

# Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung

## Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen

Die Diskussion um eine Verstärkung ökonomischer Bildung hat vielfältige Anlässe, die in den vergangenen Jahren zahlreiche Interessengruppen auf den Plan gerufen haben. Journalisten beschwören medienträchtig die »Ahnungslosen« (Lobenstein 2013) und die »finanziellen Analphabeten« (Rohwetter 2002), die in zahlreichen – häufig von Finanzdienstleistern in Auftrag gegebenen Studien – quantitativ ermittelt werden. Oft sind diese Studien von vorneherein darauf angelegt, Schwächen und Defizite zu ermitteln, wenn etwa singuläres Detailwissen, empirische Daten oder wirtschaftswissenschaftliches Modellwissen abgefragt werden. Nicht selten sind sie motiviert durch die Schaffung von Akzeptanz für vermeintliche Systemerfordernisse, wie etwa die Ausweitung von Eigenvorsorge, Unternehmensgründungen oder die Funktionsfähigkeit von Märkten. Wenig hinterfragt wird, ob das erfragte Wirtschaftswissen für die jeweilige Situation dienlich, sinnvoll, erforderlich, notwendig und unumstritten richtig ist. Was die Befragten tatsächlich wissen, denken, vermuten, können oder wollen, ist für die Testkonstrukteure wenig interessant (vgl. Weber 2010).

### Interessen wirtschaftlicher Akteure: Vermeidung von Zerrbildern?

Für Wirtschaftsministerien und Unternehmensverbände galt denn auch die fehlende Bereitschaft zur, vor allem unternehmerischen Selbständigkeit sowie ein angenommenes mangelndes Verständnis für unternehmerisches Handeln als Anlass, sich um eine Kultur der (unternehmerischen) Selbständigkeit zu bemühen. Die Präferenz zum sicheren, aber wenig rentablem Sparbuch statt risikoreicherer Renditeversprechen der Wertpapiere begründeten die Motivation des Aktieninstituts, sich für die ökonomische Bildung zu engagieren. Wirtschaftsmedien und Unternehmensverbände stellen in großem Stil Unterrichtsmaterialien zur ökonomischen Bildung zur Verfügung, um den in Schulen vermeintlich vorherrschenden

den staatsorientierten Perspektiven der wahrscheinlich eher wenig qualifizierten Lehrkräfte einen praxisnahen Einblick in die Unternehmenswelt zu ermöglichen. All diese Interessengruppen wollen einen vermeintlichen Mangel bekämpfen, so dass ihre Kontrahenten – wie Verbraucherverbände, Arbeitnehmerorganisationen sowie ökologisch und globalisierungskritische Organisationen – nicht zuletzt ob der groß angelegten Kampagnen auf breitem finanziellen Fundament – um die Verdrängung ihrer Anliegen fürchten.

### Interessen der Wissenschaft: Vermeidung von Unschärfen?

Die wissenschaftliche Organisation der Expertinnen und Experten für das Lehren und Lernen ökonomischer Bildung hat seit 2004 Bildungsstandards für die ökonomische Bildung entwickelt. Damit sollte definiert werden, welche ökonomische Bildung für alle Lernenden von der Grundschule über den mittleren Schulabschluss bis hin zur gymnasialen Oberstufe relevant sei (DeGöB 2004, 2006, 2009). Während auf diese Weise ein Konsens der Scientific Community entwickelt wurde, welche Kompetenzen alle Lernenden zur Orientierung, zum Verständnis und zum Handeln in ihrer ökonomischen Lebenswelt erlangen sollten, versuchen heute einige Fachvertreter, das spezifische Proprium der ökonomischen Bildung herauszuarbeiten, indem sie sich zunehmend auf die Erkenntnisse der jeweiligen wirtschaftswissenschaftlichen Referenzdisziplinen stützen und Zielsetzungen und Inhalte des Faches vor allem aus der Volks- und begrenzt der Betriebswirtschaftslehre ableiten (vgl. Kaminski/Eggert 2008, Retzmann u. a. 2010, Seeber u. a. 2012, Kaminski u. a. 2001). Auch wenn die vorgelegten Kerncurricula und Bildungsstandards im Auftrag entstanden, wäre es doch unangemessen, diese fachdidaktischen Entwicklungen als Auftragsarbeit zu disqualifizieren oder die Anliegen der Wissenschaftler gleichzusetzen mit den oben genannten Interessengruppen. Das Anliegen, die ökonomische Bildung stärker oder allein über die jeweilige Referenzdisziplin zu konturieren, resultiert nicht zuletzt auch daraus Unschärfen zu vermeiden, da die ökonomische Perspektive in der Praxis eher zu kurz komme (Seeber u. a. 2012: 54). Eine solche stärkere Orientierung an der Referenzdisziplin ist in der jüngeren Vergangenheit auch in der Politischen Bildung zu beobachten (z. B. Massing 2011: 63; Weißeno 2006: 135). Betrachtet man die schulische Realität der Integration ökonomischer Bildung erscheint das Interesse spezifischer zu charakterisieren, was ökonomische Bildung ausmachen muss, wenn man überhaupt von ökonomischer Bildung sprechen will und kann, nicht völlig unberechtigt.

## Verankerung ökonomischer Bildung in der curricularen Wirklichkeit

In der schulischen Realität, in der sich die ökonomische Bildung im Geflecht der Lernbereiche Arbeitslehre und Gesellschaftslehre oder der Fächer Sozial- oder Gemeinschaftskunde durchaus nicht immer so augenscheinlich wiederfinden lässt, existiert durchaus eine diffuse, zum Teil auch einseitige sozio-ökonomische Wirklichkeit (vgl. Weber 2007a).

### Ökonomische Perspektive abhängig von der Perspektive des Unterrichtsfachs

So werden im Lernbereich Arbeitslehre makroökonomische und wirtschaftspolitische Bezüge häufig vernachlässigt. Entsprechend richtet sich der pädagogische Impetus vor allem auf das Verhalten des Einzelnen, nicht in problematische Situationen zu geraten, etwa durch Bildung und Weiterbildung, Flexibilität, Mobilität und Selbständigkeit. Suggestiert wird, dass diejenigen mit den schlechtesten Perspektiven es schon schaffen, wenn sie sich nur angemessen anstrengen. Entsprechend erscheint ein Scheitern als persönliches Versagen, während ein differenzierter Blick auf individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten unterbleibt. Demgegenüber scheint in den Fächern Politik und Sozialkunde die ökonomische Lebenswelt oft eher kritisch beleuchtet. So dient die Beschäftigung mit der Notwendigkeit des Haushaltens in der Regel zum Verständnis, warum Knappheit zum Wirtschaften zwingt, während gegenüber den Marketingaktivitäten gesundes Misstrauen zu fördern sei. Die Funktionsbeziehungen von Unternehmen und die Wirkungsweise von Preismechanismen und Wettbewerb werden erarbeitet, um sie vor allem hinsichtlich ihrer ökologischen und sozialen Konsequenzen kritisch zu beurteilen, weniger aber um ihre – auch positiven Konsequenzen – zu sehen. Auch reine Wirtschaftsfächer sind von solchen Einseitigkeiten nicht frei. Zugunsten von Kostenrechnungen werden soziale Bezüge ausgeblendet und die Gestaltung der Wirtschaftsordnung von vorneherein eher auf Ordnungs- als auf Prozesspolitik ausgerichtet. Als in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit geschaffen wurde, das Fach Sozialwissenschaften mit einem höheren ökonomischen Anteil anzubieten, verlor beispielsweise das Thema Sozialstaat Abiturrelevanz.

So wird je nach Unterrichtsfach den Lernenden ein Überschwang an Freiheit und individueller Verantwortung oder aber an Solidarität und kollektiver Verantwortung zugemutet. Dies ließe sich auch als Individualver-

sus Sozialromantik charakterisieren. Diese Entwicklungen in der Schule sind neben dem Kampf gesellschaftlicher Mächte um das zu Lernende auch der knappen Zeit und der beschränkten Informationsverarbeitungska- pazität geschuldet sowie dem Anliegen, angenommenen vorherrschenden Zerrbildern etwas entgegenzusetzen.

Auch die herkömmlichen Fächer politischer Bildung vernachlässi- gen nicht selten wichtige Anliegen der ökonomischen Bildung, in dem sie die ökonomisch geprägten Lebenssituationen bzw. die individuellen Lebenssituationen allgemein vernachlässigen und als praktische Lebens- hilfe disqualifizieren. In ihrer Beschränkung auf die allgemeinen Regeln des öffentlichen Lebens verhindern sie damit die Erkenntnis der Auswir- kungen auf das Individuum. Geht man von einem interessen- und gemein- wohlorientierten Bürgerbegriff aus, wird häufig eher ein diffuses Gemein- wohl glorifiziert. Für die Politische Bildung ist Wirtschaft oft eher ein kritikwürdiger und problemzeugender Lebensbereich, dessen Zäh- mung und Zivilisierung der Politik obliegt, womit ähnliche Zerrbilder gezeitigt werden, wie es einem Fach Wirtschaft vorgeworfen wird (vgl. Weber 2014). Angesichts eines eigenständigen Fachs Wirtschaft stünde zu befürchten, dass im Kampf um Stundenanteile zwei separate Minifächer zwangsläufig auf ihre jeweiligen Spezifika fokussieren, die Interdepen- denzen vernachlässigen und konkurrierende Zerrbilder generieren: Markt versus Staat, Freiheit versus Gleichheit und Solidarität.

### Entwicklung von Bildungsstandards für die ökonomische Bildung als Konsens der wissenschaftlichen Community wider Diffusität und Lückenhaftigkeit

Vor diesem Hintergrund bot die Diskussion um Bildungsstandards der wissenschaftlichen Community der Didaktik der ökonomischen Bil- dung einen willkommenen Anlass, der Diffusität und Lückenhaftigkeit der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen etwas entgegen- zusetzen. Trotz unterschiedlicher fachdidaktischer Konzeptionen gelang 2004 eine gemeinsame Verständigung auf fünf grundlegende Kompetenz- bereiche. Diese berücksichtigten (1) die Befähigung zu Entscheidungen, (2) die Analyse der Handlungssituationen (3) deren Einbettung in Sys- teme (4) die Mitgestaltung von Ordnungen sowie (5) die Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen sowie die ethische Bewertung (DeGöB 2004). Diese Kompetenzbereiche zielten nicht allein auf formale Fähigkeiten, sie hatten auch gleichzeitig einen materialen Gehalt, während sich aber bei der Kompetenzbezeichnung schon damals ein gewisser »Ökonomismus« im

Diskurs durchsetzte. So sollten beispielsweise nicht etwa *ökonomische Entscheidungen* abgewogen werden, vielmehr sollten *Entscheidungen ökonomisch* begründet werden, so sollten nicht *ökonomische Handlungssituationen* analysiert werden, sondern *Handlungssituationen ökonomisch* analysiert werden. Damit wurde implizit in den Kompetenzbezeichnungen auf den Denksatz Ökonomik fokussiert, während gleichzeitig die Kompetenzkonkretisierungen sich aber eher auf den Realbereich Ökonomie bezogen. Gleichzeitig kritisierten einige Wirtschaftsdidaktiker vor allem den fünften – auf ethische Fragen und unterschiedliche Interessen zielenden – Kompetenzbereich als nicht genuin zur ökonomischen Bildung gehörig.

### Stärkere Verankerung ökonomischer Perspektiven in der Schule – verbleibende Mängel in der Lehrerbildung

In der Folge des Drucks der Interessengruppen, weniger als Folge der wirtschaftsdidaktischen Entwicklungen wurden in vielen Bundesländern zunehmend mehr Fächer von Arbeitslehre in Arbeit-Wirtschaft-Technik oder von Sozialkunde in Politik-Wirtschaft umbenannt. Ebenfalls kam es zur Ausweitung von Wirtschaft als Wahlpflichtfach in der gymnasialen Oberstufe. Dennoch plädieren nicht wenige Wirtschaftsdidaktiker zum einen aufgrund verbleibender Einseitigkeiten sowie zum anderen aufgrund mangelnder Professionalität der Lehrkräfte für ein Fach Wirtschaft. Die Ausklammerung aus bestehenden Integrationsfächern wird zunehmend legitimiert mit einer Fokussierung auf die Bedeutung der Referenzdisziplin. Indem auf diese Weise zu vermittelndes Wissen normativ allein aus dem herrschenden Mainstream der Wissenschaft abgeleitet wird, könnte bei internationaler Einigkeit auch der Weg frei werden zu quantitativen Leistungsmessungen, die sich zunehmend auf jenes geteilte Wirtschaftswissen stützen. Damit ließe sich auch der Weg ebnen zu entsprechenden Forschungsmitteln, die sich vor allem mit repräsentativen Studien quantitativer Sozialforschung gewinnen lassen.

Die Kritik an der mangelnden Professionalisierung der Lehrkräfte ist durchaus nicht gegenstandslos. So war selbst in den Ankerfächern der ökonomischen Bildung – etwa in Arbeitslehre oder Sozialkunde/Sozialwissenschaften zumindest Anfang des Jahrtausends ein auch nur gleichberechtigter Anteil ökonomischer Studien ein Desiderat (vgl. Weber 2000). Dabei benötigen, wie für jedes andere Schulfach, auch Lehrkräfte, die Wirtschaft unterrichten, eine solide Fachkompetenz. Dazu müssen sie Funktionsbedingungen und Wechselbeziehungen von Haushalten, Unternehmen und Staaten in einer Wirtschaftsordnung und im Rahmen internationaler

Wirtschaftsbeziehungen kennen und beurteilen, Problem-, Konflikt- und Handlungssituationen mit ökonomischen Theorien und Modellen analysieren, aber auch den Erklärungswert und die Grenzen ökonomischer Theorien, Modelle und Methoden einschätzen und beurteilen (vgl. KMK 2008). Die künftigen Lehrkräfte benötigen aber auch ein spezifisches ökonomisches Angebot etwa zur Konsumentenbildung, Berufsorientierung und Wirtschaftspolitik, das sie befähigt, die sich jedem Menschen individuell zur Entscheidung oder zum Urteil auferlegten ökonomischen Herausforderungen zu bewältigen und zu gestalten (vgl. Weber 2007b).

### Ökonomische Allgemeinbildung durch wirtschaftswissenschaftliches Studium?

Nun finden sich aber viele Anliegen einer allgemeinen ökonomischen Bildung gar nicht in den herkömmlichen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen wieder. So gehören die Herausforderungen des Haushalts, der Konsumenten- oder finanziellen Bildung oder auch der Berufswahl nicht zum klassischen Kanon eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums. Der sog. Methodenstreit der Wirtschaftswissenschaften offenbarte sogar die Sorge einiger Ökonomen vor der Verdrängung des Forschungsgegenstandes der Wirtschaftspolitik bzw. vor allem solcher Fragen, die angesichts des Analyseinstrumentariums der empirischen-quantitativen Methoden unter die Räder zu geraten drohten, wie etwa die Auseinandersetzung mit der Wirtschaftsordnung, die Interdependenzen von Werte-, Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen sowie Gerechtigkeits- und Verteilungsfragen (siehe Caspari/Schefold 2011). Rainer Klump (2011) konstatiert, dass Wirtschaftspolitik gar nicht mehr zum Pflichtkanon des wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs gehöre. Dies wird von den Kontrahenten jedoch bestritten, die fordern, dass ein akademisches Fach weder »bloße Eucken-Genese« noch »schlecht versteckte konservative Wirtschaftsideologie« sein dürfe (Bachmann 2011: 260). Entsprechend bleiben Zweifel, ob ein Wirtschaftsstudium die zentralen Anliegen einer allgemeinen ökonomischen Bildung überhaupt angemessen bedienen kann oder will.

### Entwicklungslinien einer sozio-ökonomischen Allgemeinbildung zwischen Tradition und Moderne

Angesichts der wiederkehrenden Versuche, scheinbare Zerrbilder zu beseitigen, geraten jene an kritischer Aufklärung orientierten fachdidaktischen

Konzeptionen gegenüber jenen Anpassungs- und Abbilddidaktiken leicht in Vergessenheit. Vieles von dem, was eine sozio-ökonomische Bildung ausmachen könnte, ist nicht neu. In der Vergangenheit wurden einige Konzeptionen entwickelt, die wichtige Aspekte und Perspektiven für eine sozio-ökonomische Bildung liefern. Die gegenwärtigen Entwicklungen legen es nahe, daran zu erinnern.

### Qualifizierung für ökonomisch geprägte Lebenssituationen und Entwicklungen

Dietmar Ochs und Bodo Steinmann entwickelten 1978 den **Ansatz Qualifizierung für Lebenssituationen** in Anlehnung an Saul B. Robinson. Dabei sollte die Ermittlung ökonomisch geprägter Lebenssituationen vor allem der Auswahl für die Lernenden bedeutsamer Lerngegenstände dienen. Diese wurden aus den Lebensbereichen der Einkommensentstehung durch Produktion und Arbeit einerseits sowie der Einkommensverwendung durch Inanspruchnahme erstellter Güter andererseits – eingebettet in die bestehende Wirtschaftsordnung erschlossen. Qualifizierung für Lebenssituationen könnte auch auf Anpassung an die jeweilige Lebenssituation zielen oder auch das passende Wissen allein aus einer Referenzdisziplin ableiten. Steinmann/Ochs zielten jedoch sowohl auf Kompetenz, verstanden als Tüchtigkeit in den Lebenssituationen selbst, als auch auf Emanzipation, um Behinderungen oder Gefährdungen in den Lebenssituationen zu überwinden, indem Handlungsspielräume erweitert werden. Steinmann (1997) hat entsprechend den Ansatz später erweitert um Entwicklungen zur Wohlstandsgesellschaft sowie zu sozialen, ökologischen und internationalen Gesellschaft, die individuelle Lebenssituationen beeinflussen, aber auch durch diese beeinflusst werden. Ähnliche Ansätze, wenn auch vor allem für Teilgebiete der ökonomischen Bildung – z. B. arbeits-, berufs-, finanziell- und haushaltsorientierte Entwicklungen finden sich bei Beinke 2011, Famulla 2010, Jung 2000, Kahsnitz 1999 für eine sozio-ökonomische Berufsorientierung sowie bei Piorkowsky 2011, Preuss/Steffens 1993 für eine sozio-ökonomische Konsumentenbildung bzw. Orientierung am privaten Haushalt. Die Orientierung an jenen alle Individuen betreffenden Entscheidungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen, die sich aus den Lebensbereichen der Güter- und Einkommensentstehung und -verwendung ableiten lassen, bilden damit die **unverzichtbaren Auswahlkriterien für Bildungsfelder**, die zu ergänzen sind durch jene gesellschaftlichen Entwicklungen oder Herausforderungen, die diese Lebenssituationen beeinflussen und durch diese beeinflusst werden.

## Kategorien und Denkschemata zur Konzentration auf den bereichernden Kern ökonomischen Denkens

Herman May (1998) und Erich Dauenhauer (1997) suchten nach relevanten Kategorien, Hans Kaminski (2001/2002) und Gerd-Jan Krol (2001) nach relevanten Denkschemata, die extrahiert aus der Ökonomik besonders wichtig waren, um sich in der Welt zurechtzufinden. Vor allem aber Klaus-Peter Kruber (1997) hat den kategorialen Ansatz um makroökonomische, ethische und politische Kriterien erweitert und ökonomische Denkschemata integriert. Interessant in diesem Zusammenhang sind die Analysen von Reinhold Hedtke (2002) und Thorsten Hippe (2010), die darauf aufmerksam gemacht haben, dass für die meisten ermittelten Kategorien die Ökonomik kein Monopol beanspruchen kann. Dennoch sind diese (auch) ökonomischen Denkinstrumente für Beschreibung, Analyse, Erklärung und Prognose ökonomischer Entscheidungs- und Handlungssituationen sowie Systemzusammenhänge und gesellschaftliche Entwicklungen unverzichtbar, es stellt sich allerdings die Frage, ob sie hinreichend Hilfe zur Bewältigung und Gestaltung ökonomisch geprägter Lebenssituationen und sozio-ökonomischer Herausforderungen liefern.

## Integrative wissenschafts- bzw. problemorientierte Ansätze

Darüber hinaus existieren vielfältige **integrative Ansätze**. So wurde beispielsweise von Hermann May (2008) durch die Orientierung an Arbeits-, Konsum- und Gesellschaftsökonomie ein problemorientierter Wissenschaftsbezug konstruiert, von Gerd-Jan Krol und Alfons Schmid (2002) eine problemorientierte Volkswirtschaftslehre ausgerichtet auf die Problemfelder der Wirtschaftspolitik konzipiert. Eher pluralistisch wissenschaftsorientierte Problemperspektiven existieren bei den sozialwissenschaftlichen Ansätzen von Reinhold Hedtke (2002, 2008), Thorsten Hippe (2010), Tim Engartner (2010), Birgit Weber (2012), während auch auf gesellschaftliche Herausforderungen wie Nachhaltigkeit (Birgit Weber 1997, Andreas Fischer 1998, Günther Seeber 2001), Ethik (Thomas Retzmann 2006) oder Gender (Claudia Wiepcke 2009, Ilona Ebbers 2009) bezogene problemorientierte Konzeptionen existieren.

## Notwendige Weiterentwicklungen sozio-ökonomischer Bildung

Diese Konzeptionen wurden entwickelt aus spezifischen Forschungs- und Lehrschwerpunkten, die nicht selten an die jeweiligen arbeits- und



berufsorientierten, sozialwissenschaftlichen oder auch ökonomischen Studiengänge gekoppelt sind, in denen ihre Verfasser wirkten. Gegenwärtig besteht die Gefahr, dass sie in Vergessenheit geraten und der Abbilddidaktik einer trivialisierten (unkritischen) Ökonomik Platz machen, die vor allem den Vorteil hätten, Lehrbuchwahrheiten messen zu können. Diese Ansätze fortzuschreiben, weiterzuentwickeln, zu integrieren, sie zum Teil auch kritisch zu hinterfragen, wäre eine wichtige Aufgabe einer sozio-ökonomischen Bildung, die sich folgendes zum Ziel macht:

- 1. Aufklärung über ökonomisch geprägte Lebenssituationen, ihre Gefährdungen und Handlungsspielräume.** Solche Lebenssituationen mit ihren Orientierungs-, Entscheidungs- und Handlungsbedarfen sollten der Ausgangspunkt für die **Auswahl** der relevanten Bildungsfelder sein und bleiben. Eine Orientierung allein an der Ökonomik beschränkt den Blick auf Behinderungen und Gefährdungen ökonomischer Modelllogik für ordnungsökonomische Zusammenhänge, weniger aber für die Entscheidung in Lebenssituationen. Der Grundlagenbeitrag von Ochs/Steinmann 1978, weiterentwickelt durch Steinmann 1997 bleibt ein zu realisierendes Forschungsprogramm für eine sozio-ökonomische Bildung, die Behinderungen, Gefährdungen und Handlungsspielräume der individuellen Subjekte ernst nimmt.
- 2. Ermittlung und kritische Reflexion relevanter ökonomischer Kategorien statt bloßer Legitimation:** Kategorien dienen zum einen als sachorientierte analytische Hilfsmittel zur Aufklärung und Prognose, zum anderen aber auch der wertorientierten Urteilsfindung. Die Orientierung an der Ökonomik verkürzt das selbständige Urteil zumeist auf einen technokratischen Effizienzbegriff. Die Kategorien sind angesichts der Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit in Lebenssituationen und gesellschaftlichen Herausforderungen auf ihren Nutzen, ihre Grenzen kritisch zu reflektieren anstatt sie lediglich zu legitimieren. Anstatt hier immer wieder Defizite gegenüber dem wirtschaftswissenschaftlichen Wissen oder ökonomischen Daten zu konstatieren, wären Studien erforderlich, die verdeutlichen, wie sich subjektiv und individuell das Verständnis der ökonomischen Lebenswelt, aber auch ökonomischer Phänomene entwickelt.
- 3. Einbeziehung alternativer ökonomischer und sozialwissenschaftlicher Denkansätze und Wirtschaftsformen:** Gerade wenn die ökonomische Lebensgestaltung und die Bewältigung ökonomisch gesellschaftlicher Herausforderungen zentrales Auswahlkriterium ist, können nicht einseitig ökonomische Erklärungs- und Handlungsmodelle gewählt werden, vielmehr sind auch alternative ökonomische Ansätze, die dem Subjekt seine eigene Nutzeneinschätzung ermög-

lichen, die es in seiner sozialen Einbettung berücksichtigen, die alternative Lebens- und Wirtschaftsformen verdeutlichen und auch herrschende Ansätze, Ziele und Lebensstile kritisch reflektieren zu berücksichtigen. Die Berücksichtigung von Kontroversen ist dabei ein wichtiges didaktisches Prinzip zur Entwicklung subjektorientierter kritischer Urteils- und verantwortlicher Gestaltungsfähigkeit.

## Grundfragen einer Didaktik der sozio-ökonomischen Bildung ...

Zur Ermittlung der Grundzüge einer sozio-ökonomischen Bildung muss zunächst danach gefragt werden, was jeder Schüler und jede Schülerin benötigt, um sich in der komplexen ökonomischen Lebenswelt zu orientieren, sie zu verstehen, in ihr angemessene Entscheidungen zu treffen und Gestaltungsspielräume zu nutzen. Die Entwicklung der Grundzüge einer sozio-ökonomischen Bildung ist entsprechend an didaktischen Leitfragen zu orientieren, aus denen sich Auswahl und Gestaltungsprinzipien sowie Leitziele und Kompetenzen ableiten lassen.

### Welche Behinderungen und Gefährdungen der Bedürfnisbefriedigung existieren in ökonomisch geprägten Lebenssituationen?

Steinmann 1997 hat die gegenwärtige Behinderung und die künftige Gefährdung der Bedürfnisbefriedigung in Lebenssituationen in Einklang mit der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung bei Wolfgang Klafki sowie der Bedeutung für das Überleben und ein menschenwürdiges Leben bei Wolfgang Hilligen sowie seines ursprünglichen Ansatzes mit Dietmar Ochs 1978 als wichtiges Kriterium der Lernbedeutung betont: »Die entscheidende Frage ... ist, in welchem Ausmaß eine Lebenssituation im Rahmen der realisierten Gesellschaftsordnung zur Befriedigung von Bedürfnissen beitragen kann. Darüber hinaus ist von Bedeutung, inwieweit sich Chancen ergeben, die Situationen im Sinne der Bedürfnisbefriedigung intensiver zu nutzen bzw. zu verbessern, und inwieweit die Realisierung der Bedürfnisse gefährdet erscheint. ... Je stärker einer Gefährdung entgegengewirkt werden muß ..., desto eher soll sie Gegenstand von Lernprozessen sein« (Steinmann 1997: 3). Somit werden problematische Entwicklungen in den jeweiligen ökonomisch geprägten Lebenssituationen zu bedeutsamen Bedrohungen der individuellen Bedürfnisbefriedigung und damit hochgradig lernbedeutsam, um den Individuen die Möglichkeit zu geben, sich entweder selbst zu schützen, in prekäre Beschäftigungsverhältnisse,

Überschuldung, Armut zu geraten, oder aber kollektive Einflussmöglichkeiten zu nutzen. Damit geht ebenso einher, den Einfluss gesellschaftlicher Entwicklungen – wie etwa Arbeitslosigkeit, Inflation etc. – zu erkennen. Eine Orientierung an ökonomisch geprägten Lebenssituationen fordert zunächst eine Erschließung der damit verbundenen problematischen Ausprägungen für das Individuum und die Gesellschaft. Gleichzeitig können unterschiedliche Gruppen durch unterschiedliche Verfügbarkeit an Ressourcen oder anderer Risiken in unterschiedlicher Weise von solchen Behinderungen und Gefährdungen betroffen sein. Die Wirtschaftswissenschaft differenziert lediglich zwischen Haushalten, Unternehmen, wirtschaftlichen Rollen wie Konsument, Erwerbstätiger etc. und vernachlässigt die soziostrukturellen Unterschiede abhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, der Stellung im Erwerbsleben sowie von den Ressourcen (Gesundheit, Bildung, Einkommen, Vermögen, Sozialkapital, Macht).

**Sozio-ökonomische Bildung berücksichtigt die Wahrnehmung und Bearbeitung individueller und kollektiver Gefährdungen und Behinderungen nicht nur wirtschaftlicher Akteure, sondern auch unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen.** Sie muss diese Lebenssituationen analysieren, in ihren Gefährdungen und Behinderungen erschließen, die soziostrukturellen Grundlagen und Auswirkungen berücksichtigen. Sie muss an den Problemen der sozio-ökonomischen Lebenssituationen ansetzen, Problembewusstsein entwickeln und Kritikfähigkeit anbahnen, wodurch Situationsorientierung zum grundlegenden und Problemorientierung zum konkretisierenden Prinzip der Auswahl werden. Diese Sensibilisierung für problematische Ausprägung und die Berücksichtigung unterschiedlicher heterogener Zugänge schließt die Berücksichtigung gesellschaftlicher Werte – wie **Solidarität, Humanität, Gerechtigkeit, Gleichheit, Nachhaltigkeit, Wohlstand, Freiheit** ein und fördert eine wertorientierte Urteilsfähigkeit.

**Welche Ursachen und Handlungsstrategien für sozio-ökonomische Herausforderungen existieren auf individueller, sozialer und politischer Ebene?**

Die Entwicklung eines differenzierten aufgeklärten Urteilsvermögens erfordert es, individuelle und gesellschaftliche Ursachen für problematische Entwicklungen ebenso in den Blick zu nehmen wie individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten. Dies erfordert einseitige individuelle und kollektive Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen, den Ordnungsrahmen in seiner Funktionsweise und Bedeutung zu verstehen,

aber auch mögliches Versagen zu erkennen. Zur Abwendung von Risiken und zur Verbesserung der Handlungsspielräume muss sozio-ökonomische Bildung eruieren, was das Individuum selbst tun kann zur Vermeidung von Risiken und zur Nutzung von Chancen, wozu es gesellschaftliche Selbsthilfeorganisationen benötigt und wann politische Rahmenbedingungen zu entwickeln sind. Sozio-ökonomische Bildung befähigt entsprechend zu Entscheidungen, individuell selbst mit Hilfe geeigneter Informationen zu entscheiden oder diese zu ändern, sich angemessen beraten zu lassen, ggf. auch Widerstand zu üben, Angebote selbst, kooperativ, über den Markt, Netzwerke oder den Staat herstellen zu lassen. Sie berücksichtigt aber ebenso die Bedingungen ihrer Finanzierung. Vor allem kulturelle und historische Vergleiche ermöglichen es, Entwicklung, Wandel und Mitgestaltbarkeit gesellschaftlicher Ordnungen sowie alternativer Entwicklungswege zu erkennen, um gegen alternativloses Sachzwangdenken zu wirken.

**Sozio-ökonomische Bildung analysiert entsprechend vorurteilsfrei und vergleichend individuelle, kollektive, institutionelle Ursachen und Strategien.** Sie bleibt nicht bei idealistischen Modellvorstellungen stehen, sondern konfrontiert diese kritisch mit empirischen Rahmenbedingungen. Sie ermöglicht damit sachorientiert Zielbeziehungen zu ermitteln, die Eignung von Zielen und Mitteln zu prüfen, Mittelvergleiche vorzunehmen, aber auch ihre Auswirkungen wertorientiert zu prüfen. So fördert sie sach-, wertorientierte und ideologiekritische Urteilsfähigkeit sowie ebenso eine verantwortliche Handlungs- und Mitgestaltungsfähigkeit.

### **Welche Optionen zur kreativen Lebensgestaltung existieren im sozio-ökonomischen Umfeld?**

Menschen sollen in die Lage versetzt werden ihr eigenes Leben verantwortlich zu gestalten und Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung angemessen zu nutzen. Dabei beschränkt sich die Bedürfnisbefriedigung weder auf monetäre Größen, noch hängt die Berufswahl allein von der Höhe des zu realisierenden Einkommens ab. Sowohl das Management des eigenen Haushalts als auch die Gestaltung des Berufslebens im Rahmen der Erwerbstätigkeit ist nicht auf ökonomisch quantifizierbare Daten beschränkt. Während beispielsweise die theoretische Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft sich vor allem auf die durch Erträge und Kosten gesteuerte Unternehmensführung beschränkt, deren Hauptaufgabe eine nach dem Wirtschaftlichkeitsprinzip organisierte Kombination von

Produktionsfaktoren ist, wie sie vor allem von Erich Gutenberg als faktortheoretischer Ansatz begründet wurde, ist für die Gestaltung anwendungsorientierter betriebswirtschaftlicher Studiengänge offensichtlich, dass sie interdisziplinäre betriebswirtschaftliche Teildisziplinen – etwa Marketing, Personal, Recht, Organisationspsychologie – hinzuziehen muss, um die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Unternehmenslenker zu fördern. Den Unternehmer als kreativen Schöpfer und Zerstörer, den Josef Schumpeter thematisierte, hatte die Betriebswirtschaftslehre lange als irrationales Subjekt aus ihrer Theoriebildung ausgeblendet (Pinkwart 2002). Wenn schon für die Befähigung zur Unternehmenslenkung eine auf die Kunstfigur des homo oeconomicus eingeschränkte ökonomische Betrachtungsweise nicht ausreicht, ist es umso fragwürdiger, dass sie für Entscheidungen im privaten Haushalt oder aber bei der Wahl von Berufen ausreichen sollte. Zwar hat das Modell des Homo oeconomicus mit seinen einfachen Kosten-Nutzen-Kalkülen einen heuristischen Erkenntnisnutzen, der vor allem dienlich ist, die Ergebnisse auf Märkten angesichts der Änderung von Restriktionen zu prognostizieren. Aber die Vielfalt notwendiger individueller komplexer Entscheidungen wird dabei ebenso beschränkt wie die Unsicherheit. Der dem homo oeconomicus zugrunde liegende Behaviorismus diente allenfalls noch der durch Taylor etablierten wissenschaftlichen Betriebsführung, die später durch humanere Ansätze ergänzt wurde. Gegenüber den Herausforderungen der modernen Arbeitswelt bzw. der Entscheidungsfindung der Lebensgestaltung ist die ökonomische Betrachtung unterkomplex. Effizienzorientierung und Nutzenmaximierung mag zur Analyse hilfreich sein, im Sinne permanentkalkulierender Lebensbewältigung könnte man sie eher als garantierte Anleitung zur Unzufriedenheit charakterisieren (vgl. Schwartz 2009). Neuere Ökonomiken – wie die Identitätsökonomie (Akerlof/Kranton 2011), die psychologische Ökonomik (Kahnemann 2011, Ariely 2008 etc.) und die Glücksökonomie (Frey/Frey Marti 2010) beziehen Entscheidungsanomalien und soziale Beziehungen stärker ein, womit die Grenzen zu anderen Sozialwissenschaften schwinden. Vor allem für die individuellen Entscheidungen, die im Bereich des Konsums oder der Berufswahl relevant sind, ist die Reflexion gesellschaftlicher Einflüsse schon lange bedeutsam. Diese Einflüsse sind vielfältig miteinander verwoben, bieten häufig allerdings einseitig Anlass zu entweder allein selbstkritischer oder allein systemkritischer Reflexion.

**Sozio-ökonomische Bildung nimmt die subjektiven Herausforderungen der komplexen Lebensgestaltung in ökonomisch geprägten Situationen ernst, orientiert sich am entscheidenden Sub-**

jekt, das individuell ökonomische Situationen bewältigen und damit auch verstehen, in ihnen handeln, sie aber auch im Blick auf die Entfaltung eigener Lebensstile mitgestalten kann. Das bezieht sich auf Entscheidungsfelder Konsum/Produktion im Haushalt bzw. Berufswahl sowie Erwerbstätigkeit in Betrieben, Unternehmen, Organisationen.

### Welche wissenschaftlichen Konzepte tragen mit welcher Reichweite zur Aufklärung bei?

Angesichts der Komplexität der Lebenssituationen und der Herausforderungen ökonomischer Entwicklungen sind jene wissenschaftlichen Konzepte zu eruieren, die zu dieser Aufklärung beitragen. Gleichzeitig ist aber auch nach ihrer Reichweite und ihren Grenzen zu fragen.

Viele Grundkonzepte der Wirtschaftswissenschaft sind in ihren Funktionsweisen noch wenig bekannt, selbst das Unternehmen und der Markt sind in ihrer Komplexität noch nicht erfasst, wie Institutionenökonomien nicht müde werden zu betonen (Richter/Furobotn 2003; Coase 1988). Gleichwohl bietet auch die Ökonomik Modelle und Analyseinstrumentarien zur Beschreibung ökonomischer Realität, zur Bewältigung von Knappheiten, zur Prognose der Auswirkungen der Wirtschaftspolitik und zur Analyse von Dilemmasituationen, die zum einen nicht selbsterklärend sind und bei denen kritische Geister häufig allein die negativen Seiten sehen, ohne ihren gesamtwirtschaftlichen Nutzen zu begreifen. So ist beispielsweise ohne das Konzept der Arbeitsteilung der gegenwärtige materielle Wohlstand ebenso wenig vorstellbar wie ohne das Verständnis der evolutionären Entwicklung von Geld. Auch die Befreiung von Marktgesellschaften aus den feudalen Fesseln, die schließlich dazu geführt haben, dass über Märkte Millionen von Einzelentscheidungen über Preise und Wettbewerb koordiniert werden, ist nicht selbsterklärend. Die Minderung von Verschwendung und die Reduktion von Risiken sind ohne Kosten-Nutzen-Analysen kaum denkbar, sie erlauben es sinnvolle Ziele mit den geringstmöglichen Mitteln zu erreichen oder eben mehr gesellschaftliche Ziele mit gegebenen Mitteln zu realisieren. Mikroökonomische Anreizanalysen liefern einen hilfreichen Beitrag zur Gestaltung von Ordnungen, indem sie verdeutlichen wie Menschen allgemein auf die Veränderung von Anreizen und Reaktionen reagieren, und in dem sie prognostizieren lassen, ob sich die angestrebten Ziele so auch wirklich erreichen lassen. Ohne ein Verständnis von makroökonomischen Aggregaten und Kreisläufen kann auch nur eine rudimentäre Vorstellung von gesamtwirtschaftlichen Ungleichgewichten gewonnen werden.

Viele Begriffe der Wirtschaftswissenschaften abstrahieren allerdings von den die Entscheidung beeinflussenden Faktoren. Wie konkretisiert zum Beispiel das Subjekt seinen individuellen Nutzen, der aus dem Daten- kranz ökonomischer Modellbildung einfach ausgeblendet wird? Auch so »scheinbar« klare Konzepte wie Kosten sind – berücksichtigt man Transaktionskosten, Opportunitätskosten und externe Kosten – diffus. Gleichwohl erfordert auch sozio-ökonomische Bildung, die Entstehung wissenschaftlicher Erkenntnisse einerseits immer als Annäherungen an die Wahrheit zu verstehen und zu begreifen, dass die Erfassung, Erklärung und Gestaltung komplexer Systeme in der Wissenschaft auch Annahmen und vereinfachte Modelle von Wirklichkeit erfordert. Damit ist aber gleichzeitig das Problem von Fehlschlüssen aufgrund der Ausblendung wichtiger Einflussfaktoren oder umgekehrter Kausalitäten verbunden.

Kritisch zu reflektieren ist auch die Anwendung wissenschaftlich-ökonomischer Konzepte, die im Dienste der Erkenntnisgewinnung viele Faktoren ausblenden, was für ihre direkte Anwendung in gesellschaftlichen Prozessen problematisch werden könnte. Inwiefern führen beispielsweise operationalisierbare Zielvereinbarungen (»wiss. Betriebsführung«) zur Ausblendung nicht quantifizierbarer Ziele oder der Überbetonung der Gegenwart zulasten der Zukunft? Inwiefern führt die Zielerreichung mit günstigem Mitteleinsatz tatsächlich zur Erreichung der gewünschten Ziele? So mag die Kostensenkung im Gesundheitswesen bei steigendem Bedarf angesichts der demographischen Entwicklung und der technischen Möglichkeiten ein gesellschaftlich nachvollziehbares Ziel sein. Kritisch zu hinterfragen wäre, welche Anreizwirkung mit bestimmten Instrumenten zu diesem Ziel verbunden ist: So können etwa Fallpauschalen kurzfristig die Kosten bei bestimmten Krankheiten reduzieren, in dem Durchschnittswerte berücksichtigt werden, während mögliche Folgekosten das Ansteigen anderer Fallpauschalen bewirken. So können die gewählten Anreize Unterversorgung bei niedrigen und Überversorgung bei hohen Fallpauschalen bedingen. Auch die wirtschaftspolitischen Empfehlungen der Ökonomen divergieren durchaus (vgl. Fuller/Geide-Stein 2003; Fricke 2010). Sie resultieren aus unterschiedlichen Annahmen über die empirische Gültigkeit des Funktionierens der Wirtschaftswelt (Marktoptimismus versus Marktpessimismus, Stärke der Einflussfaktoren, Dauer der Entwicklung, Informationsasymmetrien, Machtungleichgewichte), aber auch aus unterschiedlichen Wertvorstellungen verbunden mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Prioritäten.

Zu bedenken ist auch, dass die ökonomisch wissenschaftliche Perspektive solcher Kategorien nur eine Perspektive auf die gesellschaftliche

Wirklichkeit ist. Die Alltags- und Gesellschaftskonzepte der Subjekte, ihre Einstellungen und Motivationen können solchen wirtschaftswissenschaftlichen Kategorien ebenso gegenüberstehen wie Kategorien anderer Wissenschaften. Werden sie vernachlässigt, ist träges Wissen (Gruber/Mandl/Renk 1999) nicht auszuschließen, vor allem wenn die Alltagskonzepte den Subjekten fruchtbarer erscheinen.

**Auch sozio-ökonomische Bildung berücksichtigt die Modelle und Denkansätze der Ökonomik, allerdings weder ausschließlich, noch unkritisch. Sozio-ökonomische Bildung versteht Wissenschaftsorientierung so, dass sie den Lernenden auch eine Einsicht in den Weg der Erkenntnisgewinnung ermöglicht, sie diese mit anderen Wegen vergleichen und in ihren Grenzen kritisch reflektieren lässt. Sie versetzt sie in die Lage, angemessene Konzepte heranzuziehen sowie kontroverse Konzepte nach ihrem Nutzen und ihrer Anwendung, in ihren Auswirkungen und Grenzen zu beurteilen.**

**Welche Bewertungskriterien existieren für problematische ökonomische Entwicklungen und für Problemlösungen?**

Eine Didaktik der sozio-ökonomischen Bildung berücksichtigt gesellschaftliche Interdependenzen. Sie geht auf der Mikroebene der individuellen Entscheidungen davon aus, dass individuelle wirtschaftliche Entscheidungen individuelle und soziale, ökonomische und ökologische Folgen haben, während sie gleichzeitig von den zu reflektierenden Bedürfnissen (psychologische Aspekte), von den ökonomischen Entwicklungen (wirtschaftliche Akteure, Marktbeziehungen und -ergebnissen), gesellschaftlichen Trends (soziokulturelle Einflussfaktoren, gesellschaftliche Ziele, Vertrauen) sowie politischen Rahmenbedingungen und Gestaltungen (Ordnung, Institutionen, Politik) beeinflusst werden. Gleichzeitig betrachtet sie die Interdependenzen zwischen Wirtschaft, Politik und Gesellschaft auf der Systemebene. So bilden ökonomische Prozesse und -ergebnisse einerseits die Voraussetzungen für politische Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten und erlauben die Produktion öffentlicher Güter, was wiederum auf eine angemessene Gestaltung der Wirtschaftsordnung angewiesen ist. Gleichzeitig stellt die Gewährleistung von Rechtsbeziehungen, Sicherheit, Bildung, Umwelt eine wichtige Voraussetzung für ökonomisches Handeln dar und kann somit als wichtige Produktivkraft im Rahmen ökonomischer Entwicklungen gelten. Historisch führten ökonomische Entwicklungen immer wieder zu Krisen und Ungleichgewichten,



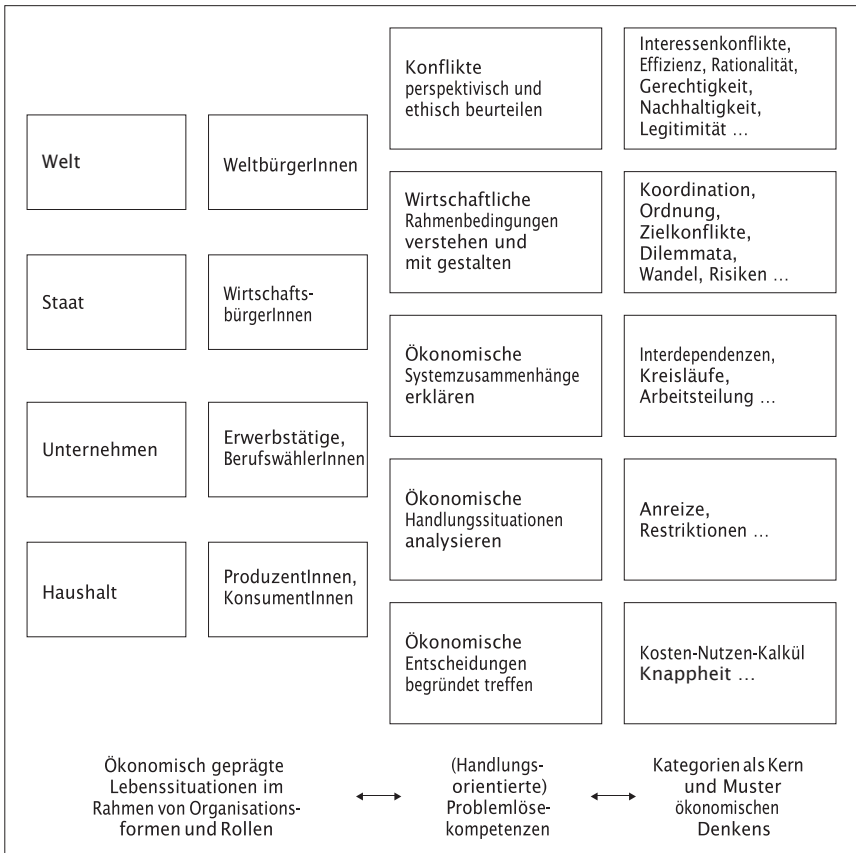
die Vertrauens- und Akzeptanzverluste ökonomischer und demokratischer Ordnungen mit sich brachten welche wiederum durch Stabilisierungs- und Distributionspolitik gemindert wurden, um das Vertrauen in die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung wiederherzustellen.

Wenn Effizienz als Kosten-Nutzen-Verhältnis als alleiniges technisches Bewertungskriterium dient, wird die Frage nach den so zu erzielenden gesellschaftlichen Werten gar nicht gestellt. Dabei wäre zu hinterfragen, inwiefern problematische Ausprägungen gegen Prinzipien der Humanität verstoßen und die Menschenwürde verletzen, die Freiheit unzulässig einschränken, die Entfaltung behindern, Wohlstand und Sicherheit beeinträchtigen, gegen Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung oder Solidarität verstoßen sowie Partizipation und Emanzipation unnötig mindern. Ökonomische Entwicklungen sind aber ebenso daraufhin zu befragen, inwiefern sie solchen gesellschaftlichen Werten auch dienlich sein können. Solche Werte können aber auch im Zielkonflikt zueinander stehen, während die Zielverletzung sich je nach wirtschaftlichem Akteur oder gesellschaftlicher Gruppe anders auswirken kann. Erst nach dieser Zielbewertung sind Urteilsmaßstäbe der Legitimität, der Effektivität im Blick auf Interdependenzen, Nebenfolgen, Unsicherheiten, Risiken, Stabilität und Wandel, der Effizienz, der Durchsetzbarkeit und der Praktikabilität anzulegen. Sozio-ökonomische Bildung fördert das Urteilen mit solchen Wertkategorien, es oktroyiert sie dem Subjekt aber nicht.

### Elemente einer subjekt- und lebensweltorientierten sozio-ökonomischen Bildung

Um zu ermitteln, was jeder Schüler und jede Schülerin können sollte, hatte die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2004) einen sinnvollen Orientierungsrahmen für die Problemlösekompetenzen geschaffen, die sich in Lebenssituationen unter Nutzung ökonomischer Kategorien entfalten sollten. Der Rahmen spitzte allerdings die Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit schon bei der Kompetenzformulierung stark auf ökonomische Maßstäbe zu, wenngleich die Standards sich nicht darauf beschränkten. Eine sozio-ökonomische Bildung strebt hingegen die Förderung der Entscheidungs- und Analysefähigkeit auf der Ebene der individuellen Lebensbewältigung ebenso an wie die Urteils- und Mitgestaltungsfähigkeit auf der Ebene gesellschaftlicher Rahmensetzung sowie die Berücksichtigung der Perspektiven unterschiedlicher Akteure und der ethischen Beurteilung.

Abb.: Problemlösekompetenzen für ökonomisch geprägte Lebenssituationen unter Berücksichtigung ökonomischer Denkschemata



(abgeändert nach Weber 2005: 43)

Die Felder ökonomischer Bildung lassen sich entlang der kompetenzorientierten auf Handlungs- und Mitgestaltungsfähigkeit zielenden Entscheidungs- und Urteilsfelder bestimmen. Diese setzen an den für alle Subjekte (I) bedeutsamen individuellen Entscheidungen und gesellschaftlichen Herausforderungen an. Diese Auswahl kann nach den Kriterien der Lernbedeutung für die Individuen analysiert werden, wofür die von Ochs/Steinmann (1978) konkretisierten Kriterien immer noch die angemessenste Begründungs- und Analysehilfe bieten, da sie zugleich eine

fachspezifische als auch subjektorientierte Begründung nach Prioritäten erlauben sowie Hilfestellung zur didaktischen Analyse subjektorientierter Leitfragen bieten. Des Weiteren wird die reale ökonomische Lebenswelt (II) identifiziert mit Blick auf die relevanten Akteure, Koordinationsformen und Ordnungen, um zentrale Einflüsse auf individuelle Lebenssituationen und gesellschaftliche Entwicklungen zu identifizieren, die auch zur Gestaltung der jeweiligen Ordnungen beitragen. Dies ermöglicht die Auseinandersetzung mit den realen sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnissen. Denkschemata (III) der Wirtschaftswissenschaften sowie zielbezogene Urteilsmaßstäbe sind zu ermitteln, die es erlauben die Gegebenheiten, Probleme und Herausforderungen, Ursachen und Gestaltungsmöglichkeiten zu analysieren und sachorientiert zu bewerten. Wenn die ökonomischen Denkwerkzeuge zur Bewältigung und Mitgestaltung nicht ausreichen, sind weitere (sozial-)wissenschaftliche Denkwerkzeuge heranzuziehen, aber auch Alltags- und berufsfachliches Wissen zu prüfen. Die Berücksichtigung der Modi wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung erlaubt eine Einschätzung der Reichweite der Denkwerkzeuge. Schließlich erlaubt eine Orientierung an grundlegenden gesellschaftlichen ethischen Werten, Probleme und Gefährdungen Ziele, aber auch Konsequenzen von Maßnahmen differenziert und abwägend für sich selbst, für unterschiedliche Gruppen, aber auch für alle verantwortlich (IV) beurteilen zu können.

Die im Folgenden vorgeschlagenen Elemente einer sozio-ökonomischen Bildung sind relevant in vielen Kategoriensystemen und vorgeschlagenen Konzepten ökonomischer Bildung, aber auch der politischen Bildung. Sie sollten ermöglichen, die für den Lernenden individuell und kollektiv bedeutsamen Herausforderungen von Akteuren, deren Koordination im Rahmen von Ordnungen der real existierenden Welt zunächst analytisch zu unterscheiden, diese mit ökonomischen, aber auch ergänzend sozialwissenschaftlichen Denkschemata analysieren, identifizieren sowohl sach- als auch wertorientiert beurteilen zu können. Gleichzeitig erlaubt ein solcher Baukasten bedeutsamer Elemente deren Funktion angemessen einzuschätzen und nicht etwa Analyseschemata mit Zielen oder zielorientierte, sachbezogene Urteilsmaßstäbe mit gesellschaftlichen Werten zu verwechseln. Diese Differenzierungen sind bei den bislang vorliegenden Vorschlägen zu Basiskonzepten erst unzulänglich berücksichtigt. Gleichzeitig werden auch solche gesellschaftlichen Felder berücksichtigt, die zum Verstehen ökonomischer Prozesse und Entwicklungen unverzichtbar sind und die Trennung von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft eher fragwürdig erscheinen lassen (vgl. Weber 2012, 2014).

Die Leitfragen einer Didaktik sozio-ökonomischer Bildung beziehen sich auf

- die Analyse sozio-ökonomisch geprägter Lebenssituationen und gesellschaftlich-ökonomischer Entwicklungen auf Gefährdungen, Behinderungen, Ursachen sowie individueller und kollektiver Handlungsspielräume,
- die Erforschung subjektiver Konzepte und Theorien im Blick auf Bedeutung, Interessen, Problemwahrnehmungen, Erklärungen und Gestaltungskonzeptionen,
- die Ermittlung der Einflüsse und Beziehungen der Akteure, der Nutzen und die Wirkung unterschiedlicher Koordinationsmöglichkeiten sowie die Gestaltung und Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Ordnungen,
- Nutzen, Reichweite und Grenzen wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Denkwerkzeuge.

Dabei ist zu respektieren, dass Zeit ein ebenso knappes Gut ist wie die Informationsverarbeitungskapazität der Subjekte. So berücksichtigt eine sozio-ökonomische Bildung die Mikroebene individuell bedeutsamer Entscheidungen in sozialen Zusammenhängen ebenso wie die Makroebene gesellschaftlicher Herausforderungen als Inhaltsfelder strukturierende Auswahlkriterien. Sie kann so den Lernenden ihre gesellschaftliche Einbindung und Beeinflussung ebenso verdeutlichen wie die Grundlagen für eine selbstbestimmte und verantwortliche Lebensgestaltung legen. Indem sie die subjektiven Theorien berücksichtigt, verhindert sie die Generierung trügerischen Wissens. Gleichzeitig begreift sie die gesellschaftlichen Herausforderungen nicht allein als Gegenstand allgemeinverbindlicher Regelungen, sondern ermöglicht dem Individuum eine angemessene vorurteilsfreie reflektierte Urteilskompetenz im Bewusstsein unterschiedlicher Perspektiven und Interessen verschiedener Akteure darüber, welche Konsequenzen und Auswirkungen unterschiedliche Koordinationsmechanismen und Gestaltungsperspektiven haben. Indem sozio-ökonomische Bildung weder unreflektierten Markt- noch Politikoptimismus schürt, trägt sie dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot Rechnung. Indem die empirische Wirklichkeit durch die Berücksichtigung von Problemen, Konflikten, Gefährdungen und Herausforderungen analysiert wird, ermöglicht sie eine illusionsfreie Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen der »unsichtbaren« und der »sichtbaren Hand«. Indem eine Offenlegung der zu berücksichtigenden gesellschaftlichen Werte erfolgt, diese aber gleichzeitig von zielbezogenen Urteilsmaßstäben abgekoppelt werden, erlaubt sie Kriterien für Sach- und Werturteile im Interesse einer reflektierten Urteilsfähigkeit.

Abb.: Curriculare Aspekte einer subjekt- und lebensweltorientierten sozio-ökonomischen Bildung

	Subjekt	Lebenswelt
	Individuelle Entscheidungsfelder – Gesellschaftliche Herausforderungen	Gesellschaftliche Akteure, Koordination, Ordnungen, Institutionen
M	<p><b>Bedeutsame individuelle Entscheidungsfelder</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedürfnisse/Interessen/ Lebensgestaltung</li> <li>• Arbeit/Beruf/Erwerb</li> <li>• Konsum/Freizeit/Vorsorge</li> <li>• Politisches Engagement</li> </ul> <p><b>Kollektive gesellschaftliche Herausforderungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politische Entwicklungen (Demokratie, Emanzipation)</li> <li>• Ökonomische Entwicklungen (Krisen, Arbeitslosigkeit, Inflation)</li> <li>• Soziale Entwicklungen (Sozialstruktur, Ungleichheit, Armut)</li> <li>• Ökologische Entwicklungen (Umwelterhalt)</li> <li>• Internationale Entwicklungen (Frieden, Entwicklung, Migration)</li> </ul>	<p><b>Akteure</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensgemeinschaften/Private Haushalte</li> <li>• Betriebe/ Unternehmen</li> <li>• Gruppen/Verbände/Parteien/ Massenmedien</li> <li>• Staat (Parlament, Regierung, Justiz)</li> <li>• Supra- und internationale Organisationen</li> </ul> <p><b>Koordination</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsteilung</li> <li>• Konkurrenz/ Kooperation</li> <li>• Netzwerke</li> <li>• Markt</li> <li>• Hierarchie</li> </ul> <p><b>Ordnungen/Institutionen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftsordnung (Marktwirtschaft)</li> <li>• Sozialordnung (Sozialstaat)</li> <li>• Politische Ordnung (Demokratie, Wahlen, Gewaltenteilung, Gesetz)</li> <li>• Rechtsordnung (Grundrechte, Verfassung)</li> <li>• Supranationale und internationale Ordnung</li> </ul>

Wissenschaft	Verantwortung
<b>Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Denkschemata</b>	<b>Gesellschaftliche Werte</b>
<p><b>Analysemuster</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Knappheit</li> <li>• Kosten – Nutzen</li> <li>• Anreize – Restriktionen</li> <li>• Normen – Traditionen</li> <li>• Status – Identität</li> <li>• Interessen, Konflikt, Konsens, Kompromiss</li> <li>• Legitimation</li> <li>• Macht/Gewalt/Herrschaft/Kontrolle</li> </ul> <p><b>Urteilsmaßstäbe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimität</li> <li>• Effektivität (Wirksamkeit)</li> <li>• Interdependenzen</li> <li>• Nebenfolgen</li> <li>• Ambivalenzen/Risiken</li> <li>• Stabilität/Wandel</li> <li>• Effizienz (Kosten-Nutzen-Verhältnis)</li> <li>• Durchsetzbarkeit</li> <li>• Praktikabilität</li> </ul> <p><b>Erkenntnisgewinnung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelle</li> <li>• Empirie</li> <li>• Theorie</li> <li>• Ideologiekritik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanität Menschenwürde</li> <li>• Freiheit Entfaltung Partizipation</li> <li>• Wohlstand Sicherheit Nachhaltigkeit</li> <li>• Solidarität Gerechtigkeit Gleichheit Gleichberechtigung Emanzipation</li> </ul>

Vgl. Weber 2012; 2014

## Literatur

- Akerlof, George, A./Kranton, Rachel E. 2011: Identity Economics. München
- Ariely, Dan 2008: Denken hilft zwar, nützt aber nichts, München
- Bachmann, Rüdiger 2011: Zum Neueren Methodenstreit – Rückblick und Ausblick. In: Caspari/Scheffold, S. 259 – 268
- Beinke, Lothar 2011: Zentrale Gegenstandsbereiche einer berufsorientierten Didaktik. Rückblick und Perspektive, Hohengehren
- Caspari, Volker; Scheffold, Bertram (Hrsg.) 2011: Wohin steuert die ökonomische Wissenschaft? Ein Methodenstreit in der Volkswirtschaftslehre. Frankfurt
- Coase, Ronald 1988: The firm, the market and the law. Chicago
- Dauenhauer, Erich 1997: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik, Münchweiler/Rod.
- DeGöB = Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den
- mittleren Schulabschluss, in: [www.degoeb.de/stellung/04\\_DEGOEB\\_Sekundarstufe-I.pdf](http://www.degoeb.de/stellung/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf) (2004).
  - Grundschulschulabschluss, in: [www.degoeb.de/stellung/06\\_DEGOEB\\_Grundschule.pdf](http://www.degoeb.de/stellung/06_DEGOEB_Grundschule.pdf) (2006).
  - Abschluss der gymnasialen Oberstufe, in: [www.degoeb.de/stellung/09\\_DEGOEB\\_Abitur.pdf](http://www.degoeb.de/stellung/09_DEGOEB_Abitur.pdf) (2009).
- Ebbers, Ilona 2009: Diversity Education in der ökonomischen Bildung. In: Seeber, Günther (Hrsg.): Ökonomische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe, Schwalbach 2009, S. 157 – 169.
- Engartner, Tim 2010: Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Paderborn u. a.
- Famulla, Gerd 2010: Vom Wandel der Arbeit. In: Forum Arbeitslehre Nr. 5/2010, S. 64–80
- Fischer, Andreas 1998: Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung. Bielefeld
- Frey, Bruno S./Frey Marti, Claudia 2010: Glück. Die Sicht der Ökonomie. Zürich/Chur
- Fricke, Thomas 2010: FTD-Ökonomenumfrage 2010. Umfrage unter den Mitgliedern des Vereins für Socialpolitik, der Vereinigung deutschsprachiger Ökonomen. Teilnehmer insgesamt: 1158). Financial Times Deutschland. 25./29./30. Juni 2010
- Fuller, Dan; Doris Geide-Stevenson 2003: Consensus Among Economists 2003: Revisited. In Journal of Economic Education, Volume 34, issue 4, pp. 369 – 387

- Gruber, Hans; Mandl, Heinz; Renkl, Alexander 1999. Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? (Forschungsbericht Nr. 101). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Internet, ISSN 1614 – 6336
- Hedtke, Reinhold 2011: Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Hedtke, Reinhold 2008: Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität, Alternativen, Grundlagen, Schwalbach/Ts.
- Hedtke, Reinhold 2002: Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Hippe, Thorsten 2010: Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand ökonomischer und politischer Bildung. Wiesbaden
- Jung, Eberhard 2000: Arbeits- und Berufsfindungskompetenz. In: Schlösser, Hans-Jürgen, Berufsorientierung und Arbeitsmarkt, Bergisch-Gladbach, S. 93 – 126
- Jung, Eberhard 2009: Partizipationskompetenz: Bildungsziel der Ökonomischen Bildung. In: Seeber, Günther (Hg.): Befähigung zur Partizipation – gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 11 – 26
- Kahnemann, Daniel 2011: Schnelles Denken, langsames Denken, München
- Kahnsnitz, Dietmar 1999: Sozioökonomische Bildung – ein Kernelement der Allgemeinbildung. In: APUZ 35 – 36/1999 (wiederabgedruckt in [http://www.sowi-online.de/reader/oekonomische\\_politische\\_bildung/kahnsnitz\\_dietmar\\_soziooekonomische\\_bildung\\_ein\\_kernelement\\_allgemeinbildung\\_apuz\\_35\\_361999.html](http://www.sowi-online.de/reader/oekonomische_politische_bildung/kahnsnitz_dietmar_soziooekonomische_bildung_ein_kernelement_allgemeinbildung_apuz_35_361999.html))
- Kaminski, Hans; Hübinger, Bernd; Zedler, Reinhard; Staudt, Wolfgang 2001: Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung, Sankt Augustin, April 2001
- Kaminski, Hans/Eggert, Karin 2008: Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. (unter Mitarbeit von Karl-Josef Burkard; im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken). Berlin
- Kaminski, Hans 2001/2002: Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung – Aspekte von Interdisziplinarität aus Sicht der Ökonomik. In: Unterricht Wirtschaft. Teil 1: Jg. 2 (8), 49–55, Teil 2: Jg. 3 (9), S. 60 – 68.
- Klump, Rainer: Wirtschaftspolitik im volkswirtschaftlichen Curriculum – Glanzlicht oder Auslaufmodell? In: Caspari/Scheffold, S. 89 – 107
- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ländergemeinsame inhaltliche An-



- forderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. 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)
- Krol, Gerd-Jan 2001: »Ökonomische Bildung« ohne »Ökonomik«? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. In: Sowi – onlinejournal. Zeitschrift für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, Jg. 2 (1). <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/krol.pdf>
- Krol, Gerd-Jan; Schmid, Alfons 2002: Volkswirtschaftslehre. Eine problemorientierte Einführung. Tübingen, 24. Auflage
- Kruber, Klaus-Peter 1997. Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: Kruber, Klaus-Peter, Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach, S. 55 – 74.
- Lobenstein, Catarina 2013: Die Ahnungslosen. In: Die Zeit 14.2.2013 <http://www.zeit.de/2013/08/Schule-Finzen-Wirtschaft/>
- Massing, Peter 2011: Basis- und Fachkonzepte zwischen »Fachlichkeit und Interdisziplinarität«. In: Goll, Thomas (Hrsg.): Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte, Schwalbach/Ts.
- May, Hermann 1998: Didaktik der ökonomischen Bildung, München
- May, Hermann/May, Ulla (Hg.) 2008: Handbuch zur ökonomischen Bildung, München
- Ochs, Dietmar/Steinmann, Bodo 1978: In: Forndran, Erhard/Hummel, Hans. J./Stüssmuth, Hans (Hrsg.) 1978: Studiengang Sozialwissenschaften: Zur Definition eines Faches. Düsseldorf, S. 186 – 223
- Pinkwart, Andreas 2002: Förderung des Unternehmensnachwuchses aus betriebswirtschaftlicher Perspektive. In: Weber, Birgit (Hrsg.): Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung. Bergisch-Gladbach S. 29–46
- Piorkowsky, Michael-Burkhard 2011: Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-ökologische Basiskompetenzen, Bonn
- Preuß, Volker; Steffens, Heiko (Hrsg.) 1993: Marketing und Konsumerziehung- David gegen Goliath?, Frankfurt am Main
- Retzmann, Thomas 2006: Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung. Eine fachdidaktische Studie zur Innovation der kaufmännischen Berufsbildung. Norderstedt
- Retzmann, Thomas; Seeber, Günther; Remmele, Bernd; Jongebloed, Hans-Carl 2010: Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der gewerblichen Wirtschaft, Essen, Lahr, Kiel

- [http://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann\\_ua2010\\_Gutachten.pdf](http://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann_ua2010_Gutachten.pdf)
- Richter, Rudolf; Furubotn, Eirik G. 2003: Neue Institutionenökonomik: Eine Einführung und kritische Würdigung, 3. Auflage, Tübingen
- Rohwetter, Marcus 2002: Wir alle – finanzielle Analphabeten. In: DIE ZEIT 31.10.2002  
[http://www.zeit.de/2002/45/Wir\\_alle\\_-\\_finanzielle\\_Analphabeten/komplettansicht](http://www.zeit.de/2002/45/Wir_alle_-_finanzielle_Analphabeten/komplettansicht)
- Schwartz, Barry 2009: Anleitung zur Unzufriedenheit. Warum weniger glücklicher macht. Berlin
- Seeber, Günther 2001: Ökologische Ökonomie. Eine kategorialanalytische Einführung, Wiesbaden
- Seeber, Günther; Retzmann, Thomas; Remmele, Bernd; Jongebloed, Hans- Carl 2012: Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.
- Steinmann, Bodo 1997. Das Konzept ›Qualifizierung für Lebenssituationen‹ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter, Hg. Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach, S. 1 – 22.
- Weber, Birgit 2000: Die Bedeutung der Ökonomie in der Lehrerbildung. Eine Analyse der ökonomisch relevanten Studienfächer für Lehrkräfte des allgemeinen Schulwesens, (Hrsg. Bertelsmann-Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung, Heinz-Nixdorf-Stiftung), Siegen im August 2000
- Weber, Birgit 2005: Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In: Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hrsg.) 2005: Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, S. 17 – 50
- Weber, Birgit 2007b: Ökonomische Bildung an Schulen und Hochschulen. Steigende curriculare Bedeutung an den Schulen bei schwerwiegenden Mängeln der Lehrerbildung. Bielefeld [http://degoeb.de/uploads/degoeb/2007\\_OEB\\_Situation\\_Weber.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/2007_OEB_Situation_Weber.pdf)
- Weber, Birgit 2007a: Die curriculare Situation der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen. In: Unterricht-Wirtschaft 1/2007, H. 29, S. 57 – 61
- Weber, Birgit 2010: Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, Heft 1/ 2010, S. 91 – 114
- Weber, Birgit 2012: Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung? In: Haushalt in Bildung & Forschung. Schwerpunktthema: Welche Ökonomie braucht der Haushalt? 1. Jahrgang 2012, Heft 1, S. 48 – 59
- Weber, Birgit 2014: Politische versus ökonomische Bildung. Erscheint in Hellmuth, Thomas (Hrsg.): Politische Bildung im Fächerverbund, Schwalbach/Ts.

- Weißeno, Georg 2006: Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle, In: Weißeno, Georg (Hrsg.) 2006: Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn, S. 120 – 142
- Wiepcke, Claudia 2009: Kontroversen einer geschlechtersensiblen finanziellen Allgemeinbildung. In: Retzmann, Thomas (Hg.): Finanzkompetenz und ökonomische Verbraucherbildung, Schwalbach/Ts., S. 127 – 142.