

# Ökonomische Bildung maskiert als Sozioökonomische Bildung

## Fragestellung und Aufbau des Artikels

Grundlegende Kenntnisse über die Arbeits- und Wirtschaftswelt sind ein notwendiger Bestandteil der Allgemeinbildung, die die Schule zu vermitteln hat. Darüber besteht mittlerweile weitgehend Übereinstimmung. Höchst umstritten ist aber weiterhin, was die Jugendlichen denn tatsächlich lernen sollen.

Sollen sie im Rahmen einer sozioökonomischen Bildung über das bestehende, reale Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Sozialsystem, über dessen Bedeutung für ihre Lebensführung, für die Realisierung ihrer individuellen Interessen und Wertvorstellungen sowie über ihre Handlungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten aufgeklärt werden? Oder sollen sie eine ökonomische Bildung erhalten, die ihnen vor allem wirtschaftswissenschaftliche Grundkenntnisse vermittelt und sie insbesondere mit volkswirtschaftlichen Modellen vertraut macht, die meist auf dem Verhaltensmodell des homo oeconomicus beruhen, der nur seinen individuellen Nutzen maximiert? Dieses Verhaltensmodell wäre dann auch das Kriterium für rationales wirtschaftliches Handeln.

Im Folgenden wird die sozioökonomische Bildung als notwendiger Bestandteil der schulischen Allgemeinbildung bildungstheoretisch begründet. Ihre Ziele und Inhalte werden am Beispiel der Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Persönlichkeits- bzw. Identitätsbildung konkretisiert. Ferner wird gezeigt, dass ökonomische Bildungskonzepte bildungstheoretisch nicht begründet sind. Wenn vorgetäuscht wird, sie entsprächen ebenfalls den Aufgaben der allgemeinbildenden Schule und den Zielen der sozioökonomischen Bildung, führt das zu erheblichen strukturellen Widersprüchen, wie sich am Beispiel von zwei Gutachten belegen lässt.

## Sozioökonomische Bildung

### Bildungstheoretische Begründung

Von Seiten der Wissenschaft muss Allgemeinbildung bildungstheoretisch begründet werden und bildungstheoretisch ist nur eine sozioökonomische Bildung begründbar (Näheres Kahsnitz 2005 u. 2008).

In modernen, an individuellen Freiheitsrechten orientierten Gesellschaften, soll die allgemeinbildende Schule zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Sie hat grundlegende Qualifikationen bzw. Kompetenzen zu fördern, die die Jugendlichen zu einer selbstbestimmten, autonomen Lebensführung und zur Mitgestaltung ihrer gesellschaftlichen Lebensbedingungen befähigen. Voraussetzung für die Wahrnehmung der individuellen Freiheitsrechte sind ausreichende personengebundene Handlungsressourcen, die in der primären und sekundären (insbesondere schulischen) Sozialisation erworben werden. Weitere Bedingung für die Realisierung von Lebens- und Identitätswünschen sind entsprechende Entfaltungsmöglichkeiten in den dafür relevanten gesellschaftlichen Handlungsfeldern.

Da entwickelte moderne Gesellschaften wesentlich als Wirtschafts-, Arbeits- und Leistungsgesellschaften charakterisiert sind und sich auch so verstehen, kommt in ihnen dem Handlungsfeld der Erwerbsarbeit bzw. dem Beruf – neben der Familie bzw. der Partnerschaft – eine herausragende Funktion für die Entwicklung von personaler Identität bzw. für die Erarbeitung eines individuellen Selbstkonzepts sowie für die Bewährung von Individualität in ihrer Einzigartigkeit zu (Fuhrer u. Trautner 2005; Baethge 1989, 187 ff.; Scherr 1995, 121 ff.; Rump u. Eilers 2011, 5 ff., 36 ff., 44 ff.; Statistisches Bundesamt u. Wissenschaftszentrum Berlin 2011, 43 ff., 97; Bauer 2013, 14 ff.).

Durch Erwerbsarbeit streben die Individuen danach, die materielle Grundlage für ihre selbstbestimmte Lebensführung zu gewinnen, ihre Fähigkeiten zu entfalten, ihre Interessen zu realisieren, sowie ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen und dafür soziale Anerkennung zu gewinnen. Zusammengefasst: Sie wollen sich im beruflichen Handeln nach Möglichkeit selbst verwirklichen. Selbst wenn diese hohen Erwartungen an weniger anspruchsvollen und hoch belastenden Arbeitsplätzen nur eingeschränkt realisiert werden können, vermittelt Erwerbsarbeit dennoch das Bewusstsein, für sich selbst sorgen zu können, autonom bzw. eigenverantwortlich zu sein und eine gesellschaftlich gebrauchte, nützliche Arbeit zu verrichten, die gesellschaftlichen Respekt und Anerkennung verdient. Erwerbsarbeit vermittelt Selbstbewusstsein sowie soziales

Ansehen und trägt wesentlich zur Integration der Individuen in die Gesellschaft bei. Arbeitserfahrungen haben auch Einfluss auf das soziale Verhalten außerhalb der Arbeit wie z. B. auf familiäre Beziehungen, auf die kognitive Kompetenz und die Persönlichkeitsstrukturen (Stegmaier 2007, 129 ff.; Kersting 2007, 134 ff.; Statistisches Bundesamt 2012, 60 ff.).

Gut ablesbar ist die Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Identität, das Selbst- und Lebenskonzept der Individuen und ihre soziale Integration an den gravierenden negativen Auswirkungen unfreiwilliger längerer Arbeitslosigkeit. Neben Angst und Sorge um die materiellen Grundlagen der Lebensführung und um den Verlust des bisherigen sozialen Status treten meist Gefühle der Nutz- und Wertlosigkeit sowie Minderwertigkeit. Hinzu kommen Leiden unter der gesellschaftlichen Diskriminierung und Stigmatisierung von Arbeitslosen (Verdächtigungen selbstverschuldeter Arbeitslosigkeit und des Ausnutzens sozialer Sicherungssysteme), Reduzierung sozialer Beziehungen aus Scham und Geldmangel sowie klinisch relevante Symptome wie Angstzustände, Aggressionen und Depressionen. Zunehmende Perspektivlosigkeit, Ohnmachtsgefühle und generelles Sinnlosigkeitsempfinden führen zu einer massiven Störung des Identitätsprozesses, zu einer Schrumpfung des Selbst (detailliert hierzu Rogge 2013, 64 ff., 104 ff., 161 ff.).

Die eminente Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Identitätsentwicklung zeigt sich bereits in der Adoleszenzphase der Jugendlichen, wenn diese sich psychisch von der Herkunftsfamilie lösen und sich eine eigene Identität, ein Selbstkonzept für ihre eigenverantwortliche Lebensführung erarbeiten müssen (Fuhrer u. Trautner 2005, 342 ff.). Da in dieser Phase häufig schon durch Berufswahl und den Übergang in das Erwerbsleben Entscheidungen getroffen werden müssen, die eine Weichenstellung für die weitere Erwerbsbiografie darstellen, haben Beruf und Erwerbsarbeit z.T. eine vorrangige Bedeutung (noch vor Familie und Partnerschaft) für die Identitätsentwicklung in diesem Lebensabschnitt (Baethge 1989, 187 ff.; Fobe u. Minx 1996, 134, 140 f.; Fuhrer u. Trautner 2005, 388 f.).

Dass die Erwerbsarbeit bzw. der Beruf, der Sicherung der materiellen Basis für ihre Lebensführung, für ihre materielle Autonomie dienen soll, ist den Jugendlichen bei ihrer Berufswahl selbstverständlich bewusst. Auswahlkriterien für den konkreten Beruf bzw. die konkrete Berufsausbildung sind jedoch weniger materielle Motive als der Wunsch, in Ausbildung und Beruf die eigenen Fähigkeiten und Interessen zu verwirklichen und sich entfalten zu können (Fobe u. Minx 1996, 59 ff., 134 ff.; Bergmann 2007, 413, 419f.).

Der Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeit ist für die Jugendlichen i. d. R. mit großen Verunsicherungen verbunden: Unklare Vorstellungen über die Strukturen der Arbeitswelt wie Berufs- und Ausbildungs-

strukturen, berufliche Arbeitsanforderungen, konkrete Arbeitssituationen in Betrieben etc. und deren Bedeutung für ihre beruflichen Entwicklungschancen, aber auch Unsicherheit über ihre beruflichen Interessen, ihre Qualifikation für mögliche Berufe und Tätigkeiten sowie ihren beruflichen Lebensentwurf.

Es gilt, die Jugendlichen über die Bedeutung der Erwerbsarbeit für ihre weitere Lebensführung und die Realisierung ihrer Lebensentwürfe sowie über die Handlungschancen und -risiken in und durch die Arbeitswelt zu orientieren. Für eine informierte Entscheidung müssen zumindest die folgenden vier Themenbereiche abgedeckt werden:

- Beruf und Arbeitsmarkt: Struktur und Entwicklungstendenzen der beruflichen Qualifikationsanforderungen; Dimensionen beruflicher Arbeit (u.a. Arbeitsinhalte, Arbeitsanforderungen und -belastungen, Umgebungseinflüsse, Entgelte); Berufsbilder und Institutionen beruflicher Ausbildung (u.a. duale Ausbildung, schulische Berufsausbildung, Berufsakademien, Hochschulen); Qualität beruflicher Ausbildungsgänge und berufliche Entwicklungschancen; Interessenkonstellationen in der Ausbildung und deren rechtliche Regelungen; Informations- und Entscheidungsstrategien für die Wahl von Beruf und beruflicher Ausbildung;
- betriebliche Bedingungen der Erwerbsarbeit: Betrieb als soziales System (Arbeitssteilung, Arbeitskoordination und Herrschaft, Rechte und Pflichten); berufliche Selbstverwirklichung vs. quantitative und qualitative Ausgestaltung des Arbeitsplatzangebots nach Gewinn-, Rentabilitäts- und Kostenkriterien; betriebliche Personalpolitik; Interessengemeinsamkeiten und -gegensätze von Arbeitgebern und -nehmern; rechtliche Grundlagen für einen Interessenausgleich und faktischer Interessenausgleich (u. a. Arbeitsvertragsrecht, Schutzrechte – wie z. B. Kündigungsschutz, Arbeitszeit- und Urlaubsrecht, Gesundheitsschutzgesetzgebung -, Mitbestimmung auf betrieblicher und Unternehmensebene, Tarifvertragsrecht, Tarifpolitik der Tarifparteien und Tarifentwicklung); Beurteilungskriterien für einen gerechten Interessenausgleich – wie z. B. Entgeltgerechtigkeit.
- Marktwirtschaftlicher Wettbewerb und Erwerbsarbeit: Strukturwandel von quantitativem und qualitativem Arbeitsplatzangebot durch neue Produkte, Produktionsverfahren, internationalen Handel und Standortwettbewerb; neue Chancen für berufliche Entwicklungen durch den Strukturwandel, aber auch Gefahr von Arbeitslosigkeit, Bedeutungsverlust erworbener Arbeitsqualifikationen und Einkommenseinbußen durch Eliminierung nicht mehr wettbewerbsfähiger Produkte und Unternehmen aus dem Markt; Ambivalenz steigender Arbeitsprodukti-

vität: Grundlage für die Sicherung von Arbeitsplätzen und verbesserte Arbeitsbedingungen (z. B. Entgelte, Arbeitszeiten), aber auch Gefahr von Arbeitslosigkeit wegen geringeren Bedarfs an Arbeitskräften.

- Risiken der Erwerbsarbeit und soziale Sicherungssysteme: Begründungen und Kriterien für Sozialleistungen u. a. bei Krankheit, Arbeitslosigkeit und Arbeitsentgelten, die keine menschwürdige Lebensführung zulassen; Verhältnis des Anspruchs auf gesellschaftliche Solidarität zu Eigenverantwortung und Eigenvorsorge; Zumutbarkeit von Reduktionen individueller Ansprüche.

Die gesellschaftlichen Regelungen der bestehenden Beschäftigungs-, Wirtschafts- und Sozialsysteme sind den Jugendlichen als historisch gewordene und veränderbare, als Ausdruck der vorherrschenden gesellschaftlichen Wertvorstellungen sowie der ökonomischen, sozialen und politischen Macht- und Herrschaftsstrukturen einsichtig zu machen. Um diese Ordnungen zu beurteilen und mitzugestalten, müssen im Unterricht auch die jeweils relevanten Gerechtigkeits-, Angemessenheits- und Effizienzkriterien diskutiert werden.

Zum Verständnis der angeführten Zusammenhänge tragen nicht nur die Betriebs- und Volkswirtschaftslehre (Ökonomik), sondern auch die Berufs-, Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung, die Berufs-, Organisations- und Wirtschaftssoziologie, die Berufs-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, die Rechtswissenschaften (insbesondere Arbeits- und Wirtschaftsrecht) und die Ethik bei. Aus persönlichkeitsbildender Perspektive wäre es jedoch falsch, im Unterricht die Beiträge der verschiedenen Bezugswissenschaften getrennt zu behandeln. Vielmehr muss den Jugendlichen gerade das Zusammenwirken ökonomischer, sozialer und politischer Bestimmungsfaktoren der Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialwelt aufgezeigt werden. Nur so erwerben sie ein angemessenes Verständnis von den strukturellen Rahmenbedingungen für die Verfolgung ihrer Lebens- und Identitätsvorstellungen im Bereich der Berufs- bzw. Erwerbsarbeit und von ihren (zukünftigen) Mitgestaltungsmöglichkeiten dieser Rahmenbedingungen. D. h., die sozioökonomische Bildung erfordert einen Unterricht, der die Beiträge ihrer Bezugswissenschaften zueinander in Beziehung setzt und sie in ein Gesamtkonzept integriert.

Entsprechend umfassend und integriert sind auch die anderen identitätsrelevanten Themenfelder der sozioökonomischen Bildung zu behandeln – wie z. B. private Haushalts- und Finanzplanung, Verbraucherschutz, staatliche Finanz-, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Verhältnis von Wirtschaft und Umwelt sowie internationale Wirtschaftsbeziehungen und Menschenrechte.

## Bildungspolitische Entscheidungen

Schaut man sich die Lehrpläne der Bundesländer an, zeigt sich, dass ihnen – wenn auch mit unterschiedlicher Stringenz – grundsätzlich Vorstellungen einer sozioökonomischen Bildung zugrunde liegen (z. B. HKM 2001,25 ff.). Sozioökonomische Bildung wird als Teil einer umfassenden gesellschaftlichen Bildung verstanden, die gleichermaßen die sozialen, wirtschaftlichen und politischen Dimensionen der Gesellschaft, deren Zusammenwirken und deren Bedeutung für die Individuen und die Gesellschaft zum Gegenstand hat. In diesem Sinne haben die Kultusminister der Länder 2001- als Antwort auf die gemeinsame Forderung der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) und des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB), ein eigenständiges Unterrichtsfach für die sozioökonomische Bildung einzuführen (BDA u. DGB 2000) – beschlossen, die sozioökonomische Bildung im Rahmen des bestehenden Unterrichtsfachs Sozialkunde (Gemeinschaftskunde) erheblich auszuweiten. Im Zuge dieser Maßnahme wurde das Fach zunehmend in »Politik und Wirtschaft« o.ä. umbenannt.

Um die Lehrkräfte für dieses äußerst umfangreiche Unterrichtsfach und damit auch für die sozioökonomische Bildung wissenschaftlich zu qualifizieren, müssen sie eine entsprechend umfassende Fachkompetenz im Studium erwerben. In den Studiengängen für »Politik und Wirtschaft « sind deshalb gleichermaßen politologische, soziologische, wirtschaftswissenschaftliche und persönlichkeits-theoretische Studien vorgesehen (KMK 2013, 46 f.)

## Ökonomische Bildung: bildungstheoretisch nicht begründbar

Ausgerechnet Teile der Hochschullehrer, die die Lehrkräfte für eine sozioökonomische Bildung qualifizieren sollen, setzen sich dagegen für eine rein wirtschaftswissenschaftliche, überwiegend volkswirtschaftlich ausgerichtete Ausbildung der Lehrkräfte ein und vertreten diese Position z.T. öffentlichkeitswirksam in Gutachten für Wirtschaftsverbände wie dem Bundesverband deutscher Banken (Kaminski u. Eggert 2008, 60 ff.) und dem Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft (Retzmann u. a. 2010, 103 ff.). Ein Studium auch der sozialen und politischen Bestimmungsfaktoren des Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Sozialsystems sowie der individuellen, sozialen und politischen Bedeutung der Wirtschaft und deren normativer Grundlagen im Fachstudium lehnen sie

ab. Derartige Studienanteile würden zu Lasten des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums gehen. Das würde den Bedarf an Ökonomen für die Lehramtsausbildung reduzieren, während die fachwissenschaftliche Ausrichtung der ökonomischen Bildung gerade das Gegenteil bezwecken soll (Kaminski 2006, 146, 155; Kaminski 2008, 58 ff.; Retzmann u. a. 2010, 82, 84, 99; Kruber 2005, 102 ff.). Um diese Beschränkung des Studiums auf die Wirtschaftswissenschaften zu legitimieren, müssen dessen Befürworter ökonomische Unterrichtskonzepte propagieren, die primär auf die Vermittlung ökonomischer Grundkenntnisse zielen (u. a. Kruber 1997, 58 ff., Kruber 2005, 85 ff., Kaminski u. Eggert 2008, 18 ff., Retzmann u. a. 2010, 16 f.).

Eine bildungstheoretische Begründung dafür können sie nicht liefern (vgl. hierzu auch Kahsnitz 2005, 114 ff.). Das ist auch nicht ihr Anliegen. Denn ihre leitende Fragestellung lautet nicht, welche Qualifikationen bzw. Kompetenzen die Jugendlichen benötigen (Kruber 2008, 189 f.), um sich in identitätsrelevanten wirtschaftlich geprägten Handlungsfeldern zu bewähren, sondern wie ein wirtschaftswissenschaftliches Lehramtsstudium und entsprechende wirtschaftsdidaktische Lehrstühle gerechtfertigt werden können. An die Stelle bildungstheoretischer Begründungen von Unterrichtszielen und -inhalten treten (subjektive) »Setzungen«, die wiederum der Systematik der Ökonomik entnommen sind (Kaminski 2006, 146 ff.; Kruber 2008, 190). Ihre Bemühungen, ihre fachwissenschaftlich orientierten Unterrichtskonzeptionen dennoch als allgemeinbildend und für die Schule hinreichend legitimiert erscheinen zu lassen, sind deshalb unvermeidlich unzureichend:

So ist der Feststellung, dass zum Verständnis der Wirklichkeit, der Lebenswelt und somit der Wirtschaft auch ökonomische Kenntnisse erforderlich sind, durchaus zuzustimmen (Kruber 1997, 56 ff.). Das ist aber keine Begründung dafür, die sozialen, politischen und individuellen Aspekte der Wirtschaft aus dem Unterricht weitgehend auszugrenzen, zumal eine Vielzahl der für die Persönlichkeitsentwicklung relevanten wirtschaftlichen Sachverhalte und Probleme nur aus dem Zusammenwirken ökonomischer, sozialer und politischer Bestimmungsfaktoren erklärbar sind (vgl. auch unten). Ferner kann ohne differenzierte Bezugnahme auf die persönlichkeitsbildenden Ziele nicht bestimmt werden, was überhaupt aus dem Wissensbestand der Wirtschaftswissenschaften schwerpunktmäßig im Unterricht behandelt werden soll und was vernachlässigbar oder auszulassen ist. Ohne bildungs- und d. h. persönlichkeits- bzw. identitätstheoretisch begründete Auswahlkriterien müsste ein Überblick über den Gesamtwissensbestand der Wirtschaftswissenschaften in der Schule gegeben werden. Die Konsequenz wäre eine nicht zu bewältigende Stofffülle

und ein oberflächlicher ökonomischer Enzyklopädismus von höchst geringem Nutzen. Die Alternative dazu wäre eine bildungstheoretisch unbegründete subjektive Auswahl, eben »Setzungen« (Kruber 2008,190).

In gleicher Weise ignoriert die Ettikettierung einer fachwissenschaftlich orientierten ökonomischen Bildung – unter explizitem oder implizitem Bezug auf die Erziehungswissenschaftler Klafki (1964) und Robinsohn (1971) – als Allgemeinbildung (Kruber 1997 56, überblicksweise Kruber 2008 188; Kaminski u. Eggert 2008 13; Steinmann 1997, 1 ff.; Steinmann 2008, 209 ff.) die Notwendigkeit, Auswahlkriterien für die Unterrichtsziele und -inhalte persönlichkeits- bzw. identitätstheoretisch zu begründen. Dass die Vertreter einer ökonomischen Bildung sich ausgerechnet auf Klafki und Robinsohn beziehen, um den Anschein zu erwecken, ihre fachwissenschaftlich ausgerichteten Unterrichtskonzepte seien allgemeinbildungstheoretisch begründet, ist argumentativ nicht nachvollziehbar (Näheres hierzu Kahsnitz 2005, 118 ff.). Denn diese beiden Erziehungswissenschaftler waren seinerzeit die prominentesten Kritiker einer szientistischen, d. h. einer an den Fachwissenschaften ausgerichteten Allgemeinbildung und Konzipierung von Unterrichtsfächern. Um der daraus resultierenden Stofffülle, dem schulischen Enzyklopädismus bzw. dem Dezisionismus (»Setzungen«) bei der Stoffauswahl entgegenzuwirken, entwickelten Klafki mit seiner kategorialen Bildung und Robinsohn mit seinem Lebenssituationsansatz jeweils eine argumentative Grundlage für eine Unterrichtsgestaltung, die sich gerade nicht an wissenschaftlichen Disziplinen ausrichtet. Beide kamen zu dem Schluss, dass komplexe Wirklichkeitsfelder – wie z.B. die Wirtschaft – auch in ihrer Komplexität, d.h. fachgrenzenüberschreitend integriert zu behandeln seien bzw. dass die Lernenden zur Bewältigung von Lebenssituationen in deren ganzer Komplexität zu qualifizieren und nicht nur aus fachwissenschaftlicher Perspektive über Teilaspekte davon zu orientieren seien (Klafki 1964, 318ff., Robinsohn 1971, XVIIff., 45 ff.). Dementsprechend begrüßte Klafki auch ausdrücklich die Tendenz in der Didaktik der politischen Bildung, eine elementare Strukturlehre der politisch-gesellschaftlich-rechtlich-wirtschaftlichen Wirklichkeit zu entwickeln (Klafki 1964, 371). Das ist eine deutliche Absage an eine nach wissenschaftlichen Disziplinen strukturierte gesellschaftliche Bildung und damit auch an eine an den Wirtschafts- und Politikwissenschaften ausgerichtete getrennte ökonomische und politische Bildung.

Um ökonomische Bildungskonzepte dennoch mit Klafki und Robinsohn zu begründen, muss schon deren Argumentation in ihr Gegenteil verkehrt werden. Dieses Vorgehen der Protagonisten einer ökonomischen Bildung ist Ausdruck des Dilemmas, die ökonomische Bildung für die

Schule als allgemeinbildend belegen zu müssen, sich aber auf eine ernsthafte bildungstheoretische Diskussion nicht einlassen zu dürfen, weil dann eine fachwissenschaftliche Ausrichtung der ökonomischen Bildung nicht mehr legitimierbar ist.

Ergänzend sei noch darauf verwiesen, dass das Bestreben, die Behandlung der sozialen und politischen Aspekte der Wirtschaft im Rahmen der ökonomischen Bildung möglichst gering zu halten, auch nicht dem Stand der Wirtschaftswissenschaften entspricht (Hedtke u. a. 2010, 7 f, 15). Die Betriebswirtschaftslehre hat als anwendungsorientierte Wissenschaft z. B. in den Bereichen Absatz sowie Betriebs- und Arbeitsorganisation schon immer die dafür relevanten Erkenntnisse der Wirtschaftssoziologie und -psychologie und des Wirtschafts- und Arbeitsrechts in ihre Konzeptionen integriert. Ebenso befasst sich die Ökonomik (Volkswirtschaftslehre) als empirische Wissenschaft auch mit ökonomischen Problemen und Lösungsansätzen, die nur durch das Zusammenwirken ökonomischer, sozialer und politischer Faktoren erklär- und verstehbar sind wie z. B. die internationale Finanz- und Bankenkrise oder die europäische Schulden- und Währungs-krise. Ihre Lösungsvorschläge für diese Krisen müssen deshalb stets deren soziale und politische Realisierungsbedingungen mit einbeziehen.

Bezogen auf den für die berufliche Identität so bedeutsamen Arbeitsmarkt sind sich die Ökonomen z. B. weitgehend darin einig, dass die gegenwärtig relativ geringe Arbeitslosigkeit in Deutschland u. a. auf arbeitsmarkt- und sozialpolitische Reformen – die sogenannten Hartzgesetze mit deren Zusammenführung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe, deren Regelungen der Leiharbeit, der befristeten Beschäftigung, der Zumutbarkeit von Arbeit etc.-zurückzuführen ist. Allerdings ging damit auch ein Anstieg atypischer und prekärer Beschäftigungsverhältnisse einher (Statistische Ämter 2012, 7, 22 f.). Ein weiterer Grund für die geringe Arbeitslosigkeit ist die Wettbewerbs- und Exportstärke der deutschen Wirtschaft. Dazu haben die auf einen kooperativen Interessenausgleich bedachten Tarifparteien mit moderaten Tarifierhöhungen erheblich beigetragen (Sachverständigenrat 2012, 7 u. 304). Voraussetzung dafür auf Arbeitnehmerseite ist, dass die Arbeitnehmerinteressen in großen Branchengewerkschaften und nicht in vielen kleineren Berufsgewerkschaften organisiert sind. Letzteres würde die Konfliktintensität der Tarifauseinandersetzungen erheblich erhöhen (vgl. z. B. Piloten- und Lokführerstreiks) sowie die Lohnstückkosten und damit die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen negativ beeinflussen.

Wegen derartiger Interdependenzverhältnisse kommen die Wirtschaftswissenschaften als empirische Wissenschaften nicht umhin, die sozialen und politischen Bestimmungsfaktoren wirtschaftlicher Strukturen, Pro-

zesse und Probleme in ihre Ansätze und Analysen einzubeziehen. Dabei müssen sie die tatsächlichen Handlungsmotive und Interessen der Akteure zugrunde legen und dürfen sie ihnen nicht ein Handeln nach dem Modell des homo oeconomicus unterstellen.

Insofern sind die Wirtschaftswissenschaften selbst bereits sozioökonomisch ausgerichtet.

## Maskierung der ökonomischen Bildung als sozioökonomische Bildung

### Argumentationsstrategie und -widersprüche

Die wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteten Unterrichts- und Studienkonzepte stehen in einem klaren Widerspruch zu den persönlichkeitsbildenden Aufgaben der allgemeinbildenden Schule und zu den bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen der Kultusminister für eine sozioökonomische Bildung. Sie haben deshalb gegenwärtig keine Chance, in den Schulen etabliert zu werden. Ob sie sich weiterhin an Hochschulen behaupten können, wird sich noch weisen. Um das jedoch sicherzustellen, täuschen die Befürworter einer ökonomischen Bildung vor, ihre Unterrichts- und Studienkonzeptionen entsprächen ebenfalls den Zielen der sozioökonomischen Bildung. Dazu bedienen sie sich deren Begründungsansätze, ohne diese aber ernstlich weiter zu verfolgen:

So verweisen sie in den Einführungen ihrer konzeptionellen Überlegungen u. a. auf die große Bedeutung der Wirtschaft für den Einzelnen und die Gesellschaft, auf die gestiegene Bedeutung der Wirtschaft in immer mehr Lebensbereichen, die große Bedeutung der Wirtschaft für die Persönlichkeitsentwicklung und insbesondere auf die Notwendigkeit, die Jugendlichen zur Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen zu befähigen. Explizit wird herausgehoben, dass die Komplexität moderner Wirtschaftsgesellschaften sich aus den strukturellen Zusammenhängen zwischen Wirtschaft, Gesellschaft, Technik, Politik und Natur ergibt, was impliziert, dass die Wirtschaft nur unter Einbeziehung dieser Strukturzusammenhänge hinreichend verstehbar ist. Ebenso heißt es, dass die Ergebnisse der Wirtschaftsordnung auch im Lichte der menschlichen Sinnfrage und ihres ethischen Gehalts zu sehen sind (Kaminski u. Eggert 2008, 6 f.; Retzmann u. a. 2010, 11 ff.).

Die Anführung dieser Sachverhalte und Aufgabenstellungen lässt den Eindruck entstehen, dass diese sich auch in den Zielen und Inhalten der

jeweils nachfolgenden Unterrichtskonzeptionen niederschlagen und diese somit nicht nur wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtet sind. Tatsächlich bleiben die einleitenden Ausführungen aber weitgehend folgenlos, weil die Autoren sich nicht auf weitere Analysen der angeführten Sachverhalte und deren Relevanz für die Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung einlassen dürfen. Denn eine Untersuchung z. B. der ökonomisch geprägten Lebenssituationen, für deren Bewältigung die Jugendlichen angeblich qualifiziert werden sollen, würde ergeben, dass die subjektive Wahrnehmung und Relevanz dieser Lebenssituationen von den individuell unterschiedlichen, vielfältigen und z.T. widersprüchlichen Interessen und Wertvorstellungen sowie von den individuellen Lebens- und Identitätsentwürfen abhängt. Eine unterrichtliche Behandlung dieser Situationen nur aus ökonomischer Perspektive und aus der Modellperspektive des *homo oeconomicus* würde deshalb grundsätzlich zu kurz greifen und der Unterschiedlichkeit der Identitätsentwürfe nicht gerecht werden. Aus der für die berufliche Identitätsbildung zentralen Situation der Berufswahl würde sich z. B. ergeben, dass die Jugendlichen vor allem qualifiziert werden müssten, ihre Selbstentfaltungsinteressen in der Erwerbsarbeit zu realisieren (vgl. oben). Am Beispiel der Berufswahl würde sich ferner erweisen, dass die in den ökonomischen Bildungskonzepten und im Lehramtsstudium gesetzte Dominanz der Ökonomik (Volkswirtschaftslehre) gegenüber der Betriebswirtschaftslehre nicht gerechtfertigt ist.

Um derartige Einsichten und die daraus folgenden Konsequenzen zu vermeiden, dürfen die für die Persönlichkeitsentfaltung relevanten ökonomisch geprägten Lebenssituationen nicht, wie von Robinsohn gefordert (Robinsohn 1971, 48), näher bestimmt und untersucht werden.

Ökonomische Bildungsentwürfe stehen somit in einem klaren Widerspruch zu den auch von ihnen in Anspruch genommenen Begründungsansätzen für eine sozioökonomische Bildung. Wie sich das unausbleiblich in entsprechenden Widersprüchen und Unzulänglichkeiten von ökonomischen Bildungskonzepten niederschlägt, wird in dem folgenden Beispiel gezeigt.

### Ein Beispiel: Das Gutachten für den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft

Das letzte prominente Beispiel für den Versuch, vorzutäuschen, eine ökonomische Bildung entspreche den Zielen der sozioökonomischen Bildung, und für die sich daraus ergebenden Widersprüche ist das Gutachten von vier Wirtschaftsdidaktikern für den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft (Retzmann u. a. 2010):

In den grundlegenden Einführungskapiteln heißt es, »der Stellenwert der ökonomischen Bildung für die Allgemeinbildung resultiert somit aus der individuellen *und* gesellschaftlichen Bedeutung des Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Sozialsystems« (Retzmann u. a. 2010, 11). Die Jugendlichen sollen befähigt werden, ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu bewältigen. Als Maßstab für die Beurteilung von Handlungskonstellationen und -möglichkeiten in den jeweiligen Lebenssituationen dienen die Wünsche und Werte der Individuen. Handeln sollen diese aber nicht nur im Eigeninteresse, sondern auch in Verantwortung für andere und die Gesellschaft. Die Lebenssituationen bzw. Handlungsmöglichkeiten werden wesentlich von staatlichen Rahmenbedingungen, der Wirtschafts- und Sozialordnung mitbestimmt. Deshalb sollen die Jugendlichen auch befähigt werden, diese als Wirtschaftsbürger zu analysieren, zu beurteilen und mitzugestalten. Gegenstand des Unterrichts sollen u. a. sein: konfligierende und konvergierende Interessen, Interessenorganisationen, Machtfragen, das Verhältnis von wirtschaftlicher Effizienz und Gerechtigkeit, Leitideen der sozialen Marktwirtschaft, die Analyse von Wirtschaftssystemen und -ordnungen, die politische Gestaltung der Wirtschaft und das grundsätzliche Verhältnis von Politik und Wirtschaft (Retzmann u. a. 2010, 11 ff.).

Diesen auf eine sozioökonomische Unterrichtskonzeption hindeutenden Ausführungen stehen eine Vielzahl demwidersprechender Aussagen gegenüber, die in der Grundsatzentscheidung kulminieren, dass das Unterrichtsfach durch die Ökonomik (Volkswirtschaftslehre) und deren fachwissenschaftliche Erkenntnisinteressen und Fragestellungen charakterisiert sei (Retzmann u. a. 2010, 16 f.). Damit werden die sozialen und politischen Bestimmungsfaktoren und Auswirkungen der Wirtschaft wieder aus dem Unterricht ausgegrenzt bzw. marginalisiert (Hedtke u. a. 2010, 1 ff.).

In Übereinstimmung mit dieser Charakterisierung liest sich der Entwurf für die Ausbildung der Lehrkräfte dann auch wie eine vormalige Studienordnung für Diplom-Volkswirte (Retzmann u. a. 2010, 117 ff.).

Die Einschränkung des Unterrichts auf ökonomische Fragestellungen tritt in aller Klarheit in den Aufgabenbeispielen für die Kompetenzen, die die Jugendlichen mit den unterschiedlichen Schulabschlüssen erwerben sollen, zu Tage (Hedtke u. a. 2010, 13 ff.): So kommen z. B. trotz gegenteiligen Bekenntnisses Aufgabenbeispiele zu Gerechtigkeitsfragen – wie leistungsgerechter Entlohnung, Verteilungs-, Umverteilungs- und Steuergerechtigkeit – und zum Verhältnis von gesellschaftlicher Solidarität und individueller Eigenverantwortung ebenso wenig vor wie zu den Aufgaben des Sozialstaats und zum grundsätzlichen Verhältnis von Staat

und Wirtschaft. Soweit soziale Aspekte thematisiert werden – wie z. B. die Beurteilung der Interessenkonstellation zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern sowie der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen in dem Unterrichtsbeispiel »Tarifvertrag oder Betriebsvereinbarung« –, geschieht das auf einem derart geringen Anspruchsniveau, dass es für diesen Unterricht zusätzlicher sozialwissenschaftlicher Studien für die Lehrkräfte tatsächlich nicht bedarf.

Diese Strategie, die sozialen und politischen Bestimmungsfaktoren der Wirtschaft und deren Bedeutung für die Individuen und die Gesellschaft, wenn überhaupt, nur peripher zu behandeln, hat zur Konsequenz, dass im Unterricht eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der Legitimation und den Legitimationsproblemen von Marktwirtschaften und der sozialen Marktwirtschaft ebenso ausgeschlossen ist wie eine kritische Beurteilung der realen Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Sozialsysteme am Maßstab ihrer legitimatorischen Grundlagen. Dies soll kurz am Beispiel der Verbrauchersouveränität als einer Legitimation von Marktwirtschaften aufgezeigt werden:

Das Gutachten enthält drei abschlussbezogene Unterrichtsbeispiele zum Kauf eines Skihelms (Retzmann u. a. 2010, 47, 54, 64). Im Vordergrund eines derartigen Kaufs – so auch in dem Gutachten – steht die Schutzfunktion eines Helms. In den Unterrichtsbeispielen behauptet die Verkäuferin eines Sportfachgeschäfts gegenüber einer Schülerin, alle 40 im Laden angebotenen Helme erfüllten diese Funktion. Ein Test der Stiftung Warentest ergibt aber, dass 5 von 12 verschiedenen getesteten Helmen eine nur weniger zufriedenstellende Stoßdämpfung/Durchstichfestigkeit aufweisen. Da die Kundin nicht über die Kompetenz verfügt und verfügen kann, diese Funktionen der im Sportgeschäft angebotenen Helme zu beurteilen, stellt sich die grundsätzliche Frage, ob nicht und wie verhindert werden müsste, dass Helme mit unzureichender Schutzfunktion überhaupt angeboten sowie als wirkungsvoll schützend ausgegeben und beworben werden dürfen.

An diesem Beispiel hätte exemplarisch diskutiert und untersucht werden müssen, wie es um die Konsumentensouveränität – einer zentralen Legitimation von Marktwirtschaften – tatsächlich steht, wenn die Konsumenten strukturell bedingt nicht in der Lage sind, die Funktionstüchtigkeit von Produkten, die Gefährlichkeit oder Unbedenklichkeit ihrer Inhaltsstoffe, die Kosten, Erträge und Risiken von Finanzprodukten, die Wirksamkeit und Nebenwirkungen von Medikamenten etc. zu beurteilen. Es müsste diskutiert werden, ob und wie der Staat dafür Sorge zu tragen hat, dass die eingeschränkte Urteilskompetenz der Verbraucher nicht

von den Anbietern ausgenutzt werden kann und wie der Staat diesen Aufgaben gegenwärtig tatsächlich nachkommt. Entgegen den Ankündigungen findet hier keine Analyse der Legitimation der Marktwirtschaft und des grundsätzlichen Verhältnisses von Staat und Wirtschaft in der sozialen Marktwirtschaft (und auch nicht in den anderen Unterrichtsbeispielen) statt, obwohl sich das bei dem Kauf des Skihelms geradezu aufdrängt. Das Gutachten belässt es bei den Fragen nach der Aussagekraft derartiger Tests und welchen der getesteten Helme die Schülerin kaufen sollte.

Ein weiterer Blick auf die Aufgabenbeispiele offenbart ferner, dass sich mit ihnen das geforderte eigenständige Unterrichtsfach »Ökonomie« (Retzmann 2010,71) in keiner Weise begründen lässt: Ein Teil der Aufgabenbeispiele sind Rechenaufgaben (z. B. zu Telefonkosten, Energiekosten), die genauso gut im Mathematikunterricht behandelt werden können. Andere Aufgaben sind recht anspruchslos und bei einem beträchtlichen Teil ist nicht einsichtig, worin ihr unverzichtbarer Beitrag zur Allgemeinbildung besteht. Eine die Auswahl der Unterrichtsbeispiele leitende Idee ist nicht zu erkennen. Angesichts des Fehlens einer persönlichkeits- bzw. identitätstheoretischen Begründung von Bildungszielen und -inhalten ist das auch nicht verwunderlich.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorgeschlagene ökonomische Bildungskonzeption sehr widersprüchlich ist, den in dem Gutachten einleitend aufgeführten, auf eine sozioökonomische Bildung hinweisenden anspruchsvollen Bildungszielen und -inhalten in keiner Weise gerecht wird und in ihrer Eklektik ein eher dürftiges Anspruchsniveau aufweist.

### Ökonomische Bildungen im Interesse von Unternehmen und Wirtschaftsverbänden?

Ziel der Wirtschaftsverbände ist es, im Rahmen eines eigenständigen Unterrichtsfachs »Wirtschaft« das Wissen der Jugendlichen über die Zusammenhänge der Sozialen Marktwirtschaft zu erweitern und sie zu mündigen Wirtschaftsbürgern zu erziehen (Kentzler 2010,3). Das ist nur im Rahmen einer sozioökonomischen Bildung realisierbar. Eine wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtete ökonomische Bildung, die die individuellen, sozialen und politischen Dimensionen der sozialen Marktwirtschaft weitgehend ausblendet bzw. marginalisiert, kann diesen Zielvorstellungen der Wirtschaftsverbände nicht gerecht werden.

Wenn die Wirtschaftsverbände dennoch eine derartige ökonomische Bildung fordern, dann stellt sich schon die Frage, ob die in dem Gutach-

ten geäußerten Zielvorstellungen nicht ernst gemeint sind oder ob sich die Wirtschaftsverbände von den Gutachtern für deren fachwissenschaftlichen und beruflichen Interessen haben instrumentalisieren lassen.

Unabhängig von der Beantwortung dieser Frage nähren derartige Gutachten wieder den häufig geäußerten Verdacht, den Wirtschaftsverbänden gehe es vor allem darum, das Verständnis für die wirtschaftlichen Interessen der Unternehmen zu fördern (Hedtke u. a. 2010, 6), und nicht um ein angemessenes Verständnis der Wirtschafts- und Sozialordnung aus allgemein- bzw. persönlichkeitsbildender Perspektive. Deshalb sind ökonomische Unterrichtskonzeptionen auch stets Wasser auf den Mühlen der Gegner jeglicher systematischen Behandlung der Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen – auch einer sozioökonomischen – und Wasser auf den Mühlen der Befürworter einer Thematisierung der Wirtschaft im Rahmen einer politikwissenschaftlich dominierten politischen Bildung, die für die sozioökonomische Qualifizierung der Lehrkräfte aber nur unzureichende Studienanteile zur Verfügung stellen wollen (Weisseno 2006, 9 ff.; Massing 2006, 85 f.; Sander 2008, 124 ff.; Kahsnitz 2008, 114 ff.).

Wegen dieser Konsequenzen ihrer Gutachten und Forderungen hätten die Wirtschaftsverbände allen Grund, ihre bildungspolitische Position zu überdenken oder klarzustellen.

## Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Bildungstheoretisch – und das heißt persönlichkeits- bzw. identitätstheoretisch – lässt sich nur eine sozioökonomische Bildung als notwendiger Bestandteil der Allgemeinbildung begründen. Sie hat die Jugendlichen über die Bedeutung der bestehenden Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Sozialsysteme für ihre Lebensführung, ihre Lebens- bzw. Identitätswürfe und ihre Handlungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten aufzuklären. Dazu muss die Wirtschaft als sozial und politisch gestalteter Teilbereich der Gesellschaft und als Ausdruck gesellschaftlicher Werte-, Interessen- und Machtstrukturen verstanden werden, zu dessen Beurteilung Effizienz-, Gerechtigkeits- und Solidaritätskriterien heranzuziehen sind. Exemplarisch konkretisiert wurden Ziele und Inhalte der sozioökonomischen Bildung am Beispiel der Bedeutung der Erwerbsarbeit bzw. des Berufs für die Identität, insbesondere die berufliche Identität.

Um die Lehrkräfte für die sozioökonomische Bildung zu qualifizieren, müssen sie außer wirtschaftswissenschaftlichen auch soziologische und politische Fachkompetenzen im Studium erwerben.

Die Kultusminister der Länder haben sich für den Unterricht und die Lehramtsausbildung grundsätzlich für sozioökonomische Bildungskonzeptionen entschieden.

Ökonomische Unterrichtskonzepte, die die soziale und politische Dimension der Wirtschaft ausblenden oder marginalisieren, lassen sich dagegen bildungstheoretisch nicht begründen. Ihre Funktion besteht darin, die Beschränkung des Lehramtsstudiums für ein Unterrichtsfach »Wirtschaft« bzw. »Ökonomie« auf das Studium der Wirtschaftswissenschaften zu rechtfertigen und ein Studium auch der sozialen und politischen Dimensionen der Wirtschaft in diesem Studiengang zu verhindern.

Wenn vorgetäuscht wird, auch ökonomische Bildungskonzepte entsprächen den persönlichkeitsbildenden Aufgaben der allgemeinbildenden Schule und damit den Zielen der sozioökonomischen Bildung, führt das zu erheblichen konzeptionellen Widersprüchen und Unzulänglichkeiten. Aufgezeigt wurde das am Beispiel von zwei Gutachten für den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft.

Das Festhalten an den unzulänglichen und widersprüchlichen Begründungen für eine ökonomische Bildung gegen alle Kritik verweist darauf, dass es sich hier nicht um das Streben nach einer widerspruchsfreien wissenschaftlichen Begründung eines Unterrichtskonzepts, sondern um Rechtfertigungsversuche für die Verfolgung fachwissenschaftlicher und personalpolitischer Interessen an den Hochschulen handelt. Diese Strategie der eigennützigen Nutzenmaximierung auf Kosten der notwendigen Qualifizierung von Lehrkräften und Schülern steht ganz im Einklang mit dem Verhaltensmodell des homo oeconomicus, das i. d. R. den ökonomischen Theorien dieser Autoren zugrunde liegt.

## Literatur

- Asendorpf, Jens B. (Hrsg.) (2005): Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen u. a.
- Baethge, Martin u. a. (1989): Jugend: Arbeit und Identität. Opladen.
- Bauer, Joachim (2013): Arbeit. München.
- Bergmann, Christian (2007): Berufliche Interessen und Berufswahl. In: Heinz Schuler/Karlheinz Sonntag (Hrsg.) (2007), S. 413 – 421.
- Bundvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)/Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2000): Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Berlin. <http://www.sowi-online.de/book/export/html/999>.

- Fobe, Karin u. Minx Bärbel (1996): Berufswahlprozesse im persönlichen Lebenszusammenhang. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 196. Nürnberg.
- Fuhrer, Urs u. Trautner, Martin (2005): Entwicklung von Identität. In: Asendorpf (2005), S. 335 – 425.
- Hedtke, Reinhold u. Weber, Birgit (Hrsg.) (2008): Wörterbuch Ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Hedtke, Reinhold u. a. (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung! Bielefeld. [http://www.iboeb.org/uploads/media/Bessere\\_oekonomische\\_Bildung\\_02pdf](http://www.iboeb.org/uploads/media/Bessere_oekonomische_Bildung_02pdf)
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Politik und Wirtschaft. Wiesbaden.
- Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.) (2005): Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden.
- Kahsnitz, Dietmar (2005): Ökonomische und politische Bildung sowie die Frage ihrer Integration aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Allgemeinbildungstheorie. In: Dietmar Kahsnitz (Hrsg.) (2005): S. 111 – 158.
- Kahsnitz, Dietmar (2008): Sozioökonomische Bildung. In: Reinhold Hedtke u. Birgit Weber (Hrsg.) (2008), S. 299 – 301.
- Kahsnitz, Dietmar (2008): Wider die politikwissenschaftliche Besitzstandswahrung. In: Gerd Steffens u. Benedikt Widmaier (2008), S. 114 – 122.
- Kaminski, Hans (2006): Wie viel Politik braucht die ökonomische Bildung? In: Georg Weissenro (2006), S. 144 – 160.
- Kaminski, Hans u. Eggert, Katrin (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken.
- Kentzler, Otto (2010): Vorwort. In: Retzmann u.a. (2010), S. 3.
- Kersting, Jan-Michael (2007): Flow- und Sinnerleben in der Arbeit. In: Heinz Schuler u. Karlheinz Sonntag (Hrsg.) (2007), S. 134 – 140.
- Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.) (1997): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch-Gladbach.
- Kruber, Klaus-Peter (1997): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: Klaus-Peter Kruber (Hrsg.) (1997), S. 55 – 74.
- Kruber, Klaus-Peter (2008): Kategoriale ökonomische Bildung. In: Reinhold Hedtke u. Birgit Weber (Hrsg.) (2008), S. 187 – 190.
- Kruber, Klaus-Peter (2005): Ökonomische und politische Bildung – der mehrperspektivische Zugriff auf Wirtschaft und Politik. In: Dietmar Kahsnitz (Hrsg.) (2005), S. 75 – 108.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013):. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Leh-

- rerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013). [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16\\_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Massing, Peter (2006): Ökonomische Bildung in der Schule. Positionen und Kontroversen. In: Georg Weissenö (2006), S. 80 – 92.
- Retzmann, Thomas u. a. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Essen u. a.
- Rogge, Benedikt (2013): Wie uns die Arbeitslosigkeit unter die Haut geht. Konstanz und München.
- Rump, Jutta/Eilers, Silke (2011): So tickt die jüngere Generation. Ludwigshafen. [http://www.ibe-ludwigshafen.de/images/stories/pdf/05\\_11\\_so%20tickt%20die%20jüngere%20generation.pdf](http://www.ibe-ludwigshafen.de/images/stories/pdf/05_11_so%20tickt%20die%20jüngere%20generation.pdf)
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2012): Stabile Architektur für Europa – Handlungsbedarf im Inland. Jahresgutachten 2012/13. Wiesbaden.
- Sander, Wolfgang (2008): Ökonomisches Lernen und politische Bildung. In: Gerd Steffens u. Benedikt Widmaier (2008), S. 123 – 134.
- Scherr, Albert (1995): Soziale Identitäten Jugendlicher. Opladen.
- Schuler, Heinz/Sonntag Karlheinz (Hrsg.) (2007): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen u. a.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2012): Arbeitsmärkte im Wandel. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt u. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.) (2011): Datenreport 2011. Wiesbaden u. Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2012): Qualität der Arbeit. Geld verdienen und was noch zählt. Wiesbaden.
- Steffens, Gerd u. Widmaier, Benedikt (Hrsg.) (2008): Politische und ökonomische Bildung. Wiesbaden.
- Stegmaier, Ralf (2007): Kompetenzentwicklung in der Arbeit. In: Heinz Schuler/ Karlheinz Sonntag (Hrsg.) (2007), 126–133.
- Weissenö, Georg (2006): Politik und Wirtschaft unterrichten. Schwalbach/Ts.