

# Sozioökonomische Bildung = ökonomische Bildung + Moralerziehung + x Sozioökonomische Bildung $\subset$ Wirtschaftspädagogik

Form und Inhalt des Titels sind Programm: Sozioökonomische Bildung ist die Summe aus mehreren Summanden. Ökonomische Bildung und *Moral-erziehung* stehen im Mittelpunkt dieses Beitrags, wobei der Schwerpunkt auf Moral und Ethik gelegt wird. Da nicht alles angesprochen werden kann, bleibt eine Unbekannte offen. Es wird davon ausgegangen, dass die sozio-ökonomische Bildung eine echte Teilmenge der Wirtschaftspädagogik ist. Das Soziale verweist auf die Einbettung der Ökonomie in die Gesellschaft und damit wird die Vorstellung einer autonomen Wirtschaft abgelehnt.

Ökonomie wird als ein kulturelles Konstrukt und nicht als quasinaturwissenschaftliches System verstanden. Damit wird die Welt der Modelle verlassen und in die Lebenswelt eingetaucht. Das hat Auswirkungen auf das ökonomische Denken und Handeln, das sich in einem solchen Kontext gesellschaftlich verortet und einer Rechtfertigung – also einer ethischen Begründung – bedarf. Sozioökonomische Bildung führt zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit Ökonomik, Ökonomie und der Gesellschaft und berücksichtigt dabei die ethische Gesamtschau. Moralerziehung in diesem Kontext ist als das Ermöglichen von Reflexion des eigenen Selbstbewusstseins, das einer scheinbar objektiven Welt gegenüber steht, zu verstehen. Bildung wird als der innere, entscheidende Vorgang der reflexiven Auseinandersetzung, der Veränderung und des Lernens verstanden und Erziehung als eine soziale Handlung, die einen solchen Prozess auslösen möchte.

Zwei Fragen sollen mit diesem Beitrag beantwortet werden: Erstens, welche Probleme in einer sozioökonomischen Betrachtung im Vordergrund stehen und zweitens, welche Gesichtspunkte in die sozioökonomische Bildung aufgenommen werden sollen.

Zur Beantwortung dieser Fragen werden im ersten Kapitel die Dimensionen der Wirtschaftspädagogik dargelegt und im zweiten Kapitel wird

erarbeitet, dass die Ökonomie in die Gesellschaft eingebettet ist. Im dritten Kapitel wird die Frage aufgeworfen, was Erziehung heute überhaupt bedeuten kann und wie das Verhältnis zur Bildung zu verstehen ist. Im vierten Kapitel wird das Normative und die ethisch-moralische Dimension des Sozioökonomischen beleuchtet. Dabei wird auf die Beck-Zabeck-Kontroverse Bezug genommen. Die rein ökonomische Ethik Homanns, die Beck zur Grundlage seiner Betriebsmoral macht, wird ethisch begründet zurückgewiesen. Das fünfte Kapitel fasst Konsequenzen für die sozioökonomische Bildung zusammen.

## Die Dimensionen der Wirtschaftspädagogik

Im Blick zurück auf die Entstehung und Entwicklung der Wirtschaftspädagogik als selbstständige wissenschaftliche Disziplin kommt Friedrich Feld für die Etablierung des Begriffs *Wirtschaftspädagogik* eine besondere Bedeutung zu, auch wenn seine Tätigkeiten ab 1933 sehr kritisch zu hinterfragen sind (vgl. Zabeck 2009, 630 – 637). In seinem Werk *Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik* gibt er eine äußerst interessante Abgrenzung:

»Bei uns handelt es sich aber gar nicht um die Betriebswirtschaft an sich, sondern um wirtschaftliches *Tun* [Hervorhebung durch den Autor], das sich wohl nach den Lehren richtet, das sich aber als Tun und Handeln niemals von Gefühls- und Willensimpulsen freimachen kann und als Handeln stets menschliche Beziehungen offenbart. Diese Beziehungen muss derjenige besonders unterstreichen, der als Mensch und Pädagoge vom Standpunkt der wahren Bildung an die Dinge herangeht.« (Feld 1928, 18 – 19) Feld nimmt hier also eine Trennung zwischen dem ökonomischen und dem sozialen Aspekt vor und begründet die Wirtschaftspädagogik gerade damit, dass sie das Soziale bei der Umsetzung der betriebswirtschaftlichen Lehre zu berücksichtigen habe, auch wenn wir nicht beantworten können, was »wahre Bildung« tatsächlich ist. Er nimmt also eine wesentliche Unterscheidung zwischen Ökonomik und Ökonomie vor, also einer zwischen der wirtschaftswissenschaftlichen Modellwelt und der Wirtschaft als Lebenswelt. Ulrich (2005) unterscheidet zwischen der Bereichslehre der Wirtschaft, die sich mit dem Wirtschaftssystem und dem Wirtschaftsleben befasst, und der Aspektlehre der ökonomischen Rationalität. Die wirtschaftspädagogische Herausforderung liege darin, eine Urteilsfähigkeit zu fördern, die nicht auf die rein ökonomische Vernunft abziele, sondern in einem umfassenderen Sinn als vernünftig gelten könne. Wirtschaftliches Handeln sei daher immer auch im Hinblick auf die persönliche Sinn-

orientierung und die gesellschaftlichen Legitimationsansprüche kritisch zu reflektieren (vgl. Ulrich 2005, 5). Abraham hat davon gesprochen, dass wirtschaftliche Erziehung immer mehr als wirtschaftliche Erziehung sei (vgl. Abraham 1966, 51). Dies kommt in der Multidimensionalität der Wirtschaftspädagogik zum Ausdruck.

„Da sich die Wirtschaftspädagogik mit Denken und Handeln

- *kaufmännischer* (bezieht sich auf die kaufmännische Ausbildung),
- *ökonomischer* (bezieht sich auf die ökonomische Allgemeinbildung),
- *sozialer* (bezieht sich auf die Bedeutung der Gesellschaft und der Organisation),
- *moralisch-ethischer* (jedes menschliche Handeln braucht Rechtfertigung) und
- *staatsbürgerlicher* (der Nationalstaat als modernes völkerrechtliches Organisationsprinzip) Art auseinander setzt
- und dabei einen *pädagogischen Anspruch* stellt,

können sich aus diesen sechs Dimensionen heraus verschiedene Akzentuierungen der Wirtschaftspädagogik [ergeben]» (Tafner 2013 in Druck). Das *kaufmännische Denken und Handeln* steht am Beginn der kaufmännischen Erziehung und damit auch am Anfang der Wirtschaftspädagogik (vgl. Zabeck 2009). Obwohl der ursprüngliche Kern im Kaufmännischen lag, spielte von Beginn an auch die *ökonomische Bildung* eine Rolle. Theodor Franke, der als erster den Begriff Wirtschaftspädagogik verwendet, wollte damit eine Wirtschaftskunde im Sinne einer allgemeinen ökonomischen Bildung einführen. Das Vorhaben ließ sich nicht umsetzen – die Vorbehalte in dieser Epoche der ökonomischen Bildung gegenüber sind allgemein bekannt (vgl. Deeg 1963, 251; Pliess 1973, 120; Zabeck 2009, 466). Pliess (1973, 119–121) weist darauf hin, das Feld von einer „allgemeine[n] Wirtschafts-bildung« schrieb, doch war sie von geringer Bedeutung. Für Krasensky war die wirtschaftskundliche Öffentlichkeitsarbeit ebenfalls ein Teil der Wirtschaftspädagogik (vgl. Krasensky 1972, 7). Die ökonomische Allgemeinbildung geht nicht vom beruflichen Kontext des Kaufmännischen aus. Wirtschaftliches Denken und Handeln ist *ein Teil* der *conditio humana*. Das ist keinesfalls als ein ökonomistisches Verständnis zu interpretieren, vielmehr soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass das Wirtschaftliche in das Soziale eingebettet ist. Ökonomische Bildung wird damit zur Allgemeinbildung. Gerade der Verweis auf diese Dimension erfordert den Einbezug der anderen Dimensionen, um nicht in die Ökonomismus-Falle zu tappen. Damit ist der *soziale Bezug* angesprochen: Wirtschaften vollzieht sich immer in einem sozialen Kontext innerhalb von Organisationen wie Haushalten, Unternehmen, Verwaltungen und Staaten, die kulturell

und sozial in die Gesellschaft eingebettet sind. Wirtschaftliche Beziehungen haben immer etwas mit Menschen zu tun. Das Gesamt aus Gesellschaft, Kultur und Personen bezeichnet Habermas (1987, 449 u. 451) als *Lebenswelt*. Da sich die Wirtschaftspädagogik nicht nur mit den ökonomischen Modellen, also der Ökonomik, sondern mit dem Wirtschaften als Vollzug wirtschaftlichen Handelns unter pädagogischem Aspekt auseinandersetzt, bleibt die soziale Dimension immer beibehalten. In diesem Sinne ist die Wirtschaftspädagogik immer umfassender als die Ökonomik, die ja grundsätzlich im Modell verbleibt und damit theoretisch wertfrei wäre. Es ist jedoch »evident, dass die Wertfreiheit der Ökonomie [besser Ökonomik, Anmerkung des Autors] nur ein theoretisches Ideal ist«, weil die Vertreterinnen und Vertreter der Ökonomik dazu tendieren, Handlungsempfehlungen abzugeben und damit die Welt der Modelle verlassen (Rosenberger/Koller 2009, 29). Da sich die Wirtschaftspädagogik mit dem Wirtschaften auseinandersetzt und bewusst nicht im ökonomischen Modell bleibt, ist sie normativ. Nicht in einem allgemeinen Sinn, wie jede wissenschaftliche Disziplin selbst aus Sicht des kritischen Rationalismus grundlegende normative Setzungen durch die Scientific Community braucht (vgl. Joas/Knöbl 2004, 13–27), sondern aus dem Umstand heraus, dass sie historisch und systematisch eine Handlungswissenschaft *ist*. Die systematische Begründung des Sozioökonomischen ergibt sich aus den Aufgabenfeldern Beruf, Schule, Betrieb und Öffentlichkeit und den zu fördernden Kompetenzen, die nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch Motivation, Volition und Verantwortungsbewusstsein umfassen (vgl. Weinert 2002, 27 – 28). Kompetenzdefinitionen machen also normative Aspekte sichtbar.

Der Blick in die Geschichte der Wirtschaftspädagogik zeigt, dass der regulativen Institutionalisierung mit der Berufsbildungstheorie eine normative Institutionalisierung vorausging, die später als »Leerformel« kritisiert wurde (vgl. Zabeck 2009, 466 – 467). In der NS-Zeit fanden richtungsweisende Institutionalisierungen in der Wirtschaftspädagogik statt und die normative Institutionalisierung durch die Berufsbildungstheorie wurde für eine rassistische Staatsideologie missbraucht (vgl. Neumann 1969). Erst in den 1960er- und 1970er-Jahren setzte die späte Kritik an dieser Zeit und ihren Vertretern ein (vgl. Seubert 1977; Stütz 1970). Wieder wurde die Diskussion normativ geführt – die Norm richtete sich gegen die Normen, die zum Missbrauch führten. Mit Heinrich Roth setzte zu dieser Zeit auch eine Wende in der Pädagogik ein, die im Sinne eines kritischen Rationalismus Normatives aus den wissenschaftlichen Theorien ausschließen und die Pädagogik zu einer empirischen Wissenschaft machen wollte

und noch machen will – (vermeintlich) Nicht-Normatives wird zum Normativen. Die Kritischen Theoretiker hingegen forderten eine »Ideologiekritik, die die Verkehrtheit und Parteilichkeit bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse aufdeckt« und Emanzipation zur Norm erhebt (Sloane, Twardy & Buschfeld 2004, 61). Heute zeichnet sich die Wirtschaftspädagogik durch eine starke Ausdifferenzierung aus, die als *Diffusion und Konzentration* bezeichnet werden kann (vgl. Sloane, Twardy & Buschfeld 2004, 66 – 69).

Schließlich ist der *staatsbürgerliche Aspekt* nicht zu übersehen, der sich ebenso geschichtlich also auch systematisch erklären lässt. Georg Kerschensteiners (1901/1931) Ansatz setzte bei der *Staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Jugend* an. Das Staatsbürgerliche wurde zur tragenden Säule der Berufsbildungstheorie und als solche im Dritten Reich missbraucht. Dennoch bleibt das Staatsbürgerliche eine wirtschaftspädagogische Dimension, allerdings unter völlig anderen politischen Vorzeichen. Wird über Volkswirtschaft gesprochen, dann ist nach wie vor der Nationalstaat das vorherrschende Organisationsmodell. So springt auch Zabeck (2004, 1 – 40) bei seiner Analyse *Der Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value* vom Nationalstaat direkt zu den globalen Märkten und überspringt dabei die europäische supranationale Ebene. Heute über Gesamtwirtschaft zu sprechen, ohne auf die Europäische Union Bezug zu nehmen, ist nicht möglich. Dennoch wird die Europäische Union als eine *postnationale Konstellation* (Habermas 1998) zu wenig in der Wirtschaftspädagogik wahrgenommen (vgl. Tafner 2012a; 2012b). Mit der Supranationalität eröffnen sich drei Themenfelder, die wirtschaftspädagogisch besonders relevant sind: Erstens die Unionsbürgerschaft, welche die nationale Staatsbürgerschaft nicht ersetzt sondern ergänzt. Jeder nationale Staatsbürger ist auch zugleich Unionsbürger. Damit werden europäische Problemstellungen in die Person hinein verlagert und pädagogisch reflexive Auseinandersetzungen gefordert. Zweitens ergeben sich für die Berufe in der öffentlichen Verwaltung neue Sichtweisen. Die Loyalitätspflicht der Mitgliedstaaten der Europäischen Union verpflichtet die Bediensteten des öffentlichen Dienstes (vgl. Art 4, Abs. 3 EU-Vertrag). Damit wird die Auseinandersetzung mit der europäischen Supranationalität Teil der beruflichen Ausbildung. Drittens gehört die Auseinandersetzung mit der europäischen Supranationalität zur allgemeinen ökonomischen Bildung im europäischen Kontext. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Prozess der europäischen Integration nicht ausschließlich ökonomisch erklärt werden kann (vgl. Tafner 2012a; 2012b). Auch hier gilt: Ökonomische Bildung ist mehr als ökonomische Bildung – sie ist sozioökonomische Bildung.

## Wirtschaft und Gesellschaft

Der Begriff Ökonomie ist aus *oeconomia* entlehnt. *Oikos* ist das griechische Wort für Haus; das griechische *némein* bedeutet teilen bzw. verteilen (vgl. Kluge/Seebold 1999, 600). Eine treffliche Übersetzung für Ökonomie ist daher *Haushalten*. Wer haushält weiß, dass die Mittel gut eingeteilt werden müssen, um die bestehenden oder zukünftigen Bedürfnisse decken zu können. Im Allgemeinen bedeutet Wirtschaften, mit knappen Mitteln die Bedürfnisse zu decken. Dabei geht es, so wie die griechischen Wortteile andeuten, um das Haushalten und das Teilen. Sind die Güter knapp, dann erhebt sich immer die Frage, wer sie beanspruchen kann, wie sie geteilt und wie sie effizient genutzt werden können. Neben der Frage der Effizienz geht es also immer auch um die Frage des Habens und Nicht-Habens sowie um die Frage des Teilens und Nicht-Teilens. Wirtschaft ist damit untrennbar mit Gerechtigkeit verbunden. Aristoteles unterschied zwischen *oikonomia*, als dem Haushalten zur Ermöglichung eines guten Lebens im Sinne der *polis*, und der *chrematistike* (*chrematíkos* ist der Erwerb), mit der er die Erwerbs- und Bereicherungskunst beschrieb. Legitim war das Vermögen des *oikos*, weil es die Beteiligung an der *polis* und die Mitentscheidung ermöglichte. Der Gelderwerb um seiner selbst willen wurde als untugendhaft bezeichnet (vgl. Mikl-Horke 2008, 7–9). Bemerkenswert ist nun, dass sich in der Rezeption und Tradition nur das Wort *Ökonomie* erhalten hat, aber dieses für das Wirtschaften im Sinne einer Nutzen- und Gewinnmaximierung, die auf Funktionalität, Effizienz und Produktivität abzielt, verwendet wird, wofür eigentlich *chrematistike* stand. Im Altertum und im Mittelalter war Wirtschaften immer mit dem Anspruch der Gerechtigkeit verbunden. Mit dem Werk Adam Smiths rückte das Selbstinteresse in den Mittelpunkt der wirtschaftlichen Handlungen, und es vollzieht sich damit ein Bruch mit der Tradition. Die einseitige Rezeption des Werkes Adam Smiths, welche *An Inquiry in the Wealth of Nation* fokussiert und die *Theory of Moral Sentiments* zu Unrecht ausblendet, hält bis heute an. Adam Smith ging noch von einem *geläuterten Selbstinteresse* aus, das den unparteiischen Beobachter und die Moral kannte (vgl. Eckstein 1977, Woll 2003). Mit der Einbeziehung mathematischer Methoden nach dem Vorbild der Naturwissenschaften und dem Blick auf die Nutzenmaximierung entstand das von kultureller und sozialer Einbettung befreite Modell des *Homo oeconomicus*, das heute zwar in verschiedenen gemäßigten Varianten vorliegt, aber nach wie vor die Grundlage der Mainstream-Ökonomik darstellt (vgl. Rolle 2005, 84–186).

Ökonomisches Handeln und Denken vollzieht sich in der realen Welt und ist in Kultur und Gesellschaft eingebettet. Ökonomik vereinfacht den

Menschen aus methodologischen Gründen zum Verfolger der Nutzenmaximierung und blendet Kultur und Gesellschaft aus, um mathematische Modelle entwerfen zu können. Damit wird das Problemlösungspotenzial der Ökonomik auf die Effizienz reduziert. Samuelson und Nordhaus (2001, 162) führen aus, dass ein funktionierender Markt im besten Fall für Effizienz, aber nie für Gerechtigkeit sorgen könne; die Frage der Gerechtigkeit entscheide sich an der Wahlurne.

Sozioökonomische Bildung ist sich der Unterscheidung von Ökonomik und Ökonomie bewusst. Es wird davon ausgegangen, dass im wirtschaftlichen Vollzug Menschen und Organisationen in die Gesellschaft und Kultur eingebettet sind.

## Ökonomische Bildung, Moral und Erziehung

Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung definiert: »Ökonomische Bildung ist insbesondere auf die Entwicklung einer ökonomischen Kompetenz ausgerichtet, die alle Individuen in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft benötigen. Das lernende Individuum soll befähigt werden, in ökonomisch geprägten Situationen und Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens angemessen zu entscheiden und zu handeln sowie an deren Gestaltung mitzuwirken, um eine lebenswerte Gesellschaft zu sichern und weiter zu entwickeln.« (vgl. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung 2004, 5) Als domänenspezifische Kompetenzen der ökonomischen Bildung werden die folgenden Punkte aufgezählt (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung 2004, 6 – 7):

1. Entscheidungen ökonomisch begründen
2. Handlungssituationen ökonomisch analysieren
3. Ökonomische Systemzusammenhänge erklären
4. Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten
5. Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen

Es geht hier also um die Ökonomie und die Einbindung ökonomischen Handelns in die Gesellschaft. »Das lernende Individuum soll befähigt werden«, heißt es im obigen Zitat. Es geht hier also um ein bestimmtes Ziel, das pädagogisch erreicht werden soll. Der Prozess der bewussten pädagogischen Zielerreichung kann auch als Erziehung bezeichnet werden. In der älteren wirtschaftspädagogischen Literatur wurde mit Selbstverständlichkeit von wirtschaftlicher Erziehung gesprochen (vgl. z.B. Abraham 1966, Dörschel 1975, Krasensky 1972). Krasensky (1972, 4) verstand die Wirtschaftspädagogik »keineswegs als wertneutrale Erziehung«. In der aktuellen

wirtschaftspädagogischen Literatur wird wirtschaftliche Erziehung weniger thematisiert (vgl. Tafner 2012, 35). In der sogenannten Beck-Zabeck-Kontroverse<sup>1</sup> gehen jedoch alle an dieser Diskussion Beteiligten implizit oder explizit von wirtschaftlicher Moralerziehung aus – entweder es wird das Wort Moralerziehung verwendet oder die Diskussion darüber gar nicht eröffnet. Erziehung wird heute also vor allem im Kontext der Ethik diskutiert. Bei Gudjons (2003, 175 – 183 u. 214) bedeutet Lernen eine Änderung menschlicher Verhaltensdispositionen und Erziehung bezieht sich auf Verbesserungen im Sinne eines normativen Anspruches. Erziehung ist also nicht ohne Werte, Moral und Ethik zu haben, weil es um menschliche Beziehungen geht, sowohl im Prozess der Erziehung als auch im Inhalt der Erziehung. Zabeck (2004) thematisiert mit der Publikation *Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value* die Erziehung, weicht im Text selbst im Allgemeinen dem Begriff der Erziehung jedoch aus und bevorzugt den Begriff Didaktik: »Erziehung ist immer eingebettet in ein übergreifendes soziales Geschehen, in dem sich Interessen ganz unterschiedlicher Art artikulieren. Die Frage, wozu erzogen werden soll, wird in der pluralistischen Gesellschaft in keinem geschlossenen Sinnhorizont aufgeworfen und beantwortet. Es gibt hier keinen consensus omnium hinsichtlich der Aufgabe, die die ältere Generation an der jüngeren wahrzunehmen hat. Die Ziele der Erziehung sind umstritten; das gleiche gilt hinsichtlich der Verfahren und der institutionellen Rahmenbedingungen.« (Zabeck 2004, 133) Im Kontext der Beck-Zabeck-Kontroverse verwendet er jedoch den Begriff der Moralerziehung und geht auf die »Perspektiven einer kaufmännischen Moralerziehung [Hervorhebung durch den Autor] jenseits des ethischen Partialismus ein«, um eine »Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung« zu skizzieren (Zabeck 2004, 76). Heute von Erziehung zu sprechen, ist aus Sicht der Erziehungswissenschaft nicht selbstverständlich. »Die Erziehungswissenschaft ist ein unübersichtliches Gebiet geworden« schreibt Gudjons (2003, 19) und dies gilt auch für die Frage, was unter Erziehung zu verstehen ist und wie sie sich zur Bildung verhält. Prange (2000, 7) hält ein »Plädoyer für Erziehung«, anderen ist der Begriff Erziehung »suspekt geworden« (Raithel/Dolliner/Hörmann 2009, 10). Erziehung hat nach Benner (1991, 17) die Aufgabe, einen selbstreflexiven Prozess einzuleiten, der »zu neuen Erfahrungen, Nachdenken und Selber-Handeln« führen kann. Bei Brezinka (1976, 159) bezieht sich Erziehung auf das soziale Handeln. Auf den Begriff Erziehung wird heute nicht zuletzt deshalb verzichtet, weil gerne unterstellt wird, dass in einer pluralistischen Gesellschaft keine Werte und Normen Allgemeingültigkeit erlangen können (vgl. Zabeck 2004, 133). Noch nie hat es in einer Gesell-

schaft so viele Normen, Werte und Regeln gegeben wie heute. Es geht also weniger um einen Werterelativismus als vielmehr um eine Wertekonkurrenz. Aus diesem Grund gewinnt Ethik immer mehr an Bedeutung. Es lassen sich jedoch aus der pädagogischen Literatur Werte und Normen ableiten, die allgemeingültig zu sein scheinen, jedoch nicht als normative Setzungen ausgewiesen werden. Die moderne Individualpädagogik geht im Allgemeinen davon aus, dass der Mensch:

- demokratisch gesinnt,
- selbstständig, mündig und rational,
- lernwillig, arbeitswillig, leistungsbereit, effizient und kompetent,
- in die Gesellschaft eingebunden und
- verantwortungsvoll sein *soll*.

Dieser Katalog, dem wohl die überwiegende Mehrheit der Pädagoginnen und Pädagogen in Europa zustimmen würde, beinhaltet normative Setzungen und Tugenden. Sie werden jedoch nicht als solche ausgewiesen. Die erste Frage, die sich daraus erhebt, ist, ob dies ein Ausdruck einer vermeintlichen Nicht-Normativität ist, die der kritische Rationalismus einfordert, die Pädagogik aber dort, wo sie Handlungsanweisungen gibt, gar nicht halten kann? Die zweite Frage lautet: Ist das mit ein Grund, warum der Begriff Bildung der Erziehung vorgezogen wird?

## Das Normative des Normativen und des Nicht-Normativen

Die sozioökonomische Perspektive hat Konsequenzen: Wirtschaft kann nicht mehr autonom, wertfrei und quasi-naturwissenschaftlich betrachtet werden. Die Wirtschaft wird in Kultur und Gesellschaft eingebettet verstanden, quasi-naturwissenschaftliche Ansätze, welche die Wirtschaft im Sinne Hayeks als ein natürliches nicht zu durchschauendes System verstehen, in dem nicht eingegriffen werden soll, wird damit bereits von den Prämissen eine Absage erteilt und damit den geistigen Wurzeln des Neoliberalismus der Boden entzogen (vgl. Brodbeck 2004, 49–71). Mit dem Sozioökonomischen werden auch historisch gewachsene Institutionen, also Regeln, die dauerhaft, verbindlich und maßgeblich sind, relevant (vgl. Senge 2006, 45). Sie geben bei Entscheidungen einen Rahmen vor, determinieren jedoch nicht. Scott (2001, 48) unterscheidet zwischen regulativen, normativen und kulturell-kognitiven Institutionen. Regulative Institutionen, wie Gesetze, arbeiten mit Zwang, weil deren Nicht-Einhaltung zu konkreten Sanktionen führen kann. Normative Institutionen wie die Moral erzeugen einen moralischen Druck und können zu inne-

ren Sanktionen, also einem schlechten Gewissen, führen, oder zu äußeren Sanktionen in Form von sozialer Ablehnung. Kulturell-kognitive Institutionen sind Selbstverständlichkeiten, die sich durch Nachahmung durchsetzen. Ihre Wirkungskraft ist besonders hoch, weil ihr Vorhandensein erst durch ihre Abwesenheit oder durch die bewusste Reflexion erkennbar wird. Institutionen geben dem Sozialen also eine Stütze. Gerade die Wirtschaft kann ohne diesen institutionellen Unterbau nicht existieren. Vor allem die normativen und kulturell-kognitiven Institutionen sind von großer Bedeutung, weil einerseits nicht alles in der Wirtschaft mit Gesetzen geregelt und andererseits die Einhaltung der Gesetze nicht durch die rechtliche Sanktionierung alleine erzwungen werden kann. »Die Moral regelt, was ›man‹ in einer sittlichen Gemeinschaft darf und was man nicht darf, was man tun und was man lassen soll.« (Ulrich 2008, 31) Moral hat damit die Aufgabe, den einzelnen Menschen und das Zusammenleben zu schützen (vgl. Habermas 2009, 18 u. 129). Erziehung, Sozialisation und Enkulturation sorgen dafür, dass die Moral von einer Generation zur anderen weitergegeben wird, dabei kann sie sich im Zeitverlauf jedoch verändern. Im Allgemeinen greifen Menschen auf den lebensweltlichen Vorrat moralischer Überzeugungen zurück und sind in alltäglichen Situationen nicht auf eine ethische Theorie angewiesen, »noch können sie davon normalerweise viel profitieren. Daraus folgt aber nicht, dass das intuitiv beherrschte Alltagswissen überhaupt kein Wissen darstellt« (Habermas 2009, 180). Jeder Mensch hat eine intuitive Vorstellung davon, was grundsätzlich moralisch gut oder schlecht ist, weil er nicht in einem moralisch leeren Raum aufwächst, sondern in eine Lebenswelt eingebunden ist, in der Kultur, Gesellschaft und Personen auf ihn einwirken. Moral formt sich in unterschiedlichen Gruppen verschieden aus; so können moralische Vorstellungen unterschiedlich ausfallen. Es ist Aufgabe der Ethik, die Moral philosophisch zu hinterfragen. Ethik ist das »systematische Bemühen, über die Ziele und Mittel des Handelns Rechenschaft abzulegen« (Pöltner 2006, 11). Habermas (2009, 411) geht davon aus, dass die Geltung einer Norm darin liege, dass sie anerkannt werde. Es ist daher Aufgabe der Ethik, die Handlung bzw. die Moral, die ihr zugrunde liegt, mit guten Gründen zu rechtfertigen. Damit wird die ethisch legitimierte Handlung auch zur rationalen Handlung, denn eine rationale Handlung ist eine, die mit guten Gründen gerechtfertigt werden kann (vgl. Tetens 2006, 138). Doch *welcher* Ethik ist zu folgen? Mit dieser Frage setzt sich in der Wirtschaftspädagogik die Beck-Zabeck-Kontroverse auseinander. In dieser Diskussion folgt Zabeck der deontologischen Universalethik Kants, die davon ausgeht, dass in jedem Lebensbereich die ethischen Grundsätze

Kants im Sinne des kategorischen Imperativs zur Geltung kommen sollen. Die Wirtschaft mache dabei keine Ausnahme, denn auch im wirtschaftlichen Handeln sei der Mensch selbst verantwortlich (vgl. Zabeck 2002; 2004). Beck möchte mit dieser Tradition brechen und argumentiert für eine partikularethische Betriebsmoral, weil in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft eine Universal-moral scheitern müsse (vgl. Beck 2003). Er folgt der Wirtschaftsethik Homanns, deren Imperativ vereinfacht so lautet: Handle wirtschaftlich stets so, dass der Gewinn maximiert wird und die Rahmenbedingungen eingehalten werden. Der »systematische Ort der Moral« wird in die Rahmenordnung verlegt (vgl. Homann 2008). In diesem Beitrag soll in der Folge auf drei Aspekte dieser multidimensionalen Diskussion eingegangen werden, die für die Diskussion der sozioökonomischen Bildung von besonderer Bedeutung sind: erstens die Wertfreiheit der Ökonomik, zweitens die Gewinnmaximierung unter Einhaltung der Rahmenbedingungen und drittens das Argument der funktionalen Ausdifferenzierung.

### Wertfreiheit der Ökonomik

»Die Eigengesetzlichkeit der Wirtschaft ist an sich tatsächlich wertfrei, wenn sie als prinzipielle Funktionsweise der Wirtschaft verstanden wird. Wertfrei ist auch das ökonomische Modell, die Ökonomik. Das gilt aber nur in dieser allgemeinen Bedeutung. Denn es ist evident, dass die Wertfreiheit der Ökonomie nur ein theoretisches Ideal ist« (Rosenberger/Koller 2009, 29). Die Wertfreiheit endet mit der Festlegung der Forschenden, *was* und *wie* untersucht wird und sie geben darüber hinaus Empfehlungen für die Praxis ab. »Hier halten ÖkonomInnen die Einsicht nicht durch, dass die Ökonomie [*Ökonomik* wäre hier treffender, Anmerkung des Autors] streng genommen keine Wirklichkeit abbildet, sondern »bloß« Modelle konstruiert.« (Rosenberger/Koller 2009, 29). Aufgrund der Wirksamkeit der Mittel wird – so Rosenberger/Koller 2009, 29–30 – für alle Zwecke implizit die Zulässigkeit abgeleitet. Normativ werde die Ökonomik auch deshalb, weil ökonomisch rationales Handeln »vielfach als vernünftiges Handeln schlechthin« wahrgenommen und legitimiert werde. Es scheint der Ökonomik gelungen zu sein, »ein scheinbar umfassendes Paradigma zur Erklärung menschlicher Handlungen zu entwickeln« (Rosenberger/Koller 2009, 30). Joas (1996, 28) führt aus, »dass das Rationalmodell zwar richtige Elemente des menschlichen Handelns identifiziert (wie Ziele, Mittel, Bedingungen) und bestimmte Tatsachen erfolgreich behandelt, daraus aber fälschlich der Schluss gezogen wird, es handle sich bei diesem Modell um eine Wider-

spiegelung der konkreten Wirklichkeit, die allen Erklärungsversuchen als Leitfaden zu dienen habe«. Mit der Haushaltsproduktionslehre wird das ökonomische Erklärungsmodell zur Grundlage der Erklärung allen menschlichen Verhaltens. Sie stellt wohl den Höhepunkt einer Entwicklung dar, die sich von Hayek und der Chicago-Schule, der Implementierung des *Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel*, der im Allgemeinen als Wirtschaftsnobelpreis bezeichnet wird, aber nie von Alfred Nobel gestiftet wurde, bis hin zum wirtschaftspolitischen Einfluss des neoliberalen Denkens, vollzieht (vgl. Ötsch 2009, 61 – 64).

Bei Homann ist die Grenze zwischen wissenschaftlicher Methode per se und normativem Handeln f ließend. Grundsätzlich versteht Homann (2008) seine Theorie als Modell, die den sogenannten *Homo-oeconomicus-Test* ermöglichen soll. Bevor neue Gesetze beschlossen werden, sei zu prüfen, ob diese ihre Wirkung erfüllen, wenn sich die Beteiligten wie *Homo oeconomici* verhalten. Doch auch Homann (2005, 203) hält die konkrete Beratungsaufgabe der Wirtschaftsethik »für wichtig und zukunftsweisend« und verläßt mit der Anwendung seiner Theorie die Sphäre der Wertfreiheit. Homann und Suchanek (2005, 399) führen aus: »Die Aufklärung mit den Konzepten Dilemmastrukturen und *Homo oeconomicus* bewahrt Akteure vor »naiver«, »blinder« Kooperation, die nach unseren Ausführungen nur zu folgenschweren Enttäuschungen führt und interaktionistisch nicht stabil sein kann, weil sie nicht reflexionsresistent ist.« Oder noch eindeutiger: »In diesem Buch treiben wir normative Ethik. Wir nehmen Stellung zur Marktwirtschaft und erwarten, dass diese wertende Stellungnahme von anderen geteilt wird.« (Homann/Lütge 2005, 13) Homann (2005, 201) legt Wert darauf, dass seine »Argumentationen über weite Strecken ökonomisch« sind, aber es sich um einen »methodischen Ökonomismus handelt«, was aber die Kritik »trotz expliziter Auskunft meinerseits« ignoriere. Die vermeintliche Nicht-Normativität äußert sich in seiner sprachlichen Normativität: »Wirtschafts- und Unternehmensethik *hat* [Hervorhebung des Autors] sich von Moralisieren, Appellieren, Postulieren – und deren negativen Pendanten wie Schuldzuweisungen, moralischer Entrüstung etc. – *unlichst* und *peinlichst* [Hervorhebung des Autors] fernzuhalten.« (Homann/Blome-Drees 1992, 18 – 19)

Die sozioökonomische Bildung sollte sich der Normativität jeder wirtschaftlichen Handlung bewusst sein. »Wir haben also nicht die Wahl zwischen einer »wertfreien« und einer ethischen Perspektive des Wirtschaftens, sondern nur die Wahl zwischen einem reflektierten und einem nicht reflektierten Umgang mit der unausweichlichen Normativität jeder Stellungnahme zu Fragen vernünftigen Wirtschaftens.« (Ulrich 2005, 7)

## Gewinnmaximierung und Institutionenethik

Beck argumentiert für die Betriebsmoral auch deshalb, weil seiner Ansicht nach eine Universal-moral die Menschen überfordere. Ähnlich argumentiert auch Homann (2003, 44–45): »Die Befolgung moralischer Normen kann von den Akteuren – den Einzelnen und den Unternehmen, aber auch den Politikern – heutzutage nur dann erwartet werden, wenn sie sich davon Vorteile versprechen können. Nur so lässt sich das Problem der Realisierung und Implementierung der Moral unter den Bedingungen des Wettbewerbs überzeugend lösen.« Die Verfolgung der Gewinnmaximierung ist nach Homann (2005, 205 – 206) vor allem deshalb ethisch gerechtfertigt, weil jeder ein Anrecht auf den Output durch Wachstum habe. Er streicht heraus, dass die abendländische Ethik »paradigmatisch eine Ethik der Mäßigung, des rechten Maßes« gewesen sei und »vormoderne Gesellschaften gesamtwirtschaftliche Nullsummenspiele spielten«. Die moderne Gesellschaft »betritt demgegenüber als Wachstumsgesellschaft die Bühne der Weltgeschichte.« Nicht Mäßigung, sondern Wachstum und Gewinnmaximierung werden als neue Tugenden postuliert. Im Kontext der sich erschöpfenden Ressourcen, der Klimaerwärmung und der aktuellen Finanz- und Wirtschaftskrise – worauf verschiedene Ökonomen hinweisen (vgl. z. B. Kramer 2012, Schulmeister 2010, Tichy 2009) – ist der Ansatz sehr fragwürdig. Die Knappheit als Voraussetzung des Wirtschaftens wird bei Homann und Suchanek (2005, 20) definitorisch ausgeblendet: »Die Ökonomik befasst sich mit Möglichkeiten und Problemen der gesellschaftlichen Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil.« Damit die Orientierung an der Gewinnmaximierung der Gesellschaft diene, seien Rahmenbedingungen zu schaffen, die dazu führten, dass das gewinnmaximierende Verhalten zu gesellschaftlich gewünschten Ergebnissen führe. Der »systematische Ort der Moral« seien die Rahmenbedingungen. Damit stellt Homann die Institutionenethik in den Mittelpunkt seiner rein ökonomischen Ethik und der Individualmoral kommt eine bescheidene Lückenbüßer-Funktion zu, nämlich dort, wo keine regulativen Institutionen greifen. Nach Ansicht Homanns (2008) werde dies am besten anhand des Fußballspiels demonstriert, in welchem die Spielregeln ein faires Spiel garantierten. Homann sieht hier den entscheidenden Punkt nicht: Es bedarf fairer Spieler, um ein faires Spiel zu sehen. Weder *garantieren* faire Spielregeln ein faires Spiel, noch *sind* die fairen Spielregeln ein faires Spiel. Ein faires Spiel ist ein *fair gespieltes Spiel*. Nicht die Spielregeln machen ein faires Spiel, sondern die Spieler. Institutionenethik kann nur funktionieren, wenn es eine Individualethik gibt, die das Individuum ver-

pflichtet. Gesetze wirken nicht alleine aufgrund der angedrohten Sanktionen – ihre Kraft erhalten sie durch ihren moralischen und kulturell-kognitiven Unterbau. Ein perfektes gesetzliches Netz, das alles regulieren und mit Sanktionen belegen würde, wäre nicht kontrollierbar und führte in den Totalitarismus.

Beck (2003, 281) lehnt die Universalethik Kants auch deshalb ab, weil sie ein rein formalistisches, allgemeines Ziel sei, das nichts darüber aussage, wie in einer bestimmten Situation zu handeln sei. Aber: Die Orientierung am Gewinnmaximum ist genauso ein abstraktes Ziel, weil es nichts darüber aussagt, *was*, für *wen* unter *welchen Bedingungen* produziert und *wie* der Gewinn verteilt wird. Dies sind wesentliche Fragen der Gerechtigkeit und der Menschenwürde, welche die Ökonomik nicht beantworten kann. Es geht schließlich nicht um die Gewinnmaximierung per se, sondern um die wirtschaftliche Leistung: »We need to eat to live; food is necessary condition of life. But if we lived mainly to eat, making food a sufficient or sole purpose of life, we would become gross. The purpose of a business, in other words, is not to make a profit, full stop. It is to make a profit so that the business can do something more or better. The ›something‹ becomes the real justification for the business.« (Handy 2002, 5)

Die sozioökonomische Bildung kennt die Bedeutung des Individuums in seinem sozialen Kontext und versteht Organisationen mit ihren Outputs als in die Gesellschaft eingebettet.

## Funktionale Ausdifferenzierung

Die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Gesellschaft, die zur Ausformung von Subsystemen wie Wirtschaft, Politik, Recht oder Pädagogik geführt hat, mache eine Universalethik unmöglich. Dabei bezieht sich Beck auf Luhmann, Parsons und Hayek, ohne dies jedoch genauer zu spezifizieren. Da in einer ausdifferenzierten Gesellschaft jedes System eine besondere Funktion für die Gesellschaft übernehme, sei es für die Gesellschaft förderlich und damit ethisch vertretbar, wenn der funktionalen Systemlogik gefolgt werde. Beck versteht die Wirtschaft also funktional und autonom. Zabeck hingegen sieht sie in die Gesellschaft eingebettet. Beck bezieht sich auf die Wirtschaftsethik Homanns und leitet daraus die *Betriebsmoral* ab: Der Mensch habe sich demnach an der Rationalität des Subsystems Wirtschaft auszurichten und der Gewinnmaximierung zu folgen sowie die Regeln einzuhalten und sich an der Implementierung neuer Gesetze zu beteiligen. Aufgrund der funktionalen Ausdifferenzie-

rung sei die Universalethik eine Überforderung für den Menschen. Der ganze Mensch komme nicht in den Blick, sondern der Träger verschiedener Rollen, der die Regeln befolgen sollte (vgl. Beck 1999, 208). »Sich auf moralische Selbstkontrolle zu verlassen [...] [und] auf die Idee des ›guten Menschen‹ zu setzen, ist nicht tragfähig«, ausreichend sei eine »eher anspruchslöse Regelgehorsamsmotivation« (Beck 2006, 21). Das widerspricht den Setzungen der Individualpädagogik, die auch die Grundlage der Wirtschaftspädagogik bislang darstellen. Die ökonomische überrollt die pädagogische Rationalität mit einem partikularethischen Anspruch und dem Verweis auf die Nutzenmaximierung. Dabei verstrickt sich Beck in einen Widerspruch: Das eigene Selbstinteresse muss sich dem unternehmerischen Selbstinteresse unterwerfen, wenn die Gewinnmaximierung in den Mittelpunkt rückt. Aus der Sicht des Individuums geht es nicht um die Maximierung des eigenen Nutzens, sondern um die Minimierung der eigenen Kosten zugunsten einer unternehmerischen Gewinnmaximierung. Nicht die Idee des individuellen Selbstinteresses, sondern ein ökonomistischer Determinismus greift und führt zu einer Selbstausbeutung, welche die Autonomie und Freiheit des Individuums zerstört. Das widerspricht Homanns Idee des gegenseitigen Vorteils (vgl. Homann/Suchanek 2005, 4). Es bleibt somit kein Raum für eigene Entscheidungen und für Verantwortung (vgl. Tafner 2012a, 37–40). Vielmehr ist es doch so, dass der Mensch auch beim Wirtschaften der ganze Mensch ist: Er nimmt Rollen ein und füllt sie mit seiner Persönlichkeit. Er wird dort zum *role-taker*, wo er eine Rolle übernimmt; dort, wo er seine Persönlichkeit zur Rollengestaltung einbringt, wird er zum *role-player*, und zum *role-creator*, wenn er sie ganz mit seiner Persönlichkeit füllt und das Ich-Selbst in der Rolle aufgeht (vgl. Moreno 1943, 438). Alle diese Arten von Rollen bestehen aus kollektiven und persönlichen Elementen, sind das Gesamt aus sozialen und personalen Anteilen. Übernommene Rollen können zu *Rollenkonserven* verkommen und die persönliche Weiterentwicklung, die gerade durch das Übernehmen von verschiedenen Rollen ermöglicht wird, erstarren und die Selbstreflexion stoppen lassen (vgl. Petzold 1982, 88–91).

Die Vorstellung, dass jeder soziale Bereich losgelöst von einer universalen Ethik seine eigene Moral ausformt, produziert das Bild einer inhumanen Welt. Es gäbe dann nur noch eine funktionale Berufswelt und all das, was über das Nützliche und Funktionale hinaus reicht und hinaus weist, vollzöge sich nur noch im privaten Leben. Den größten Zeitanteil würde der Mensch funktional reduziert bei seiner funktional ausgerichteten Arbeit verbringen. Eine funktionale Berufsmoral trüge die Gefahr in

sich, die Funktionalität zur Norm zu machen. *Funktionalismus* macht aus dem Soldat eine Kampfmaschine, dem Arzt einen gefühllosen Menschen-Mechaniker, aus der Politikerin eine machthungrige Macciavelli-Jüngerin, aus der Lehrerin eine behavioristische Kompetenz-Zertifikationsinstitution und aus dem Manager ...

Die sozioökonomische Bildung trennt das Funktionale und Nützliche nicht vom Sozialen und Kulturellen und sieht den Menschen in seiner Gesamtheit.

### Zusammenfassung: Konsequenzen für die sozioökonomische Bildung

Zwei Fragen wurden eingangs gestellt: Erstens, welche Probleme in einer sozioökonomischen Betrachtung im Vordergrund stehen und, zweitens, welche Gesichtspunkte in die sozioökonomische Bildung aufgenommen werden sollen. Der Beitrag sollte aufzeigen, dass das Festhalten an einer rein ökonomischen Vernunft, die zur Ethik wird, einem sozioökonomischen Blick nicht gerecht wird. Aus Sicht der Moralerziehung als Bestandteil der sozioökonomischen Bildung kann also nur eine Ethik abseits der rein ökonomischen Ethik verfolgt werden. Die *Integrative Wirtschaftsethik* Ulrichs könnte hier einen entsprechenden Ansatz bieten. Dieser sollte allerdings um einen weiteren wesentlichen Zugang erweitert werden: In der Beck-Zabeck-Kontroverse dreht sich die Diskussion rund um die deontologische und utilitaristische Ethik, die Strebensethik wird nicht ins Treffen geführt. Kants Pflichtenethik stellt einen Bruch mit der aristotelisch-christlichen Tradition der Strebensethik dar, in der auch die richtige Lebensführung eine wesentliche Rolle spielt. Es geht dabei darum, das eigene Glück mit dem der Gemeinschaft zu verbinden. Eine Ethik, die versucht, die Moralphilosophie mit der Strebensethik zu verbinden, bezeichnet Krämer (1992) als integrative Ethik. Für die Wirtschaftsethik würde dies bedeuten, dass der Mensch in den Mittelpunkt rückt und sich Ethik nicht nur auf moralische Dilemmasituationen reduziert, sondern viel weiter gesehen wird (vgl. Gill 2012, 38–40): Die Entwicklung von Organisationen und Menschen wird zur ethischen Aufgabe. Unternehmenszweck, Unternehmenskultur und Unternehmensstrategie rücken dabei in das ethische Interesse genauso wie die Menschen im Unternehmen. Nicht nur fachliche, sondern auch ethische Kompetenzen werden gefragt. Ethik wird im Unternehmen nicht als ein philosophischer Selbstzweck missverstanden, sondern als eine gemeinsame Aufgabe, die im alltäglichen Geschäft umzusetzen ist. »It is

not just the big crises but the ordinary decision-making opportunities that are important.« (Gill 2012, 44<sup>2</sup>)

Die Herausforderung für die sozioökonomische Bildung liegt im Ein-üben der ethischen Gesamtschau, die nicht nur deontologisch oder utilitaristisch ausgerichtet ist, sondern die Strukturganzheit einer Handlung in den Blick nimmt und immer nach Absicht und Folge fragt und dabei die spezifische Situation und die Personen berücksichtigt (vgl. Pöltner 2006, 45 – 47). Die Förderung des vernetzten Denkens sowie der ethischen und ökonomischen Entscheidungen in komplexen Situationen sind eine große Aufgabe. Dabei kommen nicht nur institutionenethische, sondern vor allem auch individuelle ethische Überlegungen kontextabhängig zum Zug. Ausgangspunkt und Endpunkt ethischer Überlegungen sollte immer der Mensch selbst sein. Vertreterinnen und Vertreter der sozioökonomischen Bildung müssen sich der Verantwortung bewusst sein, die sich mit der Auseinandersetzung mit Ökonomik und Ökonomie ergeben. Ein wesentlicher Beitrag liegt darin, die Unterscheidung zwischen diesen beiden zu akzentuieren und Prämissen von Modellen zu diskutieren, offen zu sein für neue Theorien und Methoden in der Ökonomik. Im Titel wurde bewusst mit mathematischen Symbolen hantiert. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die Verkürzung der Ökonomie auf Ökonomik und Ökonometrie zu kurz greift. Keynes hat immer wieder darauf hingewiesen, dass die Mathematik in der Volkswirtschaftslehre eine Genauigkeit vorspielt, die sie nicht halten kann (vgl. Skidelsky 2009, 82). So wichtig der Umgang mit grundlegenden mathematischen Modellen in der Betriebs- und Volkswirtschaft für die ökonomische Bildung auch ist, sie darf sich keinesfalls darin verfangen. Bei der Bearbeitung von Modellen sind immer die Prämissen des Modells und der zeitliche Kontext ihrer Entstehung in den Mittelpunkt zu rücken, um die lebensweltliche Einbettung des Modells zu verstehen. Diskutiert sollen vor allem die Prämissen, die Entstehung und der Kontext werden. Dabei ist Kritik angesagt. Das Modell ist in sich immer richtig und kohärent. Plakativ könnte dies für die sozioökonomische Bildung so zusammengefasst werden: Mehr Reflexion statt Addition.

Noch wichtiger ist das Verstehen von Organisationen als einen sozialen und ökonomischen Raum, in dem moralische und ethische Gesichtspunkte zum Tragen kommen. Dabei geht es nicht um die abstrakte Auseinandersetzung mit fiktiven moralischen Problemen, sondern mit der performativen Auseinandersetzung inmitten moralisch relevanter Situationen. Dies kann im Planspiel sowie in der beruflichen und schulischen Alltagswelt erlebt werden (vgl. Tafner 2013; 2012a; 2012b). Aufgabe der ökonomischen Bildung ist dabei das Erleben-lassen und die reflexive Auseinander-

setzung. Performative Pädagogik kann dafür ein möglicher Zugang sein (vgl. Zabeck 2004, 103 – 124).

Abraham hat die Aufgabe der wirtschaftlichen Erziehung – und dies kann für die sozioökonomische Bildung übernommen werden – so zusammengefasst: »Denn die Wirtschaft hat eine so große Bedeutung erlangt, dass der weitere Kulturverlauf entscheidend durch das ökonomische Verhalten der heute lebenden Menschen und der künftigen Generationen bestimmt wird. Es ist daher ein wichtiges Anliegen, durch eine gute wirtschaftliche Erziehung auf dieses Verhalten einzuwirken. Es wäre zwar eine Überschätzung des Einflusses der Erziehung auf den Gang der Geschichte, wenn man glauben würde, dass deren Verlauf entscheidend durch planmäßige Erziehungsmaßnahmen beeinflusst werden kann. Die letzten 200 Jahre der europäischen Geschichte geben Anlass zu einer skeptischen Beurteilung dieser Frage. Die eigentlichen Ursachen für den krisenhaften Zustand der heutigen Kultur liegen so tief, dass die Mittel der Erziehung nicht ausreichen, um sie zu überwinden. Diese Feststellung entbindet jedoch die Erziehungswissenschaft nicht von der Verpflichtung, das ihrige dazu beizutragen, dass die in der heutigen Kultur vorhandenen gefährlichen Spannungen überwunden werden können. Eine der wichtigsten Aufgaben ist in dieser Hinsicht die pädagogische Erschließung des Kulturbereichs Wirtschaft; dies ist der besondere Auftrag, den im Rahmen der modernen Erziehungswissenschaft die wirtschaftspädagogische Forschung zu erfüllen hat.« (Abraham 1966, 30)

## Literatur

- Abraham, Karl (1966): Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung. 2. Aufl. Heidelberg: (Hochschulwissen in Einzeldarstellungen).
- Beck, Klaus (1999): Zur Grundlegung einer Berufsethik für Kaufleute. In: Peter Tade Tramm/Frank Achtenhagen (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts: Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main u. a., S. 199 – 214.
- Beck, Klaus (2003): Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2), S. 274–298.
- Beck, Klaus (2006): Relativismus und Rolle – Zur Grundlegung einer differentiellen Moralerziehung. In: Philipp Gonon/Reinhold Nickolaus/Fritz Klauser (Hrsg.): Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens. Wiesbaden, S. 9 – 22.

- Benner, Dietrich (1991): Zur theoriegeschichtlichen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Dietrich Benner (Hrsg.): *Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung*. Weinheim, S. 11 – 28.
- Brodbeck, Karl-Heinz (2004): Die fragwürdigen Grundlagen des Neoliberalismus. *Wirtschaftsordnung und Markt in Hayeks Theorie der Regelselektion*. Leicht korrigierte online Version vom 13. Oktober 2004. In: *Zeitschrift für Politik* 48 (2001), S. 49 – 71. <http://193.174.81.9/professoren/bwl/brodbeck/hayek.pdf>, aufgerufen am 09.01.2013.
- Deeg, Herta (1963): *Wirtschaftspädagogik um das Jahr 1900. Die Wirtschaftspädagogik bei Theodor Franke*. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 59, S. 241 – 255.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2005): *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. [http://degoeb.de/uploads/degoeb/04\\_DEGOEB\\_Sekundarstufe-I.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf), aufgerufen am 20.01.2013.
- Dörschel, Alfons (1975): *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. 4. Aufl. München.
- Eckstein Walther (1977): *Einleitung des Herausgebers*. In: Adam Smith: *Theorie der ethischen Gefühle*. Übersetzung von Walther Eckstein. 2. Aufl. Hamburg.
- Feld, Friedrich (1928): *Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie*. Langensalza.
- Gill, David W. (1996): *Upgrading the Edical Decision-Making Model for Business*. In: Scott B. Rae/Kenman L. Wong (Hrsg.): *Beyond integrity. A Judeo-Christian approach to business ethics*. Grand Rapids, S. 38 – 47.
- Gudjons, Herbert (2003): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. 8., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.
- Habermas, Jürgen (1987): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (1998): *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*. Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (2009): *Diskursethik*. Frankfurt am Main.
- Handy, Charles (2002): *What's a Business For?* In: *HBR On Point from the Harvard Business Review*, S. 1 – 8. [http://jmbruton.com/images/Handy\\_Whats\\_a\\_Bus\\_For.pdf](http://jmbruton.com/images/Handy_Whats_a_Bus_For.pdf), aufgerufen am 08.02.2013.
- Homann, Karl (2005): *Wirtschaftsethik: Versuch einer Bilanz und Forschungsaufgaben*. In: Thomas Beschorner/Bettina Hollstein (Hrsg.): *Wirtschafts- und Unternehmensethik. Rückblick, Ausblick, Perspektiven*. München. (Schriftenreihe für Wirtschafts- und Unternehmensethik, 10), S. 197 – 211.

- Homann, Karl (2008): Ethik der Marktwirtschaft. In: Hermann May (Hrsg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. 7. Aufl. München, S. 199–201.
- Homann, Karl/Blome-Drees, Franz (1992): Wirtschafts- und Unternehmensethik. Göttingen.
- Homann, Karl/Lütge, Christoph (2005): Einführung in die Wirtschaftsethik. 2. Aufl. Münster.
- Joas, Hans (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main.
- Joas, Hans/Knöbl, Wolfgang (2004): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. aktualisierte Ausgabe. Frankfurt am Main.
- Kerschensteiner, Georg (1931): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. 10. Aufl. Erfurt.
- Kluge, Friedrich/Seebold, Elmar (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 23. Aufl. Berlin.
- Kramer, Helmut (2012): Wirtschaftskrise und Wirtschaftswissenschaft. In: WIFO Monatsberichte (6), S. 485 – 496.
- Krämer, Hans (1992): Integrative Ethik. Frankfurt am Main.
- Krasensky, Hans (1972): Wirtschaftspädagogik. Wien. (Die Wirtschaft geht jeden an, 91).
- Mikl-Horke, Gertraude (2008): Sozialwissenschaftliche Perspektiven der Wirtschaft. München/Wien.
- Moreno, Jacob Levy (1943): The concept of sociodrama. In: Sociometry 4, S. 434–449.
- Neumann, Gerd (1969): Die Indoktrination des Nationalsozialismus in die Berufserziehung. Dissertation. Universität, Hamburg. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Petzold, Hilarion (1982): Die sozialpsychiatrische Rollentheorie J. L. Morenos und seiner Schule. In: Hilarion Petzold/Ulrike Mathias (Hrsg.): Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos. Paderborn, S. 13 – 190.
- Ötsch, Walter (2009): Mythos Markt. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie. Marburg.
- Pleiss, Ulrich (1973): Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinenbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen. Habilitationsschrift Freie Universität Berlin. Göttingen.
- Pöltner, Günther (2006): Grundkurs Medizin-Ethik. 2. Aufl. Wien.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Rolle, Robert (2005): Homo oeconomicus. Wirtschaftsanthropologie in philosophischer Perspektive. Würzburg/Regensburg.

- Rosenberger, Michael/Koller, Edeltraud (2009): Problemstellungen, Methoden und Konzepte der Unternehmensethik. In: Birgit Feldbauer-Durstmüller/Helmut Pernsteiner (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensethik. Wien, S. 23 – 48.
- Samuelson, Paul Anthony/Nordhaus, William D. (2001): Economics. 17. Aufl. Boston.
- Schulmeister, Stephan (2010): Mitten in der grossen Krise – ein »New Deal« für Europa. Wien.
- Scott, William Richard (2001): Institutions and organizations. 2. Aufl. Thousand Oaks.
- Senge, Konstanze (2006): Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In: Konstanze Senge/Kai-Uwe Hellmann/W. Richard Scott (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 35–47.
- Seubert, Rolf (1977): Berufserziehung und Nationalsozialismus. Technische Hochschule Weinheim. Darmstadt.
- Skidelsky, Robert Jacob Alexander (2010): Die Rückkehr des Meisters. Keynes für das 21. Jahrhundert. München.
- Sloane, Peter F. E. (2001): Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97, S. 161 – 183.
- Sloane, Peter F. E./Twardy, Martin/Buschfeld, Detlef (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl. Paderborn.
- Stütz, Gisela (1970): Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt am Main.
- Tafner, Georg (2012a): Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europapädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten. In: Uwe Faßhauer/Bärbel Fürstenau/Eveline Wuttke (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuell Forschungen zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen u. a., S. 35–46.
- Tafner, Georg (2012b): Abstraktes performativ erleben. Diskursethik und Supranationalität im Planspiel. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 66 (138), S. 43–44.
- Tafner, Georg (2013, in Druck): Das Planspiel. Pädagogisch-didaktischer Hintergrund und Evaluation. In: Land Steiermark (Hrsg): Planspiel Demokratiebausteine. Supranationalität performativ erleben. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Tetens, Holm (2010): Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung. 3. Aufl. München.

- Tichy, Gunther (2009): Nachhaltiges Wachstum? Zum Thema dieses Heftes. In: Gunther Tichy (Hrsg.): Nachhaltiges Wachstum? Wien, S. 4 – 9.
- Ulrich, Peter (2005): Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger. Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre. St. Gallen: Univ. Inst. für Wirtschaftsethik (Berichte des Instituts für Wirtschaftsethik, 105).
- Ulrich, Peter (2008): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie, 4. Aufl. Bern u. a.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg): Leistungsmessungen in Schulen, 2. Aufl, Weinheim/Basel.
- Woll, Helmut (2003): Das Adam Smith-Problem und die Betriebsmoral. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (1), S. 130 – 135.
- Zabeck, Jürgen (2002): Moral im Dienste betrieblicher Zwecke? Anmerkungen zu Klaus Becks Grundlegung einer kaufmännischen Moralerziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98 (4), S. 485 – 503.
- Zabeck, Jürgen (2004): Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn. (Wirtschaftspädagogisches Forum, 26).
- Zabeck, Jürgen (2009): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. Beck (2003); Zabeck (2002) und weitere Beiträge von Bienengräber, Minnameier, Lempert, Neuweg und Woll in der ZBW von 2002 bis 2011. Siehe dazu Kapitel 4 dieses Beitrages.