegenüber, weshalb man „von den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen Anleihen aufnehmen“ müsse (ebd., 101).

Zu Beginn der 1980er Jahre präsentiert Heinz Klippert (1981) seine „Grundlegung eines problemorientierten Wirtschaftsunterrichts“. Er verlangt, „daß die Betrachtung wirtschaftlicher Sachverhalte und Probleme stets zur Soziologie und Politik hin geöffnet wird, damit die sozialwissenschaftlichen Bezüge des Objektbereichs Wirtschaft angemessen Berücksichtigung finden“ (ebd., 4). Klippert kritisiert den „Ökonomismus in der Wirtschafts- und Arbeitslehre“, den er als „isolierte Betrachtung volks- und betriebswirtschaftlicher Grundbegriffe, Modelle und Sachaussagen unter weitgehender Ausklammerung ihrer politischen, sozialen und sonstigen gesellschaftlichen Bezüge“ definiert

(ebd., 16). Im Mittelpunkt seines „problemorientierten Ansatzes“, die einem „integrationsdidaktischen“ Anspruch folgt, steht die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit wirtschaftlich-sozialen Problemen (ebd., 52 ff.).

Bereits die Positionen des Deutschen Gewerkschaftsbundes (1977) und der Arbeitgeberverbände (1980) zur Arbeitslehre offenbaren die Konfliktlinie zwischen einer integriert-interdisziplinären „sozialkundlich-politische[n] Orientierung der Wirtschafts- und Arbeitslehre“ und einer „fachwissenschaftlich und fachsystematisch“ akzentuierten Fachvorstellung (Klippert 1981, 13). Beide Seiten legten den mal manifesten, mal latenten Konflikt im Jahr 2000 in einem Konsens über sozialwissenschaftlich orientierte, sozioökonomische Bildung bei. Zehn Jahre später kündigten ihn die Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände durch ein von ihnen beauftragtes Fachgutachten faktisch auf (Retzmann et al. 2010; vgl. Tab. 3).

Dieses Gutachten markiert zugleich den Versuch einer wirtschaftswissenschaftlichen Wende der Wirtschaftsdidaktik. Es fordert, ökonomische Bildung in einem eigenen Schulfach „Ökonomie“ zu organisieren. Dessen Bezugswissenschaft sei die „Ökonomik“ bzw. die „Ökonomie“ – eine unschar-

fe Bezeichnung für die Wirtschaftswissenschaften –, Wirtschaftspsychologie, -soziologie und -statistik und andere Sozialwissenschaften fehlen dagegen im Fachstudium und im Schulfach ganz (Retzmann et al. 2010, 16, 99, 103, 113, 116). Die (einzige) „ökonomische“ Erkenntnisperspektive sei „die Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation und Effizienz sei der wichtigste Beurteilungsmaßstab „des Ökonomen“ (ebd., 17, 20).

Man kann festhalten: Fundamental unterschiedliche didaktische Denkfiguren prägen das wirtschafts- didaktische Feld der Allgemeinbildung also schon seit fast einem halben Jahrhundert.

Gegen Ende der 1980er Jahre entwirft Hans-Jürgen Albers (1987, 137, 153) eine „Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung“, hebt die „Verklammerung wirtschaftlicher, technischer und gesellschaftlicher Aspekte“ hervor und begründet sein Bildungskonzept mit „der Bedeutung von Wirtschaft und Technik im beruflichen, privaten und gesellschaftlich-politischen Leben jedes einzelnen“.

In „Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum“ konstatieren Bodo Steinmann und Dietmar Ochs, „komplexe Lebenssituationen [sind] nur im Zusammenwirken der verschiedenen Wissenschaften erklärbar, so daß Didaktik zwangsläufig fächerübergreifend angelegt sein“ und Psychologie, Soziologie, Rechtswissenschaft, Geschichtswissenschaft und Politikwissenschaft einbeziehen muss (Steinmann & Ochs 1994, 42 f., zit. 43). In der „Einbettung der ökonomischen Bildung in ein auf die Gesellschaft als Ganzes bezogenes Curriculum“ dafür sieht Steinmann die Lösung für eine systematische Integration (Steinmann 1997, 20).

Günther Seeber präsentiert eine „Moderne Sozioökonomie als Herausforderung für die ökonomische Bildung“ (Seeber 1997). Mit Bezug auf das Selbstverständnis der *Society for the Advancement of Socio-Economics* (SASE) hebt er sieben „bildungsrelevante Kategorien“ modernen sozioökonomischen Denkens hervor, die „grundsätzlich bei ökonomischen Analysen zu berücksichtigen sind“: mehrdimensionales Menschenbild, Einbeziehung ethischer Kategorien/normative Diskussion, evolutorisches Denken, Berücksichtigung institutioneller Einflüsse, Methodenpluralismus, Interdisziplinarität und Berücksichtigung neoklassischer Forschung (ebd., 193 f.). Zwei weitere Kategorien aus dem SASE-Katalog nimmt er nicht auf: soziale Einbettung der Wirtschaft, Machtbeziehungen/Netzwerke.

Im selben Zeitraum veröffentlicht Dietmar Kahsnitz (1999) sein Konzept „Sozioökonomische Bildung – ein Kernelement der Allgemeinbildung?“. Ein „angemessenes Verständnis des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems“ verlange „differenzierte, theoretische und empirische Kenntnis aus dem Bereich der Sozi-

alwissenschaften (Wirtschaftssoziologie, -recht und -psychologie) und der Wirtschaftswissenschaften (Betriebs- und Volkswirtschaftslehre“; Leitperspektive sei die „Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung“ (ebd., 37). Das gelinge nur in „einem eigenständigen Unterrichtsfach „Sozioökonomie““ (ebd., 37). Kahsnitz' Beitrag liefert gewissermaßen die Blaupause für das 2000er Memorandum der Verbände.

Wenige Jahre später legt Kahsnitz (2005, 124, 156) ein Konzept für „eine umfassende integrierte Gesellschaftslehre / Sozialkunde“ vor, das sozialwissenschaftliche Unterrichtsfach dafür nennt er „Individuum und Gesellschaft“. Es enthält sozioökonomische Bildung als einen Teilbereich, der, wie die anderen auch, „grundsätzlich interdisziplinär und integriert zu unterrichten“ ist. „Fachwissenschaftliche Konzeptionen einer wirtschaftlichen und politischen Bildung“ lehnt Kahsnitz für allgemeinbildende Schulen ab, „weil sie die Bildungsansprüche der Jugendlichen ignorieren“ (ebd., 156, 113).

Auch Seeber (2006) arbeitet an seinen Überlegungen zur Sozioökonomie weiter und baut sein Konzept als „Der sozioökonomische Ansatz in der Fachdidaktik“ aus. „Ökonomie“ (Wirtschaftswissenschaft) liefere dafür „die domänenspezifische Perspektive, „Erkenntnisse anderer Disziplinen sind aber problemorientiert zu integrieren“, dabei sei der „Rückgriff auf eine umfassende Sozioökonomie zielführend“, die „Ökonomie“ werde „in ihren kontextuellen Abhängigkeiten gesehen“ (ebd., 30, 28, 35). Aus Seebers Sicht „korrespondieren“ die Kompetenzstandards der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung „mit dem Grundgedanken einer sozioökonomisch orientierten Fachdidaktik“ (ebd., 42).

Wir können also festhalten, dass es sich bei sozioökonomischer Bildung um eine etablierte Tradition im Feld der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken handelt. Aus den *vergangenen* Debatten zeichnen sich fünf Kerncharakteristika sozioökonomischer Bildungskonzepte ab:

- gesellschaftliche Kontextualisierung der Wirtschaft,
- sozialwissenschaftliche Interdisziplinarität (in Lehrerausbildung, Fachdidaktik, Fach und/oder Unterricht),
- Bildungs- und Problemorientierung als Auswahlkriterium für Wissenschaftswissen,
- mehrdimensionales Menschenbild und Akteurkonzept,
- Pluralismus,
- kritisch-distanziert-reflektierter Zugang.

Die kritische Denkweise als Leitidee sozioökonomischer Bildung muss man angesichts der heute vorherr-

schen den funktionalistischen Denkweise besonders betonen. Die sechs Leitideen verbinden die durchaus unterschiedlichen Ansätze der sozioökonomischen Tradition. Holistisch-homogene Einheitsargumentation kann man in den Sozialwissenschaften kaum erwarten. Dass die Tradition der sozioökonomischen Didaktik aus einzelnen Texten einzelner Autoren hervorgeht, die nuancierte, differenzierte und veränderbare Positionen vertreten, kann niemanden überraschen.

Selbstverständlich existieren alternative wirtschaftsdidaktische Ansätze, die Merkmale sozioökonomischer Bildung ablehnen und ganz auf ökonomische Bildung als wirtschaftswissenschaftliche Bildung setzen (z. B. Kaminski & Eggert 2008, Seeber et al. 2012). Sie brechen die sozioökonomische Tradition ab und knüpfen mit ihren Kompetenzkatalogen an die scientistische *und* monoparadigmatische Wirtschaftsdidaktik der späten 1960er Jahre an. Erich Schneider hat Kernpunkte der wirtschaftswissenschaftlich-ökonomistischen Didaktik schon 1968 formuliert: alles wirtschaftliche Handeln sei quantitatives Entscheiden über die Verwendung knapper Ressourcen, im Zentrum des Unterrichts stehen mathematisierte Modelle von Haushalts- und Unternehmensentscheidungen und Gleichgewicht (Schneider 1968, Kutscha 2014, 69 f.).

In den bisherigen Überlegungen wurde der Begriff Bildung nicht expliziert, der Bildungscharakter von ökonomischer bzw. sozioökonomischer Bildung einfach als gegeben unterstellt. In den wirtschaftsdidaktischen Traditionen findet man nur wenige Anknüpfungspunkte, aus denen sich eine solide bildungstheoretische Basis entwickeln ließe. Deshalb sollen im Folgenden Aspekte für einen ersten, noch groben und lückenhaften bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Rahmen sozioökonomischer Bildung aufgezeigt werden.

8 Zur bildungstheoretischen Basis

8.1 Das Subjekt und seine sozioökonomischen Welt-, Selbst- und Fremdverhältnisse

Welche Lernbereiche, Domänen oder Fächer in das Programm der allgemeinbildenden Pflichtschule Eingang finden und welche nicht, hängt von kulturellen Traditionen und von gesellschaftlichen Machtverhältnissen ab. Aus wissenschaftlicher Sicht kommt es auf ihre bildungstheoretische und allgemeindidaktische Legitimierbarkeit und auf ihre *relative* Dringlichkeit an. Längst nicht alles, was wissenschaftlich oder als Wissenschaft als relevant gilt, kann einen Platz in der Stundentafel erhalten. Aber wirtschaftliche Bildung hat sich dort etabliert.

Grundsätzlich und strukturell gehört (sozio-)ökonomische Bildung längst zum Kanon der Allgemeinbildung. Sie genießt eine gesicherte Stellung in den Stundentafeln der deutschen Bundesländer, meist in Form von Ankerfächern, und gleicht insofern den Subdomänen Politik und Gesellschaft. Mit der *allgemeinen* Anerkennung ökonomischer Bildung als Allgemeinbildung und mit ihrer Ausformung als Fachkultur in curricularen Thementraditionen und unterrichtlichen Materialien kann man sich jedoch nicht zufrieden geben. Struktur, Grundlinien und Basiselemente (sozio-)ökonomischer Bildung müssen *intentional-inhaltlich* bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Kriterien entsprechen. Ob und inwiefern das zutrifft, will ich im Folgenden kurz diskutieren.

Für unsere Fragestellung lässt sich die Geschichte der Menschheit als Geschichte des menschlichen Zusammenlebens lesen, das – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne Rangordnung – von sechs Grundphänomenen oder Praxisformen bestimmt wird, Arbeit, Ethik, Politik, Kunst, Religion, Erziehung (Benner 2012, 21 f.). Dietrich Benner folgend kann man Arbeit (Ökonomie) ontologisch als eines der sechs „Grundphänomene menschlicher Koexistenz“ als eine Einzelpraxis unter den „notwendige[n] Formen menschlicher Praxis“ auszeichnen, die in historischen Varianten vielfältig miteinander vermittelt sind (ebd., 22 f.). Das unterstreicht – noch einmal – den Allgemeinbildungscharakter der Auseinandersetzung mit dem *Gegenstandsbereich* Wirtschaft.

Bildung kann man als Aufbau und Entwicklung sowie Veränderung der Welt-, Selbst- und Fremdverhältnisse eines Bildungssubjekts verstehen, das diese vorwiegend im Modus der Reflexion vollzieht (vgl. Koller 2012; Marotzki 1990, 41 ff.). Eine grundlegende Veränderung dieser Verhältnisse kann durch krisenhafte Erfahrungen ausgelöst oder selbst als krisenförmig erfahren werden.

Eine bildungstheoretisch aufgeklärte sozioökonomische Bildung fragt dann, was Subjekte brauchen, um im *wirtschaftlichen Feld* ihre Welt- und Selbstverhältnisse sowie Fremdverhältnisse zu entwickeln, zu differenzieren, kritisch zu reflektieren und vielleicht zu verändern, und sie fragt, *wie* schulisch organisierte Lernprozesse dazu beitragen können (Inhalte *und* Formen der Bildung; vgl. Benner 2012, 165 ff., 231 ff.). Das schließt *auch* pragmatische, auf Handeln gerichtete Kompetenzen ein, betont aber den systematischen Blickwechsel von unmittelbarer Welterfahrung und Interaktion hin zu den „Erfahrungs- und Umgangsformen eines szientifischen und historischen Wissens und Könnens“ und wieder zurück (Benner 2002, 74).

Eine *rein* erfahrungszentrierte Bildung stößt dabei früher oder später an ihre Grenzen; dessen ist sich die subjektorientierte sozioökonomische Bildung be-

wusst. Denn die kritisch reflektierte Rezeption von meist sprachlich oder material repräsentierten, seltener nacherlebten *Fremderfahrungen* und kulturellen *Traditionen* macht einen großen Teil der Bildungsbe mühungen aus; beides muss natürlich mit *Eigenerfahrungen* vermittelt werden (Reichenbach 2010, 124). Kulturelle Traditionen prägen auch im wirtschaftlichen Feld ganz unterschiedliche Konventionen und Praxen aus (wirtschaftlicher Multikulturalismus); dem hat sozioökonomische Bildung Rechnung zu tragen (vgl. Hedtke 2014a, 89 ff.).

Sozioökonomische Bildung hat aber nicht die Aufgabe, die vorhandene Vielfalt zu beschreiben und schlicht zu bekräftigen. Bildung in der Dimension der Weltverhältnisse verlangt vielmehr, dass „die Jugendlichen die Gründe und Bedingungen von Weltverhältnissen reflektieren und ihre Ordnungsmuster befragen, anstatt sich fundamental-dogmatischen Lebenswelten hinzugeben und festen Weltbildern zu unterwerfen“ (Fuchs 2011, 263). Das Konzept Lebenswelt bezeichnet dann einen *Vermittlungsmodus* zwischen subjektiven Erfahrungen und fachlichen Erklärungen, zwischen Subjekt und Sache (Kölzer & Schwier 2014, 328 ff., 346). Reflexion kann an für die Lernenden ganz konkreten Formen von Selbsterfahrung ansetzen, in denen sich Welt-, Selbst- und Fremdverhältnisse auch mischen, man denke an materialistisch-hedonistische oder suffiziente Lebensstile, Konsumismus, Umstellung vom Leistungs- auf das Erfolgsprinzip, Selbstverwirklichung durch und Selbstoptimierung für einen Beruf.

Die Praxisformen der menschlichen Koexistenz kann man pädagogisch nicht in ein hierarchisches Verhältnis zueinander bringen. Das kann man als das regulative pädagogische „Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis“ formulieren (Benner 2012, 115 ff.). Die menschliche Gesamtpraxis wird gefährdet, wenn eine Einzelpraxis den Primat über die anderen erringt – etwa in Form der Ökonomisierung der Gesellschaft – oder wenn die theoretische Vernunft, wie sie der Anspruch moderner Wissenschaft verkörpert, „zum einzigen Begriff der Welt und eines vernünftigen Handelns in ihr erhoben“ wird und die praktische Vernunft verdrängt (ebd., 24, 45 ff., zit. 47).

Würden bestimmte „Selbst- und Weltdeutungen zur Norm der Bildung erhoben“, würde sich Bildung auf Affirmation verkürzen (Benner 2012, 167). Die konventionelle ökonomische Bildung tendiert mehrheitlich stark zu affirmativen Deutungen und zu einer Hierarchisierung der menschlichen Praxen zugunsten der ökonomischen (ökonomischer Imperialismus). Das belegt die Vorherrschaft der Vermittlung ökonomistischer Deutungsmuster in konventionellen Konzeptionen ökonomischer Bildung.

Nicht-affirmative Bildung dagegen erkennt man daran, dass sie Heranwachsende weder „an sogenannte Sachgesetzmäßigkeiten eines Lebens im Zeitalter wissenschaftlich-technischer Zivilisation anpasst, noch zu der irrigen Überzeugung verführt, sie könnten sich von solchen Sachgesetzmäßigkeiten emanzipieren“ (Benner 2012, 180). Bildung muss deshalb Jugendlichen verschiedene Formen von Kritik so nahebringen, dass sie „über ökonomische Fragen auch ethisch, politisch, ästhetisch und religiös und über politische Fragen zugleich ökonomisch, ethisch und ästhetisch usw. nachzudenken“ in der Lage sind (ebd., 181). „Im Gegensatz zu Funktionalität setzt Bildung konsequent auf Reflexivität“ (Marotzki 2006, 61). Sozioökonomische Bildung will in diesem Sinne kritische, für das Subjekt auch selbstkritische Bildung möglich machen.

Einige, tentativ-explorative und noch auszuarbeitende Aspekte der bildungstheoretischen Strukturierung von sozioökonomischer Bildung skizziert die Tab. 5.

8.2 Die Position des wirtschaftlichen Feldes in der Allgemeinbildung

Wie kann man sozioökonomische Bildung sinnvoll in der Struktur der *Allgemeinbildung* verorten? Die Antwort fällt ganz anders aus, als wenn man von der Struktur einer *Disziplin* ausgeht. Nehmen wir als Beispiel die Sekundarstufe I. Der Aufgabenstellung dieser Bildungsstufe entsprechend besteht das Curriculum aus allgemeinen „ausdifferenzierten Kunden“, „die für rationales und sachkundiges Denken und Handeln unverzichtbar sind“, aber nicht mehr im Praxisvollzug tradiert und erworben werden und deshalb nach Aneignung durch Unterricht verlangen (Benner 2002, 74). „Kunde“ verwendet Dietrich Benner zur Kennzeichnung einer „didaktischen Wissensform“, deren Wissen „zwar über neuzeitliche Wissenschaft vermittelt, selber aber nicht wissenschaftsförmig ist, sondern zwischen Umgangswissen und wissenschaftlichem Wissen steht“ (ebd., 73). Diese Kenntnisse und Fertigkeiten entstammen nicht den Erfahrungsräumen, sie sind „über wissenschaftliche Denk- und Arbeitsformen vermittelt“ und erweitern Erfahrung und Interaktion (Benner 2012, 287).

Die gesamte Sekundarstufe I stellt Benner unter das Motto der „Schulstufe der über Wissenschaft vermittelten Weltkunden“ (Benner 2012, 285). Sie dienen auch dem „Blickwechsel“ hin zu Lernformen „jenseits der Einheit von Leben und Lernen“ (ebd., 285). Unsere Domäne Gesellschaft hat dann die Form einer wissenschaftsorientierten Kunde des gesellschaftlich-historischen Wissens und Könnens. Die Sekundarstufe II stellt weitergehend die „Einführung in elementare Wissenschaftsbereiche und ausdifferenzierte

Tab. 5: Explorative bildungstheoretische Struktur sozioökonomischer Bildung.

	Bildungsaspekte	Bildungsaufgaben	Einige Exempel
Subjekt	Selbstverhältnis/se	Selbstverstehen, Selbstentwicklung	Konsumhaltung
	Fremdverhältnis/se	Auseinandersetzung mit Fremderfahrung	Erwerbsarbeit
	Weltverhältnis/se	Welterfahrung, Weltaneignung, Weltbearbeitung	Sozialer Kapitalismus: Geld, Geldschöpfung, Ökonomisierung
Gesellschaft	Erfahrungen mit: Pluralität, Heterogenität, Differenz, Komplexität	Kollektive und individuelle Sinnbildung	Wertigkeitsordnungen: Mentalitäten, Skripts, Rollen
	Ressourcen, Interessen	Persönliche Positionierungen	Arbeit / Akkumulation
	Konflikten	Positionsansprüche	Konkurrenz/ Kooperation, Maximieren/ Suffizienz
Bildungspraxis	Bildung als konflikthafter Prozess der Aneignung „fremder“ Perspektiven	Entwicklung, Reflexion, Änderung von Lebensbezügen in sozialen Kontexten	Umgang mit Ungewissheit, Erwerbsarbeit/ Sorgearbeit, Entrepreneur/ Employability
	Bildung als Meinungs-, Wissens- und Erfahrungsprüfung	Erkennen, Anerkennen und Hinterfragen des Selbstverständlichen	Betriebliche Herrschaft, ökonomische Ungleichheit, Leistung/ Erfolg

Handlungsfelder“ in den Mittelpunkt des Lernens (ebd., 285). An dieses Selbstverständnis schulisch institutionalisierter Allgemeinbildung und ihre gestufte Aufgabenkultur schließt die sozioökonomische Bildung an.

Sie bezieht sich auch auf Wolfgang Klafkis (1996, 162 ff.) Konzeption der Wissenschaftsorientierung in der Schule samt ihrer Spezifizierung als Wissenschaftspropädeutik für die Oberstufe. Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung verknüpft Klafki eng mit dem Gegenpol der Schülerorientierung, erst beide zusammen geben einen Maßstab für sinnvolles und bedeutungsvolles wissenschaftsorientiertes Lernen (ebd., 166 f.).

Klafki (1996, 168) lehnt die „Gleichsetzung von ‚Wissenschaftlichkeit‘ und Einzelwissenschaften“, den Glauben an eine Strukturähnlichkeit von Schulfächern und Einzeldisziplinen und die Vorstellung der Vermittlung *einzelwissenschaftlichen* Wissens in der Schule grundsätzlich ab. Vielmehr müssten Lehrkräfte die Wissenschaft „unter didaktischen Fragestellungen nach ihrem Lösungspotential für ‚Lebensprobleme‘ und nach ihren Grenzen befragen“, dabei konkurrierende wissenschaftliche Positionen und die Interessen thematisieren, die hinter der Erzeugung und Verwendung wissenschaftlichen Wissen stehen (ebd., 168, 171). Aus diesem allgemeindidaktischen Begründungskontext ergeben sich die sozioökonomiedidaktischen Prinzipien Subjektorientierung, Bildungsrelevanz, Problemorientierung, Kontroversität und Sozialwissenschaftlichkeit.

Ein Teil der Wirtschaftsdidaktiker folgt Klafkis

Auffassung von Wissenschaftsorientierung nicht. Er vertritt vielmehr eine hoch selektive Domänendefinition, die Bildung im Kontext der Praxisform Arbeit/Ökonomie allein auf Wissenschaftswissen beschränkt, Wissenschaft disziplinär auf Wirtschaftswissenschaften reduziert und die Wirtschaftswissenschaften paradigmatisch einseitig auf das so genannte „Erkenntnisinteresse der Ökonomik“ an der Steigerung der Effizienz oder das „Paradigma bestmöglicher Verwendung knapper Mittel“ verengt (Retzmann et al. 2010, 16 f.; Krol 2014, 223; vgl. Kaminski 2008, 24 f.). Die wissenschaftliche und die wirtschaftswissenschaftliche Legitimation dafür überzeugen nicht. Dieses Bildungskonzept beruft sich auf den *fachwissenschaftlichen* Geltungsanspruch eines einzelnen, auch innerhalb der – durchaus multiparadigmatisch strukturierten – Wirtschaftswissenschaften kontroversen Paradigmas („Ökonomik“, z. B. Homann & Suchanek 2005) und auf einen als Wertmaßstab gesetzten *normativen* Bezugspunkt, die Effizienz.

Dieses Paradigma statten seine Anhänger mit dem *Alleinvertretungsrecht* für Wissenschaft in der wirtschaftlichen Dimension von Bildung aus. Das läuft auf eine ökonomistische Variante wirtschaftswissenschaftlicher Bildung hinaus. Bildungstheoretisch, allgemeindidaktisch, wissenschaftstheoretisch, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch lässt sich eine ökonomistische Bildung nicht begründen. Im Übrigen würde eine monoparadigmatische Fachkonstruktion der „Ökonomik“ in der Allgemeinbildung eine absolute Sonderstellung einräumen. Keine andere Do-

mäne, kein anderes Fach in der allgemeinbildenden Schule versteht sich als Repräsentant eines *einzigsten* wissenschaftlichen Paradigmas. Mit dieser ökonomistischen Bildung ist das Konzept sozioökonomischer Bildung unvereinbar.

Abschließend sei noch einmal betont: Sozioökonomische Bildung geht weder in der Aneignung wissenschaftlichen Wissens, noch in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen auf, sie soll auch die Entwicklung von Subjektivität befördern und „Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Selbst- und Weltverständnisses und zu verschiedenen kulturellen Aktivitäten“ öffnen (Klafki 1996, 69). Deshalb ist sozioökonomische Bildung offener, differenzierter und anspruchsvoller als wirtschaftswissenschaftliche oder ökonomistische Bildung. In Bildungspolitik und Öffentlichkeit kommen aber die einfachen Botschaften meistens besser an.

9 Ausblick

Zwischen dem Typus wirtschaftswissenschaftliche Bildung und dem Typus sozioökonomische Bildung gibt es grundlegende Differenzen, graduelle Differenzen und bisher – aufgrund *wechselseitig* unzureichender Rezeption – noch unbestimmte oder unterbestimmte Differenzen. Selbstverständlich existiert auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten, etwa die, dass wirtschaftswissenschaftliches Wissen für auf Wirtschaft bezogene Bildung wichtig ist. Weitere Diskussionen sollten gemeinsame Positionen ausloten und unterschiedliche, wie angedeutet, einordnen. Einen Vorschlag, was sich heute als wirtschaftsdidaktischer Konsens, Kompromiss oder Mehrheitsposition formulieren ließe, macht Birgit Weber (2014, 131 ff.).

Sie fordert zu Recht, dass sozioökonomische Bildung die existenten wirtschaftsdidaktischen Ansätze „fortzuschreiben, weiterzuentwickeln, zu integrieren, sie zum Teil auch kritisch zu hinterfragen“ habe (Weber 2014, 136). Diesem Anspruch einer kumulativen Wissenschaftsentwicklung tatsächlich zu folgen, erweist sich aber in einigen, durchaus relevanten Bereichen als schwierig. Denn bei einer Rückbesinnung und erneuten Lektüre als grundlegend geltender Texte stößt man nicht selten auf unterbestimmte, unterkomplexe, lückenhafte oder dem aktuellen fachwissenschaftlichen *state of the art* nicht mehr angemessene Argumentationen. Einige fachliche Kategorien und Konzepte spiegeln noch das vielfach veraltete Lehrbuchwissen der 1980er Jahre (vgl. Colander et al. 2004). Der eben erwähnte Konsensraum baut im Übrigen – zumindest zum Teil – eher auf persönlich-sozialen Kompromissen innerhalb der *scientific community* als auf fachwissenschaftlich-

fachdidaktikwissenschaftlich solide begründeten und nachvollziehbaren Erkenntnissen. Nur ein Beispiel: ausgerechnet das szientistische Kompetenzmodell von Seeber et al. verzichtet auf eine *fachwissenschaftlich* nachvollziehbare Begründung seines Bildes von den Wirtschaftswissenschaften als Bezugswissenschaften: die fast 110 Titel umfassende Literaturliste enthält nur *eine* wirtschaftswissenschaftliche Publikation (Seeber et al. 2012, 183 ff.). Darüber hinaus und noch wichtiger: Allen Bildungskonzepten, auch dem sozioökonomischen, fehlt eine wissenschaftlich belastbare Begründung ihrer optimistischen Annahmen über die realweltlichen Wirkungen, die das in der Schule erworbene (wirtschafts-)wissenschaftliche Wissen erzeugen soll.

Die Aufgaben, die Birgit Weber (2014, 136, 147) der Wirtschaftsdidaktik und der Didaktik sozioökonomischer Bildung stellt, beschreiben deshalb ein umfangreiches und herausforderndes Programm: Analyse von und „Aufklärung über ökonomisch geprägte Lebenssituationen, ihre Gefährdungen und Handlungsspielräume“, „Erforschung subjektiver Konzepte und Theorien“, „Ermittlung und kritische Reflexion relevanter ökonomischer Kategorien statt bloßer Legitimation“, Analyse von Akteuren, Koordinationsmöglichkeiten wie Markt, Netzwerk und Hierarchie sowie gesellschaftlichen Ordnungen, „Einbeziehung alternativer, ökonomischer und sozialwissenschaftlicher Denkansätze und Wirtschaftsformen“ und kritische Reflexion „wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Denkwerkzeuge“.

Ob die Wirtschaftsdidaktik als *Disziplin* dem Modell der kumulativen Wissenschaftsentwicklung genügen kann, mag man bezweifeln, ihren beiden Hauptströmungen mag das vielleicht eher gelingen. Von der Didaktik sozioökonomischer Bildung kann man eine Konsolidierung als fachdidaktische *Forschungstradition* erwarten, wenn es ihr gelingt, sich zukünftig auf wenige wichtige Problemstellungen in Forschung und Entwicklung zu konzentrieren. Als Erbin und Anwältin der sozioökonomischen Tradition der Wirtschaftsdidaktik leistet sie schon jetzt gute Arbeit.

10 Literatur

- Aff, J. (2007): Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin. In: bwpat.de, Spezial 3: Österreich Spezial, Februar 2008.
- Albers, H.-J. (1987): Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung. Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts. Köln, Wien: Böhlau.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N., J. Kluge & L. Reisch

- (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 100–150.
- Baumert, J. & M. Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469–520.
- Beck, K. (1997): Allgemeine Wirtschaftsbildung an kaufmännischen Schulen – Didaktische Grundlagen und empirische Befunde. In: Schanz, H. (Hrsg.): Didaktik allgemeiner Fächer an beruflichen Schulen. Stuttgart: Holland und Josenhans, 48–73.
- Beirat für ökonomische Bildung des Deutschen Aktieninstituts e. V. (1999): Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen. Frankfurt am Main.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), 68–90.
- Benner, D. (2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 7. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.
- Blankertz, H. (1966): Bildungstheorie und Ökonomie. In: Rebel, K. (Hrsg.): Pädagogische Provokationen I. Texte zur Schulreform. Weinheim, Berlin: Beltz, 61–86.
- Bokelmann, H. (1964): Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bokelmann, H. (1975): Sozialökonomische Bildung an Gymnasien. Perspektiven zur didaktischen Planung und Effektivitätskontrolle. In: Kutscha, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München: Kösel, 123–139.
- Brakemeier, H. & I. Lisop (1975): Wirtschaftspädagogische Fragen im Oberstufenunterricht des Gymnasiums. In: Kutscha, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München: Kösel, 39–58.
- Colander, D.C., R.P.F. Holt & J.B. Rosser (2004): The changing face of economics. Conversations with cutting edge economists. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Derbolav, J. (1957/1975): Die Selbstbegründungsversuche des „Wirtschaftsgymnasiums“ in kritisch weiterführender Betrachtung. In: Derbolav J. (Hrsg.): Wesen und Formen der Gymnasialbildung. Bonn: Bouvier, 42–50. Wieder abgedruckt in: Kutscha, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München: Kösel, 17–25.
- Diaz-Bone, R. (2015): Die “Économie des conventions”. Grundlagen und Perspektiven eines wirtschaftssoziologischen Paradigmas. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engartner, T. & B. Krisanthan (2014): Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, 155–176.
- Famulla, G.-E. (2014): Sozio-ökonomische versus ökonomische Bildung. Zwei Sichtweisen auf die Beiträge der Fachtagung „Was ist Sozioökonomie? Was ist sozio-ökonomische Bildung?“ Universität Bielefeld, 28. September 2012. In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, 390–410.
- Famulla, G.-E., A. Fischer, R. Hedtke, B. Weber & B. Zurstrassen (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12, 48–54.
- Fridrich, C. (2012): Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. In: GW-Unterricht 125, 21–40.
- Fuchs, T. (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript.
- Gagel, W. (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Gaupp, N. (2013): Entstehungsbedingungen von Übergängen von der Schule in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In: Forum: Qualitative Social Research 14 (2), Art. 12.
- Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften (2000): Memorandum: Wirtschaft - notwendig für schulische Allgemeinbildung. Hg. v. Reinhard Göhner und Ingrid Sehrbrock. Berlin. Online verfügbar unter http://www.sowi-online.de/reader/oekonomische_politische_bildung/bda_dgb_u_wirtschaft_notwendig_schulische_allgemeinbildung_2000.html, zuletzt geprüft am 16.06.2014.
- Grammes, T. (2009): Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. In: Journal of Social Science Education 8 (2), 146–164.
- Hedtke, R. (2012): Wirtschaftswissenschaft als Politik? In: Haushalt in Bildung & Forschung 1 (2), 73–85.
- Hedtke, R. (2014a): Was ist sozio-ökonomische Bildung? Perspektiven einer pragmatischen fachdidaktischen Philosophie. In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, 81–127.
- Hedtke, R. (2014b): Wirtschaftssoziologie. Konstanz, Konstanz: UTB; UVK.
- Hedtke, R. (2015a): Mein Wohl als Gemeinwohl. Lobbyismus in der ökonomischen Bildung. In: Spieker, M. (Hrsg.): Zukunft der ökonomischen Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag, 127–172.
- Hedtke, R. (2015b): Was ist und wozu Sozioökonomie? In: Hedtke, R. (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19–69.
- Hedtke, R. (Hrsg.) (2015c): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hedtke, R., G.-E. Famulla, A. Fischer, B. Weber & B. Zurstrassen (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung! Kurzexpose zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“ vom November 2010. Hg. v. iböb Initiative für eine bessere ökonomische Bildung. Bielefeld.

- Hellmich, S.N. (2015): Sozioökonomie als Paradigma, Forschungsprogramm oder Tradition? In: Hedtke, R. (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 159–181.
- Hilligen, W. (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktisch Vorschläge. 4. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Hippe, T. (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrierender Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschman, A.O. (1989): Entwicklung, Markt und Moral. Abweichende Betrachtungen. München [u. a.]: Hanser.
- Homann, K. & A. Suchanek (2005): Ökonomik. Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Jochum, G. (2010): Zur historischen Entwicklung des Verständnisses von Arbeit. In: Böhle, F., G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 81–125.
- Jung, E. (2007): Das politisch-ökonomische Lernfeldcurriculum im beruflichen Schulwesen. In: Reinhardt, V. (Hrsg.): Forschung und Bildungsbedingungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, 4), 179–198.
- Kahsnitz, D. (1999): Sozioökonomische Bildung – ein Kernelement der Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 35-36, 33–38.
- Kahsnitz, D. (2005): Ökonomische und politische Bildung sowie die Frage ihrer Integration aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Allgemeinbildungstheorie. In: Kahsnitz, D. (Hrsg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 111–158.
- Kaminski, H. (1977): Grundlegende Elemente einer Didaktik der Wirtschaftserziehung. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen, Probleme der Curriculumentwicklung, Strategien zur unterrichtlichen Realisation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaminski, H. (2008): Problemfelder für die Entwicklung der ökonomischen Bildung im deutschen allgemeinbildenden Schulsystem. In: Kaminski, H. & G.-J. Krol (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–70.
- Kaminski, H. & K. Eggert (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Berlin.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Klippert, H. (1981): Didaktik des Lernbereichs Wirtschaft. Fachwissenschaftliche und didaktische Grundlegung eines problemorientierten Wirtschaftsunterrichts. Weinheim, Basel: Beltz.
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kölzer, C. & V. Schwier (2014): Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht. In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, 325–353.
- Krol, G.-J. (2014): Der Beitrag der ökonomischen Bildung zur Verbraucherbildung. In: Müller, C., H.J. Schlösser, M. Schuhen & A. Liening (Hrsg.): Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius, 219–234.
- Kutscha, G. (2014): Ökonomie am Gymnasium unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, 63–80.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H. & W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 59–70.
- Moldaschl, M. (2015): Paradigmatisches Lernen. In: Hedtke, R. (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 339–369.
- Oechsle, M., H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.) (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peukert, H. (1984): Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte 39 (11-12), 129–137.
- Reichenbach, R. (2010): Das sogenannte träge Wissen und die Kultur der Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1 (1), 115–127.
- Retzmann, T., G. Seeber, B. Remmele, & H.-C. Jongebloed (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Hrsg. v. Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH. o. O. [Berlin].
- Schanz, H. (1997): Allgemeine Wirtschaftsbildung an nichtkaufmännischen Schulen. In: Schanz, H. (Hrsg.): Didaktik allgemeiner Fächer an beruflichen Schulen. Stuttgart: Holland und Josenhans, 74–86.
- Schanz, G. (2014): Eine kurze Geschichte der Betriebswirtschaftslehre. Konstanz [u. a.]: UVK, UTB.
- Schirm, S. A. (2013): Internationale Politische Ökonomie. Eine Einführung. 3. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Schneider, E. (1968): Die Wirtschaft im Schulunterricht. Kiel: Hirt.
- Seeber, G. (1997): Moderne Sozioökonomie als Herausforderung für die ökonomische Bildung. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein, 187–210.
- Seeber, Günther (2006): Der sozioökonomische Ansatz in der Fachdidaktik am Beispiel Ökologischer Ökonomie. In: Fischer, A. (Hrsg.): Ökonomische Bildung – quo vadis? Bielefeld: Bertelsmann, 28–44.

- Seeber, G., T. Retzmann, B. Remmele, & H.-C. Jongbloed (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Sitte, W. (2001): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien, 157–169.
- Steinmann, B. (1997): Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein, 1–22.
- Steinmann, B. & D. Ochs (1994): Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 36–43.
- Weber, B. (2007): Die curriculare Situation der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen. In: Unterricht Wirtschaft 29, 57–61.
- Weber, B. (2010a): Weder isolierte ökonomische, noch dominante politische Bildung! Sozialwissenschaftliche Bildung als Ausweg? In: Seminar - Lehrerbildung und Schule 16 (2), 104–111.
- Weber, B. (2010b): Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1 (1), 91–114.
- Weber, B. (2012): Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung? In: Haushalt in Bildung & Forschung 1 (1), 48–59.
- Weber, B. (2014): Grundzüge einer Didaktik sozioökonomischer Allgemeinbildung. In: Fischer, A. & B. Zurstrassen (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, 128–154.
- Weber, B. (2015): Politische versus ökonomische Bildung. In: Hellmuth T. (Hrsg.): Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Zurstrassen, B. (2009): Das Lernfeldkonzept an Berufsschulen. Von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 58 (3), 437–448.
- Zurstrassen, B. (2014): Die Krise der Wirtschaftslehre. Fachdidaktische Konsequenzen für die politisch-ökonomische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 11–34.

**IST GAR NICHT LEICHT
- LEBEN
MIT EINEM
GUTEN GEWISSEN**



Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I

1 Einleitung

Gleich zu Beginn des aktuellen GW-Lehrplans für die Sekundarstufe I heißt es: „Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch.“ Damit sind vor allem räumliche und wirtschaftliche Grundlagen, Aspekte und Auswirkungen menschlichen Handelns gemeint. Neben dieser inhaltlichen Ebene existiert zusätzlich eine pädagogische. Den Menschen in den Mittelpunkt des GW-Unterrichts zu stellen, bedeutet jedoch auch eine konsequente Orientierung an den Schülerinnen und Schülern. Zumindest diese beiden grundlegenden Ebenen sind zu beachten, wenn über die ökonomische Bildung reflektiert werden soll.

Eingangs werden in diesem Beitrag daher Fragen aufgeworfen, welche unterschiedlichen Ausprägungen die ökonomische Bildung in Österreich und Deutschland aufweist, welche Ziele sie hat und woher – als Konsequenz – Impulse für eine Weiterentwicklung kommen können. Im darauffolgenden Kapitel wird der Ist-Stand der Erhebungen zum Wirtschaftswissen – weniger zur ökonomischen Bildung – von Schülerinnen und Schülern betrachtet und einer kritischen Analyse unterzogen, wobei besonders dem problematischen Begriff „Wirtschaftswissen“ Beachtung geschenkt wird. Also: Inwiefern ist ökonomische Bildung mehr als ökonomisches Wissen? Diese Überlegungen münden in ein Plädoyer für eine lebensweltlich orientierte ökonomische Bildung, die entlang der Trittsteine „Mensch im Zentrum“, „ökonomische geprägte Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen“, „lebensnahe Zugänge“ sowie „Leitziel und Abgrenzung ökonomischer Bildung“ diskutiert werden. Darauf aufbauend wird eine Integration dieser Ergebnisse in einem Handlungsmodell lebensweltorientierter ökonomischer Bildung versucht, und es werden Konsequenzen skizziert.¹

¹ Was dieser Beitrag aus Platzgründen nicht leisten kann, ist eine fachdidaktische Begründung, warum der Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde als Trägerfach für ökonomische Bildung in Österreich fungiert. Dies könnte Inhalt eines weiteren Aufsatzes sein.

2 Zur unterschiedlichen Ausprägung der ökonomischen Bildung in Österreich und in Deutschland

In Österreich wurde mit dem Schulorganisationsgesetz 1962 die Umwandlung des Unterrichtsgegenstands „Geographie“ in „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) vollzogen, womit ab diesem Jahr von einem doppelpoligen Zentrierfach gesprochen werden kann. Mit der neuen Bezeichnung war sowohl ein neuer Bildungsauftrag als auch ein neuer Unterrichtsauftrag verbunden, „[...] nämlich den Heranwachsenden das Wesen und die Struktur des vielfältigen Wirtschaftsbereiches aufzuhellen und sie für ökonomische Fragen zu sensibilisieren. Diesem Auftrag liegt die Überlegung zugrunde, daß unser politisches Leben heute ohne Kenntnis des Wirtschaftlichen nicht zu verstehen ist“ (Sitte 1975, S. 11). Dahinter stand die Überzeugung, dass Menschen auf sozioökonomische Partizipation in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft und zusätzlich auf die Bewältigung von individuellen wirtschaftlichen Lebensanforderungen vorzubereiten sind. Diese Perspektive wird in der aktuellen deutschsprachigen Diskussion als „[...] Qualifizierung für ökonomisch geprägte Lebenssituationen [...]“ (Weber 2010, S. 106; vgl. auch Steinmann 1995), als „lebenssituationsorientierte Bildung“ (Hedtke 2011, S. 54) bzw. als „Alltags- und Lebensökonomie“ (Piorkowsky 2011) bezeichnet, worunter Ähnliches verstanden wird.

Die Lehrpläne des Unterrichtsgegenstands Geographie und Wirtschaftskunde wurden jedoch weiterhin bis zum Jahre 1985 vom „[...] Konzept einer wirtschaftskundlichen Staaten- und Länderkunde“ (ebd., S. 12) dominiert. Erst danach wurden wirtschaftsorientierte Ziele und Inhalte in einen – nicht ohne Widerstände eingeführten – themenorientierten GW-Lehrplan integriert. Es ist inzwischen in Österreich fachdidaktisches Allgemeingut, dass Wirtschaftskunde bzw. ökonomische Bildung Bestandteil einer mo-

dernen Allgemeinbildung darstellen sowie zumindest die drei großen, miteinander vernetzten Handlungsbereiche Konsumökonomie, Arbeitsökonomie und Gesellschaftsökonomie umfassen (vgl. Sitte 2001, S. 545 ff.). Diskussionen entzündeten sich jedoch an Fragen von Umfang, Tiefe und Schwerpunktsetzung (politisch bildende, lebensweltorientierte Schwerpunktsetzung versus wirtschaftswissenschaftliche Ausrichtung) von ökonomischen Inhalten im GW-Unterricht (vgl. Sitte 2008, S. 134 und 1989, S. 43 ff.).

Um den Vergleich ausgewählter Aspekte der Situation ökonomischer Bildung in Österreich und in Deutschland zu raffen, um dann zwei sich ergebende Paradoxa herauszuarbeiten, wird die stichwortartige Übersicht in Tabelle 1 als Darstellungsform gewählt.

Diese völlig unterschiedliche Situation der ökonomi-

schen Bildung in Deutschland und Österreich führt zu zwei Paradoxa. Erstens liefert die österreichische fachdidaktische geographisch-wirtschaftskundliche Diskussion zur Weiterentwicklung der Wirtschaftskunde bzw. ökonomischen Bildung in Österreich weniger Impulse als die deutsche Diskussion über ökonomische Bildung. Diesbezüglich sind vor allem die Publikationen der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, deren Mitglieder bzw. weiterer Expert/innen aus dem Bereich der ökonomischen Bildung hilfreich.

Das zweite Paradoxon liegt in der Quantität der Publikationen zur ökonomischen Bildung in Österreich und Deutschland. Eine fixe Verankerung der ökonomischen Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in Österreich ließe im Sinne einer „institutionellen Abgesichertheit“

Tab.1: Vergleich der ökonomischen Bildung in Österreich und in Deutschland (Zusammenstellung: Ch. Fridrich)

Vergleichskriterium	Ökonomische Bildung	
	in Österreich	in Deutschland
Verankerung in der Sekundarstufe I und II	fast in allen Schultypen, im gesamten Bundesgebiet	abhängig von Curricula, Zielen und Inhalten der Schultypen, je nach Bundesland unterschiedlich
Zuordnung zu einem Unterrichtsgegenstand	überwiegend homogen zum Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde	überwiegend fragmentiert zu verschiedensten „Ankerfächern“ bzw. Verbundfächern (vgl. Weber 2005, S. 20), reicht von Ausblendung bis zu einem eigenen Fach „Wirtschaft“
Ökonomische Bildung als „Querschnittsaufgabe“: Ausprägung und Probleme	zusätzliche Verankerung als Unterrichtsprinzip „Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung“ in der Sekundarstufe I ohne Zuordnung der Verantwortlichkeit zu Lehrpersonen und ohne systematischen Kompetenzaufbau	Verbundfächer mit Integration in sozialwissenschaftliche Fächer und auch in den Bereich Arbeit-Wirtschaft-Technik ohne Zuordnung der Verantwortlichkeit zu Lehrpersonen und ohne systematischen Kompetenzaufbau (vgl. Loerwald und Schröder 2011, S. 10f.)
Forderung nach Bildungsstandards von Seiten der Fachdidaktik	eher gering	eher hoch (vgl. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung 2005, S. 13f.)
Ziele der künftigen Verankerung der ökonomischen Bildung von Seiten der Fachdidaktik	Beibehaltung und Ausbau der ökonomischen Bildung im doppelpoligen Zentrierfach Geographie und Wirtschaftskunde	Schaffung eines eigenständigen Fachs „Wirtschaft“, zumal ökonomische Inhalte auf unterschiedlichste Verbundfächer und Lernbereiche verteilt sind (vgl. Albers 2008, S. 137f.; siehe auch Feige 2008, S. 110)
Personelle Ausstattung der fachdidaktischen Lehrer/innenausbildung zur ökonomischen Bildung	Kaum Professuren, meist durch externe Lehrbeauftragte abgedeckt	Abnehmende Anzahl von Professuren (vgl. Retzmann 2005, S. 68f.)
Integration der ökonomischen Bildung in das Fach Geographie (und Wirtschaftskunde)	leichter – konstituierendes Element des Fachs: Mensch sowie „räumliche Aspekte menschlichen Handelns“ (SI-Lehrplan 2000, S. 1); Orientierung der Fachstruktur an thematischen Kriterien und an Komplexität zunehmenden Inhalten vor allem der Sozial- und Wirtschaftsgeographie (vgl. Sitte 2008, S. 134)	schwieriger – konstituierendes Element des Fachs: Raumbezug sowie Mensch-Raum-Paradigmata und -Ziele (vgl. Deutsche Gesellschaft für Geographie 2010, S. 5ff.); Orientierung der Fachstruktur in größerem Ausmaß an regionalen Kriterien (vgl. Sitte 2008, S. 134)
Proponenten einer handlungsorientierten ökonomischen Bildung	Fachdidaktiker/innen von Geographie und Wirtschaftskunde	Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung

auf einen vermehrten Publikationsoutput schließen, was jedoch nicht der Fall ist. Monographien oder auch Sammelbände zur ökonomischen Bildung aus österreichischer Sicht sind rar. Auch wenn man die oft bemühte Relation 10:1 zwischen Deutschland und Österreich heranzieht, gibt es keine quantitative Entsprechung der Publikationsanzahl. Die Anzahl der in den letzten fünf Jahren (2007–2011) zur ökonomischen Bildung publizierten und im deutschsprachigen Buchhandel (vgl. Marketing- und Verlagsservice des Buchhandels 2012) lieferbaren Bücher zur ökonomischen Bildung beläuft sich auf 34 Stück. Abgesehen von einem österreichischen Werk wurden alle Bücher in Deutschland publiziert. Ähnlich dürfte es sich mit Zeitschriftenbeiträgen verhalten, wie eine Durchsicht der Ausgaben der letzten zehn Jahre der in Österreich am stärksten verbreiteten GW-fachdidaktischen Zeitschrift, nämlich GW-Unterricht, bezogen auf fachdidaktische Beiträge zur ökonomischen Bildung zeigt. Gerade die momentan sehr unterschiedliche, oft suboptimale und fragmentierte Verankerung der ökonomischen Bildung im deutschen Schulwesen dürfte auf die vermehrte Publikationstätigkeit in Deutschland zurückzuführen sein, was ein Zurückgreifen auf fast ausschließlich deutsche Quellen zur Weiterentwicklung der österreichischen ökonomischen Bildung erforderlich macht.

3 Wirtschaftswissen von Schüler/innen: Jammer(n) ohne Ende – ein erster und ein zweiter Blick

3.1 Auf den ersten Blick

Eine Analyse einiger empirischer Studien über das Wirtschaftswissen von Schüler/innen ergibt ein eher ernüchterndes bis deprimierendes Bild. Im Folgenden sollen die Kernergebnisse einiger ausgewählter Studien und die Kritik daran vorgestellt werden.

(a) Studie „**Dimensionen der ökonomischen Bildung**“ (vgl. Brandlmaier et al. 2006, S. 162 ff.):
Hauptergebnisse: Persönliche Faktoren und schulische Sozialisationsbedingungen – nicht jedoch die familiäre Herkunft – korrelieren mit „ökonomischem Wissen und Denken“.
Hauptkritik an dieser Studie durch den Verfasser dieses Beitrags: Die beiden Formen des wirtschaftskundlichen Bildungstests weisen zwar zu 65 % bzw. 72 % den Schwerpunkt Verständnis wirtschaftlicher Begriffe und Zusammenhänge auf, jedoch sind Haushalts- und betriebsökonomische Fragestellungen kaum vertreten, während volkswirtschaftliche Aspekte fast den gesamten Fragebogen einnehmen.

(b) Studie „**Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite**“ (vgl. Sczesny und Lüdecke 1998)

Hauptergebnisse: Nur rund 45 % der Fragen werden richtig beantwortet, wobei männliche Probanden besser abschneiden als ihre weiblichen Kolleginnen.

Hauptkritik an dieser Studie durch den Verfasser dieses Beitrags: siehe Studie a)

(c) Studie „**Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg**“ (vgl. ebd., S. 169 ff.):

Hauptergebnisse: Das Interesse an Wirtschaft und Politik ist bei den befragten Jugendlichen nur schwach bis mittelmäßig ausgeprägt, jenes der Mädchen noch geringer als das der Buben. Das Allgemeinwissen über ökonomische Themen ist unzureichend gering vorhanden und korreliert mit Schulleistungen in Deutsch, Englisch und Mathematik positiv.

Hauptkritik an dieser Studie durch den Verfasser dieses Beitrags: Der Fragebogen für die Maturant/innen des Gymnasiums enthält zu 91 % Items zur Reproduktion von ökonomischen Fakten.

(d) Studie „**Wirtschaftswissen von Maturant/innen im internationalen Vergleich Österreich – Deutschland – Tschechien – Ungarn**“ (vgl. Katschnig 2004)

Hauptergebnisse: Das Wirtschaftswissen von Maturant/innen ist in allen vier Staaten nicht besonders hoch, wobei sich zwischen den Staaten nur geringfügige Unterschiede zeigen. Frauen schneiden auch in dieser Studie schlechter als Männer ab.

Hauptkritik an dieser Studie durch den Verfasser dieses Beitrags: Rund zwei Drittel der Fragen beziehen sich auf Wirtschaftswissen, nur ein Drittel fragt nach wirtschaftlichen Zusammenhängen.

(e) Studie „**Wirtschaftskenntnisse von Maturanten**“ (vgl. Schmid 2006):

Hauptergebnisse: Die Antwortrichtigkeit ist befriedigend, wobei HAK- und AHS-Oberstufen-Schüler/innen im Mittel mit „gut“ abschnitten und Schüler/innen von Fachschulen für Wirtschaftsberufe, Fremdenverkehr, Mode etc. die schlechtesten Ergebnisse erzielten. Ebenso erzielten weibliche Befragte durchwegs schlechtere Wissenswerte als ihre männlichen Kollegen, während zwischen Personen mit bzw. ohne Migrationshintergrund keine unterschiedlichen Ergebnisse festgestellt werden konnten.

Hauptkritik an dieser Studie durch den Verfasser dieses Beitrags: Vier Fünftel der Items des Fragebogens beziehen sich auf reines wirtschaftliches Faktenwissen aus einem Ausschnitt der Ökonomie, nämlich aus der internationalen Wirtschaft. Nur ein Fünftel widmet sich Zusammenhängen aus diesem Wirtschaftsbereich.

3.2 Auf den zweiten Blick

Die fünf exemplarisch vorgestellten Studien zeigen eindrucksvoll ihre eigenen Grenzen auf, die vor allem in zwei grundsätzlichen Aspekten verortet werden können:

- Alle zitierten Studien – und noch weitere (vgl. Weber 2010, S. 92 ff.) – verwenden Fragebögen mit einem hohen Anteil von Items, die wirtschaftliche Fakten, Begriffe und „Tatsachen“ abfragen. Den Proband/innen kommt demnach überwiegend Reproduktionsfunktion zu; im besten Fall wird zusätzlich noch die Testung von Verständnis über Zusammenhänge vorgenommen. Wirtschaftswissen ist jedoch keineswegs ident mit ökonomischer Bildung (siehe Kap. 3), sondern vielmehr ein Teilbereich von ihr.
- Ebenso werden in den meisten Studien Fragebögen verwendet, die sich lediglich auf Teilbereiche der Wirtschaft beziehen und daher nicht die Forderung erheben können, Wissen über die Wirtschaft abzufragen.

Viele dieser Wirtschaftswissensstudien sind darauf angelegt, wirtschaftliches Unwissen zu verorten. Auch dies erscheint prinzipiell wertvoll, denn es gilt im Unterricht, Schwerpunkte zu setzen. Doch so einfach ist die Sache nicht. Was sind die unabdingbaren Elemente wirtschaftlichen Wissens? Können wir diese Frage für die Schule überhaupt beantworten, wenn sogar unter den Ökonom/innen über die Abgrenzung des Gegenstands der Wirtschaftswissenschaft kein einhelliger Konsens besteht; wenn selbst einfach erscheinende herkömmliche Konzepte wie etwa Markt und Unternehmen durch neue Erkenntnisse in Frage gestellt werden; wenn es keinen Konsens in wirtschaftspolitischen Grundfragen wie Mindestlöhne, Finanzpolitik als Stabilisierungsinstrument für den Konjunkturzyklus, Schuldenbremse etc. gibt. Und wenn wir wirklich einen „verbindlichen Wissenskanon“ hätten, würde dieser wirklich bessere Entscheidungen der Subjekte bewirken? Würde das menschliche Handeln im Bereich der Wirtschaft dann verantwortungsvoller sein? Würde dieser Wissenskanon für den Einzelfall, im wirtschaftlichen Alltagshandeln helfen? In diesen Bereichen ist zu großer Optimismus fehl am Platz (vgl. Weber 2010, S. 98 ff.).

Die folgende Klage erscheint adäquater, weil sie sich nicht nur auf Wirtschaftswissen beschränkt: „Der Tenor dieser Verlautbarungen ist weitgehend gleichlautend: Der von frühester Jugend an in komplexe wirtschaftliche Sach- und Problemverhalte gestellte Mensch wird auf diese Lebenssituation schulisch nicht hinreichend vorbereitet. Seine Befähigung zur ökonomischen Lebensmeisterschaft wird nicht im erforderlichen Umfang entsprochen“ (May 2011, S. 3).

Wenden wir doch einmal den Blick weg von den Jugendlichen auf die Erwachsenen, die nach der Beendigung ihrer Schulzeit über Jahre schon genügend Möglichkeiten zur Aneignung von informellem wirtschaftlichem Wissen und Fertigkeiten in einer ökonomisch durchdrungenen (Alltags-)Welt gehabt hätten. Laut einer 2010 von der Erste Bank durchgeführten Studie ist das Wirtschaftswissen der erwachsenen Österreicher/innen nur mittelmäßig. So können nur 47 % den Begriff „Zinsen“ richtig erklären und lediglich 39 % der Befragten wissen, was das Bruttoinlandsprodukt ist (vgl. Erste Bank 2010). Auch wenn es um die eigene Pension geht, haben laut der 2011 durchgeführten Skandia-Studie 57 % der Befragten überhaupt keine Ahnung, wie hoch ungefähr ihre eigene Pension einmal sein wird und immerhin 34 % führen an, dass sie sich mit diesem Thema nicht einmal beschäftigen wollen. Insgesamt sei der Wissensstand der Erwachsenen zum Thema eigene Pensionsvorsorge „katastrophal“ (GfK Austria 2011). Nicht viel besser sind die Ergebnisse des 2010 von der Europäischen Kommission durchgeführten Special Eurobarometer über „Consumer Empowerment“. Eine der drei Fragen lautete: „Wenn Sie an ein Konto oder Sparbuch denken. Welche der folgenden Zinssätze wäre am besten?“ Zur Auswahl standen 1 %, 2 %, 3 % und 4 %. Nur 74 % der befragten erwachsenen Österreicher/innen konnte diese einfache Frage richtig beantworten, womit Österreich deutlich unter dem EU-Schnitt von 80 % und am unteren Ende der 27 EU-Staaten liegt (vgl. European Commission 2011).

Wenn also die Erwachsenen im Allgemeinen wenig Wissen über wirtschaftliche Fakten und elementare Zusammenhänge vorweisen können, sollten doch zumindest die Lehrer/innen im Speziellen besser abschneiden. Drei aktuelle Studien belegen, dass dem nicht so ist, und es auch einem Teil der Lehrer/innen bzw. Lehramtsstudent/innen an wirtschaftlichen Kompetenzen mangelt (vgl. Wuttke 2008, S. 136 ff.; Reifner und Schelhowe 2010; Macha und Schuhen 2011). Das Resümee einer empirischen Studie trifft genau den Kern: „Als Fazit der Befunde der Lehramtsstudierenden lässt sich festhalten, dass sie mit einer defizitären ökonomischen Kompetenz ausgestattet sind, die kaum oder gar nicht besser ist als die ihrer zukünftigen Schüler. Im Verlauf des Studiums werden ökonomische Inhalte eher gemieden, es ist also auch nicht zu erwarten, dass sich die Kompetenz nennenswert verbessert“ (Wuttke 2008, S. 141).

Wenn Erwachsene im Allgemeinen und Lehrer/innen im Speziellen, dann sollten zumindest Manager/innen entsprechende wirtschaftliche Wissensbestände und Kompetenzen vorweisen können. Doch auch hier: Ernüchterung auf breiter Front. Eine von der – kaum manager/innenkritischen – Zeitschrift „Harvard Busi-

ness Manager“ durchgeführten repräsentativen Befragung zufolge kennt sich nur ein geringer Anteil von Personen aus dem mittleren und oberen Management mit Finanzkennzahlen eines Unternehmens aus und versteht dementsprechende Zusammenhänge korrekt. Nur 38 % der Führungskräfte konnten die Fragen richtig beantworten. Nur rund 30 % kannten etwa die korrekte Erklärung des verfügbaren Cashflows. Eine Mehrheit der befragten Manager/innen konnte nicht den Unterschied zwischen Gewinn-und-Verlust-Rechnung und Bilanz erläutern. Weiters war die Mehrheit nicht fähig, Gewinn und Barmittel zu unterscheiden. Interessant wäre in diesem Kontext die Frage, an welchen „Rädchen“ diese Führungskräfte in ihrem Unternehmen drehen, um eine bestimmte Finanzkennzahl ihres Unternehmens gezielt zu beeinflussen, welche in sehr vielen Fällen ebenso falsch beantwortet wurde (vgl. Berman und Knight 2009, S. 16f.).

Aber Politiker/innen sollten doch zumindest über ökonomisches Basiswissen verfügen, zumindest, um zu verstehen, worüber sie überhaupt abstimmen. Doch als das ARD-Magazin „Panorama“ am 29.9.2011 einige Minuten vor der Abstimmung über die Erweiterung des European Financial Stability Facility (EFSF, umgangssprachlich auch „Euro-Rettungsschirm“) einzelne Abgeordnete im deutschen Bundestag über einige diesbezügliche Aspekte befragte, war das Unwissen erschreckend weit verbreitet. Nur sehr wenige der befragten Abgeordneten konnten den deutschen Anteil an den Kreditbürgschaften in der Höhe von 211 Milliarden Euro oder gar die Bezeichnung des EFSF oder die bisherigen Kredit-Empfängerstaaten von Seiten des EFSF korrekt angeben (vgl. ARD 2011).

Ökonomen als „letzte Bastion“ in Sachen ökonomischer Bildung versagen auch manchmal. Zum Beispiel fragte die für ihre Zurückhaltung bekannte Queen Elizabeth II.² bei ihrer Ansprache zur feierlichen Eröffnung eines neuen Gebäudes an der London School of Economics die anwesenden Wirtschaftsexpert/innen, warum niemand von ihnen die kommende Krise von 2008/09 vorhersagen konnte (vgl. The Telegraph 2008). Es konnte keine unmittelbare Antwort gegeben werden. Einige Zeit später übermittelten einige namhafte Expert/innen dieser Institution einen Brief mit einer Entschuldigung, welche folgendermaßen endet: „In summary, Your Majesty, [...] the failure to foresee the timing, extent and severity of the crisis and to head it off, while it had many causes, was principally a failure of the collective imagination of many bright people [...]“ (The Guardian 2009). Ebenso nehmen viele „Leute von

der Straße“ die zum Teil widersprüchlichen Aussagen von Wirtschaftsexpert/innen zu – den komplexen – Ursachen und Lösungsansätzen der europäischen Staatsschuldenkrise ab 2011 mit Misstrauen auf (vgl. z. B. Deutschlandfunk 2011). Schärfer nachgefragt: Haben nicht bedeutende Wirtschaftsexpert/innen durch ihre zum Teil auf unangemessenen Konzepten bzw. Theorien beruhenden Einflüsse etwa als Politikberater/innen nicht zu dieser systemischen Krise beigetragen? (vgl. dazu bes. Famulla et al. 2011, S. 52).

Zwischen-Fazit: Schüler/innen stehen mit ihrem zum Teil stark ausgeprägten wirtschaftlichen Wissens- und Kompetenzdefiziten leider nicht alleine da, wenn zahlreiche Erwachsene, darunter Lehramtsstudierende, Lehrer/innen, Politiker/innen, Manager/innen und Ökonom/innen in ihren Bereich teilweise ebenso gravierende Defizite aufweisen. Wie gezeigt werden konnte, greift der Ansatz des reinen Wirtschaftswissens und Reproduzierens wirtschaftlicher Fakten für Schüler/innen viel zu kurz. Doch: Welches wirtschaftliche Wissen Bestandteil der ökonomischen (Schul-) Bildung sein sollte und welchen Stellenwert dieses Wissen neben anderen Kompetenzen innerhalb der ökonomischen Bildung haben sollte, muss Gegenstand weiterer Überlegungen (siehe Kapitel 3) sein, sonst müssten wir mit Goethes Faust verzweifelt ausrufen: „O! glücklich! Wer noch hoffen kann, aus diesem Meer des Irrthums aufzutauchen. Was man nicht weiß das brauchte man, und was man weiß kann man nicht brauchen“ (Goethe 1985, S. 127).

3.3 Ein abschließender Blick auf die wirtschaftsbezogenen Interessen von Schüler/innen

Ergänzend zu den Ergebnissen empirischer Studien in den beiden vorangegangenen Unterkapiteln soll ergänzend zu Wissen und Kompetenzen auch auf Interessen von Schüler/innen an wirtschaftskundlichen Themen eingegangen werden.

In der Einschätzung von GW-Lehrenden an AHS in Österreich sind Schüler/innen an Wirtschaft laut einer umfassenden Studie (vgl. Götz 1995) zu folgenden Prozentanteilen „sehr interessiert“ oder „interessiert“: Unterstufe Schülerinnen: 41,2%, Unterstufe Schüler: 65,9%, Oberstufe Schülerinnen: 68,3%, Oberstufe Schüler: 90,5%. Demnach halten GW-Lehrer/innen an AHS ihre Schüler im Vergleich zu ihren Schülerinnen für generell an Wirtschaft interessierter, wobei jeder Geschlechtergruppe mit zunehmendem Alter höheres Interesse zugebilligt wird.

Die Gründe für niedriges Wirtschaftsinteresse bei Schüler/innen können einerseits im eigenen Desinteresse von GW-Lehrer/innen an Wirtschaftsthemen liegen, wodurch Schüler/inneninteresse negativ beeinflusst wird. Andererseits wäre auch denkbar, dass den

² Die Königin von England war eine als Wertpapierinhaberin mit einem geschätzten Portfoliowert von 100 Millionen Pfund und einem Rückgang des Portfoliowerts um rund 25 % auch eine Betroffene der Krise.

Schüler/innen von ihren Lehrer/innen ein geringeres Wirtschaftsinteresse zugeschrieben wird, um einen bei den Pädagog/innen weniger geschätzten Bereich im Unterricht rechtfertigend zu vernachlässigen. Kritische Lehrer/innen schätzen hingegen ihre Schüler/innen als an Wirtschaft interessierter ein (vgl. Götz 1995, S. 103 f.).

Tatsächlich kommt eine in der Steiermark in der Sekundarstufe I mit 2 413 Schülerinnen und Schülern durchgeführte Studie mit zu dem Ergebnis, dass ein Interesse an Wirtschaftsthemen lediglich von 16,5 % der Befragten angegeben wird. Dies ist der geringste Wert von allen im Fragebogen vorgegebenen Themen (vgl. Pietsch und Fischer 2008, S. 113).

Eine andere im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde durchgeführte Studie, welche 2011 realisiert, jedoch noch nicht publiziert wurde, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis wie die erste angeführte Studie von Götz (1995). Bei dieser wurden GW-Lehrende der Sekundarstufe I an Wiener KMS, NMS und der AHS-Unterstufe über ihre Einstellungen, über die fachbezogenen Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler, über die Umsetzung der Wirtschaftskunde in ihren Klassen etc. befragt. Von acht angegebenen „Bereichen“ des GW-Unterrichts rangiert der länderkundliche in der Beliebtheit der GW-Lehrenden an erster Stelle! Der Bereich „Wirtschaftskunde“ kommt auf Platz sechs, schlechter schneiden nur noch die Bereiche „Politik“ und „Physiogeographie“ ab (vgl. Fridrich 2012, S. 14). Auch im zugeschriebenen Interesse der Schülerinnen und Schüler für geographische und für wirtschaftskundliche Inhalte treten deutliche Unterschiede zutage. Das Interesse an wirtschaftskundlichen Inhalten wird weit öfter als (eher oder sehr) gering eingeschätzt als das Interesse an geographischen Inhalten (54 % vs. 12 %). Der Unterschied in der Einschätzung des Interesses ist statistisch signifikant ($z = -12,8$; $p < 0,01$; Wilcoxon-Test auf Gleichheit der zentralen Tendenz bei verbundenen Stichproben; vgl. z. B. Bortz 2005, S. 153; Fridrich 2012, S. 20).

Woher stammt dieses geringere Interesse von Schülerinnen und Schülern an wirtschaftskundlichen Themen?

Antwort 1: Mit Hilfe von Antworten über Einstellungen zum Wirtschaftskundeunterricht einerseits und zur Wirtschaft im Allgemeinen andererseits konnten vier Typen von GW-Lehrenden erstellt werden:

- wirtschaftspositive wirtschaftskunde-affine (abgekürzt mit W+U+),
- wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-affine (W-U+),
- wirtschaftspositive wirtschaftskunde-averse (W+U-) und
- wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-averse (W-U-) GW-Lehrende.

Tab.2: Übersicht über vier Typen von GW-Lehrer/innen bezüglich ihrer Einstellung zur Wirtschaft bzw. zum Wirtschaftskundeunterricht (Entwurf: Ch. Fridrich)

Einstellung von GW-Lehrer/innen zur Wirtschaft im Allgemeinen			
		positiv	negativ
Einstellung von GW-Lehrer/innen zum Wirtschaftskundeunterricht im Speziellen	affin	wirtschaftspositive wirtschaftskunde-affine Lehrpersonen (W+U+)	wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-affine Lehrpersonen (W-U+)
	avers	wirtschaftspositive wirtschaftskunde-averse Lehrpersonen (W+U-)	wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-averse Lehrpersonen (W-U-)

Die beiden Extrempositionen vertreten einerseits Lehrende des Typs W+U+, die sowohl die Wirtschaftskunde als auch die Wirtschaft im Allgemeinen als positiv einschätzen, andererseits schätzen GW-Lehrende beide Bereiche negativ ein, sind also vom Typ W-U-. Lehrende vom Typ W+U+ schätzen auch das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler weit öfter als (sehr oder eher) groß ein (14,6 %, bzw. 55,1 %). Hingegen schätzen GW-Lehrende vom Typ W-U- das Interesse der Heranwachsenden in ihren Klassen weit seltener als (sehr oder eher) groß ein (2,3 vs. 11,6 %). Bezieht man zusätzlich die Ergebnisse der Lehrpersonen der Typen W+U- und W+U+ ein, so ergibt sich einerseits ein stimmiges Gesamtbild, andererseits sind die Zusammenhänge statistisch signifikant: χ^2 ($df = 9$) = 120,5; $V = 0,30$; $p < 0,01$ (vgl. Fridrich 2012, S. 21).

Antwort 2: Ob die Schülerinnen und Schüler wirtschaftskundliche Themen interessant finden, hängt in hohem Maße davon ab, wie gerne ihre Lehrerinnen und Lehrer diese Themen unterrichten. Das von den Lehrenden zugeschriebene Interesse der Schüler/innen steigt dabei mit der Beliebtheit der Themen bei den Lehrer/innen: Wenn GW-Lehrende sehr gerne wirtschaftskundliche Inhalte unterrichten, schätzen sie das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler daran weit öfter als (sehr oder eher) groß ein (60,5 % vs. 16,8 %). Wenn Lehrende hingegen wirtschaftskundliche Inhalte wenig bzw. gar nicht gerne unterrichten, ist das zugeschriebene Interesse an diesen Inhalten bei ihren Lernenden weit geringer. 0,0 % der Schülerinnen und Schüler haben dann noch sehr großes Interesse an Wirtschaftskunde und nur mehr 11,5 % haben eher Interesse. Wiederum sind die Zusammenhänge statistisch signifikant: $\tau\text{-}b = 0,48$; $p < 0,01$ (vgl. Fridrich 2012, S. 22).

Welche Paradigmen und Elemente einen als interessant empfundenen Wirtschaftskunde-Unterricht begünstigen können, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

4 Lebensweltorientierung in der ökonomischen Bildung als Perspektivenwechsel

Kinder und Jugendliche in das Zentrum des Unterrichts zu stellen, ist eine immer wieder begründet erhobene zentrale Forderung – auch und ganz besonders für den GW-Unterricht. Vor allem in einer hochgradig ökonomisch durchdrungenen Welt ist es von großer Bedeutung, die Heranwachsenden auf die Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen in Haushalt, Konsum, Arbeitswelt und Gesellschaft vorzubereiten, denn Kinder und Jugendliche sind Adressaten von Handlungen anderer Akteurinnen und Akteure, wie einzelner Personen, Gruppen, Unternehmen etc., die in den meisten Fällen stark überlegen sind (vgl. Retzmann 2005, S. 62). Kinder müssen jedoch auch zugleich wirtschaftliche Entscheidungen im Alltag treffen, die wiederum Entscheidungen anderer beeinflussen. Folgerichtig stehen bei einer derart verstandenen ökonomischen Bildung Kompetenzerwerb und Interessen der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund und nicht jene von Interessenvertretungen, Unternehmen, Bildungsinstitutionen etc.

Diese grundlegende Orientierung an Schülerinnen und Schülern hat Konsequenzen auf die begründete Auswahl eines entsprechenden Paradigmas der ökonomischen Bildung. Grundsätzlich kann zwischen zwei Paradigmengruppen unterschieden werden, nämlich einerseits die Qualifizierung von Heranwachsenden für Lebenssituationen, andererseits die kategoriale Bildung, wobei der fundamentale Unterschied zwischen beiden Paradigmengruppen in der Ausgangslage und im didaktischen Zugang liegt. Kurz charakterisiert liegen folgende fundamentalen Unterschiede zwischen den beiden Paradigmen vor.

Die Paradigmengruppe „Lebensweltorientierte ökonomische Bildung“ (in der deutschen Diskussion als „Qualifizierung von Heranwachsenden für Lebenssituationen“ bezeichnet) verwendet als Ausgangslage die fachdidaktische Rekonstruktion des Bereiches Wirtschaft einschließlich der „typischen“ Herausforderungen an die Handelnden. Anschließend wird im Rahmen dieses Paradigmas versucht, diese realen Herausforderungen und Probleme zu analysieren, zu interpretieren und zu lösen. Dieses Paradigma geht im Sinne eines „Lebenssituationsansatzes“ auf den Gesamtentwurf eines zeitgemäßen Curriculums für gegenwärtige und künftige Lebenssituationen für Kinder und Jugendliche von Robinsohn (1969) im Jahre 1967 zurück. Für die ökonomische Bildung wurde dieser Lebenssituationsansatz von Dietmar Ochs und Bodo Steinmann 1978 aufgegriffen und anschließend von Letztgenanntem weiterentwickelt und ergänzt (vgl. Kruber 2005, S. 203 f.; Seeber 2008, S. 309).

Den umgekehrten Weg beschreitet die Paradig-

menngruppe „Kategoriale ökonomische Bildung“. Ausgangspunkt ist das Rekonstruieren der Wirtschaftswissenschaft aus wirtschaftsdidaktischer Sicht und das Übernehmen der disziplinären Systematik. Darauf aufbauend werden mit den theoretischen Wissensbeständen reale Herausforderungen und Probleme gelöst (vgl. Hedtke 2011, S. 54).

Im Folgenden soll nun ausgeführt und begründet werden, warum die Paradigmengruppe „Lebensweltorientierte ökonomische Bildung“ zusätzlich zur Erfüllung der Forderungen, Kinder und Jugendliche ins Zentrum des Unterrichts zu rücken sowie diese auf die Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen vorzubereiten, als adäquates Paradigma für die ökonomische Bildung im Rahmen der Geographie und Wirtschaftskunde an der **Sekundarstufe I** bezeichnet werden kann.

„Adäquat“ meint in diesem Kontext, dass die Paradigmengruppe „Qualifizierung von Heranwachsenden für Lebenssituationen“ für die bei weitem überwiegende Anzahl von Problemstellungen der Sekundarstufe I besser geeignet ist, was jedoch prinzipiell nicht die Paradigmengruppe „Kategoriale Bildung“ der Ökonomischen Bildung ausschließt, die allerdings in weitaus geringerem Maße – und in der Sekundarstufe I komplementär – Anwendung finden wird.

Ein Beispiel: Bei der Bearbeitung des Themas „Arbeitslosigkeit“ im GW-Unterricht der 7. Schulstufe wird wohl vom Fallbeispiel eines arbeitslosen Menschen ausgegangen werden, seiner Situation und Betroffenheit, seiner Chancen, Möglichkeiten, Unterstützungen, Hoffnungen, Barrieren und Schwierigkeiten. Ergänzend dazu wird auch im Sinne der kategorialen Bildung, nämlich unter Rekonstruktion der disziplinären Systematik, die Arbeitsmarktpolitik des Staates – durchaus mit den Bezügen zu diesem Menschen – thematisiert werden müssen.

(a) Der Mensch im Mittelpunkt

Wie eingangs angeführt, wird im ersten Satz der Bildungs- und Lehraufgabe des aktuellen GW-Lehrplans der Sekundarstufe I wörtlich festgehalten: „Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch“ (BMUKK 2000). Wenn der Mensch – in seinen Lebenskontexten – für den gesamten GW-Unterricht im Mittelpunkt stehen soll, gilt dies auch für die Wirtschaftskunde und die ökonomische Bildung. Diese Forderung, den Menschen und seine Anliegen ins Zentrum der ökonomischen Bildung zu stellen, erheben auch namhafte deutsche Experten. So fordert Hedtke (2010, S. 360), eine handlungsorientierte Wirtschaftsdidaktik müsse „[...] von praktischen wirtschaftlichen Problemlagen der Lernenden ausgehen und ihnen dazu passendes Wissen vermitteln“. Engartner (2010, S. 29) führt dazu noch

ergänzend und auf die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen bezogen aus: „Eine zeitgemäße Didaktik nimmt die Lernendenperspektive ein, stellt also die ‚Subjekte des Lernens‘ in den Mittelpunkt der Überlegungen. Danach besteht die wesentliche Aufgabe des Lehrers darin, diese Perspektive so weit wie möglich zu individualisieren, so dass die Voraussetzungen und Einstellungen der Heranwachsenden mitsamt ihren Lebenswelten und Wahrnehmungsweisen in die Unterrichtsplanung eingehen“.

(b) Ökonomisch geprägte Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen

Schon seit früher Kindheit treffen Heranwachsende ökonomische Entscheidungen, und sei es zu Beginn z. B. „nur“ die Wahl der Süßigkeiten vor der Supermarktkassa. Mit zunehmendem Lebensalter werden jedoch weitere Handlungsbereiche integriert: Haushaltsökonomie (z. B. Mitentscheidung oder Mithilfe bei der Erzeugung von Gütern und Dienstleistungen für den eigenen Haushalt), Konsumökonomie (z. B. Mitentscheidung und Mitplanung von Urlaubsreisen), Arbeitsökonomie (z. B. Entscheidung für einen Ferialjob oder eine Berufswahl) und schließlich Gesellschaftsökonomie (z. B. Unterstützung von Bürger/inneninitiativen oder Ausübung der Wahlberechtigung ab 16 Jahren in Österreich). Somit sind Kinder und Jugendliche hochgradig in unterschiedliche Bereiche von ökonomisch durchdrungenen Alltagswelten frühzeitig eingebunden, beeinflussen diese durch ihre Handlungen, werden jedoch auch durch die Entscheidungen und Handlungen anderer Akteurinnen und Akteure, die oft mehr Einfluss haben, beeinflusst. Verständnis um wirtschaftliche Zusammenhänge und Rahmenbedingungen sowie Förderung der eigenen Entscheidungs-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sind in diesem Kontext unerlässlich (vgl. Weber 2008, S. 29), wobei für die unterrichtspraktische Bearbeitung unbedingt Alltagsvorstellungen der Heranwachsenden adäquat berücksichtigt werden müssen (vgl. Kölbl 2008, S. 38). Im Konkreten geht es dabei um die gezielte Erhebung und Einbeziehung von Alltagsvorstellungen, auch subjektive Theorien oder Präkonzepte genannt, in den Unterrichtsprozess, um zielgerichtet eine Weiterentwicklung, also einen Konzeptwechsel („conceptual change“), dieser Vorstellungen bei den Schüler/innen zu erreichen (vgl. Fridrich 2010, S. 317 ff.). Besonders bedeutend erscheinen die Aufarbeitung von Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Haushalten im Zuge der ökonomischen Bildung. Bildungsarmut in Haushalten korreliert in vielen Studien hoch mit finanzieller Armut und mit sprachlichen Verständnisschwierigkeiten (vgl. z. B. Fridrich und Paulinger 2011, S. 179 ff.), wodurch Kinder und Jugendliche

noch immer „[...] primär nach der sozialen Herkunft ‚sortiert‘“ (Weiss und Unterwurzacher 2007, S. 241) werden. In dieser Gruppe der Heranwachsenden treffen weiters einige die ökonomische Bildung betreffende spezifische Problemfaktoren aufeinander. Einerseits sind diese Heranwachsenden in vielen Fällen von familiärer Armut betroffen, andererseits haben sie oft auch wenig Interesse für wirtschaftliche bzw. politische Fragestellungen und Herausforderungen. Zusätzlich sind die vielfach kompensatorischen Konsumhandlungen dieser Kinder und Jugendlichen oft von hohem, im Elternhaus wenig reflektierten Konsumbedürfnissen bei gleichzeitig geringem verfügbarem Budget geprägt (vgl. Griese 2008, S. 56).

(c) Lebensnahe Zugänge

Als Konsequenz des In-den-Mittelpunkt-Stellens des Menschen (Punkt a) und der hochgradig ökonomisch geprägten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (Punkt b) ergibt sich die didaktische Forderung nach lebensnahen Zugängen in der ökonomischen Bildung. Diese werden in der Literatur zwar z. T. auch mit anderen Begriffen wie etwa „lebenspraktischer Zugang“ (z. B. Habschick et al. 2004, S. 9) bezeichnet, die jedoch ähnliches meinen. Eine exakte inhaltliche Abgrenzung, was diese lebensnahen Zugänge umfassen soll, lässt sich aus der Literatur aufgrund von Divergenzen und Lücken nicht widerspruchsfrei ableiten. Jedoch erscheint es für die österreichische ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I notwendig, die Trias der Konsum-, Arbeits- und Gesellschaftsökonomie, wie sie Sitte (2001, S. 545 ff.) vorgeschlagen hat, aufgrund von aktuellen theoretischen Arbeiten jedenfalls um die Haushaltsökonomie zu ergänzen (vgl. Piorkowsky 2011; Kollmann 2011). Anzumerken ist ferner, dass im Rahmen dieses Beitrags lediglich auf die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I eingegangen werden kann, diese jedoch bereits in der Primarstufe in elementarisierte Form, vor allem im Sachunterricht, beginnen muss (vgl. Lampe 2008, S. 130).

(d) Leitziel ökonomischer Bildung

Ökonomische Bildung für und mit Menschen, insbesondere für Kinder und Jugendliche (vgl. Punkt a und insbes. Hedtke 2011, S. 85), befähigt Heranwachsende zu **mündigen Handlungen** in ökonomisch geprägten Lebenswelten – oder kurz: Leitziel ist der/die mündige Wirtschaftsbürger/in (vgl. May 2011, S. 4). Diese Mündigkeit lässt sich laut Albers (1995, S. 2 ff.), der diese Ideen vor geraumer Zeit ausgearbeitet hat, in drei zusammenhängende Teilbereiche untergliedern, die seitdem in ähnlicher Form immer wieder bis in die Gegenwart aufgegriffen wurden (siehe dazu den Beitrag von Retzmann in dieser Ausgabe, Abb. 3). Diese wohl durchdachten Teilbereiche und deren Weiterent-

wicklung können auch für die österreichische Wirtschaftsdidaktik eine tragfähige Basis bilden. In Tabelle 3 werden die drei Bereiche der Mündigkeit nach Albers (1995, S. 2 ff.) angeführt und kurz erläutert, mit den im „Wörterbuch ökonomischer Bildung“ nach der Zusammenstellung von Hedtke und Weber (2008, S. 56 ff. und 90 ff.) angeführten Werten und personalen Zielen sowie den von Steinmann (1995, S. 11) ausgeführten sozialen Zielen ergänzt und mit (ökonomischen) Kompetenzen für Kinder und Jugendliche in Beziehung gesetzt (siehe Tabelle 3).

Die Zuordnung von Kompetenzen zu den Teilbereichen, Werten und Bildungszielen ist schwerpunkthaft zu verstehen. Ein Beispiel: Entscheidungs- und Handlungskompetenz ist im Rahmen der demokratischen Mitgestaltung der Gesellschaft zweifellos erforderlich, doch sind diese beiden Kompetenzen auch im Zuge der Selbstbestimmung, nämlich beim Vertreten von eigenen Interessen und der Ausgestaltung von Lebensentwürfen, nötig. Wissen und Verstehen sowie Orientierung beziehen sich direkt auf die zugeordneten Kompetenzen wie Analysieren und Argumentieren, Bewerten und Reflektieren sowie Entscheiden und Handeln. Denn auch in Zeiten, in denen (fast) alles nachgeschlagen bzw. im Web gesucht werden kann, sind Wissen und Verstehen von ökonomischen Zusammenhängen, Situationen, Interessen, Systemen etc. untrennbar mit den Kompetenzstufen Bewertung und Reflektieren, Analysieren und Begründen sowie Entscheiden und Handeln verbunden und soll auch so – und nicht als isoliertes Faktenwissen – verstanden werden. Dies ist auch der Hauptgrund, warum die Studien ausschließlich zu wirtschaftlichem Wissen von Kindern und Jugendlichen (siehe Kapitel 3) zu

kurz greifen. Orientieren bzw. Orientierungskompetenz zielt im ökonomischen Sinn neben dem Zurechtfinden in unterschiedlichen Lebenswelten auch als Basis für Bewertung und Reflektieren, Analysieren und Begründen sowie Entscheiden und Handeln zum Beispiel bei Urteilsbildungen, bei der Artikulation von Interessen und bei gesellschaftlicher Mitgestaltung ab. Denn handelnde Subjekte verfügen in der Regel über eine große Vielfalt potenzieller Handlungsalternativen. Ein derartig gebildeter Mensch kann als mündig bezeichnet werden und kann letztendlich eine Bildung zurückweisen, welche andere Personen – aus deren Interessenslage – für ihn als wichtig befinden.

In einer ersten Einschätzung entzieht sich dieses hier ausgeführte komplexe Konstrukt „Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen in ökonomisch geprägten Lebenswelten“ einer Überprüfung mittels Bildungsstandards bzw. gar einer Messung. Eventuell können die in Tabelle 3 angeführten Kompetenzstufen wie etwa Analysieren bis Entscheiden noch überprüft bzw. evaluiert werden, jedoch ist dem Autor kein Verfahren bekannt, mit dem die zugeordneten personale Ziele wie z. B. Emanzipation, Aufklärung und Autonomie oder die entsprechenden Werte wie etwa Partizipation, Verwirklichung, Humanisierung oder gar Solidarität im Rahmen einer derartig verstandenen ökonomischen Bildung valide überprüft bzw. gemessen werden können, denn in einer pluralistischen Gesellschaft wie unserer können Aussagen über Bewertungen, Entscheidungen, Handlungen u. dgl. von Kindern und Jugendlichen letztendlich nicht endgültigen, sondern vielmehr vagen Charakter haben.

Eines lässt sich jedoch mit Sicherheit an dieser Stelle konstatieren. Die in Tabelle 3 den Teilbereichen von

Tab.3: Leitziel, Teilbereiche von Mündigkeit, Werte, Ziele und Kompetenzen in der ökonomischen Bildung (Zusammenstellung: Ch. Fridrich)

Leitziel: Befähigung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenswelten				
Teilbereiche von Mündigkeit (nach Albers 1995, S. 2 ff.)	Entsprechende Werte (vgl. Hedtke und Weber 2008, S. 90 ff.)	Personale (vgl. Hedtke und Weber 2008, S. 56 ff.) und → soziale Ziele (vgl. Steinmann 1995, S. 11)	Zuordenbare Kompetenzen	
„Selbstbestimmung“: Vertreten eigener Interessen, eigenständige Lebensgestaltung	Partizipation Verwirklichung Wohlbefinden	Emanzipation → persönliche Entfaltung	Analysieren Argumentieren	Wissen und Verstehen, Orientieren
„Tüchtigkeit“: effiziente Problemlösung und sachkundige Urteilsbildung	Effizienz, Suffizienz Rationalität Wirtschaftlichkeit	Aufklärung → toleranzorientierte Beziehungen	Bewerten Reflektieren	
„Verantwortung“: demokratische Mitgestaltung unserer Gesellschaft	Humanisierung Solidarität Wohlbefinden	Autonomie → lebenswerte Gesellschaft	Entscheiden Handeln	

Mündigkeit sowie den Werten und Zielen zuordenbaren Kompetenzen lassen sich dem Operatorensystem der drei Anforderungsbereiche der geplanten kompetenzorientierten Reifeprüfung mühelos zuordnen (BMUKK 2012, S. 13 f.).³ Die in der Tabelle 3 angeführten Kompetenzen „Wissen und Verstehen sowie Orientieren“ der ökonomischen Bildung harmonieren mit dem Anforderungsbereich I. „Analysieren und Argumentieren“ lässt sich dem Anforderungsbereich II zuordnen. „Bewerten und Reflektieren“ sowie „Entscheiden und Handeln“ weisen einen hohen Komplexitäts- bzw. Schwierigkeitsgrad auf und sind demnach dem Anforderungsbereich III zuzurechnen, der u. a. durch folgende adäquate Operatoren gekennzeichnet ist: Beurteilen, Erörtern, Gestalten etc.

Die in Tabelle 3 angeführten sozialen Ziele tragen in bildungstheoretischer Sicht zu einer Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Rahmen einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Allgemeinbildung nach Klafki (1993, S. 98 ff.) bei. Persönliche Entfaltung zu einem selbstverwirklichten Leben des Subjekts einerseits und verantwortungsvolle Mitgestaltung einer lebenswerten Gesellschaft andererseits sind jene beiden Angelpunkte, die Hartmut von Hentig (2003, S. 222 ff.) für die Bildung von Menschen setzt. Aus der Perspektive von personalen Zielen ist ökonomische Bildung als Befähigung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenswelten einem Menschenbild verpflichtet, das sich an Emanzipation, Aufklärung und Autonomie orientiert.

(e) Abgrenzung ökonomischer Bildung

Herrmann May (2011, S. 3 f.) hat – als anerkannter Experte für ökonomische Bildung – folgende Definition vorgeschlagen: „Ökonomische Bildung kann als Qualifikation, das heißt Ausstattung von Individuen mit Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensbereitschaften und Einstellungen, umschrieben werden, wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen zu bewältigen“. Diese Definition fasst die bisherigen Ausführungen zur lebensweltorientierten ökonomischen Bildung einerseits treffend zusammen und verweist andererseits erneut darauf, dass ökonomische Bildung durch die Bewältigung von Lebenssituationen Teil der Allgemeinbildung ist, was in diesem Beitrag bereits mehrfach angesprochen wurde. Ökonomische Bildung

³ Vorerst sei noch angeführt, dass die Operatoren der drei angeführten Anforderungsbereiche von einem österreichischen, aus Lehrer/innen und Fachdidaktikern bestehenden Team für die Sekundarstufe II entwickelt wurden, weil sie ja zur Vorbereitung bzw. Durchführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung herangezogen werden sollen. Damit sind sie nicht direkt mit den Kompetenzen einer lebensweltlich orientierten ökonomischen Bildung kompatibel, wenngleich zuordenbar.

ist demnach hilfreich für die Entwicklung zur persönlichen Entfaltung **und** zur Herausbildung von gesellschaftlichem Denken und Handeln von Kindern und Jugendlichen. Beide Bereiche zu trennen, wäre eine artifizielle Simplifizierung der Herausforderungen, die an ein handelndes Subjekt in den Lebenswelten Haushalt, Arbeitswelt, Konsum, gesellschaftlicher Partizipation etc. gegenwärtig und künftig gestellt werden.

Wenn hier eine Abgrenzung von ökonomischer Bildung vorgenommen werden soll, müssen auch Begrifflichkeiten diskutiert werden. Das Adjektiv „ökonomisch“ erscheint adäquater als „wirtschaftlich“, denn der Begriff „ökonomische Bildung“ wird eher der Vielschichtigkeit dieser Bildung gerecht als „wirtschaftliche Bildung“, bei welcher in einer alleinigen Orientierung auf „Wirtschaft“, nämlich in Form von Interessen „der Wirtschaft“ die Gefahr einer unzulässigen didaktischen Reduktion mitschwingt (vgl. Feige 2008, S. 108). Ferner ist eine Klärung der Unterschiede in den Begriffen „ökonomische Kompetenz“ und „ökonomische Bildung“ erforderlich. Laut Wuttke (2008, S. 134) bezieht sich ökonomische Kompetenz einerseits auf individuelles wirtschaftliches Handeln, andererseits auf Verständnis für gesellschaftliche Kontexte, wobei richtig angemerkt wird, dass in diesem Fall die Entwicklung von Werten und Bewertung, aber auch Entscheiden und Handeln im Rahmen der Gesellschaft fehlen würde.

Ökonomische Bildung betrachtet die Adressat/innen, nämlich unsere Heranwachsenden, als Menschen mit ihren ökonomischen Wünschen, Vorstellungen, Bedürfnissen, Restriktionen etc. und nicht das nur wenig zutreffende Bild des „Homo oeconomicus“, der seinen Nutzen über eine ausgefeilte, stabile Liste von Wünschen bzw. Präferenzen maximiert, indem er unter Beachtung der zur Verfügung stehenden Ressourcen und unter Heranziehung optimaler Informationen agiert. Aus unzähligen empirischen Befunden ist klar, dass Menschen nicht nur rational, nutzenmaximiert, präferenzstabil und preisgesteuert handeln und der „Homo oeconomicus“ nicht Ziel ökonomischer Bildung und auch nicht Modellannahme in dieser sein kann.

Bereits 1807 bekämpfte Ernst August Evers gegen eine Nützlichkeitspädagogik in Form einer „industriösen Erziehung“, bei der die Lernenden nur zur „mechanischen Betriebsamkeit“ (Evers 1807, zit. in Weber 2008, S. 18) „im Sinne der Erzeugung von Sparsamkeit, Arbeitsamkeit, Ordnungsliebe, Zeitökonomie und eines nie enden wollenden Fleißes“ (Feige 2008, S. 110) erzogen werden würden. Auf aktuelle Ereignisse bezogen äußert Birgit Weber in den Bestrebungen von verschiedenen Interessensgruppen zum Beispiel zur Akzeptanzsteigerung bestimmter Wertpapiere oder Versicherungsformen oder Wirtschaftsordnun-

Wirtschaftswissen allein ist zu wenig!

gen etc. Sorge vor der Manipulation von Heranwachsenden. Ökonomische Bildung sei weder eine kleine Betriebswirtschaftslehre oder Volkswirtschaftslehre, das heißt, eine Kurzform von Bezugswissenschaften, noch darf ihr die Funktion der Akzeptanzförderung von herrschenden Interessen oder Ordnungen zukommen (vgl. Weber 2008, S. 18 f.; siehe dazu auch W. Sitte 2001, S. 545).

In diesem Sinne ist ökonomische Bildung auch nicht „Entrepreneurship Education“, denn deren Ziel ist es „[...] Persönlichkeiten und deren berufliche Handlungskompetenz zur ‚unternehmerischen Selbstständigkeit‘ zu entwickeln bzw. aus- und weiterzubilden“ (Ebbers 2004, S. 12). Ein Blick auf die gängigen Definitionen zur ökonomischen Bildung zeigt, dass „Entrepreneurship Education“ in der Sekundarstufe I nicht mit den Zielen und Intentionen dieser ökonomischen Bildung kompatibel ist. Auch in der Sekundarstufe II der Allgemeinbildenden Höheren Schulen kann „Entrepreneurship Education“ bestenfalls ein Teilbereich der ökonomischen Bildung sein,

denn eines der vier Handlungsfelder bezieht sich auf die Arbeitsökonomie, und auch hier wieder nur auf den Teilbereich Unternehmer/innen.

5 Integration der Ergebnisse in einem Handlungsmodell lebensweltorientierter ökonomischer Bildung

Die Problematik ökonomischer Bildung liegt vor allem darin begründet, dass Konzepte derselben aufgrund ihrer Komplexität nur mit großem Aufwand für die unterrichtliche Umsetzung fruchtbar gemacht werden können. Das birgt wiederum die Gefahr, dass diese nur in sehr reduktionistischer Weise im Unterricht eingesetzt werde(an (vgl. auch Bolscho 2008, S. 10). Um die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Eckpunkte einer ökonomischen Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I zu bündeln und zu veranschaulichen, wurde die Abbildung 1 entwickelt. Dadurch werden

Hochgradige Durchdringung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen

Ökonomische Bildung unter Einbeziehung von diversen (Nachbar-) Disziplinen

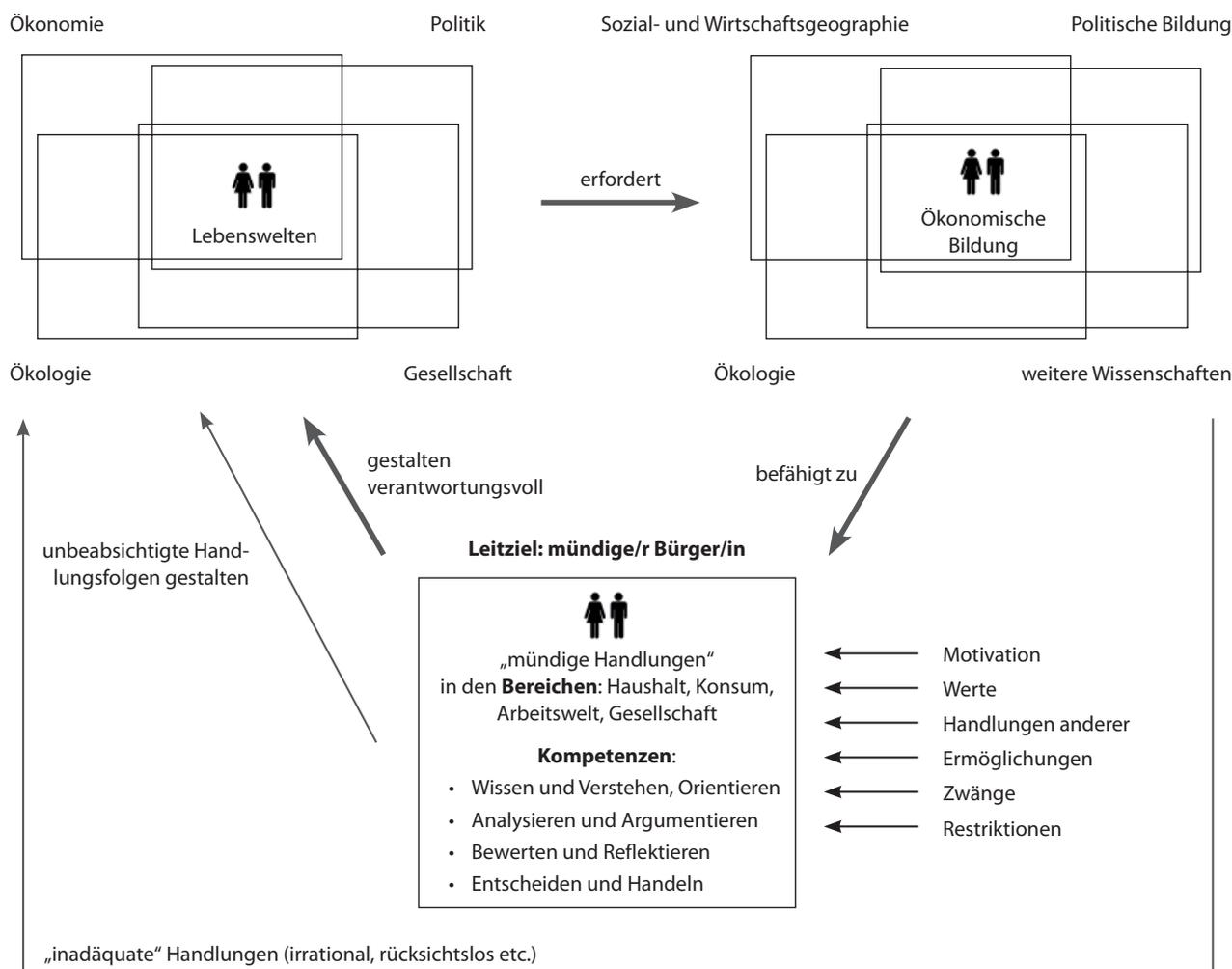


Abb. 1 : Handlungsmodell der ökonomischen Bildung (Entwurf und Grafik: Ch. Fridrich)

einige der diskutierten Prinzipien klar und die unterrichtspraktische Umsetzung gegebenenfalls unterstützt, nämlich die zentrale Stellung von Heranwachsenden sowie ihren Lebenswelten, Handlungen und Kompetenzen unter dem Leitbild ihrer Mündigkeit.

Im Zentrum dieses Handlungsmodells zur ökonomischen Bildung stehen zu jeder Zeit die Kinder und Jugendlichen. Deren Lebenswelten sind in hohem Ausmaß direkt oder indirekt ökonomisch, aber auch politisch, gesellschaftlich und ökologisch durchdrungen. Dies erfordert eine gezielte ökonomische Bildung in der Schule, um die Heranwachsenden für Herausforderungen in ihren Lebenswelten für Gegenwart und Zukunft vorzubereiten. Dabei sind Ergebnisse und Erkenntnisse einige (Nachbar-)Disziplinen zusätzlich heranzuziehen. Essenziell sind die Sozial- und Wirtschaftsgeographie und die politische Bildung, ohne welche ökonomische Bildung nur in zu eingeschränktem Ausmaß stattfinden kann. Einfließen werden weiters Inhalte der Ökologie, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Soziologie, Ethik, Geschichte etc. Das Leitziel der mündigen Bürgerin bzw. des mündigen Bürgers wird durch die Ermöglichung von „mündigen“ Handlungen der Heranwachsenden in den vier lebensweltlichen Bereichen Haushalt, Konsum, Arbeitswelt und Gesellschaft unter dem Erwerb von Kompetenzen erreicht. Ökonomische Bildung garantiert jedoch keine mündigen Handlungen, sondern befähigt zu diesen. Denn trotz einer derartigen Bildung kann ein Subjekt auch „inadäquat“, also situationsunangepasst, irrational, wenig verantwortungsvoll etc. handeln. Zusätzlich ist zu beachten, dass die Handlungen von internen Faktoren wie Motivation, Normen und Werten und von externen Einflüssen wie Handlungen anderer Menschen, Ermöglichungen, Zwängen und Restriktionen anderer beeinflusst werden. Mit den erworbenen Kompetenzen können Kinder und Jugendliche ihre Lebenswelten mitgestalten. Doch auch hier ist mitzudenken, dass die Lebenswelten auch von unbeabsichtigten Handlungsfolgen und von Auswirkungen der inadäquaten Handlungen beeinträchtigt werden. Jedenfalls sind die modifizierten Lebenswelten wiederum Ausgangspunkt einer neuerlichen unterrichtlichen Bearbeitung (vgl. Abbildung 1).

6 Konsequenzen

Hochgradig ökonomisch durchdrungenen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen erfordern eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht, wobei Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für mögliche Zugän-

ge, Ziele und Themenbereiche sensibilisiert werden sollen. Dies kann im Rahmen eines modernen GW-Unterrichts, in dem ökonomische Bildung als Teil der Allgemeinbildung verstanden wird, geleistet werden. Welche Qualitätskriterien eine derartig gestaltete **lebensweltorientierte** ökonomische Bildung für die Sekundarstufe I erfüllen soll, muss Thema von weiteren fachdidaktischen Überlegungen sein. Im Sinne einer breiten Diskussion wäre es auch sinnvoll, (noch) nicht publiziertes Handlungs- und Erfahrungswissen im Rahmen von Interviews mit Expertinnen und Experten in diese Überlegungen miteinzubeziehen.

Auch wenn in Tabelle 3 zuordenbare Kompetenzen für die ökonomische Bildung angeführt wurden, bedeutet dies nicht automatisch, dass diese in die Erstellung von Bildungsstandards einbezogen werden können. Im Gegenteil: Eine derart verstandene lebensweltorientierte ökonomische Bildung **entzieht** sich einer Standardisierung, weil diese Bildung auf Mündigkeit des Menschen im Sinne von Emanzipation, Aufklärung und Autonomie abzielt, das heißt, sich für handelnde Subjekte in ökonomisch geprägten Alltagssituationen stark macht, was per se einer Standardisierung widerspricht. Pointiert formuliert: Es liegt dem Autor keine plausible Vorgangsweise zur Standardisierung von Mündigkeit von Akteur/innen vor.

Neben den in Kapitel 5 aufgezeigten Eckpunkten einer lebensweltorientierten ökonomischen Bildung für die spezifische österreichische Situation in der Sekundarstufe I erscheint diese auch im Hinblick auf schüler/innennahe Zugänge sowie die Integration von Alltagsvorstellungen („Präkonzepte“) und deren gezielte unterrichtliche Weiterentwicklung („conceptual change“) bedeutsam und weiterentwickelbar.

7 Literatur

- ARD (Hrsg.) (2011): Was wissen die Abgeordneten über den EFSF? Ahnungslose Abgeordnete? 29.09.2011. TV-Sendung am 29.9.2011. Mainz. Web: <http://www.youtube.com/watch?v=iLLfUIm4sWs> (27.10.2011).
- Albers, H.-J. (1995): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: H.-J. Albers (Hrsg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 1–22.
- Albers, H.-J. (2008): Geschichte der ökonomischen Bildung. In: R. Hedtke und B. Weber (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 136–139.
- Berman, K. und J. Knight (2009): Pisa für Manager. In: Harvard Business Manager, Nr. 12., S. 16–17.
- BMUKK (Hrsg.) (2000): Lehrplan für Geografie und Wirtschaftskunde. AHS-Unterstufe. Wien. Web: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/784/ahs9.pdf> (20.12.2011).
- BMUKK (Hrsg.) (2012): Geografie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungs-

- aufgaben. Wien. Web: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22201/reifepruefung_ahs_lfgw.pdf (25.03.2012).
- Bolscho, D. (2008): Vom Nutzen und Nachteil ökonomischer Bildung für das Leben. In: D. Bolscho und K. Hauenschild (Hrsg.): *Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 5). S. 7–16.
- Bortz, J. (1999): *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin – Heidelberg: Springer.
- Brandmaier, E., H. Frank, C. Korunka, A. Plessnig, C. Schopf und K. Tamegger (2006): *Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen. Modellentwicklung – Entwicklung eines Messinstruments – Ausgewählte Ergebnisse*. Wien: Facultas.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2010): *Bildungsstandards für das Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2005): *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. In: Weitz B. O. (Hrsg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 3–16.
- Deutschlandfunk (Hrsg.) (2011): *Mythos freier Markt*. Interview mit James Kenneth Galbraith am 27.11.2011. Aus der Reihe „Wirtschaftsweise ratlos“. Web: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/essayunddiskurs/1583048> (3.01.2012).
- Ebbers, I. (2004): *Wirtschaftsdidaktisch geleitete Unternehmenssimulationen im Rahmen der Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen*. Köln: Eul.
- Engartner, T. (2010): *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Erste Bank (Hrsg.) (2010): *Wirtschaftswissen in Österreich nur „befriedigend“*. Wien. Web: <http://www.erstegroup.com/de/Presse/Presseausendungen/Archiv/Presseausendungen-2010/CID-0901481b800062a6/main0render/CP> (23.11.2011).
- European Commission (ed.) (2011): *Special Eurobarometer 342. Consumer empowerment*. Report. Brüssel. Web: http://ec.europa.eu/consumers/consumer_empowerment/docs/report_eurobarometer_342_en.pdf (23.10.2011).
- Famulla, G.-E., A. Fischer, R. Hedtke, B. Weber und B. Zurstrassen (2011): *Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 12. S. 48–54.
- Feige, B. (2008): *Ökonomische Bildung im Sachunterricht der Grundschule*. In: D. Bolscho und K. Hauenschild (Hrsg.): *Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 5). S. 107–120.
- Fridrich, C. (2010): *Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW-Unterricht – Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien*. In: *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, Band 152. Wien: Österreichische Geographische Gesellschaft. S. 304–322.
- Fridrich, C. und G. Paulinger (2011): *Auswirkungen der Zusammensetzung von Wiener Volksschulklassen auf den Sach- und Mathematikunterricht*. In: C. Fridrich, M. Heissenberger und H. Grössing (Hrsg.): *Forschungsperspektiven 3*. Wien-Berlin: LIT. S. 177–197.
- Fridrich, C. (2012): *Erste Ergebnisse der empirischen Studie „Wirtschaftliche Bildung an Wiener Schulen der Sekundarstufe I“*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- GfK Austria (Hrsg.) (2011): *2. Auflage der Skandia Studie zum Vorsorgeverhalten in Österreich. Pensionsloch stärker in den Köpfen – Wissensstand katastrophal*. Wien. Web: http://www.gfk.at/public_relations/pressreleases/articles/008756/index.de.html (23.10.2011).
- Goethe, J. W. von (1985): *Urfaust – Faust Fragment – Faust I. Paralleldruck erster Band*. Frankfurt am Main: Insel.
- Götz, K. (1995): *Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Eine empirische Untersuchung über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. Wien: Österreichischer Wirtschaftsverlag.
- Griese, H. (2008): *Jugend und Wirtschaft – soziologische Perspektiven*. In: Bolscho D. und Hauenschild K. (Hrsg.): *Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 5). S. 49–61.
- Habschick, M., M. Jung und J. Ebers (2004): *Kanon der finanziellen Allgemeinbildung*. Frankfurt am Main: Commerzbank Ideenlabor. S. 9.
- Hedtke, R. (2010): *Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung*. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, Heft 3. S. 355–366.
- Hedtke, R. (2011): *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hedtke, R. und B. Weber (Hrsg.) (2008): *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hentig, H. von (2003): *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. 5. Auflage. Weinheim – Basel: Beltz.
- Katschnig, T. (2004): *Wirtschaftswissen von Maturant/innen im internationalen Vergleich Österreich – Deutschland – Tschechien – Ungarn*. Endbericht Projekt. Wien.
- Klafki, W. (1993): *Allgemeinbildung heute. Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption*. In: *Pädagogische Welt*, Nr. 47. S. 98–103.
- Kölbl, C. (2008): *Die Entwicklung gesellschaftlichen Denkens*. In: D. Bolscho und K. Hauenschild (Hrsg.): *Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 5). S. 36–48.
- Kollmann, K. (2011): *Welches Wirtschaftswissen brauchen wir? Eine moderne, im Lebensalltag brauchbare ökonomische Bildung*. Bielefeld: iböb – Initiative für eine bessere ökonomische Bildung. Web: http://www.iboeb.org/fileadmin/iboeb/texte/kollmann_wirtschaftswissen.pdf (1.12.2011).
- Kruber, K.-P. (2005): *Hinführung zu „Denken in ökonomischen Kategorien“ als Aufgabe des Wirtschaftsunterrichts*. In: B.O. Weitz (Hrsg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 203–223.

- Lampe, V. (2008): Ökonomische Bildung in den Rahmenrichtlinien und Kerncurricula des Sachunterrichts der Bundesrepublik Deutschland. In: D. Bolscho und K. Hauenschild (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 5). S. 121–132.
- Loerwald, D. und R. Schröder (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 12. S. 9–15.
- Macha, K. und M. Schuhen (2011): Financial Literacy von angehenden Lehrer/innen und Lehrern. In: T. Retzmann (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 143–158.
- Marketing- und Verlagsservice des Buchhandels (Hrsg.) (2012): *Buchjournal online*. Frankfurt am Main. Web: <http://www.buchhandel.de> (3.01.2012).
- May, H. (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 12. S. 3–9.
- Pietsch, M. und W. Fischer (2008): Was interessiert Schülerinnen und Schüler am GW-Unterricht? In: *Unser Weg*, Nr. 3. S. 107–114.
- Piorkowsky, M.-B. (2011): *Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-ökologische Basiskompetenzen*. Göttingen: V&R unipress.
- Reifner, U. und A. Schelhowe (2010): Financial Education. In: *Journal of Social Science Education*, vol. 9. S. 32–42.
- Retzmann, T. (2005): Nationale Standards für die ökonomische Bildung – Theoretische Grundlagen und offene Forschungsfragen. In: B. O. Weitz (Hrsg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 51–72.
- Robinson, S. B. (1969): *Bildungsreform als Reform des Curriculum*. 2. Auflage. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Schmid, K. (2006): *Kenntnisse zum Themenkomplex internationaler Wirtschaft. Ergebnisse des ibw-tests von SchulabsolventInnen der Sekundarstufe II*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (= *ibw-Mitteilungen*, 4. Quartal).
- Sczesny, C. und S. Lüdecke (1998): Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94, Heft 3. Wiesbaden: Franz Steiner.
- Seeber, G. (2008): Theorien ökonomischer Bildung. In: R. Hedtke und B. Weber (Hrsg.): *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 308–310.
- Sitte, C. (1989): *Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den Allgemeinbildenden Schulen (APS und AHS) in Österreich nach 1945*. 1. Teil. Wien. Dissertation am Institut für Geographie und Institut für Pädagogik der Universität Wien.
- Sitte, C. (2008): Geographie/Geschichte/Wirtschaft. In: R. Hedtke und B. Weber (Hrsg.): *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 133–135.
- Sitte, W. (1975): Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. In: W. Sitte und H. Wohlschlägl (Hrsg.): *Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts in Österreich*. Wien: A. Schendl. (= *Wiener Geographische Studienbeihelfe*, Band 1). S. 11–43.
- Sitte, W. (2001): *Wirtschaftserziehung*. In: W. Sitte und H. Wohlschlägl (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien. S. 545–552 (= *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde*, Band 16).
- Steinmann, B. (1995): Verankerung von Methoden in einem auf ökonomische Handlungskompetenz ausgerichteten Curriculum. In: B. Steinmann und B. Weber (Hrsg.): *Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie*. Neusäß: Kieser. S. 10–16.
- The Guardian (26.7.2009): This is how we let the credit crunch happen, Ma'am... London. Web: <http://www.guardian.co.uk/uk/2009/jul/26/monarchy-credit-crunch> (1.12.2011).
- The Telegraph (5.11.2008): The Queen asks why no one saw the credit crunch coming. Web: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/theroyalfamily/3386353/The-Queen-asks-why-no-one-saw-the-credit-crunch-coming.html> (1.12.2010).
- Weber, B. (2005): *Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung*. In: B. O. Weitz (Hrsg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 17–49.
- Weber, B. (2008): *Kompetenzen ökonomischer Grundbildung für Kinder und Jugendliche*. In: D. Bolscho und K. Hauenschild (Hrsg.): *Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= *Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit*, Band 5). S. 17–35.
- Weber, B. (2010): *Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Heft 1. S. 91–114.
- Weiss, H., Unterwurzacher A. (2007): *Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen*. In: Fassmann Heinz (Hrsg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt: Drava. S. 227–241.
- Wuttke, E. (2008): *Zur Notwendigkeit der Integration ökonomischer Bildung in die Allgemeinbildung und in die Lehrerbildung*. In: B.O. Weitz (Hrsg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 133–144.

Wirtschaftsbildung muss immer kritisch sein ... – oder man lässt es gleich bleiben. Eine grundsätzliche Überlegung auch für die österreichische Schule

Sozusagen als Einleitung

Was ich mit diesem kleinen Beitrag möchte ist, darauf hinzuweisen, dass grundsätzlich wirtschaftliche Bildung neu gedacht werden muss, *wenn* man Menschen befähigen will, mit Wirtschaft brauchbar umzugehen, „es gibt in der Ökonomie mehr Religion, mehr Mythen und mehr Archetypen als Mathematik“ (Sedlacek 2012, S. 21). Dabei ist die zunehmende Mathematisierung der Sozialwissenschaft Ökonomie ohnedies der falsche Weg. Man sollte nicht vor dem Mainstream von Wirtschaft kapitulieren, sondern als gestaltungsfähiger Mensch (Bürger/in) Meinungs- und Handlungsfähigkeit entwickeln und auch über die Grenzen der Disziplin sehen. Das betrifft nicht nur die schulische oder universitäre Bildung. Ökonomie ohne gesellschaftlichen Blick bleibt Ideologie. Wir erleben das seit der Finanzkrise 2008.

Es ist zuerst ein kritischer Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, wie sie vor uns liegen und wie sie sich entwickelt haben, notwendig. Der zweite Schritt ist dann, Antworten zu finden, wie eine mündige Umgangsfähigkeit mit der wirtschaftlichen Wirklichkeit entwickelt werden und in der Grundstruktur aussehen könnte.

Ökonomie und ihre Substanz: Geld diente zuerst der Kriegsführung (Militär) und der Sklaverei. Mit der kulturellen Gier, aus Geld mehr Geld zu machen, entstand schließlich die kriegs- und sklavenhalterähnliche moderne „kommerzielle Ökonomie“ (vgl. Graeber 2012).

Wer heute Wirtschaft vermitteln will, sollte sich zumindest mit einem der zwei oben zitierten Bücher beschäftigen haben.

Was ist heute wirtschaftlich real?

Tatsache ist, ein bestimmtes wirtschaftliches Verständnis, das neoliberale Verständnis von Wirtschaft, hat nicht nur dieses Feld selbst seit dreißig Jahren geformt, sondern alle gesellschaftlichen Bereiche wie Bildung,

Kultur, soziale, rechtliche und polizeiliche Sicherheit, Politik bis hinein in die sozialen Alltagsbeziehungen überflutet. Neoliberales Denken ist traditionell ein gesellschaftspolitisches und totalitäres Denken, nicht nur eine Wirtschaftstheorie.

Bis in den Alltag?

Ja, typisch dafür sind die Beziehungen an den Arbeitsplätzen. Die Solidarität untereinander hat abgenommen, der persönliche Wettbewerb hat zugenommen – Kolleg/innen sind zu Konkurrent/innen geworden. Das, was der Neoliberalismus als idealtypisch für Unternehmen erachtet, alle Kräfte der Organisation zu bündeln, um die Konkurrent/innen, die hier weniger zimperlich sind, aus dem Markt zu drängen, hat sich als universales Prinzip entfaltet.

Sogenannter „Fortschritt“ durch Zerstörung – von „schöpferische Zerstörung“ schrieb Schumpeter (vgl. Schumpeter 1993). Meinte er noch 1942, nach spätestens sechzig Jahren hätte sich dann allerdings der Kapitalismus selbst erledigt und es würde bei einem ganz verflachten Wirtschaftswachstum zum Übergang in den Sozialismus kommen, halten die Neoliberalen nur den Kapitalismus und permanentes Wachstum (Wettbewerb und Profitstreben) als bestmögliche aller Welten.¹ Sie sind auch die ersten, die umfassend Think-Tanks und viele Lobbyeinrichtungen² zur Propagierung neoliberaler Ideen gründen.

Zentrale neoliberale Vorstellungen

Das neoliberale Verständnis will ganz grundsätzlich einen Rückbau aller staatlichen Aktivitäten, ausge-

¹ Milton Friedman (2002): Kapitalismus und Freiheit. Frankfurt am Main, und Friedrich Hayek (1991): Die Verfassung der Freiheit. Tübingen, als die Säulenheiligen der nordamerikanischen und mitteleuropäischen Neoliberalismus-Achse.

² Mont Pelerin Society, geführt von Hayek.

nommenen der Sicherung des Privateigentums und vielleicht noch einer bescheidenen Grundversorgung für die Armen. Das einzig brauchbare Maß von Bewertung ist dabei die wirtschaftliche Leistung; andere soziale Anerkennung ist verzichtbar. Individualismus und Freiheit sind in diesem Verständnis zentrale Werte, aber sie sind nur als wirtschaftliche Freiheiten zu verstehen. Die soziale Struktur soll das Marktmodell der Wirtschaft und der Leistungsgenerierung durch Wettbewerb fördern und sich selbst so organisieren, Staat und Politik hätten sich auch aus der Setzung von Rahmenbedingungen und der Vorsorge weitgehend zurück zu ziehen.

Praktische Folgen

„Marktkonforme Demokratie“ nannte das dann im Jahr 2011 die deutsche Bundeskanzlerin Merkel. Und: Meine (unsere) Politik ist „alternativenlos“ (ein auch von Merkel vielverwendetes Wort, das zum „Unwort“ des Jahres 2010 proklamiert wurde). Das ist zutiefst neoliberales Gedankengut (das kommt von ihren Berater/innen).

Vieles, was die Europäische Union in den letzten Jahrzehnten wirtschaftspolitisch gestaltet hat, ist angewandter Neoliberalismus: Privatisierung (Kommerzialisierung) der Infrastruktur (Telekommunikation, Post, Energie, Eisenbahn), Liberalisierung der Finanzdienstleistungen, Bilanzierung der Unternehmen nach angloamerikanischem Muster, massive Anwendungsforschungsförderung neuer Technologien (Nanotechnologie etwa), Bolognaprozess (Umbau des Hochschulstudiums für mehr und internationalen Wettbewerb der Absolvent/innen), Ausbildung statt Bildung, Lebenslanges Lernen, Abbau der früheren sozialen Fortschritte (Pensionen), Förderung der Eigenvorsorge (kommerzielle statt staatliche Sicherung), Kommerzialisierung des Gesundheitswesens und des Bildungssystems.

Die neoliberale Denkungsart hat die Universitäten und die Politik sehr erfolgreich infiltriert und damit den bis zur Ölkrise 1973/74 dominierenden Keynesianismus abgelöst und einen ökonomischen Alleinstellungsanspruch behauptet. Man kann mit neoliberalen Beamten/innen (etwa der EU-Kommission) oder Politiker/innen oder Wissenschaftler/innen auch kaum über den Neoliberalismus diskutieren, da sie den Markt und die vorhin erwähnten zentralen Dogmen als quasi-religiöses Mantra missverstehen, es ist hier ähnlich wie mit Scientology.

Das ist – knapp skizziert – die Ausgangsfläche für ökonomische Bildung heute. Wie könnte nun eine gute, breite nichtdogmatische ökonomische Bildung aussehen?

Ökonomische Bildung muss beim Menschen beginnen...

... und die Frage beantworten: Was ist denn der Mensch heute überhaupt? Andere Unterrichtsgegenstände nehmen diese Vorbereitungsarbeit (Wirtschaftssubjekte sind primär Lebewesen und Bürger) bislang nicht ab, daher muss wirtschaftliche Bildung diese Grundlagen selbst nachtragen. Menschen sind fünfdimensional zu verstehen, sie sind 1. Lebewesen, 2. Bürger, 3. Eigenwirtschaftende (im eigenen Haushalt), 4. Erwerbsarbeitende (Arbeitnehmer/innen oder Unternehmer/innen) und 5. Konsument/innen.

Lebewesen

Grundsätzlich sind Menschen zeitlich begrenzte Lebewesen, die auf eine halbwegs intakte Natur und Sozialsphäre angewiesen sind. Das heißt, als Bürger/innen und in den drei wirtschaftlichen Rollen muss der ökologische Raum, der Planet Erde, wenn man so will, auf dem wir uns bewegen, von einem selbst und von allen anderen Menschen als Lebensgrundlage beachtet und geschont werden.

Bürger/innen – die können gestalten

Alle unsere Lebensumstände, die Alltagstechnik, wie wir wohnen, arbeiten, zur Arbeit oder Schule fahren, Vergnügung in der Freizeit suchen, unsere Gesetze, unsere staatlichen Systeme, unsere Wirtschaft, alles das ist nicht naturgegeben, sondern das haben Menschen gemacht, und vieles davon lässt sich anpassen, verändern und verbessern.

Wenn uns der Fluglärm nicht behagt, können Menschen als Bürger über politische Parteien oder als eigenständige Bürgerinitiative versuchen, eine Lärmverringerung zu erreichen. Es waren Bürgerinitiativen, die das Atomkraftwerk Zwentendorf und den Kraftwerkbau vor Hainburg verhindert haben. Es waren Bürgerinitiativen, die im Jahr 2011 die Diktatoren in Nordafrika gestürzt haben. Nur zur Erinnerung: Es waren Menschen in Mitteleuropa, die sich bei den Bauernaufständen 1525 sozusagen als erste Bürgerrechtler/innen gegen die fürstlichen Steuerlasten gewehrt haben, oder im Jahr 1848 in Wien gegen die umfassende Zensur auf die Straße gingen und eine andere Wirklichkeit haben wollten.

Als Bürger/innen gestalten Menschen ihre Welt, damit auch ihre Wirtschaft, sofern sie gestalten wollen. Natürlich können sie auch darauf verzichten und sich treiben lassen.

Drei Mal wirtschaftlich tätig sein

Haushalt, Erwerbsarbeit und Konsum, das sind drei unterschiedliche wirtschaftliche Bereiche. Entscheidungen (z. B. des Haushalts) in einem Feld haben Einfluss auf die anderen. Genau hier können Menschen selbst entscheiden, sie müssen sich nicht von außen treiben lassen.

Eigenwirtschaft im privaten Haushalt: Knapp drei Stunden arbeitet jede/r Österreicher/in zu Hause, mit Kochen, Wäsche waschen, Wohnung reinigen, kranke oder alte Angehörige pflegen, usw. (vgl. Statistik Austria 2010).

Menschen leben und wirtschaften im gemeinsamen Haushalt, so haben Menschen immer schon gelebt und Kinder groß gezogen. Dabei findet ein großer Teil dieses Wirtschaftens selbstverständlich und unbeachtet von der Öffentlichkeit statt. Pizza selber zuhause zubereiten oder vom Pizza-Dienst liefern lassen? Erstens: eine wirtschaftliche Entscheidung über Kosten und Zeitverwendung für die Mahlzeit. Zweitens, eine eigenwirtschaftliche Tätigkeit, wenn man das selber macht.

Wo und wie man wohnt, welche Verkehrsmittel man nutzt, das sind ganz grundsätzliche wirtschaftliche Entscheidungen einer Lebensgemeinschaft (Haushalt), die einem nicht von außen aufgedrängt werden – bei Mainstream-Ökonom/innen reduziert sich das meist auf Verbrauchernachfrage. Die Möglichkeiten, die Menschen hierbei haben, sind oft individuelle Wahlmöglichkeiten: Lieber bei Teilzeit bleiben und es bei der alten Wohnung belassen? Oder eine größere, preiswerte Wohnung, die man selbst renoviert, vielleicht ausbaut wählen?

Regelmäßig sparen, um dem Kind ein Studium zu ermöglichen? Wegen einer anstehenden Autoreparatur einmal auf den Urlaub verzichten? Eine besser bezahlte Berufsarbeit anstreben, damit man sich mehr leisten kann? Oder: Ziehen wir zusammen, das macht es für uns beide billiger? Oder „auf Teilzeit gehen“, damit man mehr Zeit für sich und das Kind hat?

Das ist eine Fülle von Entscheidungen, bei denen es oft auch um „persönliche Zufriedenheit“ geht, aber bei denen heute alle Bildungsinhalte, auch die wirtschaftliche Bildung, die Leute „im Regen stehen lassen“. Genau darum muss wirtschaftliche Grundbildung hier beginnen, bei den Lebensentwurfsmöglichkeiten.

Wie sichtbar wurde, sind die Entscheidungen, um die es vorhin beispielsweise gegangen ist, dennoch mit den Möglichkeiten in den Bereichen Erwerbsarbeit und Konsum, also den zwei anderen Dimensionen verflochten.

Erwerbsarbeit: rund 3,5 Stunden arbeitet jede/r Österreicher/in kalendertäglich in einem Beruf (als Arbeitnehmer/in oder Unternehmer/in), um Geld für die alltäglichen Lebens-Mittel (die Mittel fürs Leben) zu verdienen, beim durchschnittlichen Haushalt sind das dann rund 35 000 Euro jährlich, die für Konsum ausgegeben werden (vgl. Statistik Austria 2011).

Blieben wir bei den Arbeitnehmer/innen (rund neun Zehntel der erwerbswirtschaftlich Tätigen): Auf diesem Arbeitsmarkt ist der/die Arbeitssuchende Anbieter/in von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die von Unternehmen gekauft werden (das entspricht übrigens genau dem neoliberalen (angloamerikanisch-kapitalistischen) Verständnis, das eingangs erwähnt wurde). Viel Verhandlungsmacht haben die meisten Arbeitnehmer/innen aber nicht, gerade wenn Arbeitslosigkeit herrscht, darum gibt es auch Arbeitnehmerschutzgesetze und Mindestlöhne, die sich die Gewerkschaften jahrzehntelang erstritten haben. Der/die Einzelne war im Regelfall zu schwach, um sich persönlich große Fortschritte zu erkämpfen – auch auf diesem Marktteil gilt ja das Profitinteresse.³

Konsum: Verbraucherschutz hat eine Tradition, die bis ins Mittelalter zurückreicht, Stichwort: Bäckerschupfen; Schutz vor zu großem Profitinteresse. Der Grund liegt auf der Hand, Verbraucher/innen kennen sich meist nicht gut aus, haben weder Überblick und haben oft auch keine Auswahl. Letzteres hat sich geändert, das Güterangebot heute ist riesig und damit noch unübersichtlicher als früher. Mit unübersichtlichen Märkten haben sich auch – in Analogie zu den Gewerkschaften – Konsumentenschutzorganisationen gebildet, in den USA in den zwanziger Jahren, in Europa in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts.

Die Asymmetrie zuungunsten der Verbraucher/innen, was Wissen, Recht und Interessensdurchsetzung (Macht) anbetrifft, konnte zwar etwas gemildert werden, ist aber immer noch auffällig. Da sind zum einen Werbung und Marketing (vgl. Kollmann 1998, S. 18 ff.), deren Aufwendungen zusehends steigen. Auf den einzelnen österreichischen Haushalt umgelegt, waren das jährliche Werbungskosten von rund 2 500 Euro schon vor 15 Jahren. Und zum anderen kommt bei den Verbraucher/innen eine Selbstüberschätzung dazu, was eigenes Verbraucherwissen anlangt, sowie eine gewisse Unwilligkeit, sich zu informieren und kaufrelevante Informationen selbst zu suchen, also sich wie das Marktwirtschaftsmodell des Verbrauchers zu verhalten (vgl. Kollmann 2012).

³ Öffentliche Einrichtungen sehen sich seit Jahren schon „betriebswirtschaftlich“ – auch das ist ein Ergebnis der neoliberalen Perspektive.

Ganz wesentlich ist, dass heute Konsumhandeln oft nicht gebrauchswertorientiert ist, sondern die Formen von demonstrativen und kompensatorischen Konsum zugenommen haben. Konsumgüter sind auch ein Kommunikationsmittel gegenüber anderen Menschen und ein Hilfsmittel um soziale Anerkennung zu gewinnen (vgl. Kollmann 2011).

Wirtschaftliche Bildungspraxis, die etwa mit diesen Sachverhalten nicht umgehen kann, befindet sich noch in den 1960er Jahren.

Fazit

Die eben ganz knapp skizzierten Überlegungen zu den fünf menschlichen Dimensionen des Wirtschaftens, stellen den unverzichtbaren Ausgangspunkt wirtschaftlicher Bildung dar; sie wären der Kern einer ökonomischen Grundbildung, um im Alltag zu einer eigenen Meinung zu kommen und persönlich halbwegs zufriedenstellend mit wirtschaftlichen Gegebenheiten umgehen zu können. Als Lebewesen, als Bürger/in und als Subjekt, das vom Status quo wirtschaftlicher und politischer Strukturen eben nicht niedergewalzt wird, sondern diese als veränderbar, nämlich als gestaltender Bürger/in begreift.

Erst danach kann man mit gutem Gewissen detaillierter in die einzelnen wirtschaftlichen Felder einsteigen.⁴

⁴ Ein Curriculum, das ähnlich an der Lebenswirklichkeit der Menschen ansetzt und umfassend ausformuliert ist, daneben noch einen Abriss der Mainstreamökonomie bietet, findet sich in: Michael-Burkhard Piorkowsky (2011): Alltags- und Lebensökonomie. Göttingen.

Literatur

- Graeber David (2012): *Schulden. Die ersten 5000 Jahre.* Stuttgart.
- Kollmann Karl (1998): *Werbung – Überblick, Kritik und Fakten. Ein kleiner konsumwissenschaftlicher Rückblick.* In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 3, S. 18–28.
- Kollmann Karl (2011): *Verbraucher, Verbraucherpolitik und Nachhaltigkeit.* In: Rogall Holger (Hrsg.): *Jahrbuch Nachhaltige Ökonomie 2011/2012.* Marburg, S. 333–354.
- Kollmann Karl (2012): *Ein ungelöstes Problem der Verbraucherpolitik. Verbraucherleitbild – Wunsch und Wirklichkeit.* Diskussionspapier Konsumökonomie und Konsumökologie, Wirtschaftsuniversität Wien. Abrufbar unter <ftp://ftp.wu.ac.at/wuw/kollmann/Einungeloestes-ProblemderVerbraucherpolitik-2012.pdf>
- Schumpeter Joseph Alois (1993): *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie.* Tübingen.
- Sedlacek Tomas (2012): *Die Ökonomie von Gut und Böse.* München.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2010): *Zeitverwendungserhebung 2008/2009. Durchschnittliche Zeitverwendung pro Tag (Montag – Sonntag) aller Personen ab 10 Jahren nach zusammengefasster Haupttätigkeit.* Abrufbar unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/zeitverwendung/zeitverwendungserhebung/052074.html
- Statistik Austria (Hrsg.) (2011): *Konsumerhebung 2009/10: Monatliche Haushaltsausgaben im Schnitt 2.910 Euro.* Abrufbar unter http://www.statistik.at/web_de/presse/056065

Methoden, Good practice-Beispiele, Medien, Websites und Blogs zur (sozio)ökonomischen Bildung

1 Erweiterung des Methodenspektrums

Demokratiezentrum Wien (Hrsg.)(2011): PoliPedia.at: Die multimediale Wiki-Plattform zu den Themen Demokratie, Politik und Partizipation.

<http://www.polipedia.at/tiki-index.php?page=Polipedia>

Kilgus, H., Pichler, H. (2014): Methoden und Arbeitstechniken in der politischen Bildung. Wien: Demokratiezentrum Wien.

http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/methoden_infoblatt.pdf

Scholz, L. (2016): Methoden-Kiste, 7. Aufl. Bonn: Deutsche Bundeszentrale für Politische Bildung.

<http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36913/methoden-kiste>

Turek, E. (2013): Problembasiertes und Lösungsorientiertes Lernen. Polis aktuell 3. Wien: Zentrum polis.

http://www.politik-lernen.at/dl/mltJMJKomklJqx4KJK/pa_2013_3_problembasierteslernen_web.pdf

Turek, E. (2017): Methoden der politischen Bildung. Polis aktuell 2. Wien: Zentrum polis.

http://www.politik-lernen.at/dl/lkNmJMJKomlKMJqx4KJK/pa_2_17_Methoden.pdf

Weber, B. (2001): Handlungsorientierte Methoden.

http://sowi-online.de/praxis/methode/handlungsorientierte_methoden.html

2 Good practice-Beispiele

2.1 Sekundarstufe I

Ausserer, I., Hladschik, P., Steurer, D., Turek, E. (2010): Konsum und Lebensstil. Wirtschaftserziehung und VerbraucherInnenbildung. Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I. Polis aktuell 3.

http://www.politik-lernen.at/dl/mkotJMJKoMNMmJqx4KJK/pa_konsum_lebensstil_web_neu.pdf

Diendorfer, G., Mayrhofer, P. (2010): Demokratie und Rechte in der Arbeitswelt. Unterrichtsmaterial. Band 1. Wien: Demokratiezentrum Wien in Kooperation mit der AK.

http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/PoliPedia_U-Material_web.pdf

Diendorfer, G., Heller, G., Kastner, A. (2013): Demokratie und Rechte in der Arbeitswelt. Unterrichtsmaterial. Band 2. Wien: Demokratiezentrum Wien in Kooperation mit der AK.

http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/PoliPedia_AK-Broschure_Band_2_final.pdf

Fridrich, Ch. (2015): Kompetenzorientiertes Lernen mit Mysterys – didaktisches Potenzial und methodische Umsetzung eines ergebnisoffenen Lernarrangements. In: GW-Unterricht 140. Wien: Forum GW, S. 50–62.

http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_140_50_62_fridrich.pdf

Füreder, S., Mayer, K., Podgorschek, H., Sommer, I. (2010): Wirtschaftspolitik in der Lebenswelt der Schüler/innen verankern – wie eine Insel zum wirtschaftspolitischen Netzwerk wird. In: GW-Unterricht 120. S. 47–59.

http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_120_047_059_wirtschaftspolitik_fuereder_et_al.pdf

Schnitzler, A. (2015): Mehr Handlungsorientierung in der wirtschaftlichen Bildung – Planungshilfe und Unterrichtsbeispiel „Kommunikation im Job“. In: GW-Unterricht 140. S. 63–73.

http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_140_63_73_schnitzler.pdf

Turek, E. (2012): Märkte und Moneten. Wirtschaftsbildung für die Altersgruppe 8–12. polis aktuell 9.

http://www.politik-lernen.at/dl/omqkJMJKomkkMJqx4KJK/pa_2012_9_wirtschaftvs_web.pdf

2.2 Sekundarstufe II

Dür, M., Reiner, Ch., Vielhaber, Ch. (2017): Familienleben zwischen prekären Arbeitswelten und Konsumerwartungen: Ein Beitrag zur sozioökonomischen Bildung im GW-Unterricht. In: GW-Unterricht 144. S. 36–45.

<http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/13-2016/51-144-2016.html>

Hinsch, S. (2017): Basiskonzepte im GW-Unterricht: Beispiel Märkte, Regulierung und Deregulierung. In: GW-Unterricht 147. S. 26–31.

<http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/58-147-2017.html>

Hofmann-Schneller, M. (2015): Überlegungen zur fachdidaktischen Umsetzung der „KRISE“ in der Sekundarstufe II. Unterlagen zu einer Veranstaltung am Institut für Geographie und Regionalforschung.

https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Geographie_und_Wirtschaftskunde/Dateien/Krise_Fachdidaktische_Ueberlegungen_Hofmann-Schneller2015.pdf

Jahoda-Bauer-Institut (Hrsg.)(o.J.): Die Krise verstehen.

<http://jbi.or.at/portfolio/die-krise-verstehen/>

Lindner, J. (2012): Sustainability meets Entrepreneurship oder die Next-Practice mitgestalten lernen. In: GW-Unterricht 127. S. 3–11.

www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_127_003_011_lindner.pdf

Padberg, St. und Schraven, M. (2015): „Warum Spanien ein paar Jahre reich war?“ – Darf mit Wohnungen spekuliert werden? In: GW-Unterricht 139. S. 42–53.

http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_139_42_53_padberg_schraven.pdf

Pichler, H. (2010): In Wirtschaftspolitik einsteigen. Sieben Trittsteine für Einsteiger/innen. In: Informationen zur politischen Bildung 33. S. 58–75.

http://www.politischebildung.com/pdfs/33_printversion.pdf

Pircher, St., Rauch, B. (2013): Vertrau keiner Statistik, deren Berechnungsverfahren du nicht kennst! In: GW-Unterricht 132. S. 35–40.

http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_132_035_040_pircher_rauch.pdf

Tanzer, G. (2011): Was kann der Staat und was soll er dürfen? In: Informationen zur politischen Bildung 34. S. 50–56.

<http://www.politischebildung.com/?Sel=475>

3 Links zu ausgewählten interessanten Printmedien, Websites und Blogs, die sich mit Wirtschaft beschäftigen

3.1 Printmedien

Fischer, A., Zustrassen, B. (Hrsg.) (2014): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Lindner, J. et al. (2011): Entrepreneur: Misch dich ein – der Debattierclub. Wien: Initiative für Teaching Entrepreneurship.

Retzmann, Th., Grammes, T. (Hrsg.) (2014): Wirtschafts- und Unternehmensethik. 15 Unterrichtsbausteine für die ökonomische und gesellschaftspolitische Bildung. Schwalbach i.T.: Wochenschau Verlag.

Zustrassen, B. (Hrsg.) (2014): Ökonomie und Gesellschaft. 12 Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

3.2 Websites und Blogs aus Österreich

Der vorliegende Serviceteil bietet eine Auswahl von wirtschaftsdidaktischen Angeboten von Stakeholder- bzw. Anspruchsgruppen für Schulen in Österreich.

Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule (<http://aws.ibw.at>): Die AWS bietet Unterrichtsmaterialien zu wirtschaftlichen Themen. Die AWS wird von der Wirtschaftskammer und dem Sparkassenverband gefördert.

Arbeitswelt & Schule (www.arbeitsweltundschule.at): Die Arbeitswelt & Schule bietet Unterrichtsmaterialien zu wirtschaftlichen Themen und hat ein umfangreiches Workshop-Angebot für Jugendliche, insbesondere Plan- und Rollenspiele. Die Arbeitswelt & Schule wird von der Arbeiterkammer und dem ÖGB gefördert.

Arbeit und Wirtschaft (blog.arbeit-wirtschaft.at): Experten/innen der Arbeiterkammer, aber auch andere, schreiben über sozioökonomische Themen.

Armutskonferenz (www.armutskonferenz.at): Auf der Website der Armutskonferenz, einem Netzwerk von 40 sozialen Organisationen, sowie Bildungs- und Forschungseinrichtungen werden Statistiken und Texte zu den verschiedensten Aspekten der Armut und Armutsgefährdung (umfangreiche Textdatenbank) dokumentiert.

BAOBAB (www.baobab.at): Im eigentlichen Sinne eine Bibliothek des Vereins BAOBAB, die auf das Gebiet des globalen Lernens ausgerichtet ist. In der Bibliothek selbst gibt es viele Unterrichtsmaterialien, Spiele und Projektkoffer zu Themen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt.

BEIGEWUM (Beirat für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen) (<http://www.beigewum.at/>): ist ein Verein von Sozialwissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Disziplinen, der das Ziel verfolgt, Ergebnisse kritischer Forschungstätigkeit in die laufende politische Debatte einzubringen.

Boerse4me bietet fünf Module zu finanzieller Allgemeinbildung. Eine Kooperation der KPH Wien/Krems, IFTE und der Wiener Börse.

Erste Financial Life Park (www.financiallifepark.at): bietet eine interaktive Ausstellungsfläche mit verschiedenen Themenstationen zu finanzieller Allgemeinbildung und ein umfangreiches Workshop-Angebot.

Eurologisch (www.eurologisch.at): Finanzbildung durch die Oesterreichische Nationalbank.

Europäische Zentralbank (<http://www.ecb.europa.eu/ecb/educational/html/index.de.html>): Website der Europäischen Zentralbank, die Materialien zur Inflation und Preisstabilität zur Verfügung stellt, u. a. einige Simulationsspiele.

Fachdidaktik-Zentrum Geographie und Wirtschaftskunde der Universität Wien: Das Fachdidaktik Zentrum bietet eine umfangreiche Sammlung an fachdidaktischen Unterlagen im NIG, 5. Stock, Wien.

Geographie und Wirtschaftskunde (www.edugroup.at/praxis/portale/geographie-und-wirtschaftskunde.html): Ist die österreichische Website für das Unterrichtsfach GW – das Angebot an Materialien und Hinweisen ist aktuell und umfangreich. Für die sozioökonomische Bildung gibt es zahlreiche Informationen.

GW-Unterricht (www.gw-unterricht.at): Zeitschrift für Geographie und Wirtschaftskunde, regelmäßig werden auch wirtschaftliche Materialien aufgenommen. Die Zeitschrift ist online oder gedruckt erhältlich.

Impulszentrum für Entrepreneurship Education (www.eesi-impulszentrum.at): Es wird ein umfangreiches Medienpaket mit vielen Unterlagen (in Word zum Verändern) im download-Bereich angeboten. Seit einigen Jahren wird der Bank Austria Ideen- und Businessplanwettbewerb „Next Generation“ – für Jugendliche – durchgeführt. Eesi arbeitet im Auftrag des BMB.

Initiative für Teaching Entrepreneurship (www.youthstart.eu und www.entrepreneurship.at): In Kooperation mit fünf Bildungsministerien wird ein Lernangebot von der Volksschule bis zur Sek. II für Entrepreneurship Education angeboten. Es besteht die Schriftenreihe Entrepreneur mit Lehrer/innenhandbücher z. B. Misch dich ein – Debattierclub, Sustainability meets Entrepreneurship. Die Initiative geht auf das Engagement von Lehrer/innen zurück.

Jahoda-Bauer-Institut (<http://jbi.or.at/>): fördert den Dialog zwischen Wissenschaft (Ökonomie, Soziologie) und Politik durch aktuelle Themenhefte (Perspektiven), Grafiken, Beiträge etc. Viele Beiträge sind auch in der Sekundarstufe II direkt einsetzbar.

Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik (www.sowi-online.de): Das Journal ist eine Online-Zeitschrift, d. h. alle Artikel stehen online kostenfrei zur Verfügung (die aktuellen Nummern in englischer Sprache). Es wird eine Datenbank mit Lehr-Lern-Methoden und Unterrichtsmaterialien angeboten.

Katholische Sozialakademie (www.ksoe.at): beschäftigt sich auf ihrer Website mit den Alternativen Wirtschaften, Führung und Partizipation sowie Soziale Gerechtigkeit.

Konsument (www.konsument.at): Website des VKI mit Materialien zum Thema Verbraucherschutz und einem jährlich stattfindenden Wettbewerb.

Kritische Geographie (www.kritische-geographie.at): Zeitschrift und weitere Unterlagen mit wirtschaftsdidaktischen Themenstellungen.

Sitte (<http://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/publish.htm>): Die Sammlung des Hochschullehrers umfasst Materialien zum Thema Fachdidaktik, Arbeitsblätter etc. Herr Sitte unterrichtet an der Universität Wien Fachdidaktik für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde.

Starte Dein Projekt (www.startedeinprojekt.at): bietet Workshops für die Umsetzung von eigenen Projekten und eine Crowdfundingplattform für Jugendliche. „Starte Dein Projekt“ ist eine Kooperation von IFTE, Wiener Stadtschulrat, FLiP und Social Innovation der Erste Bank, sowie regionaler Partner und rund 40 Jungunternehmer/innen.

Umweltbildung Forum (www.umweltbildung.at): Die Website bietet ein weites Spektrum an Unterrichtsmaterialien, mit einem Schwerpunkt auf Umweltbildung, Nachhaltigkeit und Unterrichtsmethoden.

Verbraucherbildung (www.konsumentenfragen.at): eine Seite des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz zur Aufklärung von Verbraucher/innen und einem umfangreichen Angebot zur Verbraucher/innenbildung.

Volkswirtschaftliche Gesellschaft (www.vwg.at): Die Volkswirtschaftliche Gesellschaft bietet ein Angebot für Lehrer/innen und Schüler/innen. Beispiele sind die Referentenvermittlung zu wirtschaftlichen Themen, ein Planspiel zu gesamtwirtschaftlichen Zusammenhänge oder das Projekt Junior.

Wirtschaftsmuseum (www.wirtschaftsmuseum.at): Das Österreichische Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum ist ein gemeinnütziger, überparteilicher Verein. Mitglieder sind die Sozialpartner, die Oesterreichische Nationalbank und andere juristische Personen. Im Kuratorium sind auch die Republik Österreich und die Stadt Wien vertreten. Es bietet ein vielfältiges Angebot (Ausstellungen, Workshops, Veranstaltungen, Wanderausstellungen und Broschüren), um gesellschaftliche und wirtschaftliche Fakten und Zusammenhänge schüler/innenorientiert darzustellen.

Wirtschaft verstehen (http://www.eduhi.at/wirtschaft_verstehen/): Das Ziel dieses Projektes ist eine stärkere Vernetzung von Wirtschaftsinstitutionen, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern. Das Projekt wurde von einem Schulleiter ins Leben gerufen und bietet ein Gesprächsforum für Lehrer/innen und Wirtschaftstreibende.

Wirtschaftswissenschaften + Didaktik (<http://wiwidaktik.wikispaces.com/VWL>): Webseite mit einer umfangreichen Sammlung an wirtschaftsdidaktisch aufbereitete Materialien.

Zeitung in die Schule (www.zis.at): bietet Unterrichtsmaterialien, den Schreibwettbewerb „Misch dich ein – der Debattierclub“ und Zeitungen für den Unterrichtseinsatz.

Zentrum-polis (www.politik-lernen.at): Das Zentrum bietet Unterrichtsmaterialien, Stundenbilder und Projektideen für Volksschule, Unter- und Oberstufe, mit Suchfunktion nach Themengebiet und Schulstufe. Es werden auch wirtschaftsdidaktische Materialien (mit einem Schwerpunkt aus Verbraucherbildung) angeboten. Das Zentrum arbeitet im Auftrag des BMB

3.3 Weitere deutsch- bzw. englischsprachige Websites und Blogs

<http://www.bpb.de>

Ist eine Serviceeinrichtung zur Politischen Bildung in Deutschland. Sie beschäftigt sich mit ähnlichen Themen wie Zentrum Polis (siehe oben), hat ein viel umfangreicheres Angebot und ist sehr aktuell.

<https://www.boeckler.de/39577.htm>

Böckler-Schule ist eine Initiative der deutschen Böckler-Stiftung und veröffentlicht aktuelle Materialien für den sozioökonomischen Unterricht in der Sekundarstufe I und II.

<https://makronom.de/>

Diese Website ist ein Online-Magazin über Wirtschaftspolitik. Sie betrachtet aktuelle ökonomische Fragen immer aus der Perspektive der Makroökonomie und legt Wert darauf, dass die Vielfalt ökonomischer Theorien bei allen Themen gewährleistet ist.

<https://makroskop.eu/>

Ist eine Website, die kritische Analysen zu Politik und Wirtschaft bringt.

<https://www.handelsblattmachtschule.de/>

Dies ist eine deutsche Website, die ähnliche Angebote wie AWS für die Schulen zur Verfügung stellt. Sie wurde auf Initiative von Vertretern der deutschen Wirtschaft gegründet.

<http://www.weed-online.org/>

WEED ist eine 1990 gegründete NGO, die sich auf ihrer Website mit den Themen Finanzsystem und Finanzmarktregulierung, internationale Handels- und Investitionspolitik sowie nachhaltige Produktion und öffentliche Beschaffung beschäftigt. Zu den einzelnen Themen gibt es Pressemitteilungen, weitere Links und auch Materialien für den Unterricht.

<http://verteilungsfrage.org/>

Auf dieser Website werden Infos und Kommentare zum Thema Einkommens- und Vermögensungleichheit aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive mit Hinweisen auf Forschungsbeiträge, Nachrichten und interessante Artikel veröffentlicht.

<https://www.exploring-economics.org/de/>

Diese Webseite widmet sich der Vielfalt bestehender ökonomischer Theorien und Methoden und stellt Videos, Artikel, Radiobeiträge und Interviews zu ökonomischen Fragen in deutscher und englischer Sprache vor.

<https://inequality.org/>

Website, die sich in Texten und Grafiken mit allen Formen der Ungleichheit auf der Welt beschäftigt („Your portal into the world of inequality online – and ongoing efforts to leave our planet a more equal place“).

<https://soziooekonomie-bildung.eu/>

Eine Website der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, die die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Phänomenen und Problemen sozioökonomischer Lehre und Bildung in Hochschule, Schule und anderen Bildungseinrichtungen fördert. Nimmt dezidiert zu Fragen der sozioökonomischen Bildung in den Schulen (D, Ö, CH) Stellung.

<https://www.socialeurope.eu/category/blogs>

Social Europe (SE) ist den Werten von „Social Europe“ verpflichtet. Neben dem Blog findet man Texte, Hinweise auf Bücher, Videos, ein Podcast etc.

ARBEITSWELT & SCHULE

ONLINE ANMELDUNG

Mit der Online-Anmeldung können Sie

- Ihre Planspiele oder Bewerbungstrainings direkt online buchen,
- einen Termin für den Besuch Ihrer Lehrlinge in der AK vereinbaren,
- das neueste Unterrichtsmaterial bestellen oder sich
- für eine Veranstaltung anmelden.

Die Online-Anmeldung wurde speziell für Lehrkräfte konzipiert und an Ihre Bedürfnisse angepasst. Die direkte Buchung online erspart Ihnen Wartezeiten und Koordinationsaufwand. Alle buchbaren Termine sind einsehbar und stehen Ihnen zur Verfügung. Mit wenigen Klicks reservieren Sie Ihren Wunschtermin und bekommen alle Informationen per Email zugesandt.

arbeitsweltundschule.at/online-anmeldung

Planspiele und Workshops in den einzelnen Bundesländern finden Sie unter arbeiterkammer.at/akundschule.



© Fotolia/Alena Ozerova

KONTAKT

Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

ARBEITSWELT & SCHULE

Prinz-Eugen-Straße 20-22, 1040 Wien

Tel. 01 501 65-13142

arbeitsweltundschule@akwien.at

Wien: arbeitsweltundschule.at

Österreich: arbeiterkammer.at/akundschule

Wirtschaftsdidaktik stärkt die wirtschaftliche Allgemeinbildung

Wer handelt, entscheidet! Viele - wenn nicht die meisten - unserer Entscheidungen haben eine ökonomische Dimension. Wirtschaftliche Allgemeinbildung benötigt daher neben der Vermittlung von Grundlagenwissen und Handlungskompetenz, auch eine kritische Auseinandersetzung. Erst durch das selbstreflektierte Handeln wird ein/e Bürger/in zum/r mündigen Bürger/in!

Der Reader Wirtschaftsdidaktik unterstützt Studierende und Lehrer/innen durch grundlegende fachdidaktische Aufsätze zur Positionierung der ökonomischen Bildung in der Schule und einem Serviceteil mit ausgewählten wirtschaftsdidaktischen Angeboten.