

58240

Birgit Weber: Ökonomische und Politische Bildung zwischen Dominanz, Isolation und Integration

Sowohl die ökonomische als auch die politische Bildung streiten in Europa immer noch um ihren angemessenen und institutionalisierten Platz im allgemeinen Schulwesen. Dies erfolgt von Seiten der ökonomischen Bildung oft mit dem Anspruch auf ein eigenes Fach isoliert von der politischen Bildung, während von Seiten der politischen Bildung Integration befürwortet wird, aber unter Dominanz der politischen Bildung. In diesem Beitrag soll zunächst die Situation politischer und ökonomischer Bildung im allgemeinen Schulwesen charakterisiert werden, bevor die Kontroverse um die Stärkung ökonomischer Bildung verdeutlicht wird. Die Anstrengungen zur Profilierung beider gesellschaftswissenschaftlicher Bildungen haben die Frage nach der Bedeutung der Referenzdisziplinen zu einem Hauptfokus werden lassen, der vor allem für die ökonomische Bildung hier in Vorzügen und Grenzen konkretisiert werden soll. Angesichts der Interdependenzen zwischen Wirtschaft und Politik werden schließlich potenzielle Konsequenzen einer Trennung herausgearbeitet, um abschließend statt dem Trennenden das Gemeinsame zu fokussieren. Auf diese Weise sollen die Möglichkeiten einer gemeinsamen Perspektive von Politik und Wirtschaft – ohne Dominanzgebaren, Zerrbilder oder Isolation – anhand didaktischer Leitfragen herausgearbeitet werden, um mit Optionen einer gegenseitigen Bereicherung im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerspektrum zu schließen.

Einen Beitrag zu einem eingeladenen Vortrag in einem Tagungsband zu verfassen, stellt die Herausforderungen, einerseits eigene Positionen, Analysen und Konzeptionen transdisziplinär einem breiteren Publikum zugänglich zu machen, andererseits aber auch dem Originalitätsanspruch gerecht zu werden. So greife ich hier auf viele eigene, auch unveröffentlichte Beiträge zurück, fokussiere aber deutlicher als bisher auf Vorzüge und Grenzen der Referenzdisziplin, um die Grundstruktur eines fachdidaktisch konturierten, kompetenzorientierten sozialwissenschaftlichen Curriculums vorzuschlagen, das über die bisherigen Additionen gesellschaftlicher Teilsysteme bei Vernachlässigung der Mikroebene hinausgeht.

Politik und Wirtschaft im allgemein bildenden Schulwesen - zwischen Diffusität und Bedeutungslosigkeit?

Sowohl die politische als auch die ökonomische Bildung haben im allgemeinbildenden Schulwesen keineswegs einen ihrer Bedeutung gemäßen angemessenen institutionalisierten Platz. In vielen Ländern werden beide nicht unbedingt als institutionalisierte Fächer allen Lernenden angeboten, von einer obligatorischen Auseinandersetzung ganz zu schweigen. Wenn sie einen angemessenen Platz in Form eines eigenen Fachs oder in einem gemeinsamen Integrationsfach haben, sind die dieses Fach erteilenden Lehrkräfte nicht unbedingt in allen Fachbestandteilen gleichermaßen gut ausgebildet, wenn das Fach nicht in Gänze fachfremd unterrichtet wird. Im Blick auf ein aufgeklärtes Verstehen der eigenen ökonomisch und politisch beeinflussten Lebenswelt, einem selbstbestimmten rationalen und verantwortungsbewussten Handeln in dieser Lebenswelt ist dies der nächsten Generation gegenüber schon skandalös. Wenn zudem sowohl die politische als auch die ökonomische Ordnung darauf angewiesen sind, dass ihre Bürgerinnen und Bürger sie nicht nur verstehen, sondern auch zu ihrer Mitgestaltung in die Lage versetzt werden sollten, ist dies unverantwortlich.

Betrachtet man das sozialwissenschaftliche Fächerspektrum in Deutschland stellt sich hier die Situation der politischen und ökonomischen Bildung von Bundesland zu Bundesland anders dar. Selbst in einem Bundesland kann sich die Verankerung von Schulform zu Schulform unterscheiden. So wird beispielsweise in Nordrhein-Westfalen an der Hauptschule Geschichte/Politik und Arbeit/Wirtschaft/Technik unterrichtet, an der Gesamtschule Gesellschaftslehre als Geographie, Geschichte, Politik und Arbeitslehre als Arbeit-Wirtschaft-Technik, nach Wahl der Schule in jeweils getrennten Fächern oder in einem Lernbereich. An der Realschule existiert das Fach Politik, das die Rahmenvorgaben ökonomische Bildung und Wirtschaft als Gegenstandsfeld zu berücksichtigen hat, an manchen Realschulen wird zudem das Fach Wirtschaft als Pflicht oder Wahlpflichtfach im Modellversuch sowie Sozialwissenschaften zusätzlich als Wahlpflichtfach angeboten. Am Gymnasium existiert in der Mittelstufe das Fach Politik-Wirtschaft und in der Oberstufe können die Lernenden Sozialwissenschaften wählen, wobei nach Entscheidungen der Schulkonferenz das Fach mit dem Schwerpunkt Wirtschaft angeboten werden kann. Die Lehrerausbildung erfolgt gemeinsam im Fach Sozialwissenschaften, das sich speist aus den Referenzdisziplinen Soziologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaften sowie der Didaktik der Sozialwissenschaften, die an manchen Standorten eher von der Politikdidaktik, an anderen eher von der Wirtschaftsdidaktik dominiert wird. Gleichzeitig ist es das Fach, das im Fächerspektrum der Sekundarstufe I am häufigsten fachfremd unterrichtet wird. Hier liegt sogar am Gymnasium der Anteil bei 30 %, während er bei allen anderen Fächern unter 10 % ist. In dieser Fächerkultur eine Professionalisierung zu erreichen erscheint außerordentlich schwierig. Neben dem unklaren Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung geraten Professionalisierungsbemühungen zwischen die Mühlen des Föderalismus, des gegliederten Schulwesens und der Hochschulautonomie.

Es ist Wolfgang Sander (2010: 30) völlig zuzustimmen, wenn er darin keine ‚produktive Vielfalt‘, sondern eine „strukturelle Schwäche in der Repräsentanz der Sozialwissenschaften in der Schule“ erkennt. Die mangelnde Professionalisierung öffnet darüber hinaus der Legitimation fachfremden Unterrichts Tür und Tor, während sie sich gleichzeitig als Einfallstor für unterschiedlichste Interessengruppen ergibt, so dass die Bewältigung individueller Herausforderungen oder gesellschaftlicher Missstände nicht selten diesem Fach übertragen wird.

Um dieser Diffusität und Unterschiedlichkeit über die Bundesländergrenzen hinweg etwas entgegenzusetzen, nutzten die Fachdidaktiken die Diskussion nach Pisa, um zu bestimmen, welche politische und welche ökonomische Bildung jedes Individuum erhalten sollte. Auch die Kultusministerkonferenz hat 2008 (aktualisiert 2013) einheitliche Anforderungen für die Lehrerausbildung erlassen. Für die länderübergreifenden Anforderungen an die Lehrerbildung für die Fächergruppe Sozialkunde/ Politik/ Wirtschaft wurden in einem ersten Entwurf ca. zehn Inhaltsbereiche ausgewiesen, die alle der politischen Bildung zuzurechnen waren, während sich nur zwei neben politischen Fragen auch der politischen Soziologie bzw. der politischen Ökonomie widmeten. Erst nach massiven Interventionen wurden in der letztlich verabschiedeten Vorgabe fünf Inhaltsgebiete ausgewiesen, die gleichberechtigt die Grundlagen und Methoden der Sozialwissenschaften, die fachwissenschaftlichen Beiträge der Politikwissenschaft, der Soziologie und der Wirtschaftswissenschaft sowie schließlich die Fachdidaktik berücksichtigen. Die Kontroverse um ein eigenes Fach Wirtschaft stieß auch die Fokussierung auf das jeweilige eigenständige Profil neu an.

Die Kontroverse um die Stärkung der ökonomischen Bildung: Der Kampf um die Köpfe der nachwachsenden Generation

Wirtschaft als unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung

In Deutschland verständigten sich 2000 in einem gemeinsamen Memorandum Eltern, Lehrer, Wissenschaftler, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter, dass Wirtschaft für die schulische Allgemeinbildung unverzichtbar ist:

„Unverzichtbare Aufgabe der allgemein bildenden Schule ist es, Schülerinnen und Schüler zu einer selbst- und mitverantworteten Teilhabe in einer sich ständig wandelnden Arbeits- und Wirtschaftswelt zu befähigen. Dies folgt aus dem Auftrag an die Schule, die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen zu fördern, als auch aus der zentralen Bedeutung des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems für den Einzelnen und die Gesellschaft als Ganzes. Sozioökonomische Bildung ist damit ein wesentlicher Teil der Allgemeinbildung. Ihre Ziele leiten sich aus den allgemeinen Bildungszielen ab und leisten ihren spezifischen Anteil, damit junge Menschen selbstständig und selbstbestimmt leben, für sich selbst und andere Verantwortung übernehmen und an der Entwicklung der gesellschaftlichen Belange reflektiert und konstruktiv mitarbeiten. Sozioökonomische Bildung wird umso wichtiger, als die Arbeitsteilung und die damit verbundene Komplexität unseres Wirtschaftslebens ebenso zunehmen wie die Herausforderungen durch ein zusammenwachsendes Europa und die Globalisierung.“ (Göhner /Sehrbrock 2000)

Die Verfasser fordern einen Lernbereich Sozioökonomie ebenso wie die Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfachs Wirtschaft, sie charakterisierten eine „zeitgemäße sozioökonomische Bildung“ als „interdisziplinär und praxisorientiert“, wobei „ökonomische, soziale, ethische, politische, rechtliche, ökologische und technische Zusammenhänge von Arbeit und Wirtschaft“ mit differenzierten theoretischen und empirischen Kenntnisse vor allem aus den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu behandeln seien.

Die Kultusministerkonferenz reagierte auf diese Forderungen vor allem mit ihrem Bericht zur Wirtschaftlichen Bildung, in dem sie das Feld der ökonomischen Bildung fest verankert sieht, wenn auch äußerst vielfältig:

„Für die Kultusministerkonferenz ist ökonomische Bildung ein unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung und gehört somit zum Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Das Lernfeld Wirtschaft ist in den Schulen fest verankert und wird in verschiedenen Formen in schulische Lehr- und Lernprozesse einbezogen. Die Vermittlung wirtschaftlicher Grundkenntnisse vollzieht sich in drei Bereichen:

- *innerhalb des Unterrichts (als Teil eines oder mehrerer Fächer bzw. als eigenständiges Schulfach)*
- *außerhalb des Unterrichts (beispielsweise in Form von Schülerfirmen oder wirtschaftsbezogenen Schulprojekten)*
- *außerhalb der Schule (durch vielfältige Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, z. B. Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen).*

Die Länder haben ihre Aktivitäten auf diesem Gebiet kontinuierlich ausgeweitet und werden diese Entwicklung in angemessenem Umfang fortsetzen.“ (KMK 2001; 2008)

Ökonomische Bildung auch als Projektionsfläche zahlreicher Sonderinteressen

Neben jenen an der Bildung künftiger Generationen interessierten Initiativen entwickelten sich auch zahlreiche Initiativen, die mit der ökonomischen Bildung unterschiedlichste Sonderinteressen verfolgten, etwa

- das deutsche Aktieninstitut, das sich um die hohe Präferenz für das Sparbuch und die Vernachlässigung anderer Formen der Vermögensbildung, also vor allem der Aktien, sorgte,
- die deutsche Wirtschaftsministerkonferenz, das arbeitgebernahe Institut der deutschen Wirtschaft, die Bertelsmann-Stiftung, die mangelnde Bereitschaft unternehmerische Verantwortung zu übernehmen ebenso beklagten wie eine steigende Versorgungsmentalität, die durch eine Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit und die Einbettung von Entrepreneurship-Education zu heilen wäre,
- die gewerblichen Unternehmen, die sich zunehmend um ihren Nachwuchs und ihr Image sorgten, um entsprechend verstärkt Praxiskontakte einzufordern,
- die Finanzdienstleistungsunternehmen, die immer wieder die mangelnden finanziellen Kenntnisse ihrer Kunden beklagten, sich um deren eingeschränkte Fähigkeiten zur privaten Vorsorge sorgten, weshalb sie finanzielle Bildung für stärker verankernswert hielten,
- die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, vorab die Bertelsmann-Stiftung, die die Urteilsfähigkeit zur wirtschaftspolitischen Gestaltung im Spannungsfeld von Markt und Staat nicht gesichert sah, so dass Positionen für mehr Markt und weniger Staat entgegenzusetzen seien.

Alle diese Initiativen bemühten sich angesichts der diffusen Strukturen mit eigenen Konzepten und Materialien um die Köpfe der nachwachsenden Generation. Gleichzeitig gaben sie Umfragen und Analysen in Auftrag, mit denen zum einen die Ahnungslosigkeit der Jugend in ökonomischen und finanziellen Fragen nicht zuletzt der Legitimation der eigenen Einflussnahme dienten, während Analysen zum Nachweis von einseitigen Perspektiven in Lehrplänen und Schulbüchern eigene Einseitigkeiten – sozusagen als Gegenöffentlichkeit – rechtfertigten.

Die Bemühungen der unternehmer- und arbeitgebernahen Interessengruppen riefen auch ihre gesellschaftlichen Pendanten der verbraucher-, arbeitnehmer- und weiteren Interessengruppen auf den Plan. Die Verbraucherzentralen bemühten sich zunehmend um eine stärkere Verankerung der Verbraucherbildung und entwickelten einen Materialkompass als Prüfstelle für Unterrichtsmaterialien. Die Gewerkschaften beklagten die Vermittlung wirtschaftlicher Zusammenhänge einseitig aus unternehmerischer Perspektive, weshalb auch sie ihre Bemühungen um eine sozioökonomische Bildung ausdehnten. Ebenso forderten außerparlamentarische Kontrollorganisationen wie Lobby Control eine einseitige Einflussnahme der Arbeitgeber- und Unternehmensverbände zu verhindern.

Curriculare Verankerung der ökonomischen Bildung

Die diffuse Verankerung der ökonomischen Bildung macht es den Gruppen, die mehr Wirtschaft in der Schule fordern, relativ leicht. Wirtschaft ist in der Fächerstruktur tatsächlich nicht einfach zu erkennen. 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 sozioökonomische Wirklichkeit (vgl. Schlösser/Weber 1999; Weber 2007). So werden im Lernbereich Arbeitslehre makroökonomische und wirtschaftspolitische Bezüge eher vernachlässigt: das pädagogische Bemühen richtet sich auf das Verhalten des einzelnen, nicht in problematische Situationen zu geraten, etwa durch Bildung und Weiterbildung, Flexibilität, Mobilität und Selbständigkeit, als ob diejenigen mit

den schlechtesten Perspektiven es schon schaffen, wenn sie sich nur angemessen anstrengen. Scheitern erscheint entsprechend als persönliches Versagen, während ein differenzierter Blick auf individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten unterbleibt. Demgegenüber wird in den Fächern Politik und Sozialkunde die ökonomische Lebenswelt oft vor allem kritisch beleuchtet. So dient die Beschäftigung mit der Notwendigkeit des Haushaltens in der Regel dem Verständnis, warum Knappheit zum Wirtschaften zwingt, während gegenüber Marketingaktivitäten gesundes Misstrauen zu fördern sei. Die Funktionsbeziehungen von Unternehmen und die Wirkungsweise von Preismechanismen und Wettbewerb sind zwar teilweise zu thematisieren, vor allem aber um ihre 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, während die internationalen Wirtschaftsbeziehungen vor allem auf ihre Vorteilhaftigkeit betrachtet werden. Als in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit geschaffen wurde, das Fach Sozialwissenschaften mit einem höheren ökonomischen Anteil anzubieten, verlor beispielsweise der Sozialstaat als Thema Abiturelevanz. So wird je nach Unterrichtsfach den Lernenden ein Überschwang an Freiheit und individueller Verantwortung oder aber an Solidarität und kollektiver Verantwortung zugemutet.

Tatsächlich steht eine angemessene Verankerung der ökonomischen Bildung noch aus. So existieren Wirtschaftsphänomene in zersplitterten Segmenten im Sachunterricht, Arbeitslehre, Politik, Sozialwissenschaften, aber auch in Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Deutsch und sogar in Ethik/Religion, mit zum Teil diffusen Zielen und einseitigen Darstellungen, wobei die Integration den Lehrkräften überlassen wird, die nur selten darauf angemessen vorbereitet sind.

Fragwürdige Bedenken und berechtigte Sorgen der Politikdidaktik

Ob Wirtschaft nun sinnvoller in einem eigenen Fach oder in einem Integrationsfach aufgehoben wäre, ist trotz der oben genannten Defizite noch nicht beantwortet. Blickt man auf die möglichen Integrationsfächer, die gegenwärtig einen relevanten Anteil der ökonomischen Bildung tragen, existieren dort gegenüber einem eigenständigen Fach erhebliche Bedenken, die allerdings auch einen fragwürdigen Umgang mit dem ökonomischen Gegenstandsbereich vermuten lassen. Zusammengefasst befürchten einige Politikdidaktiker:

- *Anpassungsdidaktik* durch Akzeptanz gegenüber der bestehenden Wirtschaftsordnung (z.B. Detjen 2006: 62), Begeisterungsfähigkeit für ökonomische Zielsetzungen (z.B. Breit 2006: 100ff) und schließlich mangelnde Kritikfähigkeit (z.B. Richter 2006: 117, Breit 2006: 100ff, Detjen 2006: 77);
- *Abbilddidaktik*, in dem die Modelle hochformalisierter Wirtschaftswissenschaft gelehrt und der methodologische Individualismus gepredigt werde, während die Nutzenmaximierung den sozialen Zusammenhang konterkariere (z.B. Detjen 2006: 73, Massing: 2006: 88; Steffens 2008: 28);
- ein *Ethikdefizit*, wenn etwa Effizienz die Grundwerte Freiheit, Gleichheit, Solidarität verdränge (Breit 2009: 93f) bzw. die Einheit von Politik, Ökonomik und Ethik durch die Sachlogik des Marktes verkehrt werde (Detjen 2006: 72).

Vor diesem Hintergrund sehen viele Politikdidaktiker vor allem eine Lösung: die Integration ökonomischer Zusammenhänge in die politische Bildung. Die Kritik zuspitzend könnte man formulieren: die kritikwürdige Wirtschaft, die problematische Wirtschaftswissenschaft sowie die unethische ökonomische Bildung müsse durch die politische Bildung gezähmt und zivilisiert werden. Dass sich die ökonomische Bildung in einem solchen von der politischen Bildung dominierten Integrationsfach kaum an-

gemessen berücksichtigt sähe, das in der oben zusammengefassten Zuspitzung selbst die eigenen Prinzipien des Beutelsbacher Konsens verletzen würde, derweil es die mikroökonomischen Entscheidungs- und Handlungsbedarfe als praktische Lebenshilfe kaum zum genuinen Bestandteil des Fachs rechnet, erscheint nachvollziehbar. So mutet es tatsächlich befremdlich an, wenn existierende fachdidaktische Konzeptionen in der ökonomischen Bildung von Seiten der Politikdidaktik noch nicht einmal zur Kenntnis genommen werden¹.

Berechtigt erscheinen die Sorgen durchaus, denn die Ausweitung der ökonomischen Perspektive im Fächerspektrum geht zumeist zu Lasten des Faches Politik, in dem etwa in einem Fach Politik-Wirtschaft ökonomische Anteile ausgeweitet werden oder aber durch die Ausklammerung ökonomischer Bestandteile wichtige Inhaltsgebiete verloren gehen. Für Joachim Detjen (2006: 64) ist denn auch das Themengebiet Wirtschaft bedeutsam, um die prekäre Existenz des Unterrichtsfachs Politik zu festigen, da er aus bayrischen Erfahrungen fatale Folgen zu prognostizieren weiß (Detjen 2006: 78). Angesichts eines eigenständigen Faches Wirtschaft und Recht ist Sozialkunde auf ein Zwei-Stunden-Fach in einer Jahrgangsstufe beschränkt.

So kämpfen die Politikdidaktiker um „ihr“ Fach, während viele Wirtschaftsdidaktiker ihren angemessenen Platz in einem Fach noch erstreiten wollen, da sie sich in einem von der politischen Bildung dominierten Fach weder angemessen verankert sehen, noch die Lehrerbildung auf dieses Fach als ausreichend betrachten². Die Art und Weise der politikdidaktischen Auseinandersetzung gegen eine Abkopplung des wirtschaftlichen Themenfeldes bezeichnet Hans Kaminski (2006: 144) als „unappetitliche“ Interessenpolitik mit didaktischen Floskeln als Kampf um Besitzstände. Auch Dietmar Kahsnitz (2008) wettet gegen die „politikwissenschaftliche Besitzstandswahrung“. Tatsächlich geht es bei den Argumenten vor allem um die Legitimation des Verbleibs des Themenfeldes Wirtschaft unter Dominanz der politischen Bildung.

Szientismus versus Bildung in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken

Nach Pisa verständigten sich die jeweiligen fachdidaktischen Verbände der politischen und ökonomischen Bildung auf die Entwicklung von Bildungsstandards. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB 2004) und auch die Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE 2004) entwickelten zunächst Kompetenzbereiche sowie darauf hin bezogene Standards, die alle Lernenden zu bestimmten Phasen ihres Schullebens erreichen sollten. Mit diesen Bemühungen existierte erstmals für beide Fachperspektiven ein Konsens der jeweiligen Scientific Communities, welchen Beitrag das Fach zum allgemeinen Bildungsauftrag leisten sollte, welches die wichtigsten Kompetenzbereiche seien und wie diese sich konkretisieren lassen könnten.

Rückkehr des Szientismus in Wirtschafts- und Politikdidaktik

Nach diesen fruchtbaren gemeinsamen Diskussionen, deren Ergebnisse durchaus geeignet waren, das Profil der eigenen Fachperspektive zu schärfen, brachen ab 2010 neue Konflikte hervor, da in beiden Fachdidaktiken versucht wurde, die eigene Domäne weiter inhaltlich zu schärfen. In der Politikdidaktik wurden Basiskonzepte als Kern der Politik vorgelegt (Weißeno u.a. 2010), in der Wirtschaftsdidaktik

¹ Vgl. zum Überblick über existierende Konzeptionen ökonomischer Bildung Weber (2001), Hedtke/Weber (2008) sowie Hedtke (2011).

² Als gemeinsame Auseinandersetzung fanden diese Diskussionen ihren Niederschlag vor allem in den Sammelbänden von Kahsnitz (2005), Weißeno (2006) und Steffens/Widmaier (2008).

Bildungsstandards entwickelt, die sich zu großen Teilen auf die ökonomische Verhaltenstheorie bezogen und Effizienz zu einer Leitkategorie erhoben (Retzmann u.a. 2010). Während in der Schulrealität in der Regel ein Integrationsfach existiert, suchten die beiden Fachdidaktiken im Relevanz- und Verdrängungswettbewerb marginalisierter fachlicher Perspektiven ihr spezifisches Profil zu verdeutlichen, wobei sie sich zunehmend auf die jeweiligen Referenzdisziplinen stützen. Fachdidaktische Konzeptionen, die sich auf die Lebenswelt sowie die politische und ökonomische Praxis bezogen, drohten dabei gegenüber den Eigenlogiken der jeweiligen Referenzdisziplin in den Status unverbindlicher Präambeln zu geraten.

So wollen Seeber u.a. (2012: 54) mit ihrem Kompetenzmodell und den domänenspezifischen Bildungsstandards Unschärfen vermeiden, da die ökonomische Perspektive in der Praxis „eher zu kurz kommt“. Zwar sollte für die Politikdidaktiker Politik immer der Kern, „nie“ „eine eingeeengte Orientierung auf die Politikwissenschaft als alleinige Bezugswissenschaft“ bedeuten (Massing 2006: 89f, ähnlich Detjen 2006). Doch auch hier erhält die Orientierung an der Referenzdisziplin Auftrieb: Für Peter Massing (2011: 63) erhält das politische Wissen „sein Fundament in der akademischen Referenzdisziplin der Politikwissenschaft, die transdisziplinär konstituiert“ sei. Georg Weißeno (2006: 135) forderte schon früher, das „normative Defizit der Politikdidaktik zu beheben“ durch aus der Politikwissenschaft gewonnenen Kernkonzepten, um das Inhaltsdefizit zu überwinden angesichts der alleinigen Orientierung an Zielvorstellungen, allgemeinen Politikbegriffen, kategorialen Schlüsselfragen oder dem Politikzyklus. Eine solche Orientierung an Konzepten der jeweiligen Referenzdisziplin erleichtert auch die Beteiligung an empirischer, quantitativer Leistungsmessung. Weißeno (2006: 136) betont: „Empirische Lehr-Lernforschung ist angewiesen auf normative Festlegungen. ... Die Antwort hierauf kann die Politikwissenschaft geben, so wie die Ökonomik ihrerseits Modelle wirtschaftlichen Handelns entwickelt hat. ... die Entwicklung von Testaufgaben [benötigt] ... das zu entwickelnde politikwissenschaftliche Expertenmodell als Referenzrahmen.“

Die Entwicklung neuer Kompetenzstrukturmodelle, die die eigene Domäne schärfen sowie Test- und Messbarkeit ermöglichen sollten, lösten in beiden Fachdidaktiken erhebliche Kontroversen aus, die sich an der Überbetonung einer spezifischen Fachlichkeit sowie der Messbarkeit festmachten. Deren Problematik kam oft vor allem in den Testaufgaben zum Vorschein, zunehmend aber auch in, die ursprüngliche Zielsetzung der Kompetenzdiskussion konterkarierenden sinnentleerten Kompetenzerwartungen, die auf curricularer Ebene sogar noch die inhaltlichen Beispiele determinierten. Unabhängig von dem internen Dissens ist es erstaunlich, dass trotz der um Profilierung bemühten Abgrenzungsversuche, sich zwei der Basiskonzepte der politischen Bildung mit zwei Kompetenzbereichen der ökonomischen Bildung decken: Entscheidung und Ordnung.

Abb. 1: Fachlich profilierte Kompetenzmodelle im Dissens ab 2010	
Ökonomische Bildung	Politische Bildung
<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidung und Rationalität • Beziehung und Interaktion • Ordnung und System bezogen auf differenzierte ökonomisch geprägte Lebenssituationen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen (Konzepte der Politik*) <ul style="list-style-type: none"> • Ordnung • Entscheidung • Gemeinwohl • Politische Urteilsfähigkeit • Politische Handlungsfähigkeit • Politische Einstellung und Motivationen
<i>Retzmann u.a. 2012, Seeber u.a. 2012</i>	<i>Detjen u.a. 2012, Weißeno u.a. 2010</i>
vgl. zur Kritik	
<i>iböb 2011, Fischer/Zurstrassen 2014</i>	<i>Autorengruppe Fachdidaktik 2011, Sander 2013</i>

Ökonomische Bildung nicht ohne, aber auch nicht allein durch Ökonomik

Das Interesse spezifischer zu charakterisieren, was ökonomische Bildung ausmachen müsse, ist angesichts der diffusen Integration nachvollziehbar. Angesichts existierender Einseitigkeiten je nach Fachkulturen erscheint es bedeutsam, Modelle, Konzepte und Analyseinstrumentarien zur Beschreibung ökonomischer Realität, zum Umgang mit Knappheiten, zur Erklärung und Prognose der Auswirkungen ordnungs- und prozesspolitischer Maßnahmen sowie zur Analyse gesellschaftlicher Dilemmasituationen herauszuarbeiten, die ein Verständnis für die Einbettung und Folgen individueller ökonomischer Entscheidungen, aber auch für die Gestaltbarkeit ökonomischer Ordnungen ermöglichen. Dies ist weder selbsterklärend, noch erfolgt es über beiläufiges Alltagslernen, sondern bedarf organisierter Lehr-Lernprozesse. Allerdings würde eine rein ökonomisch wissenschaftliche Perspektive sowohl den subjektorientierten als auch den gesellschaftspolitischen Herausforderungen kaum angemessen gerecht. Im Folgenden werden die drei ökonomischen Handlungsebenen der individuellen Entscheidung, der Interaktion zwischen Akteuren sowie schließlich die Koordination von Systemen über Institutionen zugrunde gelegt, um die Chancen und Grenzen ökonomischer Denkweisen zu eruieren.

(a) Entscheidungen zwischen Rationalität, Emotionalität und Sozialität

Das Treffen von *Entscheidungen* ist nur selten ein bewusst getroffenes Abwägen angesichts der Vielfalt von Entscheidungsmöglichkeiten. Die Modellannahmen der Mikroökonomik, nach denen das Individuum souverän nach persönlichen Vorstellungen seinen Nutzen ohne Bevormundung zu mehren sucht und im Rahmen seiner Nutzenverfolgung rational seine Ressourcen einzusetzen sucht, sind nicht gleichzusetzen mit dem Verhalten des Individuums, das neben der Gewohnheitsbildung auch von Emotionen und sozialen Einflüssen bestimmt wird. Dennoch haben die Modellannahmen der Ökonomen durchaus ihren Sinn, wenn es darum geht, Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Institutionen abzuleiten. Sie sind aber nicht zu verwechseln mit einem Leitbild ökonomischer Bildung. Auch sind Kosten-Nutzenanalysen und eine Orientierung an Effizienz zur Minderung der Verschwendung knapper Ressourcen oder der Verhinderung unnötiger Risiken sinnvoll, denn angesichts individueller Risiken und sozialer Exklusion ist auch eine mangelnde verantwortliche Nutzung knapper Ressourcen alles andere als individuell und sozial verantwortlich. Solche Denkschemata entwickeln sich nicht allein aus den Erfahrungen des Alltags, denn im realen Leben werden nicht nur manche Kosten mit individuell schädlichen Konsequenzen ignoriert, nicht direkt messbare Kosten wie etwa Transaktionskosten unterschätzt, Opportunitätskosten ausgeblendet, externe Effekte vernachlässigt, Gegenwartskosten überschätzt und Zukunftskosten unterschätzt. Die Grenzen der ökonomischen Betrachtung zeigen sich aber leicht dort, wo die Ökonomik die Konkretisierung des Nutzens ausgeblendet, vor allem, wenn er sich nicht ökonomisch präzise bestimmen lässt und sozial beeinflusst wird. Entsprechend verlangen schon scheinbar so zentrale Kategorien wie Kosten-Nutzen-Analysen eine Erweiterung über die Wirtschaftswissenschaft hinaus.

(b) Interaktion der Akteure zwischen Arbeitsteilung, Kreisläufen, Marktkoordination und Gesellschaft

Der *Interaktion* von Menschen wird neben anderen Faktoren vor allem forciert durch eine differenzierte *Arbeitsteilung*, die als grundlegendes gesellschaftliches Organisationsprinzip vielfältige Verständnisprobleme, wechselseitige Abhängigkeiten und Koordinationsherausforderungen in sich birgt. Zwar lassen sich vor allem über Märkte Millionen von Einzelentscheidungen von Anbietern und Nachfragern im Prozess der Selbststeuerung über Preise koordinieren und über den Wettbewerb in ihrer Eigennutzverfolgung beschränken, weshalb ein Verständnis von Märkten für das Zusammenwirken ge-

sellschaftlich isolierter Einzelakteure ohne zentrale Steuerung ebenso bedeutsam ist wie das Verständnis der Beziehungen und Wechselwirkungen von Haushalten, Unternehmen und Staat im Wirtschaftskreislauf. Mikroökonomische Anreizeanalysen nach der ökonomischen Verhaltenstheorie ermöglichen politische Maßnahmen zur Gestaltbarkeit ökonomischer Ordnungen auch im Interesse gesellschaftlicher Zielsetzungen bzw. der Ressourcenallokation unter Berücksichtigung von Zielkonflikten, Informationsasymmetrien und Dilemmata abzuwägen. Gleichwohl birgt sowohl die Arbeitsteilung als gesellschaftliches Organisationsprinzip als auch die Allokation und Distribution über Märkte sowie die Stabilisierung des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts erhebliche Herausforderungen gesellschaftlicher und politischer Koordination: wenn etwa Marktprozesse z. B. Kollektivgüter nicht effizient zuteilen, wirtschaftliche Handlungen externe Effekte zeitigen, über Marktmacht die Allokation oder auch eine leistungsgerechte Einkommensverteilung behindern, Menschen an produktiven Leistungen hindern, das Produktionspotenzial nicht auslasten, über Preisentwicklungen Vertrauensverluste bewirken oder angesichts der Dauer der Gleichgewichtsbildung mit unakzeptablen individuellen und gesellschaftlichen Kosten einhergehen.

(c) Koordination durch Institutionen zwischen Markt und Staat

Wenn die Menge der individuellen freien Entscheidungen zu einem gesellschaftlich nicht erwünschten Ergebnis führt, stellt sich die Frage, wie die Entscheidungen einer größeren Zahl von Menschen in gesellschaftlich gewünschte Bahnen gelenkt werden können. Dies legt die Entwicklung von *Institutionen* als verhaltenssteuernde Regeln oder Handlungssysteme nahe, die eine solche Vermeidung unerwünschten Verhaltens koordinieren. Mit Hilfe ökonomischer Theorie lassen sich sowohl Fehllenkungen bei der Allokation ermitteln als auch die Entstehung makroökonomischer Ungleichgewichte verstehen sowie die Gestaltungsmöglichkeiten für die Distribution und Stabilisierung in einer Wirtschaftsordnung kritisch reflektieren und beurteilen. Kooperative Entscheidungsprozesse bzw. auch staatliche Interventionen erscheinen also vor allem dann sinnvoll, wenn die Masse der individuellen dezentralen Entscheidungen oder Interaktion zu kollektiv unerwünschten Ergebnissen führen.

Allerdings wirft eine solche Koordination über Zielkonflikte, Informationsasymmetrien, Timelags, Ausweichreaktionen, Nutzenmaximierung und unterschiedliche Durchsetzungschancen der Interessengruppen ebenfalls Probleme auf. Entsprechend sind unterschiedliche Koordinationsmechanismen sinnvoll. Selbst wenn die Entscheidung für eine staatliche Intervention fällt, ist offen, ob der Marktmechanismus ersetzt oder verändert bzw. nur die Entscheidungsgrundlagen von Anbietern und Nachfragern zu modifizieren wären. Gerade die Auseinandersetzung mit dem relevanten Koordinationsmechanismus bzw. den erforderlichen Instrumenten lässt die Frage nach der individuellen Verantwortung oder einer Verantwortungszumutung kritisch reflektieren.

Grenzen der Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften

Die Wirtschaftswissenschaften erlauben mit ihren Modellen und Analyseinstrumenten die ökonomische Realität zu beschreiben, Knappheiten zu bewältigen, Auswirkungen der Wirtschaftspolitik zu prognostizieren sowie systembedingte Dilemmasituationen zwischen individueller und kollektiver Rationalität zu analysieren. Sie blenden aber auch diverse Fragen aus, die für ökonomische Entscheidungen oder wirtschaftspolitische Urteile relevant sind. Sie vereinfachen im wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse die Komplexität der Lebenswelt, die von Individuen bei ihren subjekt- und lebensweltorientierten verantwortlichen Entscheidungen nicht vernachlässigt werden kann. So sind Entscheidungen, die Menschen hinsichtlich komplexer Konsum-, Vorsorge- und Berufsentscheidungen treffen müssen, eng mit ihren persönlichen Bedürfnissen, Einstellungen und Werten verquickt und bedürfen kom-

plexer Abwägungsentscheidungen unter Unsicherheit der Ergebnisse. Andererseits bedingt mehr Wissen weder zwangsläufig bessere Entscheidungen noch verantwortliches Verhalten. So führt die Einsicht in die Notwendigkeit kollektiver Regeln zur Überwindung von Dilemmasituationen zwangsläufig in das nächste Dilemma: Soll man sich bei ungewissem Erfolg mit viel Kosten und Mühen zum Wohl aller einsetzen, während jene dann ohne Mühen in den Genuss kommen. Ein wissenschaftsorientierter Unterricht erfordert es deshalb auch, wissenschaftliche Denkansätze kritisch zu hinterfragen und auf ihre Reichweite zu beurteilen, wissenschaftliche Modelle zu prüfen und mit empirischen Studien zur ökonomischen Realität sowie zu ökonomischen Gestaltungsoptionen zu konfrontieren, die auch die Auswirkungen auf unterschiedliche soziale Gruppen berücksichtigen. Wissenschaft als Suchprozess zum Verständnis der Welt kommt eben immer zu vorläufigen Ergebnissen. So sind sich die Ökonomen schon über den Gegenstand der Wirtschaftswissenschaften uneins: für den einen ist es die Bewältigung von Knappheiten, für den anderen die Untersuchung von Märkten, für einen dritten eine Analysemethode zur Untersuchung sozialer und politischer Phänomene. Selbst gängige Konzepte wie Entscheidungen, Unternehmen und Markt, ganz zu schweigen von den privaten Haushalten sind weniger präzise geklärt als angenommen, wie sowohl Verhaltens- als auch Institutionenökonomien zunehmend präzisieren, womit auch die Grenzen zu anderen Sozialwissenschaften diffuser werden. Insofern hat die Orientierung an der Wirtschaftswissenschaft diverse Grenzen im Blick auf Bildungsprozesse (vgl. Weber 2010). Es sollte zu denken geben, dass betriebswirtschaftliche Studiengänge das Wissen unterschiedlicher Wissenschaften einbeziehen, um zu einer erfolgreichen Unternehmensführung in komplexen Entscheidungssituationen zu befähigen, wobei zunehmend angemahnt wird, auch Ethik stärker zu berücksichtigen.

Interdependenz zwischen Wirtschaft und Politik

Es ist kaum zufällig, dass sich relevante Konzepte der Politik und Wirtschaft decken, es erscheint sogar eher zwangsläufig, wenn man nicht Politik und Wirtschaft, sondern das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft aus den Mikro- und Makroperspektiven der jeweiligen Wissenschaften betrachtet. So untersuchen Soziologie, Ökonomik, Politikwissenschaften das individuelle Handeln als soziale, wirtschaftliche bzw. politische Interaktion im Rahmen sozialer, wirtschaftlicher oder institutionalisierter Formen und Beziehungen, wozu sie unterschiedliche Entscheidungs- und Handlungstheorien zugrunde legen. Makroperspektivisch untersuchen sie aber auch die Strukturen der menschlichen Gesellschaften, die gesellschaftliche Zusammenarbeit sowie die entwickelten allgemeinverbindlichen Regelungen als spezifische Koordinationsmuster, die sich in unterschiedlichen Institutionen- und Gesellschaftstheorien entfalten. Insofern legen die Mikro- und die Makroperspektive immer auch die Frage nahe, wie die Individuen beeinflusst durch Regelwerke entscheiden und handeln, aber auch wie sie diese beeinflussen und verändern.

Abb. 2: Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft aus der Mikro- und Makroperspektive sozialwissenschaftlicher Disziplinen		
<i>Gemeinsame Perspektiven</i>	<i>Mikroperspektive</i>	<i>Makroperspektive</i>
<i>Soziologie</i>	Soziales Handeln und soziale Beziehungen	Menschliche Gesellschaften
<i>Ökonomik</i>	Wirtschaftliches Handeln und wirtschaftliche Beziehungen	Gesellschaftliche Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil
<i>Politikwissenschaft</i>	Menschliches Handeln in institutionalisierten Formen	Allgemeinverbindliche Regelungen in und zwischen Gruppen
<i>Gemeinsame Leitfragen</i>	<i>Interaktion</i>	<i>Koordination</i>

<i>Verschiedene Theorien</i>	<i>Entscheidungs- und Handlungstheorien</i>	<i>Institutionentheorien- und Gesellschaftstheorien</i>
------------------------------	---	---

(a) Interdependenz auf der Makroebene politischer Gestaltung

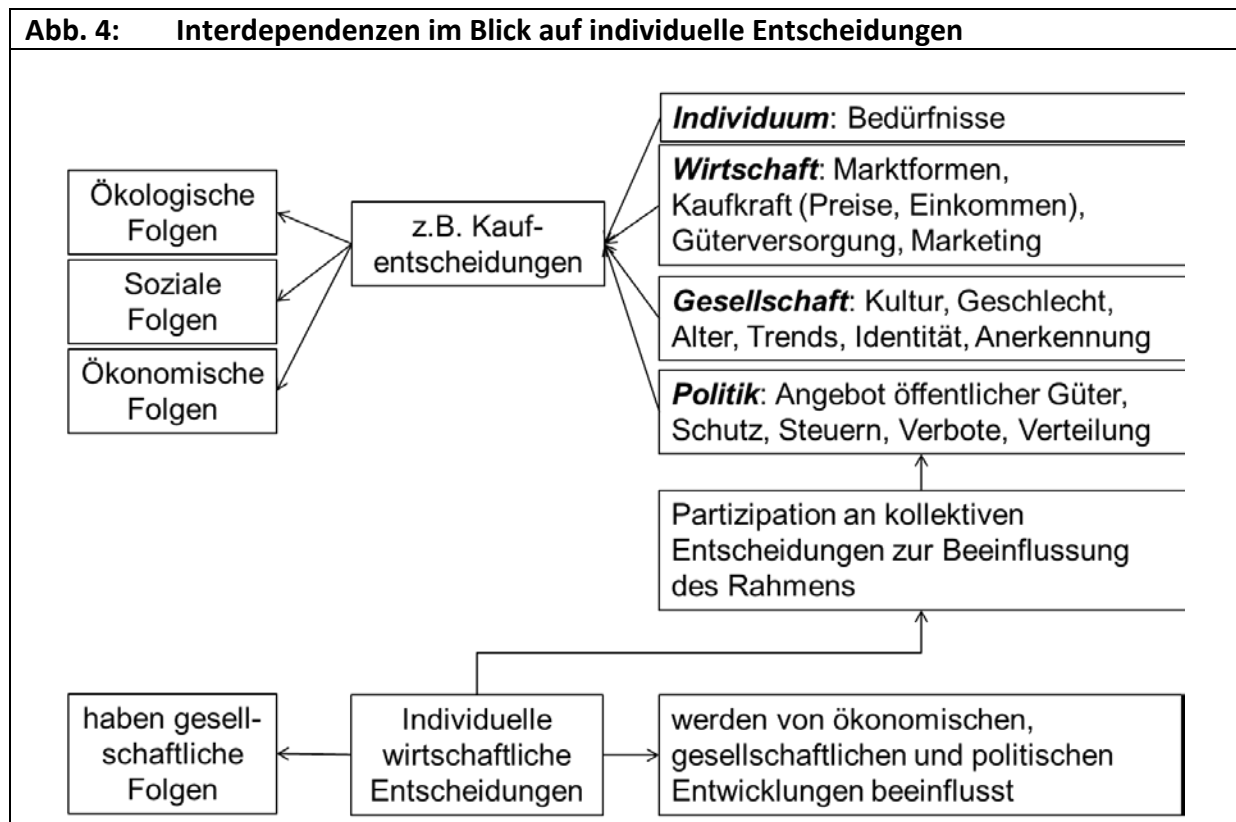
Wie problematisch die Trennung von Politik und Wirtschaft zum Verständnis der zentralen Interdependenzen ist, lässt sich am Beispiel der politischen Gestaltung gut verdeutlichen. So ermöglichen einerseits ökonomische Prozesse und Ergebnisse die politischen Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten z.B. für die Allokation öffentlicher Güter einerseits oder auch die Distribution im Rahmen der Einkommensumverteilung. Gleichzeitig stellen die durch Politik verbindlich geschaffenen Rahmenbedingungen erst die verlässlichen Voraussetzungen ökonomischen Handelns etwa durch Rechtssicherheit, innere und äußere Sicherheit dar, sie fördern aber auch Bildung, den Erhalt der Umwelt sowie die Bereitstellung der Infrastruktur als verlässliche Produktivkräfte. Ökonomische Prozesse können zu Krisen und Ungleichgewichten führen, die wiederum mit hohen Folgekosten und mangelndem Vertrauen sowohl in die Wirtschaftsordnung als auch die politische Ordnung einher gehen können, so dass sowohl über politische Stabilisierung als auch Distribution Folgekosten wirtschaftlicher Prozesse zu kompensieren sind, die wiederum ökonomische Prozesse und Voraussetzungen beeinflussen.



(b) Interdependenz auf der Mikroebene individueller Entscheidungen

Interdependenzen lassen sich ebenso auf der Mikroebene individueller Entscheidungen verdeutlichen. So haben individuelle Kaufentscheidungen einerseits ökonomische, ökologische und soziale Folgen, sie werden aber wiederum beeinflusst von der individuellen Ausprägung der Bedürfnisstruktur, von ökonomischen Einflüssen wie Marketing, dem Verhältnis von Preisen und Einkommen als Kaufkraft, der Güterversorgung sowie den Marktformen. Sie werden aber auch gesellschaftlich von kulturellen, geschlechtlichen und Generationeneinflüssen ebenso geformt wie von Trends, der Suche nach unverwechselbarer Identität oder dem Streben nach sozialer Anerkennung. Die Entscheidungsmöglichkeiten werden durch politische Faktoren beeinflusst, indem etwa ein bestimmtes Güterangebot öffentlich zur

Verfügung gestellt wird oder aber Schutz über Verbote und Gebote, Entscheidungsbeeinflussung durch Steuern und Informationen oder die Wahrnehmung von Interessenvertretung über Verbraucherverbände die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten des Individuums erweitern oder beschränken.



Die Interdependenzen individueller Entscheidungen im Rahmen gesellschaftlicher Ordnungen bzw. die Wechselwirkung von Politik und Wirtschaft im Rahmen politischer Gestaltung sind so offensichtlich, dass Beschreibungs-, Erklärungs- und Gestaltungszusammenhänge sowohl der individuellen Entscheidungssituationen als auch der politischen Gestaltungszusammenhänge im Falle der Trennung künstlich abgebrochen werden könnten und das Individuum mit einer einseitigen Perspektive auf Handlungssituationen und Gestaltungsmöglichkeiten alleine gelassen wird. Während die Divergenz unterschiedlicher Entscheidungs-, Interaktions- und Institutionentheorien nahelegt, die Individuen nicht allein mit einer spezifischen oder auch einseitigen Brille für die Welt auszustatten, erfordert die Befähigung zur Bewältigung individueller Lebenssituationen und zur Teilhabe an politischen Gestaltungsherausforderungen die Erklärungen und Handlungsspielräume nicht unzulässig zu verkürzen oder einseitig zu beschränken.

Problemlösekompetenzen einer sozialwissenschaftlichen Bildung - wider einseitige Zerrbilder von Politik und Wirtschaft

Im Interesse der Bildung der Individuen und ihrer Befähigung zu aufgeklärten und kritischen Orientierung und Urteilen sowie zu selbstbestimmten und verantwortlichen Entscheidungen und Handlungen im Rahmen ihrer ökonomisch und politisch geprägten Lebenssituationen sowie als Befähigung zur demokratischen Mitgestaltung an sozialen, ökonomischen und politischen Ordnungen erscheint eine Trennung in Politik und Wirtschaft wenig zweckmäßig³. Angesichts des verfügbaren Zeitkontingents bestünde darüber hinaus die Gefahr, dass die beiden Fächer in Minifächern sich auf ihre jeweiligen Besonderheiten fokussieren, relevante Interdependenzen ausblenden sowie Erklärungszusammenhänge und Gestaltungsspielräume unnötig verkürzen. Die Folge wären konkurrierende Zerrbilder von Politik und Wirtschaft. Während sich das eine Fach möglicherweise auf Markt und Freiheit beschränkte, sähe das andere sich in der Pflicht mit dem politischen System dessen Zuständigkeit für das Gemeinwohl stärker zu betonen. Die konkurrierenden Zerrbilder würden Markt- oder Politikoptimismus bzw. -pessimismus erzeugen, während entweder Individual- oder Sozialromantiker die Folge des heimlichen Lehrplans werden könnten.

Abb. 5: Prognose der Zerrbilder angesichts begrenzter Zeitressourcen	
Wirtschaft	Politik
Zentrale Fragen	
Warum muss man / frau Wirtschaften?	<i><= Wie mündig sind Verbraucher?</i>
Wie funktioniert ein Unternehmen?	<i><= Welche Mitwirkungsmöglichkeiten haben Arbeitnehmer?</i>
Wie funktionieren Märkte, Wirtschaftsordnung und -politik?	Wie funktionieren Demokratie und politisches System?
Wie funktioniert der internationale Handel?	Wie funktioniert die europäische und die internationale Politik?
Mögliche Zerrbilder	
Marktvertrauen und Politikmisstrauen	Politikvertrauen und Marktmissstrauen
Freiheit des Einzelnen Effizienz der Zielverfolgung	Gleichheit vor dem Gesetz, Solidarität mit den Schwächeren
Fehlender Spielraum	
Marktversagen, externe Effekte, wirtschaftliche Macht, Informationsasymmetrien, Krisen	Staatsversagen, Umwelt- und Sozialpolitik

Der vorurteilsfreie Blick auf die Chancen und Defizite beider konkurrierender Koordinationssysteme bliebe außen vor. Den Lernenden würde das Abwägen unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten an gemeinsamen Problemstellungen vorenthalten. Die Trennung in Politik und Wirtschaft würde die Interdependenzen massiv vernachlässigen, Erklärungs- und Gestaltungszusammenhänge unzulässig verkürzen und die die Entstehung verkürzter Zerrbilder begünstigen.

Ein sozialwissenschaftliches Fach, das beide Perspektiven in einem Fach vereint und die gesellschaftliche Dimension nicht ausblendet, müsste auch ohne den Dominanzanspruch einer Disziplin auskom-

³ Siehe dazu auch die Beiträge von Reinhold Hedtke (2002, 2005, 2006) zur fragwürdigen Trennung von Politik und Wirtschaft, zum Integrationsproblem und zu einer integrativen politischen Bildung, die Dissertation von Thorsten Hippe (2010) zur Ermöglichung sozialwissenschaftlicher Bildung sowie die Beiträge zur Integration ohne Unter- und Überordnung einer gesellschaftlichen Bildung in einem sozialwissenschaftlichen Fach bei Weber (2010, 2013, 2014f)

men und in einer angemessenen Lehrerbildung beide Perspektiven integrieren. Um eine Addition unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Perspektiven zu vermeiden, wären gemeinsame Auswahlentscheidungen als lernbedeutsam legitimer Gegenstandsfelder zu treffen, gemeinsame Kompetenzbereiche zu bestimmen, während aus den jeweiligen Referenzdisziplinen für Aufklärung und Kritik relevante Analysekonzepte und Denkschemata zu identifizieren wären. Analysiert man die fachdidaktischen Diskussionen mit Blick für das Gemeinsame anstatt dem Trennenden, erscheinen Hoffnungen auf die Entwicklung eines solchen gemeinsamen Fachs durchaus aussichtsreich.

Fachdidaktik im Spannungsfeld der Bildungsziele

Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken lassen sich verorten zwischen (1) der Bildung des Individuums, (2) den sich wandelnden Lebenssituationen in einem gesellschaftlichen Rahmen sowie (3) den Wissenschaften, die zu deren Aufklärung beitragen sollen. Diese drei Eckpunkte können in jeweils zwei unterschiedlichen Richtungen ausgelegt werden, in dem die fachdidaktischen Konzeptionen

- (1) a) auf die Mündigkeit des sich bildenden Individuums bzw. b) auf die Übernahme von Verantwortung im gesellschaftlichen Rahmen zielen.
- (2) a) die Tüchtigkeit zur Bewältigung der Lebenssituationen fördern bzw. b) die Mitgestaltung an deren Rahmenbedingungen ermöglichen.
- (3) a) die Wissenschaft zur Aufklärung heranziehen bzw. b) die kritische Einsicht in die Reichweite wissenschaftlicher Aufklärung ermöglichen.

Abb. 6: Fachdidaktik im Spannungsfeld und der Polarität der Bildungsziele



Vgl. Weber 2013

Bildungsorientierte Fachdidaktiken, die sich dem mündigen und verantwortlichen Individuum und dessen Befähigung zur Bewältigung und Mitgestaltung von Lebenssituationen und gesellschaftlichen Herausforderungen mit Hilfe wissenschaftlicher Aufklärung und Kritik verpflichtet sehen, müssten diesen vielseitigen Polen Rechnung tragen, wenn sie nicht durch Überbetonung eines Pols einseitig überwältigen wollen. Wird hingegen vor allem die Tüchtigkeit im Rahmen der Lebenssituationen gefördert, besteht die Gefahr der Anpassung auch an menschenunwürdige Situationen. Wird allein die Emanzipation aus unwürdigen Verhältnissen angestrebt, behält diese überwältigende Mission den Individuen

möglicherweise wichtige Orientierung zur selbständigen Lebensbewältigung vor. Berücksichtigt sie allein die Mündigkeit des selbstbestimmten Individuums, leistet sie der Individualisierung ohne Berücksichtigung gesellschaftlicher Folgen Vorschub. Richtet sie sich allein auf die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung, kommt dies einer Kollektivierungszumutung im Interesse eines – von wem auch immer definierten – Gemeinwohls gleich. Erfolgt allein eine Orientierung an wissenschaftlicher Aufklärung, werden abbildhaft die, auf andere Erkenntnisinteressen ausgerichteten wissenschaftlichen Ergebnisse trivialisiert, ihre Reichweite aber vernachlässigt. Richtet sich der kritische Impetus vor allem auf die Grenzen, wird ein noch nichtvorhandenes Verständnis der lernenden Individuen vorausgesetzt und diese in der Folge mit dem Eindruck potenzieller Beliebigkeit allein gelassen.

Auswahlentscheidungen nach Kriterien der Lernbedeutung

Zur Auswahl von Bildungsinhalten liefern fachdidaktische Konzeptionen unterschiedliche Kriterien. Die Wirtschaftsdidaktiker Steinmann und Ochs (1978) suchten im Gefolge der von Robinsohn angeregten Diskussion um Lebenssituationen solche für alle relevanten ökonomisch geprägten Lebenssituationen, denen eine hohe Bedeutung für die Bedürfnisbefriedigung beizumessen war, bei denen die Bedürfnisbefriedigung gegenwärtig behindert und zukünftig gefährdet sein konnte und für deren Bewältigung Handlungsspielräume existierten. Diese wurden als das entscheidende Auswahlkriterium angenommen, um an das Individuum nichts heranzutragen, was mit seinem Leben nichts zu tun hatte. Später ergänzte Steinmann (1997) diesen Ansatz der Qualifizierung für Lebenssituationen um gesellschaftliche Entwicklungen, da er ihren ursprünglichen Ansatz als zu individualistisch begriff. Schließlich entwickeln sich aus individuellen Entscheidungen gesellschaftliche Phänomene, die auf die individuellen Lebenssituationen zurückwirken. Wolfgang Hilligen (1985) legt mit seinen Fragen nach dem guten Leben, den Gefährdungen sowie Optionen ähnliche Auswahlkriterien für die politische Bildung zugrunde, die eine objektiv begründbare Auswahl von gesellschaftlichen Herausforderungen erlauben, zu deren Mitgestaltung alle Individuen befähigt werden sollten. Schlüsselprobleme zum wichtigen Auswahlkriterium für die politische Bildung zu machen sieht auch Thorsten Hippe (2010) in seiner gestaltungsorientierten sozialwissenschaftlichen Didaktik heute immer noch als relevant an. Daraus lassen sich im Blick auf die relevanten Gegenstandsfelder vor allem zwei Begründungsmuster finden:

- Individuelle Lebenssituationen in gesellschaftlichen Zusammenhängen, die jedes Individuum durch Entscheidungen bewältigen muss, für deren Gefährdungen und Behinderungen es zu sensibilisieren ist und zu deren Mitgestaltung es durch die Einblicke in Handlungsspielräumen zu befähigen ist.
- Zentrale gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen, die jeden betreffen, die aber auch jeder beeinflusst, zu deren Beurteilung, Bewertung und Mitgestaltung in der Demokratie mündige Bürger zu befähigen sind.

Kompetenzen politischer und ökonomischer Bildung

Während die Didaktiken der politischen und ökonomischen Bildung bis zur Ära der internationalen Leistungsvergleiche vor allem auf die von Heinrich Roth in die Diskussion gebrachte Ausdifferenzierung der Handlungskompetenz nach Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz rekurrten, erfolgte in der **politischen Bildung** (vgl. Weißeno 2007) eine Ausdifferenzierung nach vielerlei wünschenswerten Zielsetzungen wie die der „gesellschaftlichen Kompetenz“ als Identitäts-, technologische-, Gerechtigkeits-, ökologische, historische und ökonomische Kompetenz nach Oskar Negt. Vor allem demokratische Handlungskompetenz bzw. Demokratie- oder bürgerschaftlicher Kompetenz wurden als Leitkompetenz politischer Bildung vorgeschlagen. Darunter wurden neben jenen schon bei Negt genannten Kom-

petenzen Politik-, Toleranz-, Friedenskompetenz, Konfliktfähigkeit ausdifferenziert, die sich auf wünschenswerte Tugenden und Ziele bezogen und relevanten Inhaltsfeldern Bedeutung verliehen. Demgegenüber orientierte sich die **ökonomische Bildung** (vgl. Weber 2012, Jung 2008) weitgehend an der Befähigung zum mündigen Entscheiden, Urteilen und Handeln als Konsument, Erwerbstätiger und Wirtschaftsbürger. Nach Pisa erfolgte eine, zwar nach Politik- und Wirtschaftsdidaktik getrennte, gleichwohl in der jeweiligen Community gemeinsame Bestimmung zentraler Problemlösekompetenzen in Anlehnung an Weinert, die konkretisiert und auf den Kern der jeweiligen Domäne zugespitzt wurden.

So wurden in der **ökonomischen Bildung** Problemlösekompetenzen auf den Entscheidungs- und Analysebedarf in mikroökonomischen Entscheidungs- und Handlungssituationen bezogen sowie der Erklärungs-, Urteils- und Gestaltungsbedarf für die ordnungspolitische und makroökonomische Ebene bestimmt, um schließlich die Konflikthaftigkeit wirtschaftlichen Handelns aus unterschiedlichen Perspektiven und nach ethischen Werten beurteilen zu können. Diese Synthese erlaubte die Bestimmung jener fachlich fundierten Problemlösekompetenzen für die Anwendung in ökonomischen Entscheidungs- und Handlungsfeldern, die analog der fachdidaktischen Erschließung von Inhalten und der wissenschaftlichen Gewinnung von Erkenntnissen nach Problembeschreibung, Erklärung und Beeinflussung verlaufen konnten. Somit sollten die Lernenden sowohl für ihre gegenwärtigen als auch künftigen Rollen als Konsumenten, Berufswähler und Wirtschaftsbürger fachlich fundierte und auf wirtschaftliche Entscheidungsfelder bezogene Orientierungs-, Analyse-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz erwerben, die es ihnen erlaubt, mit Hilfe ökonomischer Denkinstrumente Anforderungen in ökonomischen Lebenssituationen zu bewältigen und problematische Entwicklungen sowie ihre Gestaltungsmöglichkeiten kompetent und verantwortlich sowohl zum eigenen Wohl als auch zum Wohl aller zu nutzen (vgl. DeGöB 2004; Weber 2005).

In der **politischen Bildung** wurden die Kompetenzbereiche definiert als politische Urteilskompetenz, die die Vergewärtigung eines Sachverhalts, dessen politische Analyse mit anschließendem Urteil erforderte, als politische Handlungsfähigkeit, die auf praktische Fähigkeiten der Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit und politischen Diskussion rekurrierte sowie schließlich als allgemeine methodische Fähigkeiten (vgl. GPJE 2004; Weißeno 2007).

Abb. 7 Kompetenzbereiche für Bildungsstandards	
Ökonomische Bildung	Politische Bildung
<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungen ökonomisch begründen • Handlungssituationen ökonomisch analysieren • Ökonomische Systemzusammenhänge erklären • Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten • Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen 	Konzeptuelles Deutungswissen <ul style="list-style-type: none"> • Politische Urteilsfähigkeit • Politische Handlungsfähigkeit • Methodische Fähigkeiten
<i>DeGöB 2004</i>	<i>GPJE 2004</i>
<i>Vgl. differenzierte Auseinandersetzung und Kritik bei Jung 2010</i>	

Während also beide Fachdidaktiken ursprüngliche Differenzierungen nach Sach-, Methoden-, Individual- und Sozialkompetenz aufgegeben haben, lassen sich politische und ökonomische Urteils- und Handlungsfähigkeit als zentrale Kompetenzbereiche ausmachen. Während die politische Bildung mit

ihrem konzeptuellen Deutungswissen sowie den methodischen Fähigkeiten durchaus noch an der Roth'schen Kompetenzdifferenzierung im Ansatz festhält, wurden die Kompetenzbereiche im Falle der ökonomischen Bildung auf die ökonomische Mikro- und die Makroebene bezogen, außerdem wurden Analyse- und Entscheidungskompetenz sowie Sach- und Werturteilsbildung als Kompetenzbereiche integriert.

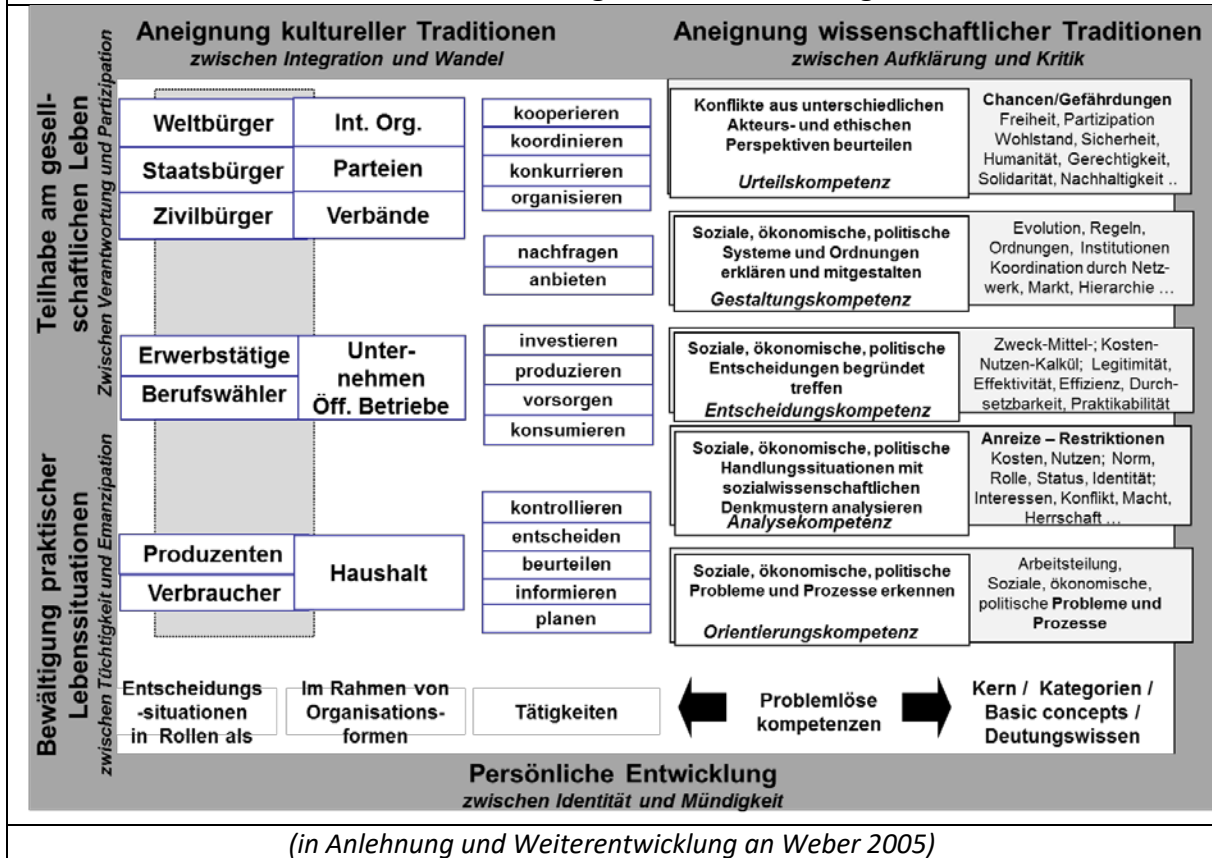
Entwicklung eines sozialwissenschaftlichen Curriculums

Um ein sozialwissenschaftliches Curriculum zu entwickeln, bedarf es also

- der begründeten **Auswahl relevanter curricularer Lernfelder** orientiert an Bildungszielen der persönlichen Entwicklung, der praktischen Bewältigung von Lebenssituationen und der gesellschaftlichen Teilhabe
 - Individuelle Entscheidungsfelder, z.B. die Lebensgestaltung nach Bedürfnissen und Interessen; Entscheidungen über Konsum, Freizeit, Vorsorge; Identitätsentwicklung über Arbeit und Beruf sowie die Prüfung eines möglichen eigenen politischen Engagements,
 - kollektive gesellschaftliche Herausforderungen im Rahmen politischer, ökonomischer, sozialer, ökologischer und internationaler Entwicklungen;
- der Charakterisierung der anzustrebenden **Kompetenzbereiche**, die erfordern **soziale, ökonomische und politische**
 - Probleme und Prozesse zu erkennen (Orientierungskompetenz),
 - Handlungssituationen mit sozialwissenschaftlichen Denkmustern zu analysieren (Analysekompetenz),
 - Entscheidungen zielorientiert begründet zu treffen (Entscheidungskompetenz)
 - Ordnungen und Systeme zu erklären, zu verstehen, um sie mitzugestalten (Gestaltungskompetenz)
 - Konflikte aus unterschiedlichen Akteurs- und ethischen Perspektiven mit wertorientierten Kriterien beurteilen (Werturteilskompetenz)
- der Identifikation **sozioökonomisch und politisch relevanter Kategorien, Konzepte, Kriterien**
 - der Identifikation der relevanten **gesellschaftlichen Akteure, Institutionen, Systemen und Ordnungen** mit ihren Funktionsweisen und Beziehungen;
 - der Charakterisierung grundlegender sozialwissenschaftlicher **Denkschemata** zur Analyse von Einflussfaktoren und Wechselwirkungen einschließlich der Einschätzung von Reichweite und Grenzen der Erkenntnisgewinnung,
 - **zielorientierte Entscheidungskriterien** für individuelle Handlungsmöglichkeiten und politische Strategien, z.B. Legitimität, Effektivität, Effizienz, Durchsetzbarkeit und Praktikabilität
 - **wertorientierte Urteilkriterien** zur Ermittlung von Chancen und Gefährdungen, z.B. Humanität / Menschenwürde, Freiheit / Entfaltung / Partizipation, Wohlstand / Entwicklung / Sicherheit / Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit / Solidarität / Emanzipation, Gleichheit / Gleichberechtigung.

Ein grobes Modell zur Identifikation von Problemlösekompetenzen sozialwissenschaftlicher Bildung bezieht in der folgenden Grafik die Kompetenzen auf die relevanten und bedeutsamen Entscheidungs- und Handlungssituationen und nutzt sozialwissenschaftliches Deutungswissen zu deren Analyse, Beurteilung und Mitgestaltung eingebunden und bezogen auf die relevanten Bildungsziele.

Abb. 8: Kompetenzbereiche, Entscheidungssituationen und Konzepte einer sozialwissenschaftlichen Bildung im Blick auf Bildungsziele



Politik und Wirtschaft im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerspektrum

Politische und ökonomische Bildung gehören zwar zum gesellschaftswissenschaftlichen Fächerspektrum, ihre Notverankerungen durch Anhängen oder Integration in Geschichte oder Geographie dient aber eher der Scheinlegitimation, die weder dem Eigenwert der politischen und ökonomischen Bildung noch einer angemessenen Vorbereitung der Lehrkräfte gerecht wird. So lassen sich zentrale Zielsetzung ökonomischer und politischer Entscheidungs-, Urteils und Handlungskompetenz kaum erreichen, wenn Wirtschaft und Politik allein als Einflussfaktoren historischer oder räumlicher Entwicklungen betrachtet werden. Hingegen ließen sich politische und ökonomische Bildung ohne Unter- oder Überordnung gemäß fachdidaktischer Leitfragen in einem sozialwissenschaftlichen Fach bildungswirksam und ohne Ausblendung der Interdependenzen sinnvoll miteinander verschränken. Das Wissen um historische Entwicklungen sowie räumlich-kulturelle Unterschiede könnte begleitend die politischen als auch ökonomischen Gestaltungsspielräume deutlicher offensichtlich werden lassen sowie scheinbare Alternativlosigkeiten oder Selbstverständnisse in Frage stellen. Dies stellt eine interessante Herausforderung gut aufeinander abgestimmter gesellschaftswissenschaftlicher Curricula dar, die nicht nur die Perspektiven der Lernenden erweitern, sondern auch die Bedeutung des Lernbereichs in Zeiten des dynamischen und globalen Wandels stärken könnte.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In: diess.: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts. 2011, S. 163-171.
- Breit, Gotthard: Unterschiedliches Grundwerteverständnis im Fach „Politik und Wirtschaft“. In: Weißeno 2006, S. 93-106.
- DeGöB = Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung, Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den ... Grundschulabschluss, 2006
in: http://degoeb.de/uploads/degoeb/06_DEGOEB_Grundschule.pdf
... mittleren Schulabschluss, 2004
in: http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf
... Abschluss der gymnasialen Oberstufe, 2009
in: http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf .
- Detjen, Joachim: Wie viel Wirtschaft braucht die politische Bildung? In: Weißeno, Georg 2006, S. 62-79.
- Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißeno, Georg: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden 2012.
- Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn (im Druck 2014).
- Göhner, Reinhard/Sehrbrock, Ingrid: Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften. In: Unterricht Wirtschaft, H. 3, 2000, S. 3-6.
- GPJE = Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts. 2004
<http://www.gpje.de/media/Bildungsstandards.pdf>
- Hedtke, Reinhold.: Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2002.
- Hedtke, Reinhold: Gemeinsam und unterschieden. Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung. In: Kahsnitz 2005, S. 22-75.
- Hedtke, Reinhold: Integrative politische Bildung. In: Weißeno 2006, S. 226-239.
- Hedtke, Reinhold: Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2011.
- Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (Hrsg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts. 2008.
- Hippe, Thorsten: Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand ökonomischer und politischer Bildung. Wiesbaden 2010.
- iböb [Initiative für eine bessere ökonomische Bildung]: Hedtke, Reinhold u.a., Für eine bessere ökonomische Bildung! Bielefeld, Dezember 2010
http://www.iboeb.org/uploads/media/Bessere_oekonomische_Bildung_02.pdf .
- Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2010.
- Jung, Eberhard: Kompetenzen. In: Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (Hrsg.) 2008, S. 191-194.
- Jung, Eberhard: Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München 2010.
- Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung. Wiesbaden 2005.
- Kahsnitz, Dietmar: Wider die politikwissenschaftliche Besitzstandswahrung. Das Unterrichtsfach „Politik und Wirtschaft“ braucht ökonomische Fachkompetenz. In: Steffens/Widmaier 2008, S. 114-122.
- Kaminski, Hans: Wie viel Politik braucht die ökonomische Politik? In: Weißeno 2006, S. 144-160.
- KMK: Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.6.2008
In: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/faecher-und-unterrichtsinhalte/weitere-unterrichtsinhalte/wirtschaftliche-bildung.html> sowie
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19_Wirtschaftl_Bildung.pdf

- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.09.2013),
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Massing, Peter: Basis- und Fachkonzepte zwischen „Fachlichkeit und Interdisziplinarität“. In: Goll, Thomas (Hrsg.): Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte, Schwalbach/Ts. 2011.
- Massing, Peter: Ökonomische Bildung in der Schule. Positionen und Kontroversen. In: Weißeno 2006, S. 80-92.
- Ochs, Dietmar; Steinmann, Bodo: Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum, In: Forndran, E.; Hummel, H. J.; Süsmuth, H. (Hrsg.): Studiengang Sozialwissenschaften: Zur Definition eines Faches. Düsseldorf 1978, S. 186-223.
- Retzmann, Thomas; Seeber, Günther; Remmele, Bernd; Jongebloed, Hans-Carl: Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der gewerblichen Wirtschaft, o.O. 2010.
<http://bankenverband.de/downloads/102010/gutachten-okonomische-bildung-an-allgemeinbildenden-schulen>
- Richter, Dagmar: Zum Beispiel Brandsapes – wer klärt über ökonomische Sozialisationsprozesse auf? In: Weißeno 2006, S. 107-119.
- Sander, Wolfgang: Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften 1/2013, S. 100-124.
- Sander, Wolfgang: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In: Juchler, Ingo (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 29-45.
- Schlösser, Hans-Jürgen / Weber, Birgit: Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. (Hrsg. Bertelsmann-Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung), Gütersloh 1999.
- Seeber, Günther; Retzmann, Thomas; Remmele, Bernd; Jongebloed, Hans-Carl: Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts. 2012.
- Steffens, Gerd: Wirtschaftssubjekt und Staatsbürger. Konkurrierende Leitbilder und Konzepte Politischer Bildung? In: Steffens/Widmaier 2008, S. 27-37.
- Steffens, Gerd; Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Kontroversen. Wiesbaden 2008.
- Steinmann, Bodo: Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen‘ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach 1997, S. 1-22.
- Weber, Birgit: Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: sowionline-journal 2/2001
<http://www.sowi-online.de/sites/default/files/zukunftsaufgaben-weber.pdf>
- Weber, Birgit: Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung In: Weitz, Bernd O. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach 2005, S. 17-49.
- Weber, Birgit: Die curriculare Situation der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen. In: Unterricht-Wirtschaft 1, H. 29, 2007, S. 57-61.
- Weber, Birgit: Kompetenzen in der ökonomischen Bildung. In: May, Hermann; Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Lexikon der ökonomischen Bildung, München, 8. Auflage, 2012, S. 351-354.
- Weber, Birgit: Weder isolierte ökonomische, noch dominante politische Bildung! Sozialwissenschaftliche Bildung als Ausweg aus der Krise. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 2/2010. BAK-Vierteljahresschrift. S. 104-111.
- Weber, Birgit: Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, Heft 1, 2010, S. 91-114.
- Weber, Birgit: Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In GW-Unterricht erscheint im Dezember 2013.

- Weber, Birgit: Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung? In: Haushalt in Bildung & Forschung. Schwerpunktthema: Welche Ökonomie braucht der Haushalt? 1. Jahrgang, Heft 1, 2012, S. 48-59.
- Weber, Birgit: Grundzüge einer Didaktik sozioökonomischer Allgemeinbildung. In: Fischer/Zurstrassen (erscheint 2014).
- Weber, Birgit: Politische versus ökonomische Bildung. Erscheint in Hellmuth, Thomas (Hrsg.): Politische Bildung im Fächerverbund, Schwalbach/Ts. (erscheint 2014).
- Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn 2006.
- Weißeno, Georg: Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle, In: ders 2006, S. 120-142.
- Weißeno, Georg: Kompetenzmodell. In: Weißeno u.a. (Hrsg.): Wörterbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2007, S. 175-181.
- Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter; Richter, Dagmar: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn 2010.

(Aktualisiertes Abrufdatum der URLs: 17.11.2013)

Manuskript:

Weber, Birgit 2014: Ökonomische und politische Bildung zwischen Dominanz, Isolation und Integration. Diendorfer, Gertraud u.a. (Hg.): Ökonomisches Lernen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.