



Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaft

Studienbuch

Von
Privatdozent
Dr. Werner Sesink

R. Oldenbourg Verlag München Wien

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Sesink, Werner:

Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaft : Studienbuch / von
Werner Sesink. – München ; Wien : Oldenbourg, 1994
ISBN 3-486-22605-3

© 1994 R. Oldenbourg Verlag GmbH, München

Das Werk einschließlich aller Abbildungen ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung: R. Oldenbourg Graphische Betriebe GmbH, München

ISBN 3-486-22605-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung.....	6

1. Die Stellung der Fachdidaktik

im Lehramtsstudium 13

1.1 Wirtschaftswissenschaft – Erziehungswissenschaft – Fachdidaktik....	13
1.1.1 Das erziehungswissenschaftliche Studium	15
1.1.2 Das wirtschaftswissenschaftliche Studium	17
1.1.3 Das fachdidaktische Studium	19
1.2 Wirtschaftswissenschaft versus Pädagogik	25
1.3 Theorie und Praxis in der Fachdidaktik.....	29
Weiterführende Literaturhinweise.....	37

2. Die Grundstruktur des didaktischen

Handlungsfeldes 43

2.1 Didaktisches Handeln und didaktisches Handlungsfeld	43
Didaktisches Handeln – Das didaktische Handlungsfeld	
2.2 Strukturbereiche des didaktischen Handlungsfeldes.....	46
Unterricht in der Klasse – Der schulische Rahmen – Das Ausbildungssystem – Der Staat als Bildungsträger – Der Beitrag der Wissenschaft – Wirtschaft und Gesellschaft	
2.3 Normierungsdimensionen des didaktischen Handlungsfeldes	52
2.3.1 Normativität des Faktischen: Normierung durch äußere Anforderungen (objektive Bedingungsstruktur und subjektive Interessens- und Erwartungsstruktur)	52
2.3.2 Normativität des Selbstanspruchs: Eigene Zuständigkeit	53
a) Amt und professionelle Kompetenz	54
Kenntnisnahme der äußeren Anforderungen im didaktischen Handlungsfeld – Professionelles Selbstbewußtsein	
b) Demokratische Beteiligung und mitmenschliches Engagement	58
Weiterführende Literaturhinweise.....	62

3. Äußere Anforderungen im didaktischen Handlungsfeld	64
3.1 Vorbemerkungen zum Verhältnis von Staat und Gesellschaft	65
3.2 Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft	68
Mittel und Zweck – Qualifikation des einzelnen und Qualifikationsstruktur der Gesamtbelegschaft – Produktionsfaktor Arbeit – Kostenminimierung und Einkommensmaximierung – Systeminteressen und Lebensinteressen	
3.3 Interessen des Staates auf dem Gebiete der wirtschaftlichen Bildung	74
Mittel und Zweck – Befriedigung von individuellen Bildungsbedürfnissen und Deckung des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs – Ökonomische Wettbewerbsfähigkeit und sozialer Friede – Bildungskosten und Bildungsinvestitionen – Gesellschaftliche Reproduktion	
3.4 Anforderungen der Wissenschaft	79
3.4.1 Wissenschaftliche Bildungsplanung	79
3.4.2 Wissenschaftliche Lehrerbildung	79
3.4.3 Wissenschaftsorientierter Unterricht	80
3.4.4 Didaktische Qualität des Unterrichts	85
Weiterführende Literaturhinweise	87
4. Rechtliche und institutionelle Regelungen	92
4.1 Berufliches Bildungssystem	92
4.1.1 Zusammenarbeit der gesellschaftlichen Interessengruppen	92
4.1.2 Beteiligte Instanzen	93
4.1.3 Die Gliederung des wirtschaftsberuflichen Schulwesens	98
4.1.4 Duales System der Berufsausbildung	102
4.1.5 Die Unterrichtsfächer	104
4.2 Schulrecht und Pädagogische Freiheit	105
4.2.1 Freiheit der Wissenschaft und Schulrecht	106
4.2.2 Schulrechtliche Bestimmungen der „Pädagogischen Freiheit“	107
4.2.3 Lehrzielvorgaben in Richtlinien – eine exemplarische Betrachtung	110
4.2.4 Freiheit des Lehrens und Freiheit des Lernens	112
Weiterführende Literaturhinweise	116

5.	Begründungen didaktischen Handelns	122
5.1	Funktion, Intention und Aufgabe des Lehrens	122
	Funktionale Qualifikation und reflexive Bildung	
5.2	Was heißt Planung und Vorbereitung von Unterricht?	126
5.2.1	Lehrzielorientierte (zweckrationale) Konzepte	127
5.2.2	Ziel-offene Konzepte	133
5.2.3	Konzepte sind keine Beschreibungen	135
5.3	Lehrziele und Lernmotivationen	138
5.3.1	Terminologische Vorklärung	138
5.3.2	Legitimationen staatlich festgelegter Lehrziele	141
5.3.3	Motive und Motivationen des Lehrens	143
5.3.4	Motive und Motivationen des Lernens	145
	Lernen als Mittel zum Zweck – Lernen als Selbstzweck	
	Weiterführende Literaturhinweise	153
6.	Unterrichtsinhalte	157
6.1	Terminologische Vorklärung: Stoff, Inhalt, Thema	158
6.2	Die Frage nach dem Bildungssinn wirtschaftsberuflichen Unterrichts	159
6.2.1	Wirtschaftswissenschaftliche Lehrinhalte und Unterrichtsinhalte	159
6.2.2	Grundlegender Thematisierungsansatz: die Frage nach Funktionalität und Sinn des Wirtschaftens	161
6.3	Thematische Strukturierung des Gegenstandsfeldes „Wirtschaft“ ...	165
6.4	Die Frage des Wirtschaftssystems	172
6.5	Exemplarische Analyse des Themas „Wirtschaft und Natur“	175
	Weiterführende Literaturhinweise	184
7.	Unterrichtsformen	187
7.1	Die Stellung der Methodik in der Didaktik	189
7.2	Aktionsformen	193
7.2.1	Darstellende Unterrichtsform	193
7.2.2	Erarbeitende Unterrichtsform	197
7.2.3	Entdecken-lassende Unterrichtsform	200
7.3	Sozialformen	203
7.3.1	Frontalunterricht	203
7.3.2	Gruppenarbeit	206
7.3.3	Einzelarbeit	208
7.4	Simulationen	211
	Rollenspiel – Fallstudie – Planspiel – Problematik	
	Weiterführende Literaturhinweise	218

8. Unterrichtsmittel	222
8.1 Werkzeuge und Medien	222
8.2 Das Schulbuch	229
8.3 Der Computer	231
8.3.1 Der Computer als Werkzeug	231
8.3.2 Der Computer als Medium	233
a) Computergestütztes Programmierendes Lernen	234
Lehrprogramme ohne Lernerfolgskontrolle –	
Lehrprogramme mit Lernerfolgskontrolle	
b) Computergestützte Simulation	238
c) Computerunterstützung für zieloffenen Unterricht	242
Angebot von Software-Werkzeugen – Strukturiertes	
Informationsangebot in Datenbanken – Unstrukturiertes	
Informationsangebot in HyperText- und HyperMedia-	
Systemen	
Weiterführende Literaturhinweise	248
Verzeichnis der Abbildungen	253
Literaturverzeichnis	254
Sachverzeichnis	292

Vorwort

Dies ist ein Buch insbesondere für diejenigen, die sich in einem Studium auf eine Unterrichtstätigkeit an wirtschaftsberuflichen Schulen vorbereiten. Ich hoffe, daß es darüber hinaus möglichst viele interessiert, die sich in irgendeiner anderen Weise mit wirtschaftsdidaktischen Fragen beschäftigen. Es soll das **Selbststudium** unterstützen, aber auch als **Basistext in Lehrveranstaltungen** dienen können.

Das Buch entstand aus den Bedürfnissen einer über zehnjährigen Lehrpraxis in der Ausbildung **künftiger LehrerInnen an wirtschaftsberuflichen Schulen** im Fachbereich Wirtschaftswissenschaft der Universität Wuppertal. Mir und meinen StudentInnen fehlte immer eine Darstellung der Fachdidaktik, die Studierende ohne wissenschaftliche oder praktische Vorkenntnisse und -erfahrungen auf diesem Gebiet lesen und verstehen können. Ich möchte diese Lücke hiermit schließen und mit meinem Buch sowohl einen **Überblick** über die fachdidaktischen Themenbereiche als auch eine **Einführung** in die wichtigsten fachdidaktischen Fragestellungen geben, ohne dabei zu vernachlässigen, daß seine LeserInnen sich auf einen **Beruf** vorbereiten und daß sie dies an einer **wissenschaftlichen Hochschule** tun.

Wer sich an der Universität auf eine künftige Lehrertätigkeit vorbereitet, geht natürlich keineswegs ohne Vorkenntnisse in das Studium seiner Fachrichtung. Jeder kennt die Schule, das künftige Berufsfeld, aus eigener langjähriger Erfahrung. Aber dies ist die Erfahrung von SchülerInnen; aus der Perspektive von LehrerInnen sieht alles sehr anders aus. Diese neue Perspektive kann beim Eintritt ins Studium nicht so von heute auf morgen an die Stelle der alten treten, wie es Didaktiken voraussetzen, die das didaktische Handlungsfeld nur noch aus Lehrersicht thematisieren – zumal die Rolle des Lernenden im Studium ja vorerst weiter beibehalten wird. Eine Einführung in die Fachdidaktik hat also zu berücksichtigen, daß der **Übergang von der Perspektive des Lernenden zur Perspektive des Lehrenden** erst noch stattfinden muß und so gestaltet werden sollte, daß kein „Frontenwechsel“ verlangt wird. Ich hoffe, dies ist mir gelungen.

Einleitung

1. Gliederung und Abfolge der Themen

Diese Einführung in die Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaft soll zuerst eine **Einführung in fachdidaktische Gegenstandsfelder und Problembereiche** sein und nicht eine Einführung in den Stand der fachdidaktischen Theoriebildung. Die Auseinandersetzung mit der fachdidaktischen Literatur, die in diesem Buch ausgeklammert ist, sollte allerdings der Lektüre dieses Buches folgen bzw. sie begleiten. Ich hoffe, daß meine Erörterungen zur Fachdidaktik hierfür eine hilfreiche Vorbereitung darstellen, indem sie das Problembewußtsein befördern, mit dem man die manchmal so abgehoben wirkenden Diskussionen der Theoretiker besser einzuordnen und in den eigenen Verständnishorizont einzuholen vermag.

Das Buch **beginnt** also da, wo Sie, die Studierenden wirtschaftspädagogischer Studiengänge, sich zur Zeit befinden: **beim Studium** und bei der Frage, die Sie sich vielleicht auch selbst schon gestellt haben: **Welche Stellung nimmt die Fachdidaktik im Lehramtsstudium ein**, und wie verhält sich ihr Beitrag zu dem der Wirtschaftswissenschaft auf der einen, dem der Erziehungswissenschaften auf der anderen Seite? (→ 1. Kapitel)

Es wird deutlich werden, daß eine Antwort auf diese Frage uns auf jenen Praxisbereich verweist, für den das Studium Sie ausbilden soll: auf die **Unterrichtspraxis** wirtschaftsberuflicher Fächer und ihre spezifischen Anforderungen an Ihre Qualifikation. Wir verlassen also (gedanklich) Studium und Hochschule und betreten (gedanklich) das **didaktische Handlungsfeld**. (→ 2. Kapitel)

Kern des didaktischen Handlungsfeldes ist natürlich der **Unterricht in der Klasse**. Und diesem Kern ist auch der größte Teil dieses Buches (→ 5. bis 8. Kapitel) gewidmet. Aber was in der Klasse geschieht, wird beeinflußt und reglementiert von **äußeren Anforderungen**, denen Sie sich als künftige LehrerInnen nicht werden entziehen können, die Ihnen aber auch keine eindeutigen Handlungsanweisungen liefern, die Sie lediglich zu befolgen hätten. Wirtschaftsberuflicher Unterricht hat eine **gesellschaftliche Funktion** zu erfüllen, aber worin diese genau besteht, ist interpretationsbedürftig.

Ihre künftigen SchülerInnen sollen durch Ihren Unterricht auf wirtschaftsberufliche Tätigkeiten vorbereitet werden. Die Entwicklungen der betrieblichen Arbeitsplatzstrukturen, der Qualifikationsanforderungen und des Arbeitsmarktes haben daher notwendig Konsequenzen für berufsbezogene Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden. Doch differieren die Auffassungen der verschiedenen gesellschaftlichen Interessengruppen und Instanzen darüber, welche Konsequenzen denn zu ziehen seien. Um hier Position beziehen zu können, müssen Sie sich eigene Urteilsfähigkeit darüber erarbeiten, ob und wie die **Anforderungen von Wirt-**

schaft und Gesellschaft, Staat und Wissenschaft in Ihrem Unterricht aufgenommen werden sollen. (→ 3. Kapitel).

Der **Staat**, Schulträger und Arbeitgeber der LehrerInnen, ist auch Vermittlungsinstanz der gesellschaftlichen Interessen an wirtschaftsberuflicher Bildung. Er organisiert das vielfältig strukturell differenzierte und gegliederte berufliche **Bildungswesen**, regelt die **Beteiligung der Interessengruppen** an der politischen Willensbildung auf dem Gebiete staatlicher Bildungsmaßnahmen und reglementiert die Tätigkeit seiner LehrerInnen durch verbindliche Vorgaben in **Richtlinien** und **Rahmenlehrplänen**. (→ 4. Kapitel)

Sobald es jedoch daran geht, Unterricht konkret zu planen, vorzubereiten und durchzuführen, werden all diese äußeren Anforderungen und Regelungen sich als zu widersprüchlich und zu unpräzise erweisen, als daß sich didaktisches Handeln daraus einfach funktional ableiten ließe. Dasselbe gilt für die wirtschaftsberuflichen Qualifikationen der SchülerInnen. Was die künftigen ArbeitnehmerInnen in wirtschaftsberuflichen Tätigkeitsfeldern können und wissen müssen, läßt sich von den Gegebenheiten nicht einfach ablesen; es muß reflektiert und darin auch auf individuelle und gesellschaftliche **Sinngebungen** bezogen werden. Und weil damit die Reflexionsfähigkeit der SchülerInnen gefragt ist, kann Lernen nicht verordnet und Unterricht zwar vorbereitet, nicht aber zweckrational durchgeplant werden. Wieweit vorgeschriebene Lehrziele, Lehrmotivationen der LehrerInnen und Lernmotivationen der SchülerInnen im Unterricht zum Zuge kommen können, müssen Sie prinzipiell **begründen** können und – in welcher Weise auch immer – mit Ihren SchülerInnen aushandeln. (→ 5. Kapitel)

Wirtschaftsberufliche Tätigkeit ist Ziel wie Inhalt wirtschaftsberuflicher Ausbildung. Auf sie wird vorbereitet, und sie wird im Unterricht thematisiert. Die postulierte Reflexionsfähigkeit der SchülerInnen wird sich daher nur in einer **reflexiven Behandlung des Gegenstandsfeldes Wirtschaft** bilden können. Alle möglichen Stoffe müssen von Ihnen, um Unterrichtsinhalt werden zu können, in ihrer unterrichtlichen Thematisierung einer **didaktischen Transformation** unterzogen werden, welche die Stoffe nicht für sich sprechen läßt (was sie ohnehin nicht können), sondern eine doppelte Frage an sie stellt: die Frage nach ihrer **Funktionalität** und die Frage nach ihrem **humanen Sinn**. Unter dieser doppelten Fragestellung läßt sich dann eine **thematische Strukturierung** des Gegenstandsfeldes Wirtschaft vornehmen, welche weder funktionale Qualifikation noch reflexive Bildung ausschließt. Die Sinnfrage spitzt sich inhaltlich zu in der **Systemfrage**. Am Beispiel des Verhältnisses der Wirtschaft zur Natur wird die Notwendigkeit einer Überschreitung rein funktionaler Betrachtungsweise der Wirtschaft noch einmal illustriert. (→ 6. Kapitel)

Unterricht ist ein **soziales Geschehen**, das nur in einer **komplementären Beziehung von Lehren und Lernen** zustande kommt. In **Unterrichtsformen** nimmt diese Beziehung Gestalt an. Man kann Unterrichtsformen zum einen dahingehend unterscheiden, welche Aktivitätsanteile sie den Beteiligten zumessen und wie sich

ihre Aktionen und Reaktionen zueinander verhalten (**Aktionsformen**). Zum zweiten kann man danach fragen, welche sozialen Beziehungen die Beteiligten miteinander zum Zwecke des Lernens und der Abstimmung von Lehren und Lernen eingehen (**Sozialformen**). Und schließlich kann man Unterrichtsformen in Hinsicht ihrer Gegenstandsrepräsentation (**Simulationen** als Formen des Praxisbezugs) differenzieren. Dabei zeigt sich, daß Unterrichtsformen selbst eine inhaltliche Lernerfahrung konstituieren, deren Funktionalität und Sinn für wirtschaftsberufliche Tätigkeiten von Ihnen immer mitbedacht werden sollte. (→ 7. Kapitel)

Die Wahl der **Unterrichtsmittel** ist bestimmt von Ihrer didaktischen Intention, die sich bei der Transformation des Stoffes in Unterrichtsinhalte realisiert, und von der Vermittlung Ihrer Lehrintention mit den Lernmotiven der SchülerInnen in den Unterrichtsformen. Das **Schulbuch** als immer noch weitestverbreitetes Leitmedium wirtschaftsberuflichen Unterrichts ist dabei traditionell dazu gedacht, die vom Staat vorgegebenen inhaltlichen Reglementierungen des Unterrichts zu transportieren. **Computersoftware**, das Medium mit wachsender Zukunftsbedeutung, erlaubt im Prinzip eine nahezu vollständige Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses – sofern man dies will. Doch gibt ein Unterrichtsmedium für sich betrachtet Ihrem Unterricht weder Richtung noch Inhalt noch Form. Unterrichtswirksam wird es immer erst durch die Art und Weise, wie Sie es einsetzen. (→ 8. Kapitel)

2. Leitmotive

Wenn Sie dieses Buch von vorn bis hinten durchlesen sollten, werden Sie feststellen, daß bestimmte Motive in wechselnden Zusammenhängen immer wieder auftauchen. Bei diesen Leitmotiven, die – wie Sie sehen werden – ganz eng miteinander zusammenhängen, handelt es sich um jene Anliegen und Problemstellungen, die für meine Auffassung der Fachdidaktik von besonderer Bedeutung sind: das Motiv der Eigenverantwortung, die Unterscheidung und Verbindung von funktionaler Qualifikation und reflexiver Bildung, die Legitimationsforderung und die didaktische Differenz zwischen Stoff und Inhalt des Unterrichts.

Das Motiv der Eigenverantwortung

Auch wenn ich mich bemüht habe, Ihnen keine Vorschriften in Hinsicht Ihrer didaktischen Intentionen zu machen, war es nicht zu vermeiden, daß über die bloße Aufklärung des fachdidaktischen Handlungsfeldes hinaus auch normative Orientierungen (meine Wunschbilder von „gutem Unterricht“) in die Darstellung eingeflossen sind. Um Ihnen diese nicht sozusagen „unterzujubeln“, habe ich soweit wie möglich meine Überlegungen argumentativ zu entwickeln versucht und auf die im didaktischen Handlungsfeld real existierenden Bedingungen bezo-

gen, so daß ihre Schlüssigkeit und Plausibilität ebenso wie ihr „Realismus“ von Ihnen geprüft werden kann. Denn eine meiner zentralen Überzeugungen ist es, daß Ihnen nichts und niemand **Ihre eigene Verantwortlichkeit für das, was Sie im Unterricht tun werden**, abnehmen kann.

Ihre Eigenverantwortung beginnt im fachdidaktischen **Studium** (→ 1. Kapitel), das Sie weniger dazu nutzen sollten, Ihren Kopf mit Theorien vollzustopfen, als sich über Ihre eigenen didaktischen Motive und Intentionen klar zu werden (wozu Theorien Ihnen allerdings sehr hilfreich sein können). Sie setzt sich fort in der Art und Weise, wie Sie Position beziehen gegenüber den **äußeren Anforderungen**, die aus Wirtschaft und Gesellschaft, Staat und Wissenschaft an Ihren Unterricht gerichtet werden (→ 3. Kapitel), und dabei Ihre eigene **professionelle Kompetenz** entwickeln (→ Abschnitt 2.3).

Meiner Ansicht nach ist es nicht möglich, Unterrichten als eine bloße Funktion zu begreifen, die sich aus Gegebenheiten des gesellschaftlichen, des wirtschaftlichen und des Ausbildungs-Systems ableiten läßt. Wenn Sie versuchen, bloß zu funktionieren, werden Sie auch dies nicht mehr leisten. Ohne innere Beteiligung werden Sie diesen Beruf nicht ausüben können. Sie sollten daher **Ihre Motivationen zum Lehren als didaktische Intentionen explizieren und begründen** können. (→ 5. Kapitel)

Und was für Sie gilt, gilt auch für Ihre künftigen SchülerInnen. Das reine wirtschaftliche Funktions-„subjekt“ ist eine Schimäre, die wirtschaftswissenschaftlichen Modellkonstruktionen entspringt. Immer beziehen die Menschen ihre Tätigkeiten auf eigene Lebensmotive zurück, und Unterricht könnte (und sollte) dazu beitragen, daß sie dies möglichst **reflektiert** tun (→ Abschnitt 6.2). Die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit hat an den Formen (→ 7. Kapitel) und Mitteln (→ 8. Kapitel) des Lernprozesses selbst Katalysatoren. Wem das Lernen verordnet wird, der kann für sein Lernen ebensowenig Verantwortung übernehmen wie der, der genötigt wird, Schulbuchinhalte unkritisch zu reproduzieren oder sich an der Leine eines Computerprogramms Schritt für Schritt einen Lernweg entlangzerren zu lassen.

Das Motiv der Reflexivität

Reflexivität hat für mich mehrere Dimensionen. Zunächst geht es darum, daß Bildung, Lehrerbildung genauso wie wirtschaftsberufliche Bildung in Schulen, zu einer bewußteren, durchdachten Praxis beitragen soll. Doch ist dies, soweit es die Lehrerbildung betrifft, eine Selbstverständlichkeit, die nicht betont zu werden braucht. Zum zweiten aber kommt nun das ins Spiel, was ich als Eigenverantwortung angesprochen habe. Und damit meine ich unter dem Gesichtspunkt der Reflexivität, daß Sie das, was Sie tun, nicht nur gegenüber anderen, sondern auch vor sich selbst: **vor Ihrem Selbstanspruch verantworten** können müssen (→ Abschnitt 2.3.2). Dahinter steht meine Grundauffassung (die ich in diesem Buch nicht explizieren kann, an anderer Stelle aber philosophisch zu begründen ver-

sucht habe) von der Reflexivität der menschlichen Lebenspraxis überhaupt. Mit dieser Reflexivität meine ich nicht primär die kognitive Durchdachtheit der Praxis, sondern ihre **humane Rückbezüglichkeit**: daß sie von Menschen nicht nur ausgeht (als Leistung), sondern ihnen auch zugute kommt (als Bedürfnisbefriedigung im weitesten Sinne).

Diese praktische Reflexivität ist zum Beispiel ganz entscheidend für die **Differenz von funktionaler Qualifikation und reflexiver Bildung**. Funktionale Qualifikation bildet den „Leistungsträger“ der Wirtschaft aus. Das ist nötig; aber es darf nicht alles sein. Die Ausbildung des einzelnen ist nicht nur nach dem Qualifikationsbedarf der nachfragenden Unternehmungen zu bewerten, sondern auch nach seinen eigenen Bedürfnissen. Dies nenne ich dann reflexive Bildung. (→ Abschnitte 5.1 und 6.2)

Eine entsprechende Reflexivität ist jedoch auch innerökonomisch aufzuspüren. Denn die Reflexivität menschlicher Lebenspraxis ist für die wirtschaftliche Praxis an sich auch in der Wirtschaftswissenschaft unterstellt, was sich allein schon in der zentralen Kategorie des „Gutes“ begrifflich ausdrückt. Es ist wohl unbestritten, daß Wirtschaft eine **gesellschaftliche Aufgabe**, die **möglichst gute Versorgung der Menschen**, zu erfüllen hat. Hier haben wir die Rückbindung an den humanen Sinn, der in der wirtschaftstheoretischen Systematisierung allerdings in aller Regel zugunsten der Konstruktion von Funktionsmodellen ausgeblendet wird (wie sich z.B. sehr deutlich an der „Naturvergessenheit“ der ökonomischen Theorie zeigt; → Abschnitt 6.5).

Nicht zuletzt ist reflexive Bildung der Möglichkeit nach auf eine entsprechende **methodische Gestaltung** des Unterrichts angewiesen. Wenn die SchülerInnen auf Lehr-Aktionen lediglich mit bestimmten Lern-Leistungen zu reagieren haben, wenn Ihnen kein Raum und keine Gelegenheit zugestanden wird, eigene Fragestellungen zu entwickeln und in den Unterricht einzubringen, wenn soziales Miteinander im Unterricht nur zum Zwecke funktionaler (leistungsorientierter) Kooperation arrangiert wird, nicht aber auch im Sinne solidarischen Füreinanders erfahrbar wird, dann ist weder reflexive Bildung möglich noch wird reflexive Praxis vorbereitet. (→ 7. Kapitel)

Das Motiv der Legitimation

Unterricht ist ein durch und durch soziales Geschehen, sowohl in seiner Binnenstruktur als auch in seiner Einbindung in übergreifende gesellschaftliche Prozesse. Sofern die damit verbundenen notwendigen Abstimmungen und Vereinbarungen zwischen den beteiligten Individuen, Gruppen und Instanzen nicht nach dem Muster von Befehl und Gehorsam, von Anweisung und Ausführung, sondern – zumindest näherungsweise – aufgrund von Übereinkünften und kooperativen Zusammenschlüssen gleichberechtigter PartnerInnen zustandekommen sollten, wird **Legitimation** zu einer zentralen Forderung. Die Beteiligten verlangen von ihren PartnerInnen eine Legitimation ihrer Absichten, Vorschläge, Handlungen;

und sie müssen selbst zu einer solchen Legitimation ihrer Intentionen und ihres Handelns bereit und fähig sein.

Da dieses Buch sich an Sie als künftige LehrerInnen wendet, wird hier die Legitimation thematisiert, die Sie einerseits **verlangen** können, z.B. wenn der Staat Ihnen Vorschriften macht, welche Lehrziele und -inhalte Sie zu verfolgen haben (→ Abschnitt 4.2), die Sie selbst andererseits **vorzuweisen** in der Lage sein müssen, wenn Sie Ihren Unterricht gegenüber den Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft zu rechtfertigen haben (→ 3. Kapitel) oder wenn Sie Ihre SchülerInnen zur Mitarbeit bewegen wollen (→ Abschnitt 5.3.4).

Das Legitimationsmotiv steht in engem Zusammenhang mit den Motiven **Eigenverantwortung** und **Reflexivität**. Durch Legitimation, die Sie geben, beweisen Sie die Fähigkeit, gegenüber den Betroffenen Verantwortung zu übernehmen für Ihr Tun; durch Legitimation, die Sie verlangen, prüfen Sie, ob Sie das, was man von Ihnen fordert, vor sich selbst verantworten können. Funktionalität und Reflexivität wiederum geben Legitimationsmaßstäbe an: Legitimierbar ist Unterricht, der mit Bezug auf den reflexiven Bildungssinn des Lernens zu funktionieren verspricht.

Reflexive Bildung der SchülerInnen schließlich beinhaltet die Fähigkeit, die humane Legitimation wirtschaftsberuflicher Praxis zu prüfen. So sehr man Berufsbezogenheit und Praxisnähe der wirtschaftsberuflichen Bildung befürworten mag, muß man doch darauf achten, Bezug und Nähe nicht so groß werden zu lassen, daß distanzlose Vereinnahmung und Überwältigung durch praktisch erfahrene Funktionszwänge, etwa in simulierten Realitäten (→ Abschnitte 7.4 und 8.3.2), die Legitimationsfrage ersticken.

Das Motiv der didaktischen Differenz

Zwischen dem Lauf der Dinge in Wirtschaft, Gesellschaft und Bildungssystem und Ihren didaktischen Intentionen besteht – höchstwahrscheinlich – eine Differenz. Der Lauf der Dinge prägt selbstverständlich diejenigen, die ihm ausgesetzt sind. Aber ob er sie auch zur (reflexiven) Bildung kommen läßt, ist zweifelhaft, so zweifelhaft, daß in allen modernen Industriestaaten die Bildung der nachwachsenden Generationen getrennt von der Praxis und in Schulen institutionalisiert stattfindet. Ihre Aufgabe als LehrerIn ist es, den Lauf der Dinge für Ihre SchülerInnen so zu **transformieren**, daß funktionale Qualifikation ebenso wie reflexive Bildung möglich werden. Sie werden Ihre SchülerInnen also nicht einfach mit vorgefundenem Stoff zuschütten, sondern diesen **unter leitenden Fragestellungen thematisieren**, um Ihr didaktisches Handeln sowohl vor sich selbst, als auch gegenüber Wirtschaft und Gesellschaft, Staat und Wissenschaft und – vor allem – Ihren SchülerInnen verantworten und legitimieren zu können. (→ Abschnitt 6.1)

Nicht ausschließlich, doch weit überwiegend erhalten Sie Ihre Unterrichtsstoffe von der Wirtschaftswissenschaft, aus erster Hand in Form wirtschaftswissen-

schaftlicher Lehre an den Hochschulen (→ Abschnitt 1.1.2), aus zweiter Hand und bereits absichtsvoll transformiert in staatlichen Richtlinien (→ Abschnitt 4.2) und staatlich genehmigten Schulbüchern (→ Abschnitt 8.2). Für den Unterricht ist der **wirtschaftswissenschaftliche Stoff aus erster Hand** nicht geeignet; nicht nur, weil er zu umfangreich, zu komplex oder zu abstrakt ist; sondern mehr noch, weil er nicht auf seine qualifizierenden und bildenden Gehalte, also auf seinen Sinn für die SchülerInnen befragt und daher **nicht legitimiert** ist, **Unterrichtsinhalt** zu sein. Wenn wirtschaftsberuflicher Unterricht nicht nur „Leistungsträger“ der Wirtschaft qualifizieren, sondern auch human, d.h. vor den Lernbedürfnissen und Lebensansprüchen der Lernenden und vor der gesellschaftlichen Versorgungsaufgabe legitimierbare Bildung vermitteln soll, dann besteht zwischen den wirtschaftswissenschaftlichen Stoffen und den didaktisch verantwortbaren Unterrichtsinhalten eine **Differenz**, die zu überbrücken die didaktische Intention als Anspruch formuliert. Diese Differenz klingt an im Unterschied zwischen den in Wirtschaftswissenschaft bzw. Pädagogik jeweils vorherrschenden Menschenbildern (→ Abschnitt 1.2). Fachdidaktik allerdings kann sich hier nicht auf die eine oder andere Seite schlagen. In der didaktischen Transformation sind beide Seiten miteinander zu vermitteln: Funktionalität und Reflexivität ebenso wie gesellschaftlicher Bildungsbedarf und individuelle Bildungsbedürfnisse. (→ 5. Kapitel)

Die potentiellen Unterrichtsstoffe kommen in den Unterricht auf zwei Wegen: der eine Weg führt über Sie, die künftigen LehrerInnen, der andere über Ihre SchülerInnen. Zwischen dem, was Sie inhaltlich intendieren, und dem, was Ihre SchülerInnen bereits meinen, denken, wissen, besteht ebenfalls eine Differenz (sonst wäre Unterricht überflüssig), die didaktisch zu überbrücken ist; nicht indem Ihre Behandlung des Stoffes qua Amtsautorität von vornherein das alleinige Geltungsrecht beansprucht, sondern indem Sie versuchen, Ihre SchülerInnen da „abzuholen“, wo sie sind, wenn der Unterricht beginnt, um sich mit ihnen gemeinsam auf den Weg zu machen, der zur Reflexivität führt. Die Überwindung der didaktischen Differenz ist also nicht nur eine inhaltliche, sie ist auch und besonders eine **methodische** Aufgabe. (→ 7. Kapitel)

Die Stellung der Fachdidaktik im Lehramtsstudium

Inhaltsübersicht

Ausgehend von der Gliederung der Lehramtsstudiengänge in fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien wird die **Aufgabe der Fachdidaktik in ihrer Stellung zwischen Wirtschaftswissenschaft und Erziehungswissenschaft** dargestellt.

Durch die Fachdidaktik werden Wirtschaftswissenschaft und Erziehungswissenschaft in eine Beziehung zueinander gesetzt. Wie Sie während Ihres Studiums sicher bemerken werden, weisen die theoretischen Grundhaltungen der in diesen Disziplinen Lehrenden manchmal so große Differenzen auf, daß man von zwei **unterschiedlichen Welt- und Menschenbildern** sprechen kann. Ein kritischer Blick auf die Pädagogik aus Perspektive der Wirtschaftswissenschaft und umgekehrt soll zur Relativierung der jeweiligen Geltungsansprüche beitragen.

Schließlich spielt die Frage nach dem **Theorie-Praxis-Verhältnis** in der Fachdidaktik eine besondere Rolle. Was dient wem? Die Unterrichtspraxis der Verwirklichung einer theoretischen didaktischen Konzeption? Oder die fachdidaktische Theorie der Effizienzsteigerung von Unterrichtspraxis? Und wie sollten und könnten Theorie und Praxis schon im Studium aufeinander bezogen werden?

1.1 Wirtschaftswissenschaft – Erziehungswissenschaft – Fachdidaktik

Sie wollen später an einer wirtschaftsberuflichen Schule unterrichten. Um sich darauf vorzubereiten, sind Sie an der Universität. Natürlich erwarten Sie, durch das, was in den Lehrveranstaltungen der Universität vermittelt wird, befähigt zu werden, in Ihren Fächern später einmal einen „guten Unterricht“ abzuhalten – was immer auch „guter Unterricht“ sein mag.

An der Universität hat man Ihnen wahrscheinlich mehrere Studienordnungen in die Hand gedrückt, und daraus geht hervor, daß Ihr Studium sich aus verschiedenen Teilen zusammensetzt:

- dem Studium der **Fachwissenschaften**, die den später von Ihnen zu unterrichtenden Fächern entsprechen sollen (neben der Wirtschaftswissenschaft studie-

ren die meisten von Ihnen noch ein zweites, allgemeinbildendes Fach oder eine spezielle Wirtschaftslehre);

- und dem Studium der **Erziehungswissenschaften** (das in der Regel nicht nur Erziehungswissenschaft, sondern auch Fächer wie Soziologie, Politik, Psychologie und Philosophie umfaßt).

Den Studienordnungen entnehmen Sie außerdem, daß Sie **Fachdidaktik** absolvieren müssen, ein Studiengbiet, bei dem anscheinend nicht ganz klar ist, worum es sich dabei eigentlich handelt: um einen Bestandteil des fachwissenschaftlichen oder um einen Bestandteil des erziehungswissenschaftlichen Studiums.

Ich möchte Ihnen in diesem Kapitel erläutern, welche Stellung und Aufgabe die Fachdidaktik im institutionellen Gefüge der Lehramtsstudiengänge hat, und dabei auch auf die Erwartungen eingehen, die nach meiner Erfahrung viele, wenn nicht die meisten der Studierenden zunächst an das Studium der Fachdidaktik richten.

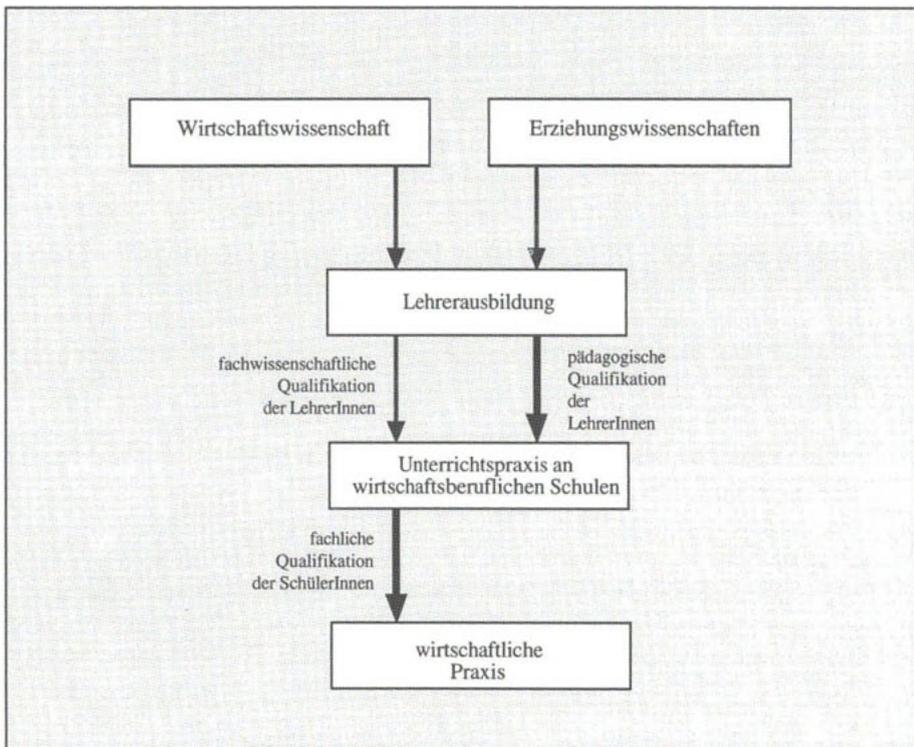


Abb. 1: Praxisbezug von Wirtschaftswissenschaft und Erziehungswissenschaften

Das Lehramtsstudium ist **Berufsqualifikation**. Sein vorrangiges Ziel liegt entsprechend nicht darin, Sie für die aktive Teilnahme am Prozeß der wissenschaftlichen Theoriebildung zu qualifizieren, sondern darin, Sie auf Ihre spätere Berufspraxis in Schulen vorzubereiten. Mit Wissenschaft beschäftigen Sie sich daher nicht um ihrer selbst, sondern um ihres Beitrages willen, den sie zur Berufsvorbereitung von LehrerInnen an wirtschaftsberuflichen Schulen leistet.

Ihre künftige Berufspraxis, der Schulunterricht, ist aber selbst wiederum nur Vorbereitung auf eine andere Praxis. Bezugspunkt des wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichts an beruflichen Schulen (und damit letztlich auch Ihrer Ausbildung als BerufsschullehrerInnen) ist die künftige wirtschaftliche Berufspraxis Ihrer SchülerInnen. Diesen beiden hintereinander „gestaffelten“ Praxisbereichen sind jeweils bestimmte Teile Ihres Lehramtsstudiums zugeordnet:

- das wirtschaftswissenschaftliche Fachstudium hat seine Bezugspraxis in der **wirtschaftsberuflichen Praxis** Ihrer künftigen SchülerInnen;
- das erziehungswissenschaftliche Studium hat seine Bezugspraxis in Ihrer eigenen künftigen **Unterrichtspraxis**.

1.1.1 Das erziehungswissenschaftliche Studium

Obwohl offensichtlich das erziehungswissenschaftliche Studium einen wesentlich engeren Bezug zu Ihrer eigenen künftigen Berufspraxis hat als der fachwissenschaftliche Studienteil, ist es in einem gewissen Sinne der **abstrakteste** Teil des Studiums. Denn das, worum es im Lehramtsstudium letztlich geht, die berufliche Praxis, auf welche Sie Ihre SchülerInnen später einmal durch Unterricht vorbereiten sollen, ist hier meist gar nicht im Blick. „Praxisbezug“ des erziehungswissenschaftlichen Studiums beschränkt sich in aller Regel auf Schule und Unterricht als **nächstliegende** Praxis. Aber das Nächstliegende ist nicht unbedingt das Konkreteste. Für uns Lehrende an der Hochschule beispielsweise ist unsere Lehr- und Forschungstätigkeit die uns nächstliegende Praxis; die künftige Berufspraxis der Studierenden liegt uns ferner. Entsprechend „praxisfern“ ist dann oft die Hochschullehre – aus Ihrer Sicht als Studierender. Sie sehen: „Praxisnähe“ bedeutet für uns und für Sie nicht unbedingt dasselbe.

So haben auch die Studierenden bei ihrem Wunsch nach mehr „Praxisnähe“ oft nur die ihnen nächstliegende Praxis im Sinn und stellen sich unter einem „praxisnahen“ Studium in erster Linie vor zu lernen, wie man „guten“ Unterricht macht. Dabei wird vor allem an methodisches Rüstzeug gedacht. Daß die „Güte“ des Unterrichts aber auch etwas damit zu tun hat, wie „gut“ er in seinen Inhalten den Bezug zur beruflichen Praxis der SchülerInnen aufnimmt (und das ist eine Frage

der inhaltlichen Reflexion, nicht des methodischen Geschicks), wird zu oft ver-gessen.

Üblicherweise beschäftigt sich die Erziehungswissenschaft an den Hochschulen aber ebensowenig mit den Fachinhalten des Unterrichts (also mit seinem konkreten Praxisbezug), wie sich die Fachwissenschaften den Vermittlungsproblemen zuwenden, die sich an der Schule stellen. Beide „abstrahieren“ also von einem wesentlichen Aspekt der künftigen Berufstätigkeit von Lehrern. Diese von den Studierenden oft beklagte „Abstraktheit“ des Studiums ist überhaupt nicht zu leugnen. Sie dürfen darin jedoch nicht in erster Linie einen Fehler oder ein Versäumnis der Wissenschaften sehen. Denn sie hat einen realen Hintergrund. In ihr schlägt sich nämlich die in unserer Gesellschaft inzwischen fast durchgängige Trennung von (Berufs-)Ausbildung und (Berufs-)Praxis mit je eigenen Bezugs-wissenschaften nieder.

Gegenstand der Erziehungswissenschaft sind demzufolge die allgemeinen Struk-turen, die der **Bildungsbereich in seiner Trennung** („Ab-straktion“) **von der Praxis** entwickelt hat. Offensichtlich weisen diese Strukturen inzwischen eine solche Eigengesetzlichkeit und Komplexität auf, daß für ihre praktische Bewälti-gung durch die LehrerInnen eine eigene erziehungswissenschaftliche Qualifikati-on als nötig erscheint.

Auch die Qualifikation für kaufmännische Berufe findet – zwar nicht durchweg, aber zumindest zum Teil – in staatlichen Schulen statt, abgetrennt von der prakti-schen Ausübung des Berufs. Mit dieser Abtrennung der Ausbildung von Praxis und mit ihrer staatlichen Institutionalisierung sind besondere Bedingungen und Formungen der Lehrertätigkeit verbunden, mit denen sich die Erziehungs-wissenschaft beschäftigt und die unmittelbar nichts zu tun haben mit den Gegen-ständen ökonomischer Fachwissenschaft. Dieser Tatsache verdankt die Erziehungs-wissenschaft, insbesondere mit Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik, ihre Stellung im Lehramtsstudium.

Zu leicht entsteht im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums der Eindruck, daß für die Thematisierung der allgemeinen Probleme schulischen Unterrichtens das jeweilige Fach nur eine zweitrangige, austauschbare Rolle spielt. Vor allem, wenn es sich um die mehr methodischen Fragen von Schul-unterricht handelt, mag eine solche Auffassung plausibel erscheinen.

Doch bei näherer Betrachtung erweist sich, daß **zwischen den methodischen und den inhaltlichen Fragen des Unterrichtens Zusammenhänge** bestehen, über die nachzudenken sich lohnt. Zwar wird dies in den meisten didaktischen Theori-en grundsätzlich zugestanden: Um entscheiden zu können, wie man unterrichten will, muß man wohl auch bedenken, was man unterrichten will bzw. soll. Aber in dieser Allgemeinheit besagt dies wenig. Die Zusammenhänge zwischen Inhalten und Methoden des Unterrichts wirklich aufzuweisen und in ihren Konsequenzen zu durchdenken, verlangt die **Einbeziehung der fachlichen Perspektive**. Dies gilt natürlich erst recht für die Behandlung inhaltlicher Probleme des Unterrichts.

1.1.2 Das wirtschaftswissenschaftliche Studium

Ist die Erziehungswissenschaft auf die Form der Lehrertätigkeit als Unterricht in einer staatlichen Institution bezogen, der abgetrennt von der Berufspraxis stattfindet, so soll die ökonomische Fachwissenschaft Ihnen den im Unterricht zu vermittelnden Inhalt bereitstellen. An diesen Inhalt muß – im Rahmen der Lehrerbildung – die Anforderung gestellt werden, daß er für die Schüler an berufsbildenden Schulen, an die es von Ihnen einmal weitergegeben werden soll, berufsqualifizierende Qualität hat.

Die Wirtschaftswissenschaft bemüht sich zwar um Wissen zur Bewältigung praktischer ökonomischer Probleme – zumindest ist dies ihre gesellschaftliche Funktion, für deren Erfüllung sie finanziert wird. Doch bleibt es noch die Frage, ob das von ihr erarbeitete Wissen auch für die Vermittlung an SchülerInnen geeignet ist:

- einerseits, ob es seinem **Inhalt** nach die SchülerInnen in der von ihnen benötigten Weise **beruflich qualifiziert**,
- andererseits, ob es in der **Gestalt**, in der es von den WissenschaftlerInnen vermittelt wird, **für schulische Ausbildungsprozesse geeignet** ist.

Über die Tauglichkeit der an der Hochschule vermittelten wirtschaftswissenschaftlichen Inhalte für Schulunterricht bestehen unter Lehramtsstudierenden meist erhebliche Zweifel. Folgende Einwände werden immer wieder vorgebracht:

- Sie seien **zu schwierig** und müßten für den Schulgebrauch vereinfacht werden.
- Sie seien **zu umfangreich**; für den Unterricht müsse eine Auswahl getroffen werden.
- Sie seien **zu lückenhaft**; ganze Stoffbereiche fehlten, die im Unterricht zu vermitteln seien.
- Sie seien z.T. **irrelevant** für die SchülerInnen und insoweit als Unterrichtsinhalte auszuklammern.
- Sie seien **zu abstrakt** und müßten erst noch auf konkrete wirtschaftliche Praxis bezogen werden, um für diese Erklärungswert zu gewinnen.

Einerseits, so kann man zusammenfassen, bietet demnach die Wirtschaftswissenschaft, wie sie an den Hochschulen gelehrt wird, zu viel (quantitativ und qualitativ), andererseits bietet sie zu wenig für die Praxis der in Frage kommenden wirtschaftlichen Berufe.

Gründe für den mangelnden Bezug des Fachwissens auf Unterrichtspraxis (und darüber vermittelt auf die künftige Berufspraxis der SchülerInnen) liegen allerdings sowohl bei der Fachwissenschaft als auch bei der Praxis:

- Wenn in ökonomischen **Modellkonstruktionen** gerade von solchen empirischen Bedingungen systematisch abgesehen wird, aus denen die praktischen

Probleme resultieren, mit denen die Wirtschaft heute zu kämpfen hat, fällt es schwer, noch den Realitätsbezug solcher Wissenschaft zu erkennen.

- **Metatheorien**, deren Gegenstand nur noch theoretische, wissenschaftliche Tätigkeit ist (Wissenschaftstheorie, Erkenntnistheorie), mögen für denjenigen, der berufsmäßig Wissenschaft betreibt, von Bedeutung sein; ihr Sinn für den Schulunterricht bleibt dunkel.
- Ebenso verhält es sich, wenn Schwerpunkt auf die Vermittlung wissenschaftlicher **Methoden** gelegt wird.
- Schließlich kann ein **Nebeneinander einander ausschließender theoretischer Positionen** zum selben Gegenstand eher Verwirrung erzeugen, als daß Orientierung für die inhaltliche Gestaltung von Unterricht gewonnen wird.

Soweit einige Gründe auf seiten der ökonomischen Theorie.

- Andererseits hat die **ökonomische Praxis oft keinen Bedarf an** eigentlich durchaus „praktischen“ **wissenschaftlichen Erkenntnissen**. Aufgrund teilweise extremer Arbeitsteilung in der wirtschaftlichen Realität werden je nach beruflicher Tätigkeit oder sozialem Status, den Ihre SchülerInnen später erlangen werden, von diesen nur sehr beschränkte Kenntnisse und Fähigkeiten gefordert. Der Gesamtzusammenhang bleibt weitgehend außerhalb des praktischen Interesses, obwohl zunehmend erkennbar wird, daß gerade einige der gravierendsten heutigen wirtschaftlichen Probleme (wie Arbeitslosigkeit, Energieversorgung, Umweltschutz) an die geltenden Grundlagen und Prinzipien des Wirtschaftens rühren.

Angesichts der getroffenen Aussagen über die Brauchbarkeit ökonomischen Fachwissens, wie es an der Hochschule gelehrt wird, für den Schulunterricht wird sich manche/r von Ihnen die Frage stellen, ob denn überhaupt von künftigen LehrerInnen die ökonomische Fachwissenschaft angeeignet werden müsse und warum das zu vermittelnde Schulwissen nicht genüge. Oder anders ausgedrückt: ob denn das Wissen, mit dem Sie in Ihren Unterricht gehen werden, eine andere Qualität haben müsse als das Wissen, das Sie Ihren Schülern vermitteln. Hinauslaufen würde dies eventuell darauf, den fachlichen Anteil der Lehrerausbildung auf die Vermittlung von Wissen auf Schulbuchniveau zu reduzieren, wie dies in den Anfängen seminaristischer Lehrerausbildung der Fall war.

Ich möchte versuchen, Ihnen an dieser Stelle einige vorläufige Argumente zu nennen, die dafür sprechen, an der Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung festzuhalten. (Im übrigen können Sie dieses Buch insgesamt als eine entsprechende Argumentationssammlung lesen.)

Eine **Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens gegenüber dem Schul(buch)-wissen** könnte man darin sehen, daß es aufdeckt, in welchen größeren Zusammenhängen die einzelnen Inhalte zu sehen sind. Dabei ist nicht primär an die Stellung des Inhalts im Zusammenhang der Fachwissenschaft gedacht, da dieser für die

SchülerInnen der wirtschaftsberuflichen Schulen normalerweise ohne Bedeutung ist. Gemeint ist die Stellung des Inhalts im Zusammenhang der wirtschaftlichen Realität selbst. **Der sachliche Zusammenhang der Ökonomie** (im Gegensatz etwa zu einer Klassifizierung wirtschaftswissenschaftlicher Lehrmeinungen) muß von Ihnen als künftigen LehrerInnen studiert werden, wenn Sie später in der Lage sein wollen, auf die unterschiedlichsten Fragen Ihrer SchülerInnen flexibel und kompetent einzugehen, und Ihr Unterricht nicht zum Einpauken unbegriffener Wissensstücke werden soll. Gerade das flexible Eingehen auf den Erfahrungs-, Frage- und Wissenshorizont Ihrer SchülerInnen erfordert eine sehr gründliche Kenntnis der Grundannahmen und Grundkategorien der Wirtschaftswissenschaft und ihrer systematischen Struktur. **Viel** zu wissen hingegen kann zwar nie schaden, ist aber von minderer Wichtigkeit, da Sie sich die Details jeweils von Fall zu Fall aneignen können, sofern sie über die grundlegende **fachliche Sicherheit** verfügen.

Nur eine eigene fundierte wissenschaftliche Ausbildung kann Sie darüber hinaus **urteilsfähig** machen im Hinblick auf die **Qualität und Haltbarkeit von Schulbuch-Inhalten**. Ohne dies wären Sie dem Sachverstand der Schulbuchautoren ausgeliefert und kaum in der Lage, auf Interessen und Fragestellungen Ihrer SchülerInnen angemessen einzugehen, die sich mit dem nicht zufriedengeben wollen, was das Schulbuch ihnen präsentiert. Vielleicht waren Sie selbst mit solchen LehrerInnen gestraft, die am Schulbuchtext klebten und auf jeden Impuls von seiten der SchülerInnen, der zur Überschreitung dieses Horizonts drängt, mit Hilflosigkeit und Ignoranz reagierten.

Fachliche Sicherheit verleiht Ihnen darüber hinaus die Selbstsicherheit und Souveränität, eine **eigene inhaltliche Position** einzunehmen, auf deren Basis Sie vorhandene inhaltliche Gestaltungsspielräume wahrnehmen oder im Zweifelsfalle auch einmal mit gutem Gewissen und ohne in Legitimationsprobleme zu geraten vom Lehrplan und vom Schulbuch abweichen können.

Einerseits ist daher die Bedeutung der ökonomischen Fachwissenschaft für die Lehrerausbildung hervorzuheben. Andererseits kann jedoch – zugegebenermaßen mit gutem Recht – bezweifelt werden, daß die ökonomische Theorie, wie sie sich Ihnen an der Hochschule präsentiert, überhaupt die sachlichen Zusammenhänge der ökonomischen Realität so aufarbeitet, daß das angeeignete Fachwissen für den Wirtschaftsunterricht an berufsbildenden Schulen tragfähig ist.

1.1.3 Das fachdidaktische Studium

Den an der Erziehungswissenschaft und an der ökonomischen Fachwissenschaft jeweils festgestellten Mangel zu kompensieren, ist nun die Aufgabe der Fachdidaktik. Diese hat einerseits die Aussagen der Erziehungswissenschaft mit Bezug

auf das Unterrichtsfach zu konkretisieren, andererseits das wirtschaftswissenschaftliche Fachwissen hinsichtlich seiner Unterrichts-Relevanz und Vermittelbarkeit (Verständlichkeit und Erklärungswert) zu prüfen. Der Reflexionsbereich erstreckt sich also

- auf die **Umsetzung von Fachwissen in Unterrichtsinhalte** und
- auf die **Probleme, die mit dem Lehren bzw. Lernen dieser Inhalte unter schulischen Bedingungen verbunden sind**.

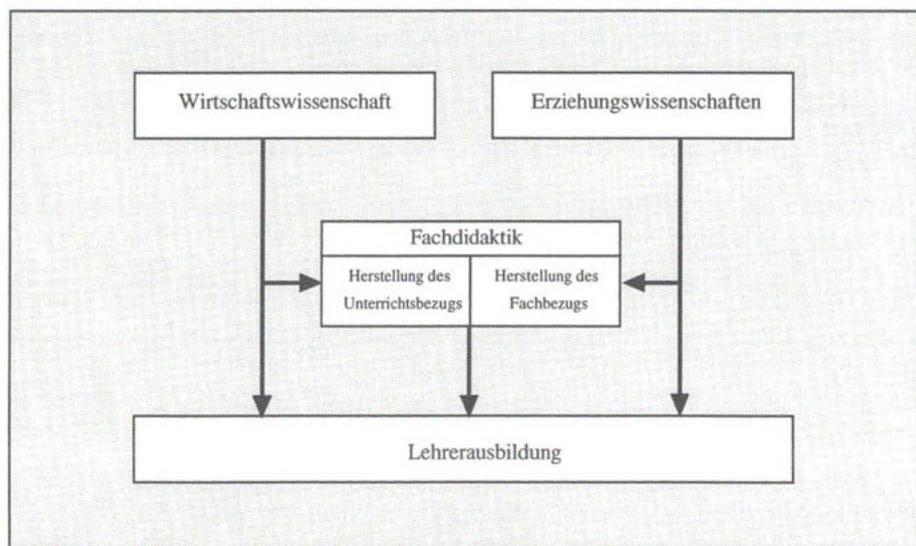


Abb. 2: Stellung der Fachdidaktik in der Lehrerbildung

In der Lehramtsprüfungsordnung für das Bundesland NRW von 1981 beispielsweise war diese Aufgabe in der allgemeinen Zielsetzung für das Lehramtsstudium enthalten. Dort hieß es, Ziel des Studiums sei die Aneignung derjenigen Kenntnisse und Fähigkeiten, deren der/die Lehramtsanwärter/in „bedarf, um als Lehrer den Unterricht gemäß den dafür festgelegten Lernzielen ... ordnungsgemäß zu erteilen“. „Festgelegt“ sind die Lernziele der Fächer in den jeweiligen von den Kultusministerien der Länder erlassenen „Richtlinien“ oder „Empfehlungen“ für die Schulfächer, spezifiziert nach den unterschiedlichen Schulformen.

Die **Aufgabe der Fachdidaktik** an der Universität scheint damit klar definiert. Bezogen auf Ihr wirtschaftswissenschaftliches Lehramtsstudium könnte sie so formuliert werden: Einerseits eignen Sie sich in den wirtschaftswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen ein bestimmtes Fachwissen an. Andererseits sind in den staatlichen Richtlinien für die wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer an

berufsbildenden Schulen bestimmte Lehrziele festgelegt, an denen Sie später Ihren Schulunterricht auszurichten haben. Was diese Ausrichtung für Auswahl, Abfolge usw. der fachlichen Inhalte und für ihre unterrichtsmethodische Vermittlung sowie ihre Darstellung in Unterrichtsmedien bedeutet, wäre dann Thema fachdidaktischer Lehrveranstaltungen.

Ganz so simpel ist die Angelegenheit dann aber doch nicht. Es wäre auch nicht einzusehen, weshalb so etwas überhaupt an der Universität gemacht wird, d.h. im Rahmen einer Ausbildung, die in Anspruch nimmt, wissenschaftlich zu sein. Was hätte, so kann man sich fragen, Fachdidaktik mit diesem **wissenschaftlichen Anspruch von Lehrerausbildung** zu tun, wenn es sich wirklich nur um die Richtlinienorientierung der Umsetzung von Inhalten der Wirtschaftswissenschaft in Unterrichtsinhalte handelte? Nichts, wäre meine Antwort. Die Aufgabe einer wissenschaftlichen Fachdidaktik geht vielmehr erheblich weiter. Erstens steht sie in einem engen Bezug zu den theoretischen Überlegungen, wie sie die am erziehungswissenschaftlichen Teilstudium beteiligten Disziplinen anstellen. Zum zweiten aber – und das ist es, worauf es mir persönlich besonders ankommt – sollte Ihr Nachdenken über die didaktische Umsetzung wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte selbst theoriebildende (und nicht nur theorie-nachvollziehende) Qualität haben. (Wie dies gemeint ist, werde ich weiter unten erklären.)

Zum ersten: Die Gedanken, die man sich in den **Disziplinen des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiums** über die Probleme macht, die mit Schulunterricht verbunden sind, beschränken sich ja keineswegs auf die Frage nach den Mitteln und Wegen möglichst effektiver Erreichung vorgegebener Lernziele. Selbst diejenigen didaktischen Richtungen, die eine solche Beschränkung befürworten, gehen doch selbst zumindest insoweit darüber hinaus, als sie diese Beschränkung zu rechtfertigen versuchen und hierfür wissenschaftstheoretische und/oder gesellschaftstheoretische Argumente vorbringen, die es als legitim erscheinen lassen, eine solche Beschränkung vorzunehmen. Über die Stichhaltigkeit dieser Argumente aber gibt es in den Wissenschaften langdauernden und anhaltenden Streit, einen Streit, der z.T. selbst Gegenstand von Lehrveranstaltungen an den Universitäten ist. Das Lehramtsstudium ist jedenfalls so aufgebaut und strukturiert, daß dieser Streit nicht als entschieden gilt. Vielmehr sollen Sie sich aufgrund dessen, was Ihnen in den universitären Lehrveranstaltungen vermittelt wird, selbst zu einer **begründeten Position** in diesem Streit (und natürlich auch in bezug auf zahlreiche andere in den Wissenschaften umstrittene Fragen) durcharbeiten können: Ist es möglich, die Verantwortung für didaktisches Handeln strikt von der Verantwortung für die sozialen Verhältnisse abzugrenzen, innerhalb derer und für die Schulunterricht seine Funktion zu erfüllen hat?

In der wirtschaftswissenschaftlichen Fachdidaktik bedeutet dies, daß man sich sowohl mit verschiedenen fachdidaktischen Positionen auseinandersetzt als auch mit den wissenschafts- und gesellschaftstheoretischen Fragen, auf deren unterschiedliche Beurteilung sich die Unterschiedlichkeit der didaktischen Positionen zurückführen läßt. So gehört hierher eben nicht nur die Kenntnisnahme der

gültigen Richtlinien, sondern auch die Frage nach ihrem Zustandekommen: nach ihren rechtlichen Grundlagen, nach Hierarchie und Zusammensetzung der zuständigen Kommissionen; weiter auch nach der Rolle des Staates im Berufsbildungswesen, nach den gesellschaftlichen Ursachen unterschiedlicher Interessen an Berufsbildung, nach der Geschichte der Berufsbildungsinstitutionen, nach den bildungspolitischen und didaktischen Begründungen für curriculare Entscheidungen usw. All dies hat den Sinn, eine „**wissenschaftliche**“ **Haltung gegenüber den „Tatsachen“ der wirtschaftswissenschaftlichen Berufsausbildung** zu fördern: diese „Tatsachen“ nie als etwas nur unhinterfragbar Gegebenes hinzunehmen, sondern als etwas Gewordenes zu begreifen, an dessen So-Sein oder Veränderung Sie selbst Anteil nehmen können.

Vom Standpunkt wissenschaftlicher Didaktik sind daher auch die **Gründe** zur Festlegung bestimmter Lernziele in den staatlichen Richtlinien grundsätzlich nachzuprüfen, sofern sie überhaupt offengelegt werden. (In den Richtlinien, die für wirtschaftsberufliche Schulen relevant sind, ist dies – in auffälligem Unterschied zu Richtlinien für die allgemeinbildenden Schulen – kaum der Fall. Darüber nachzudenken, warum dies so ist – auch dies ist sicherlich ein möglicher Inhalt fachdidaktischer Lehrveranstaltungen.) Einige allgemein-didaktische Theorien formulieren Gesichtspunkte, nach denen solche Prüfung erfolgen kann, wobei ich vor allem an Fragen nach dem „Sinn“ bestimmter Inhalte für die gegenwärtige und/oder künftige Lebensbewältigung der Schüler denke. Bei der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft schließt dies naturgemäß insbesondere die **Frage nach der Bedeutung der Fachinhalte für das Berufsleben** ein, eine Frage, die man nicht zu eng nur mit Blick auf die Bewältigung der unmittelbaren Arbeitsplatzanforderungen kaufmännischer Berufe, sondern weiter auch im Hinblick auf die Gesamtsituation abhängig Beschäftigter in diesen Berufszweigen stellen muß.

Auch mit Bezug auf die Unterrichtsmethodik geht es um weitaus mehr als um didaktisch geschickte Umsetzung inhaltlicher Vorgaben. Dadurch daß **Unterrichtsformen** je charakteristische soziale Erfahrungen konstituieren und darin ein bestimmtes Verhältnis zum Unterrichtsinhalt erzwingen, gewinnen sie selbst eine inhaltliche Bedeutung. Ebenso sind **Medien** nicht bloß neutrale Mittel des Unterrichts, sondern Erscheinungsformen seines Inhalts und manchmal mehr noch: inhaltlich und methodisch komplett vorstrukturierte Unterrichtsverläufe.

Die wissenschaftliche Behandlung solcher Fragen (und damit ist ja nur ein Ausschnitt der fachdidaktisch wichtigen Fragen angesprochen) soll Ihnen – so könnte man es ausdrücken – helfen, selbst sozusagen „Richtlinien“ des Unterrichtens zu entwickeln; natürlich nicht, um diese an die Stelle der staatlichen Richtlinien zu setzen (diese sind für den Schulunterricht verbindlich), sondern um – und damit komme ich zu dem zweiten Gesichtspunkt, von dem ich oben sprach – **eigene Maßstäbe** an die spätere Unterrichtspraxis anlegen zu können, deren konkrete Ausgestaltung sich eben – selbst wenn man dies wollte – nicht einfach nur den staatlichen Richtlinien entnehmen läßt.

Verstehen Sie dies aber nicht falsch: Meine Intention ist nicht, im Stil der pädagogischen Reformeuphorie der 60er/70er Jahre in der Hochschulausbildung den Hebel anzusetzen, um von da aus erst die Schulen und darüber vermittelt dann letztlich die Gesellschaft zu „verbessern“. Ich will Ihnen keine Kritik der Schulwirklichkeit „einreden“. Ihnen soll nur nicht die Reflexion Ihrer künftigen Berufspraxis von vornherein durch Denkverbote beschränkt werden, deren Funktion es ist, die Schulwirklichkeit gegen Kritik abzuschirmen.

So komme ich nun zu dem Punkt, der mir besonders am Herzen liegt. Die wissenschaftliche Qualität der Universitätsausbildung wird zu oft nur daran gemessen, inwieweit Sie instand gesetzt werden, existierende Theorien über dieses und jenes angemessen wiederzugeben, einander gegenüberzustellen und eventuell noch Argumente für die Bevorzugung der einen oder anderen Theorierichtung anzugeben. Ich befürchte, daß so angeeignete wissenschaftliche Theorien dem eigenen Handeln ziemlich äußerlich bleiben und daher auch nicht dazu taugen, etwa in schwierigen Situationen der Schulpraxis das eigene Handeln anzuleiten. Mir käme es darauf an, daß die im Studium erarbeitete fachdidaktische Theorie Ihnen „zu eigen“ würde, also nicht etwas Angelerntes bliebe, sondern zur **begründeten Überzeugung** würde. Dies aber könnte m.E. nur gelingen, wenn die Zielproblematik des Unterrichts auch auf einer ganz anderen Ebene angesprochen würde, als es mit der Formulierung von den „festgelegten Lernzielen“ in der staatlichen Prüfungsordnung nahegelegt wird. Als „eigene“ Ziele des Unterrichts handelte es sich um die Ziele derjenigen, die den Unterricht miteinander praktizieren, nämlich der LehrerInnen und SchülerInnen. Die Auseinandersetzung mit den Lernzielen der SchülerInnen könnte nur in der Schule selbst stattfinden. Aber die Auseinandersetzung mit Ihren eigenen Lehrzielen könnte von Ihnen zum Inhalt schon des Studiums gemacht werden.

Das hieße, daß der Vorrang nicht bei der Aneignung des Spektrums vorliegender fachdidaktischer Theorien zu liegen hätte, sondern Sie zuerst darin unterstützt würden, Ihre eigene Motivation zum Lehramtsstudium gründlich zu reflektieren. Das bedeutete weniger Nachvollzug fremder Gedanken über wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht als Hineingehen in Ihre eigenen, mehr oder weniger schon durchdachten Gedanken; weniger Angleichung an äußerlich gesetzte Standards wissenschaftlicher Qualität als theoretische Qualifizierung Ihrer eigenen Vorstellungen von „gutem Unterricht“ an der Berufsschule.

Dies nenne ich „Theoriebildung“, und zwar **Bildung Ihrer ganz persönlichen fachdidaktischen Theorie**, die nicht so sehr beansprucht, für alle in gleicher Weise zu gelten, als daß sie Ihre besondere eigene Zielvorstellung vom künftigen Unterrichten möglichst gut begründet.

Dazu müssen Sie sich jedoch selbstverständlich auch der **Auseinandersetzung mit anderen Positionen** stellen, sowohl mit den Positionen anderer Studierender und der Dozenten als auch mit den Positionen, wie sie in fachdidaktischen Theorien ausgeführt sind, und mit deren Begründungen. Ihre, also die von Ihnen

gebildete fachdidaktische Theorie ist nicht Ihre Privatangelegenheit. Sie legitimiert Ihr Handeln in einem sozialen Feld (Schule und Unterricht) und muß sich daher auch in Auseinandersetzung mit anderen dort Geltung und Wirksamkeit beanspruchenden Positionen bewähren können. Deshalb ist meine Aufgabenbestimmung des fachdidaktischen Studiums nicht eine Alternative zum Studium fachdidaktischer Theorien, sondern stellt lediglich eine – in meinen Augen allerdings bedeutsame und konsequenzenreiche – Akzentverlagerung dar.

Soll nun aber Ihre eigene Position nicht den Charakter einer bodenlosen Utopie annehmen, die sich mit der Realität berufsbildender Schulen gar nicht verträgt, gehört dazu auch die gründliche Einsicht in diese Realität. Denn nur eine **realistische Einschätzung der tatsächlichen Möglichkeiten im didaktischen Handlungsfeld** bewahrt gerade den, der sich dem Bestehenden nicht einfach nur anpassen will, vor dem, was als „Praxischock“ angehender LehrerInnen beim Übergang von der Universität in die Schulpraxis bekannt geworden ist: einer so gründlichen Desillusionierung, daß alles, was an der Universität einmal als erstrebenswert galt, schlicht nur noch vergessen werden kann. Gründliche Kenntnis der zu erwartenden Strukturen, Anforderungen und Schwierigkeiten ermöglicht es Ihnen auch erst, sich der Frage, die unweigerlich auf Sie zukommen wird, bewußt zu stellen: Wieweit Sie mit diesen Verhältnissen einen Kompromiß eingehen müssen, wieweit Sie Ihre eigenen Vorstellungen zurücknehmen müssen oder aber selbst unter scheinbar aussichtslosen Bedingungen doch bewahren können. Wenn Sie die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen für diesen Prozeß der Selbstreflexion ihrer Berufsperspektive in Anspruch nehmen würden und wenn diese Veranstaltungen (und – begleitend – auch dieses Buch) Ihnen hierfür tatsächlich etwas Hilfreiches bieten könnten, sähe ich die Aufgabe der Fachdidaktik an der Universität in wesentlicher Hinsicht als erfüllt.

Querverweise

Die Bedeutung der Erziehungs- und der Wirtschaftswissenschaft für die didaktische Gestaltung wirtschaftsberuflichen Unterrichts wird im Verlaufe dieses Buches noch mehrmals zur Sprache kommen:

- Wenn es um den **Anspruch der Wissenschaft auf Mitgestaltung des didaktischen Handlungsfeldes** geht (→ 2.2 und 3.4);
- wenn nach dem Anteil der Wissenschaft an der Ausbildung einer **professionellen Kompetenz** zur Ausübung des Lehrerberufs gefragt wird (→ 2.3.2);
- wenn **Freiheit der Wissenschaft und Pädagogische Freiheit** zueinander in Beziehung gesetzt werden (→ 4.2.1);
- wenn thematisiert wird, was Wissenschaft zur **Legitimation und Motivation des Lehrens** beitragen kann (→ 5.3.2 und 5.3.3).

1.2 Wirtschaftswissenschaft versus Pädagogik

Sie werden in Ihrem Studium möglicherweise die Erfahrung machen, daß in der Wirtschaftswissenschaft ein deutlich anderes **Bild von den Menschen** und ihrem Handeln in der Welt gezeichnet wird als in der Erziehungswissenschaft. Die Motive der wirtschaftlich handelnden Menschen stellen sich offenkundig anders dar als die der pädagogisch handelnden Menschen. Wer jemandem etwas verkaufen will, geht mit ihm anders um als derjenige, der demselben etwas beibringen will. Der Verkäufer sieht in seiner Kundin einen anderen Menschen als die Lehrerin in ihrem Schüler. **Wirtschaftssubjekte** und **Bildungssubjekte** scheinen unterschiedlichen Gattungen zu entstammen. Ist also das, was Fachdidaktik unternimmt, nämlich eine Vermittlung der Perspektiven von Wirtschaftswissenschaft und Pädagogik, überhaupt möglich?

Man wird nicht sagen können, daß die Menschenbilder von Wirtschaftswissenschaft und Erziehungswissenschaft durchweg und in jedem Falle sich so grundsätzlich unterscheiden. Auch in der Erziehungswissenschaft gibt es theoretische Ansätze, das Lernen als eine Handlungsform der Nutzenmaximierung und Lehren unter dem Gesichtspunkt rationaler Steuerung und Kontrolle von Lernprozessen mit dem Ziel der Effektivitätssteigerung zu betrachten. Und auch in der Wirtschaftswissenschaft gibt es Positionen, die wirtschaftliches Handeln als eine Form humaner Selbstbehauptung interpretieren und unter dem Gesichtspunkt der Eröffnung und Wahrnehmung von Freiheitsmöglichkeiten analysieren. Aber ich denke, es ist nicht allzu gewagt, zu behaupten, beides seien Minderheitenpositionen.

Aus pädagogischer Sicht ist das wirtschaftswissenschaftliche Menschenbild geprägt von dem Versuch, die Vielschichtigkeit und Komplexität menschlichen Verhaltens zu reduzieren auf einfache Verhaltensmodelle. In der Wirtschaftswissenschaft stellt sich zwar die **Wirtschaft** als ein äußerst **kompliziertes** Gebilde von Beziehungen dar. Doch werden den **Menschen** eher **schlichte** Denk- und Verhaltensmuster unterstellt. Die Wirtschaftswissenschaft nimmt in der Regel einen anderen Ausgangspunkt als die Erziehungswissenschaft. Sie untersucht Volkswirtschaften und Unternehmungen als objektive Funktionsgefüge; die in ihnen handelnden Menschen erscheinen dabei selbst als Funktionselemente, das heißt primär unter dem Gesichtspunkt, wie sie zu sein haben, um wirtschaftlich zu funktionieren. Sie leitet den Menschen sozusagen aus den Funktionsbedingungen der Wirtschaft ab, einerseits pragmatisch, indem sie den Menschen als Prägung der Wirtschaft darstellt (wie müssen die Menschen sein, damit sie in der Wirtschaft funktionieren), andererseits ideologisch, indem sie rückschließend ein Menschenbild konstruiert, demzufolge das wirtschaftliche Funktionsgefüge nichts anderes ist als der optimale Ausdruck menschlichen Strebens (wie muß der Mensch sein, damit das existierende Funktionsgefüge der Wirtschaft als Ausdruck seines Strebens verstanden werden kann: sozusagen ein „Wirtschaftssubjekt“ von Natur aus). Wirtschaftswissenschaftliche Theorien, die demgegenüber das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt stellen, um dann Wirtschaft als eine Handlungs-

form unter anderen im Gesamtspektrum seiner Lebensbewältigung zu untersuchen, sind selten und werden im Zuge der Mathematisierung der Wirtschaftswissenschaft (die ein Ausdruck der zunehmenden Fixierung wirtschaftswissenschaftlicher Theoriebildung auf objektive Funktionsbezüge ist) immer seltener.

Das Problem ist hierbei gar nicht die **wirtschaftlich-funktionale Betrachtungsweise** als solche. Wenn ein Gegenstandsbereich sich der wissenschaftlichen Untersuchung als ein Gefüge von Funktionen darstellt (die man dann auch mathematisch darstellen kann und darf), ist die funktionale Betrachtungsweise eine dem Gegenstand angemessene Darstellungsform. Dies ist – auch nach meiner Auffassung – bei der Wirtschaft der Fall.

Problematisch wird sie erst, wenn sie vorurteilhaft zur Anwendung kommt, also wenn sie von vornherein nur funktionale Beziehungen sehen will und alles am Erkenntnisobjekt vernachlässigt oder leugnet, was anderer Art ist. Dieses Problem tritt massiv auf, wo aus den wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen Bestimmungen menschlicher Praxis abgeleitet werden, welche angeblich für alle, also auch nicht-wirtschaftliche Praxisfelder Geltung beanspruchen dürfen. Eine solche unzulässige Übertragung bezeichnet man auch als „Ökonomismus“.

Ökonomismus hat in so manche andere Wissenschaftsdisziplin Einzug gehalten, auch in die Erziehungswissenschaft, und dort wieder – kein Wunder – besonders in die Berufsbildungstheorie. Allerdings trifft Ökonomismus in den „geenterten“ Disziplinen meist auf mehr oder weniger heftigen Widerstand der „einheimischen“ Wissenschaftler, die aufgrund der disziplinenigen Theorietradition die wirtschaftlich-funktionale Betrachtungsweise als unangemessen ablehnen und entsprechend – eben als „ökonomistisch“ – brandmarken. (Anders liegen die Dinge, wenn die wirtschaftlich-funktionale Betrachtungsweise in eine andere Disziplin versuchsweise hineingetragen wird, das heißt unter dem ausdrücklichen Vorbehalt, daß sie sich als unangemessen oder zumindest unzulänglich herausstellen könnte, um zu prüfen, ob sich hierdurch neue Einsichten ergeben, die das Spektrum vorhandener Theorien nicht etwa ersetzen, sondern erweitern sollen.)

Ökonomismus gibt es jedoch auch in der Wirtschaftswissenschaft selbst. Denn „die Wirtschaft“ ist ja kein isoliert von anderen menschlichen Praxis- und Lebensbereichen allein nach eigenen Bestimmungen, Regeln und Gesetzen vor sich hin funktionierendes Gebilde, sondern eingeflochten in einen über greifenden Praxis- und Lebenszusammenhang, innerhalb dessen sie weder in ihrer Aufgabenbestimmung noch in bezug auf die Bedingungen ihres Funktionierens autonom ist. Der Wirtschaft werden bestimmte Aufgaben auch von außen zugewiesen, und sie ist in ihrem Funktionieren von Voraussetzungen abhängig, die sie nicht selbst schaffen kann. So haben auch die handelnden Menschen (die „Wirtschaftssubjekte“) ständig die Integration der wirtschaftlichen mit den übrigen Dimensionen ihres Lebens zu leisten. Das heißt: in ihrem eigenen Gegenstandsfeld findet die Wirtschaftswissenschaft überall Verweise auf Gegenstandsfelder anderer Diszi-