

Birgit Weber (Hg.)

Alltagwissen, Wirtschaftswissen und sozioökonomische Bildung

Band 3



**WOCHEN
SCHAU
ÖKONOMIE**

Birgit Weber (Hg.)

Alltagswissen, Wirtschaftswissen und sozioökonomische Bildung

Birgit Weber (Hg.)

Alltagswissen, Wirtschaftswissen und sozioökonomische Bildung



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe Sozioökonomische Bildung wird herausgegeben von
Andreas Fischer †, Reinhold Hedtke, Birgit Weber und Bettina Zurstrassen.

Das Projekt wurde von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Hans Böckler
Stiftung 

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1444-2 (Buch)
E-Book 978-3-7344-1445-9 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/931>

Inhalt

BIRGIT WEBER

Einleitung	9
1. Der Ruf nach ökonomischer Bildung	9
2. Die Entwicklung von Bildungsstandards ökonomischer Bildung im Konsens	9
3. Vom Dissens um ein Kompetenzmodell zur sozioökonomischen Bildung.	12
4. Das Projekt „Pragmatische sozioökonomische Bildung“	14
5. Beiträge zum Alltags-, Wirtschaftswissen und sozioökonomischer Bildung	17
Literatur	19

HENNING MIDDELSCHULTE

Ökonomische Bildung seit der Jahrtausendwende im Spiegel ihrer Programmatik: Entwicklung – Vergleich – Desiderate	23
1. Einleitung.	23
2. Das Fach Wirtschaft als Kristallisationspunkt einer programmatischen Debatte	25
3. Ausgewählte programmatische Konzeptionen im Spiegel fachdidaktischer Kriterien.	27
4. Vergleich der Konzeptionen zwischen Bildung der Person, Wirtschaft und Wissenschaft	50
5. Fachdidaktische Entwicklungs- und Forschungsaufgaben	58
6. Fazit	61
Literatur	62

HENNING MIDDELSCHULTE

Ungleichheit, Ungewissheit und soziale Beziehungen –

Die sozioökonomische Situation junger Menschen

in Deutschland aus empirischer Sicht	67
1. Einleitung	67
2. Das subjektive Zentrum: Ziele, Hemmnisse und Ressourcen	71
3. Die objektive Umwelt: Ungleichheit, Ungewissheit und soziale Beziehungen	86
4. Merkmale der sozioökonomischen Situation junger Menschen	100
5. Herausforderungen für eine Fachdidaktik sozioökonomischer Bildung	105
Literatur	107

BIRGIT WEBER/ARNE WESTERKAMP

Die Perspektive der Jugendlichen auf ökonomische Phänomene

und ihre sozioökonomische Lebenswirklichkeit –

eine Metastudie zentraler empirischer Erkenntnisse	119
1. Einleitung	119
2. Die Außenperspektive auf Jugendliche: „Sie wissen und können nichts!“?	122
3. Konsum, Haushalt, Geld aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen	128
4. Arbeit, Beruf und Unternehmen aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen	138
5. Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen	152
6. Zentrale Erkenntnisse und Forschungsdesiderate	169
Literatur	176
Studienübersicht	186

BIRGIT WEBER

Bedeutsames Wirtschaftswissen aus wissenschaftlicher Perspektive	197
1. Die Frage nach dem relevanten Wirtschaftswissen	198
2. Konzeption der Befragung	200
3. Relevantes Wissen über Wirtschaft	206
4. Bedeutsame wirtschaftsbezogene Disziplinen	220
5. Nutzen des Schulwissens über Wirtschaft	225
6. Bedeutsame Fähigkeiten in Bezug auf Wirtschaft	229
7. Zentrale Ergebnisse der Befragung	233
Literatur	236

Einleitung

1. Der Ruf nach ökonomischer Bildung

Verstärkt seit der Jahrtausendwende wird eine mangelnde ökonomische Allgemeinbildung beklagt. Zunächst sorgte sich das Aktieninstitut um die risikoscheuen deutschen Sparer, die sich mit geringen Zinsen auf ihren Sparbüchern begnügten, die Chancen der neuen Märkte scheuten und sich mit einer geringeren Ruhestandsversorgung als möglich begnügten. Zur gleichen Zeit bekümmerte die Wirtschaftsminister der fehlende Unternehmensnachwuchs, wodurch Erhalt und Schaffung von Arbeitsplätzen ebenso wie Innovationen gefährdet schienen. Zu der Zeit galt Deutschland als „der kranke Mann Europas“, geplagt von mangelnder Flexibilität der Arbeitsmärkte sowie kostentreibenden sozial- und umweltpolitischen Regulierungen, die angesichts der demographischen Entwicklung mit steigenden Anforderungen an zu finanzierenden Leistungen für die Kranken-, Pflege- und Alterssicherung noch problematischer werden könnten. Entsprechend zielte der aus dieser Perspektive fokussierte Mangel an ökonomischer Bildung vor allem auf die finanzielle Bildung sowie auf Unternehmergeist (Entrepreneurship Education) einhergehend mit einem Verständnis für die wohlstandssteigernde Wirkung von Wettbewerbsmärkten gepaart mit einer gewissen Skepsis gegenüber der Allmacht staatlichen Handelns. Auch wenn die Entwicklung von Bildungszielen nicht unabhängig von Ansprüchen organisierter Interessengruppen erfolgt, obliegt es nicht zuletzt einer wissenschaftlichen Fachdidaktik, entsprechende Ansprüche sowohl auf ihre Legitimation als auch auf ihre Relevanz für die sich bildenden Individuen zu überprüfen.

2. Die Entwicklung von Bildungsstandards ökonomischer Bildung im Konsens

Anfang der Jahrtausendwende bot die Diskussion um Bildungsstandards den entscheidenden Anlass, sich als scientific community darüber zu verständigen, was den Kern einer ökonomischen Bildung ausmachen sollte. Zu dem Zeitpunkt bescheinigten internationale Vergleichsstudien dem deutschen Bildungssystem mittelmäßige bis unterdurchschnittliche Leistungen. Mit den daraufhin

eingeleiteten Reformen sollten sich die Fächer mehr auf den Output denn auf den Input konzentrieren. Sie sollten zunächst definieren, was alle Lernenden am Ende eines Bildungsgangs können sollten, dabei sollten auch die Curricula entschlackt und sich auf den Kern der Domäne konzentriert werden. So entwickelte auch die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) Bildungsstandards für die ökonomische Bildung zunächst für den mittleren Bildungsabschluss (2004), dann für den Grundschulabschluss (2006) und schließlich für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe (2009). Dabei erlaubte es die Entwicklung der Bildungsstandard zunächst, die bislang vorliegenden, durchaus heterogenen fachdidaktischen Konzeptionen sinnvoll einzubeziehen (vgl. Weber 2005).

Aus den bislang vorliegenden fachdidaktischen Konzeptionen lässt sich zum einen differenziert begründen, warum die ökonomische Bildung nicht mit der Wirtschaftswissenschaft gleichzusetzen ist, dennoch aber einen wichtigen Bezug zu ihr hat. Durch die ökonomische Bildung sollen schließlich Individuen befähigt werden, ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu bewältigen, diese aber auch ggfs. kooperativ zu verändern, soweit sie unnötig behindern oder gefährden, und individuelle, kollektive als auch politische Handlungsspielräume angemessen einzuschätzen. Mit der Leitidee der Qualifizierung für Lebenssituationen identifizierten Ochs/Steinmann (1978) Lebensbereiche als ökonomisch geprägt im Blick auf Einkommensentstehung und -verwendung, die sich in weitere Lebenssituationen aufzählten wie Berufswähler, Stellung im Unternehmen, im Gefüge von Arbeits- und Sozialeinkommen; Kauf an Märkten, Freizeitgestaltung, Versichern, Sparen, Vermögensbilden sowie Stellung im Steuergefüge. Diese Lebenssituationen ermöglichten ihnen die Strukturierung der ökonomischen Bildung nach den Lebenssituationen der Jugendlichen. Später ergänzte Steinmann (1997) dies um Entwicklungen zur Wohlstandsgesellschaft sowie zur sozialen, ökologischen und internationalen Gesellschaft, da sich Entscheidungen in den Lebenssituationen auf solche gesellschaftlichen Entwicklungen auswirken, gleichzeitig diese Entwicklungen aber auch die Lebenssituationen beeinflussen. Kaminski (2017) favorisierte hingegen eine Strukturierung ökonomischer Bildung entlang der Sektoren des Wirtschaftskreislaufs. Zentral zielte er darauf, dass die Lernenden ein Verständnis der Beziehungen der wirtschaftlichen Sektoren zueinander und im Rahmen der existierenden Wirtschaftsordnung entwickelten. Auch wenn er mit diesem Verständnis auch auf Akzeptanz zielte, galt ihm die Wirtschaftsordnung als fortwährende Gestaltungsaufgabe. Die fachdidaktischen Konzeptionen begründen jedenfalls – unabhängig davon, ob die ökonomische Bildung entlang von Entscheidungssituationen oder gestal-

tungsbedürftigen Herausforderungen oder der Beziehungen der ökonomischen Akteure konturiert wird, eine fachdidaktisch legitimierte Struktur der ökonomischen Bildung, die kein verkleinertes Abbild der Betriebs- oder Volkswirtschaftslehre darstellt.

Eine solche Struktur ökonomischer Bildung gibt aber noch keine Antwort darauf, welche wissenschaftlichen Konzepte, Denkschemata, Methoden oder auch ethischen Werte als Kern der Domäne heranzuziehen waren. Hier hatte die kategoriale Wirtschaftsdidaktik (vgl. Kruber 1997, 2000, May 2007, Dauenhauer 1997) bereits erhebliche Vorarbeit geleistet und zentrale Kategorien, Konzepte oder auch Denkmuster zur Analyse solcher Lebenssituationen und Beziehungen identifiziert, die für das Verständnis des komplexen Wirtschaftsgeschehens zentral sein sollten. Diese Kategorien sollten dazu dienen, sich im komplexen und dynamisch sich verändernden Wirtschaftsgeschehen nicht in allzu kleinteiligen Details zu verlieren.

Angesichts der vielfältigen Diskussionen, was Wirtschaft bzw. die ökonomische Bildung ausmachen sollte, aber nicht zuletzt auch angesichts der Randständigkeit der ökonomischen Bildung im Fächerkanon und der Behauptung anderer Fächer, die ökonomische Bildung doch ordentlich zu integrieren, arbeitete vor allem Krol (2001) das Besondere ökonomischer Bildung im Vergleich zu anderen Fächern heraus. Dies lag für ihn weniger in den Kategorien, sondern im Kern der ökonomischen Verhaltenstheorie und dem Denken in Kreisläufen und Ordnungen. Diese ermöglichen es, Diskrepanzen zwischen individuellem Wollen und kollektiven Ergebnissen zu erklären und machen auf Interdependenzen, Verflechtungen und Abwägungskonflikte aufmerksam. Das bedeutete für Krol aber auch, dass ökonomische Bildung sich kaum als solche bezeichnen lassen kann, wenn zentrale ökonomische Denkansätze ausgeblendet werden.

Die Ausbuchstabierung der Kompetenzen im Rahmen der zu entwickelnden Bildungsstandards konnte auf vielfältige wirtschaftsdidaktische Vorarbeiten etwa zur Handlungs- und Situationsorientierung zurückgreifen. So unterschiedlich diese wirtschaftsdidaktischen Ansätze im Detail auch waren, ließen sie sich über die Konstruktion der Bildungsstandards sinnvoll zusammenführen. Schon in den grundlegenden wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen war deutlich zu erkennen, dass sich eine allgemeine ökonomische Bildung weder jemals beschränken ließ auf jene, häufig von Interessengruppen fokussierten mikroökonomischen individuellen Entscheidungen, sondern dass es immer auch darum ging, den ordnungspolitischen Rahmen sowie das makroökonomische System einzubeziehen – und dies als wirtschaftspolitisch gestaltbar anzuerkennen.

Auf der Grundlage der fachdidaktischen Konzeptionen definierte die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB 2004) die zentralen Kompetenzbereiche als ausgerichtet auf Entscheidung und Analyse „ökonomisch geprägter Lebenssituationen“, als Verständnis wirtschaftlicher Systeme, als Option zum Verständnis und zur Mitgestaltung wirtschaftlicher Ordnungen. Hinzu trat eine wertorientierte ethische Reflexion aus unterschiedlichen Perspektiven. Mit diesen Standards ökonomischer Bildung wurde zudem ein Maßstab begründet, an dem sich eine adäquate ökonomische Bildung – ob in Integrationsfächern oder eigenständigen Fächern – messen lassen sollte. Gleichzeitig stellten die Standards eine Basis als Verständigung der scientific community dar, die auch in integrierte Kerncurricula eingebracht werden konnte, wie dies etwa im Rahmen des Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre (BHTW 2007) erfolgte.

3. Vom Dissens um ein Kompetenzmodell zur sozioökonomischen Bildung

Bevor eine gemeinsame Printfassung der Bildungsstandards ökonomischer Bildung entstehen, ein Kerncurriculum konstruiert und Testaufgaben entwickelt werden konnten, ergriffen einige Mitverfasser der DeGöB-Standards die Chance anlässlich einer vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft formulierten Ausschreibung die Standards der DeGöB durch ein stringenteres Kompetenzmodell mit entsprechenden Testaufgaben weiterzuentwickeln (Retzmann et al. 2010). Dieses Gutachten entwickelte sich zum Ausgangspunkt einer heftigen Kontroverse um die bessere ökonomische Bildung. Auch wenn der auftraggebende Präsident des Zentralverbands des deutschen Handwerks betonte, dass die Autoren ihren Ansatz „in Abstimmung mit den Experten der Mitgliedsverbände des Gemeinschaftsausschusses entwickelt haben“, stellt dieses Gutachten einen theoretisch begründeten Ansatz und nicht etwa ein interessengeleitetes „Auftragsgutachten“ dar. Die Kritiker, die ebenfalls an den DeGöB-Standards mitgewirkt haben, konzentrierten sich im Wesentlichen auf zwei zentrale Kritikpunkte:

- Die Beschränkung auf die „ökonomische Perspektive“, mit denen die Autoren des Gutachtens die Domänenspezifität wahren wollten und die Reduktion auf „Effizienz“ als wichtigstem Beurteilungsmaßstab (Retzmann et al. 2010, 1669 f.).
- Die Forderung nach einem Unterrichtsfach Ökonomie, das für das Erreichen der Standards als zwingende Voraussetzung angesehen wurde (Retz-

mann et al. 2010, S. 71) und in der Lehrerbildung durch ein grundständiges Studium der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, durch Recht und Wirtschaftsdidaktik vorzubereiten sei.

Die Kritiker (Hedtke et al. 2010, darunter auch die Verfasserin) bemängelten den einseitigen Bezug auf nur eine Denkschule der Wirtschaftswissenschaften. Sie befürchteten eine zu starke Dominanz wirtschaftswissenschaftlicher Perspektiven gegenüber anderen Sozialwissenschaften, eine unkritische Abbildung ökonomischer Modelle sowie eine Vernachlässigung didaktischer Grundsätze. Mit dem Anspruch, der Operationalisierung gegenwärtiger Kompetenzmessung gerecht zu werden, schien vor allem auch der Sinn für die Lernenden, die Bedeutung für die ökonomische Bildung, aber auch die Komplexität der Entscheidungen in einer ökonomisch geprägten Lebenswelt unter die Räder zu geraten. Als Alternative hierzu entwickelten die Kritiker ihre Vorstellung einer, in Gesellschaft eingebundenen, sozioökonomischen Bildung:

- 2013 gaben Fischer/Zurstrassen einen Band heraus, der die Ergebnisse der Tagung zu „Was ist Sozioökonomie, was ist sozioökonomische Bildung?“ im September 2012 präsentiert. Den Herausgebern war es wichtig, Fachdidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu konzipieren und die Fragen nach Konstruktion und Reform von Curricula sowie Auswahl, Anordnung und Vermittlung der Inhalte nicht einer Referenzdisziplin zu überlassen (S. 11). Die Herausgeber charakterisierten die existierende Wirtschaftsdidaktik als relativ theoriearm und forderten Pionierarbeit – auch im Blick auf konzeptionelle Ansätze für den Schulunterricht (S. 29).
- 2014 gab Zurstrassen zwölf Bausteine zum Thema „Ökonomie und Gesellschaft“ heraus, die in der Reihe Themen und Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung erschienen. Diese sollten pluralistische sozialwissenschaftliche Interdisziplinarität einem monistischen Modellplatonismus herkömmlicher Wirtschaftsdidaktik gegenüberstellen. Dabei ging es vor allem darum, wissenschaftlich-gesellschaftliche Reflexionsfähigkeit statt Anwendungswissen zu fördern. Subjektorientierung, Pluralismus und Interdisziplinarität galten dabei als zentrale Prinzipien.
- 2016 wurde eine Gesellschaft für Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft neu gegründet, die seither sieben Themenbände publizierte (Engartner et al. 2018; Fridrich et al. 2019, 2020, 2021; Bäuerle et al. 2020; Urban et al. 2021; Casper 2021).

- 2019 veröffentlichte die Autorengruppe Sozioökonomiedidaktik einen „Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht“ mit dem Titel „Was ist gute ökonomische Bildung?“ (Engartner et al. 2019).
- Zudem zeugen fachdidaktische Journale von hitzig geführten Debatten in Deutschland und Österreich um die adäquate Verankerung der ökonomischen Bildung als eigenes Fach oder als Integrationsfach im Rahmen anderer gesellschafts- bzw. sozialwissenschaftlicher Fächer (z.B. für Österreich Fridrich/Hofmann-Schneller 2017, Engartner 2017; 2019)

4. Das Projekt „Pragmatische sozioökonomische Bildung“

Das von der Hans-Böckler-Stiftung nicht beauftragte, aber auf Antrag geförderte Forschungsprojekt „Pragmatische sozioökonomische Bildung“ zielt nun darauf, eine Alternative zu den vorherrschenden, allein an der Wirtschaftswissenschaft orientierten Ansätzen zu entwickeln. Dabei sollen wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Zugänge zu Theorie und Praxis der Wirtschaft aufgegriffen, der Pluralismus der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften berücksichtigt und die fachdidaktischen Kriterien der Subjekt-, Problem-, Situations- und Erfahrungsorientierung ernstgenommen werden. Statt durch ökonomische Bildung den Ökonomisierungsdruck auf das Individuum noch durch individuelle Verantwortungszuschreibung zu erhöhen, soll sozioökonomische Bildung darauf zielen, Wirtschaft in einen Zusammenhang mit Gesellschaft zu stellen. Eine solche sozioökonomische Bildung verwehrt sich dagegen, einen einseitigen Markt- oder Politikoptimismus zu schüren, vielmehr sollen individuelle, zivilgesellschaftliche und politische Gestaltungsoptionen gleichermaßen berücksichtigt werden. Sie begreift auch das Subjekt nicht als atomistisch, sondern als sozial konstituiert und situiert, als sinnhaft orientiert. Entsprechend ist das Ziel sozioökonomischer Bildung das Subjekt in Situationen und Problemlagen zu stärken, die individuell oder kollektiv als „wirtschaftliche“ gelten.

Doch auch wenn sich aus den heftig geführten wirtschaftsdidaktischen Debatten eine Art sozioökonomischer Bildung als neues Paradigma neben der bisherigen Wirtschaftsdidaktik etabliert und auch zu einer neuen Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft geführt hat, sind noch viele Fragen zum Forschungsprogramm einer sozioökonomischen Bildung ebenso ungeklärt wie für die gesamte ökonomische Bildung. So verstehen sich Vertreterinnen und Vertreter einer sozioökonomischen Bildung durchaus in der Tradition vieler Ansätze ökonomischer Bildung:

- Dies ist zum einen der Ansatz Qualifizierung für „ökonomisch geprägte“ Lebenssituationen von Ochs/Steinmann (1978), der weit emanzipatorischer ausgerichtet ist, als es die Bezeichnung Qualifizierung vermuten lassen könnte. Allerdings ist der Anspruch, diese Lebenssituationen auch zu untersuchen, trotz fortwährender Berufung auf diesen Ansatz bis heute kaum eingelöst.
- Es ist zum anderen der Anspruch der kategorialen Bildung, vor allem erweitert durch Klaus-Peter Kruber, bedeutsame, relevante, ökonomisch bedeutsame Denkschemata zu identifizieren, um sich in der Welt orientieren zu können. Bezweifelt wird aber, dass die Ökonomik ein Monopol auf diese Denkschemata hat (Hedtke 2002, Hippe 2010). Es sind wichtige, aber eben nicht die einzigen Denkwerkzeuge zum Verständnis und Mitgestaltung der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt. Vor allem lassen sich aus der Ökonomik keine angemessenen Bildungsziele ableiten

Daneben existieren auch weitere Entwicklungslinien, die eine sozioökonomische Bildung fortzuschreiben, weiterzuentwickeln, zu integrieren, aber auch zu hinterfragen hätte. So muss sie (1) über ökonomisch geprägte Lebenssituationen, ihre Gefährdungen und Handlungsspielräume Aufklärung leisten, (2) relevante ökonomische Kategorien begründen und ermitteln sowie auch kritisch reflektieren statt sie bloß zu legitimieren und (3) sind schließlich alternative ökonomische und sozialwissenschaftliche Denkansätze und Wirtschaftsformen zu berücksichtigen (Weber 2014). Es sind gerade diese Desiderate, denen sich die in diesem Band publizierten Studien widmen.

Die sozioökonomische Bildung konturiert sich zumeist im Gegensatz zu einer ökonomistischen Bildung, der vorgeworfen wird, die Entscheidungssituationen von Konsumierenden, Berufswählenden, Erwerbstätigen sowie Wirtschaftsbürgerinnen und Wirtschaftsbürger als rationale Nutzenmaximierer wirtschaftswissenschaftlich zu modellieren. Im Gegensatz zu einer solchen – in den Wirtschaftswissenschaften für große Aggregate nachvollziehbaren Denkannahme – zielt die sozioökonomische Bildung darauf, die sozialen Lagen und Lebenssituationen unterschiedlicher ökonomischer Gruppen zu berücksichtigen und deren Gefährdungen, Risiken, Chancen und Gestaltungsoptionen zu erschließen. Statt Kategorien und Konzepte allein aus den Wirtschaftswissenschaften abzuleiten, sollen auch alltägliche, gesellschaftliche und kulturelle Verständnisse ökonomischer Entscheidungssituationen und Entwicklungen in den Blick genommen werden. Dies erfordert nicht allein die Berücksichtigung des Verständnisses der wirtschaftlich handelnden Akteure, neben wirtschaftswissen-

schaftlich relevanten Konzepten sind auch Erkenntnisse weiterer Wissenschaften heranzuziehen, wenn wirtschaftliche Prozesse mit Gesellschaft und Politik eng verschränkt sind und sich zahlreiche Zielkonflikte mit Abwägungsentscheidungen zwischen politischen, sozialen und ökologischen Fragen ergeben. Angesichts ihrer Subjektorientierung zielt die sozioökonomische Bildung auch darauf, subjektive Vorstellungen und subjektive Repräsentationen der Lernenden über die sie umgebende sozioökonomische Wirklichkeit, ihre Selbstkonzepte und Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Ziele angemessen zu berücksichtigen.

Zentrales Ziel des von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Projekts „Pragmatische sozioökonomische Bildung“ war die Entwicklung eines wissenschaftlich und theoretisch fundierten sozioökonomischen Curriculums durch die Projektpartner an der Universität Bielefeld, Reinhold Hedtke und Henning Middelschulte, sowie an der Universität zu Köln, Birgit Weber und Arne Westerkamp. Reinhold Hedtke hat 2018 „Das Sozioökonomische Curriculum“ als innovatives Curriculum mit neuen Leitideen veröffentlicht. Durch dieses „Sozioökonomische Curriculum“ wurde die Konzeption sozioökonomischer Bildung wirtschafts- und sozialwissenschaftlich sowie fachdidaktisch fundiert und für Schule und Unterricht systematisch konkretisiert. Daneben wurden sechs weitere Studien durchgeführt. Vier Studien erscheinen in diesem Band, zwei weitere werden separat veröffentlicht. So hat Birgit Weber (2023) das curriculare Kompetenz- und Wissensinventar der Sekundarstufe I über alle Bundesländer und Schulformen in fünf Fächergruppen daraufhin analysiert, was Kinder und Jugendliche wissen und können sollen, welche Relevanz und Bedeutung der ökonomischen Bildung in den unterschiedlichen Fächergruppen zukommt, aber auch welche Einseitigkeiten und Verzerrungen im Blick auf die zentralen Bildungsfelder ökonomischer Bildung existieren. Die so identifizierten 25 bildungsorientierten Ziele zu den großen Feldern ökonomischer Bildung bieten eine wichtige Hilfestellung für eine ausgewogene Curriculumentwicklung, aber auch für eine reflektierte sinnstiftende Unterrichtsplanung. Sie zeigen zudem, dass sich ein ökonomisches Bildungsfeld nie rein aus ökonomischen Kategorien konstituieren lässt, sondern neben ökonomischen Aspekten soziale, rechtliche und politische Herausforderungen einbezieht. Reinhold Hedtke (2023) fundiert zudem in einer bildungstheoretischen Studie die Grundlagen der Sozioökonomiedidaktik im Blick auf Weltzugänge, Wirtschaft und Wissen.

5. Beiträge zum Alltags-, Wirtschaftswissen und sozioökonomischer Bildung

Der hier vorliegende Band zum Alltags-, Wirtschaftswissen und sozioökonomischer Bildung widmet sich nun den jüngsten konzeptionellen Entwicklungen in der ökonomischen Bildung, den sozioökonomisch geprägten Lebenssituationen, ihren Gefährdungen und Handlungsspielräumen, deren Wahrnehmung und Konzeption durch die Lernenden selbst sowie der Perspektive der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf das relevante Wirtschaftswissen.

Während es bereits einige Auseinandersetzungen zu den grundlegenden wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen gibt (vgl. Weber 2001, Hedtke 2011 etc.), wurden die programmatischen Ansätze seit der Jahrtausendwende noch wenig systematisch miteinander verglichen. Henning Middelschulte zeichnet diese programmatische Entwicklung in der ökonomischen Bildung seit der Jahrtausendwende nach. Er untersucht die Wissenschaftsbezüge, das Wirtschaftsverständnis, die Berücksichtigung fachdidaktisch subjektorientierter Kriterien sowie Fragen der Fachorganisation. Dabei fragt er vor allem danach, wie es zu einem Wandel der fachdidaktischen Perspektive kommt, wie sich das Wirtschaftsverständnis unterscheidet, welche Wissenschaftsbezüge hergestellt und welche Rolle dem lernenden Subjekt zugedacht wird. Henning Middelschulte identifiziert dabei eine zunehmend monodisziplinäre Ausrichtung, die nicht wirklich offengelegt wird, er konstatiert ein sich zunehmend verengendes Wirtschaftsverständnis und die Vernachlässigung des sich bildenden Subjekts, woraus er den Entwicklungsbedarf für eine Didaktik der sozioökonomischen Bildung ableitet, die er erst in Ansätzen vorliegen sieht.

Auch wenn ökonomisch geprägte Lebenssituationen seit vierzig Jahren einen wichtigen Strukturierungsrahmen für die ökonomische Bildung darstellen, stellt die Analyse dieser Lebenssituationen immer noch ein Forschungsdesiderat dar. Die Lebenssituationen werden zumeist aus der Perspektive der Wirtschaftswissenschaften aggregiert, ohne die sozialen Lebensrealitäten unterschiedlicher ökonomischer Gruppen zu differenzieren. Diesem Forschungsdesiderat will Henning Middelschulte entgegenwirken. In einer Sekundäranalyse ermittelt er die sozialen Lebensrealitäten unterschiedlicher ökonomischer Gruppen, die sowohl einer lebenssituationsorientierten ökonomischen Bildung als auch einer sozioökonomischen Bildung als wesentliche Ausgangsbasis gelten. Middelschulte präsentiert hier zahlreiche Erkenntnisse der Jugendforschung zu jenen Lebenssituationen. Er verdeutlicht dabei die besondere Rolle, die Ungleichheit und Ungewissheit einnehmen, für die die Jugendlichen kaum sensibilisiert wer-

den müssen, sondern die ihnen im hohen Maße präsent sind und abhängig von den soziostrukturellen Voraussetzungen entweder Optimismus oder Pessimismus auslösen. Die Ergebnisse machen aber auch deutlich, dass die Jugendlichen Schule gegenwärtig nur begrenzt als hilfreiche Bewältigungsressource für ihre Herausforderungen verstehen. Dies lässt gewisse Zweifel darüber erwachsen, inwiefern eine ökonomische Bildung, die solche Lebenssituationen allein ökonomisch perspektiviert und als für alle gleich betrachtet, dem Bildungsbedürfnis der Subjekte angemessen Rechnung tragen kann.

Die Lernenden da abholen, wo sie stehen, ist eine häufig präsentierte und nur selten angemessen eingelöste didaktische Leitidee, die leider allzu oft zu einer didaktischen Leerformel verkommt. Folgt man den beklagten Defizitanalysen müsste eine ökonomische Bildung von „unbeschriebenen Blättern“ ausgehen, die sie nur entsprechend mit ökonomischem Wissen beschreiben müsste. Weber/Westerkamp hinterfragen hier zunächst die Studien, auf deren Basis wiederholt das ökonomische Nichtwissen bescheinigt wird. Um die fachdidaktisch-konzeptionelle Forschung und Entwicklung empirisch zu fundieren, ermitteln sie die wesentlichen Erkenntnisse der Kinder- und Jugendforschung sowie der fachdidaktischen und kognitionspsychologischen Forschung zu den großen Feldern ökonomischer Bildung Konsum-Haushalt-Geld, Arbeit-Beruf-Unternehmen sowie Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik einschließlich ökologischer, sozialer und internationaler Entwicklungen: Wie deuten Kinder und Jugendliche diese ökonomisch geprägten Lebenssituationen und wie verorten sie sich darin? Welches Verständnis bringen sie zu zentralen ökonomischen Begriffen mit und wie bauen sie diese auf? Welchen politischen Gestaltungsbedarf sehen sie?

Während sich zwar die Meldungen über den Mangel an ökonomischer Bildung überschlagen, wird nur selten gefragt, was potenzielle Wissenschaften zu dieser ökonomischen Bildung beitragen können und in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen. Die Projektbeteiligten haben hierzu eine schriftliche Expert*innenbefragung durchgeführt. Präsidenten und Direktoren von Wirtschaftsforschungsinstituten, Vorsitzende bzw. Vorstände von Sektionen, Ausschüssen, und Kommissionen der wissenschaftlichen Fachverbände der Wirtschaftswissenschaft, der wirtschaftsnahen Soziologiesektionen und der Politikwissenschaft wurden gefragt, welches Wissen über Wirtschaft aus ihrer Disziplin alle Absolvent*innen beherrschen sollten, welche anderen Disziplinen zu berücksichtigen seien, wozu das Wissen über Wirtschaft dienen soll und über welche Fähigkeiten die Jugendlichen in Bezug auf Wirtschaft verfügen sollten. Von besonderem Interesse ist dabei auch, welche Funktion die befragten

Expert*innen den unterschiedlichen Disziplinen im Blick auf das erforderliche Wirtschaftswissen zuweisen. So sehen sie enge Verschränkungen zu Politik- und Rechtswissenschaft, der Soziologie, Psychologie und Wirtschaftsgeschichte. Das von ihnen geforderte Wissen geht jedenfalls nur selten über das in den Curricula für die Sekundarstufe I bereits geforderte Wissen hinaus. Im Gegensatz zu den eingangs genannten spezifischen Forderungen der Interessenverbände, die Verantwortung und Entscheidungsfähigkeit für das eigene Leben zu verbessern, zielen die Expert*innen aber deutlich eher auf die reflektierten Bürgerinnen und Bürger, wobei sie der eigenen Disziplin gerade für die individuelle – ökonomische – Lebensführung oft nur eine geringe Bedeutung zugestehen.

So lassen sich auch die von der Wirtschaftsdidaktik als zentral betonten Bildungsfelder der Konsumentenbildung, der Arbeits- und Berufsorientierung sowie der wirtschaftspolitischen Bildung nur beschränkt in ihrer Komplexität und Dynamik von einer einzelnen Referenzdisziplin erfassen und erklären. Es bleibt letztlich Aufgabe der Fachdidaktik aus der Unmenge, der Vielfalt und den gegenwärtigen Spezialisierungen des wissenschaftlichen Wissens jenes Wissen theoretisch begründet auszuwählen, das für die Bildung der künftigen Generationen über Wirtschaft relevant sein soll. So lässt sich eine im Zeitraum des Forschungsprojekts entstandene weitere Studie von Birgit Weber (2018) als Ergänzung der hier vorliegenden Studien sehen. Darin wurden die Vorstellungen von Fachdidaktiker*innen, Fachleiter*innen und Lehrer*innen erhoben. Diese äußerten sich zum erforderlichen fachwissenschaftlichen Wissen und fachdidaktischen Können von Lehrpersonen, zu Qualitätsmerkmalen, Lernumgebungen und Lehr-Lernformen, zu Differenzierung und Individualisierung und zu Aufgabenentwicklung. Sie nahmen auch das Besondere eines Wirtschaftsunterrichts als Unterricht in einem Fach Wirtschaft oder in Integrationsfächern in den Blick.

Literatur

- BÄUERLE**, Lukas/Phüringer, Stephan/Ötsch, Walter Otto (2020): *Wirtschaft(lich) studieren*. Erfahrungsräume von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften. Wiesbaden.
- CASPER**, Marc (2021): *Lebendige Wirtschaftsdidaktik*. Ein Prototyp für Lehramtsstudium und Berufsbildung. Wiesbaden.
- DAUENHAUER**, Erich (1997): *Kategoriale Wirtschaftsdidaktik*, Bd. I. Münchweiler/Rod.: Walthari.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG** (DeGöB) (2004): *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. Online verfügbar unter http://www.degoeb.de/fileadmin/media/medien/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf

- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG (DeGöB)** (2006): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards ökonomischer Bildung für den Grundschulabschluss. Online verfügbar unter https://www.degoeb.de/fileadmin/media/medien/06_DEGOEB_Grundschule.pdf
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG (DeGöB)** (2009): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. Online verfügbar unter https://www.degoeb.de/fileadmin/media/medien/09_DEGOEB_Abitur.pdf
- ENGARTNER, Tim/Famulla, Gerd-Ewald/Fischer, Andreas/Fridrich, Christian/Hantke, Harald/Hedtke, Reinhold et al.** (2019): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozio-ökonomischen Unterricht. Frankfurt/M.
- ENGARTNER, Tim** (2019): Wirtschaftliches Handeln als soziales Handeln. Eckpfeiler eines Modells sozioökonomischer Bildung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg) 10 (1), S. 40–57.
- ENGARTNER, Tim** (2019): Die integrative Kraft sozioökonomischer Bildung – oder: Herausforderungen für die sozialwissenschaftliche Kontextualisierung wirtschaftlicher Phänomene und ökonomischer Logiken. In: GW-Unterricht 153, S. 20–26.
- ENGARTNER, Tim/Balasundaram, Krisanthan (Hg.)** (2017): Wieviel ökonomische Bildung braucht politische Bildung? Schriftenreihe der GPJE. Schwalbach/Ts.
- ENGARTNER, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hg.)** (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden.
- FAMULLA, Gerd-E./Fischer, Andreas/Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina** (2011): Bessere ökonomische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (12), S. 48–54.
- FISCHER, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.)** (2013): Sozioökonomische Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). Bonn.
- FRIDRICH, Christian/Hagedorn, Udo/Hedtke, Reinhold/Mittnik, Philipp/Tafner, Georg (Hg.)** (2021): Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule. Wiesbaden.
- FRIDRICH, Christian/Hedtke, Reinhold/Ötsch, Walter-Otto (Hg.)** (2020): Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre. Wiesbaden.
- FRIDRICH, Christian/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hg.)** (2019): Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung. Wiesbaden.
- FRIDRICH, Christian/Hofmann-Schneller, Maria** (2017): Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“. In: GW-Unterricht (1), S. 54–57.
- HEDTKE, Reinhold** (2023): Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Theorie der sozioökonomischen Bildung. Frankfurt/M.

- HEDTKE, Reinhold** (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht (4), S. 18–38.
- HEDTKE, Reinhold** (2018): Das sozioökonomische Curriculum. Frankfurt/M.
- HEDTKE, Reinhold** (2011): Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- HEDTKE, Reinhold/Famulla, Gerd-E./Fischer, Andreas/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina** (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung! Bielefeld. Online verfügbar unter: https://www.iboeb.org/sites/iboeb.net/files/Bessere_oekonomische_Bildung_03_0.pdf
- HIPPE, Thorsten** (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden, Wiesbaden.
- INTERDISZIPLINÄRE ARBEITSGRUPPE BHTW** (2006): Kerncurriculum Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre. Sekundarstufe I. In: Journal of Social Science Education (JSSE) 5 (3), S. 98–116. Online verfügbar unter <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/358/355>
- KAMINSKI, Hans** (2017): Fachdidaktik der ökonomischen Bildung. Unter Mitarbeit von Volker Brettschneider und Christina Schnell. Paderborn.
- KROL, Gerd-Jan** (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. *sowi-onlinejournal* (1). Online verfügbar unter <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/krol.pdf>
- KRUBER, Klaus-Peter** (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: *Gegenwartskunde* (3). Online verfügbar unter <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/documents/reader/19.%20Kruber.pdf>
- KRUBER, Klaus-Peter** (1997): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: Klaus-Peter Kruber (Hg.): *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. Bergisch-Gladbach, S. 55–74.
- MAY, Hermann** (2007): *Didaktik der ökonomischen Bildung*. 6., überarb. und aktualisierte Aufl. München [u.a.].
- OCHS, Dietmar/Steinmann, Bodo** (1978): Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Erhard Forndran (Hg.): *Studiengang Sozialwissenschaften. Zur Definition eines Faches*. Düsseldorf, S. 186–223.
- RETZMANN, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl** (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft. Essen/Lahr/Kiel. Online verfügbar unter https://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann_ua2010_Gutachten.pdf
- STEINMANN, Bodo** (1997): Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Klaus-Peter Kruber (Hg.): *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. Bergisch-Gladbach, S. 1–22.

- URBAN**, Janina/Schröder, Lisa-Marie/Hantke, Harald/Bäuerle, Lukas (Hg.) (2021): *Wirtschaft neu lehren. Erfahrungen aus der pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung*. Wiesbaden.
- WEBER**, Birgit (2005): *Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung*. In: Bernd O. Weitz (Hg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach, S. 17–50.
- WEBER**, Birgit (2014): *Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung*. In: Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen (Hg.): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn, S. 128–154.
- WEBER**, Birgit (Hg.) (2018): *Wirksamer Wirtschaftsunterricht aus der Perspektive von Theorie und Praxis sowie unterschiedlichen Fachkulturen*. Baltmannsweiler.
- WEBER**, Birgit (2023): *Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen. Eine vergleichende Curriculumanalyse zur ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I*. Frankfurt/Main.
- ZURSTRASSEN**, Bettina (Hg.) (2014): *Ökonomie und Gesellschaft. Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). Bonn.

Alle Links letztmalig aufgerufen und geprüft am 19.02.2023

Ökonomische Bildung seit der Jahrtausendwende im Spiegel ihrer Programmatik: Entwicklung – Vergleich – Desiderate

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren hat die Diskussion um den Stellenwert ökonomischer Bildung in deutschen Schulen nicht nur an Intensität zugenommen, sondern auch eine neue Qualität gewonnen. Während die ökonomische Bildung bisher zumeist in die gesellschaftlich-politische Allgemeinbildung und in arbeitsorientierte Fächer integriert war, existieren heute starke Bestrebungen, sie aus ihren bisherigen Verankerungen herauszulösen. Der ökonomische Anteil soll aufgewertet, das Ökonomische aus dem weiteren sozialwissenschaftlichen Kontext gelöst und in einen eigenen Rahmen übertragen werden. Begründet werden diese Forderungen mit Erhebungen mangelnder Ökonomie-Kenntnisse junger Menschen in Deutschland.

Eine entscheidende Zäsur dieser Entwicklung stellt die Jahrtausendwende dar, als ein fachdidaktischer Entwurf ökonomischer Bildung die Forderung nach einem separaten Unterrichtsfach Wirtschaft formulierte und eine bis heute nicht abgeklungene fachpolitische Kontroverse auslöste.¹ Im Mittelpunkt stehen dabei auf einer inhaltlichen Ebene die Frage nach Umfang, Inhalten und Zielen ökonomischer Bildung; auf einer fachorganisatorischen Ebene die Frage, ob sie, wie bislang vorherrschend, sozialwissenschaftlich-integriert oder aber, wie von der Mehrheit der Wirtschaftsdidaktiker*innen gefordert, in einem separaten Unterrichtsfach erfolgen sollte.

1 Die Diskussion hat zugleich selbstverständlich historische Vorläufer. Eine vergleichbare Auseinandersetzung wurde bereits Anfang der 1980er Jahre ausgelöst, als viele wirtschaftsdidaktische Professuren von den Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten verlagert wurden und damit ihre bis dato vorhandene Autonomie über „ihr“ Fach (zu der Zeit ausschließlich an nichtgymnasialen Schulformen) verloren.

Die sich seitdem mit wechselnder öffentlicher Aufmerksamkeit zuspitzende Diskussion ist bereits mehrfach behandelt worden (vgl. Engartner 2013; Hedtke 2014a). Primär handelte es sich hierbei jedoch um Beiträge zu und Positionierungen innerhalb der Diskussion. Zugleich schreiten fachdidaktische Entwicklungen sowie konkrete Veränderungen auf der curricularen Ebene weiter voran. Nach der Einführung eines Unterrichtsfaches Wirtschaft in Baden-Württemberg 2016 hat auch die nordrheinwestfälische Landesregierung 2019 ein Kombinationsfach Wirtschaft-Politik zunächst für das Gymnasium, ab 2020 auch für weitere Schulformen vorgelegt, das das bisherige Integrationsfach Politik-Wirtschaft ersetzen soll.

Bildungspolitisch werden somit bereits neue Tatsachen geschaffen. Zugleich fehlt es der Debatte bislang jedoch an einer sachlichen Grundlage, denn eine Analyse, welche die existierenden Beiträge einer systematischen, einordnenden und vergleichenden Untersuchung unterzieht, liegt nicht vor. Unklar ist nach wie vor, ob sich auf der programmatischen Ebene ein Wandel der Perspektive zeigt, ob sie die Erfahrung der Lerner*innen hinreichend berücksichtigen, welche Rolle fachdidaktische Kriterien spielen, welche Probleme und Grenzen sich sowohl im Fall einer Separierung als auch beim Versuch einer multidisziplinären Integration zeigen. Ziel dieses Beitrags ist es, eine solche systematische Analyse der vorliegenden Konzeptionen auszuarbeiten und der fachpolitischen Auseinandersetzung damit einen belastbaren Überblick über den Stand der programmatischen Debatte zu bieten.

In diesem Beitrag erfolgt dazu zunächst ein kurzer Abriss der Debatte, die sich seit 1999 um die Forderung – und zuletzt auch teilweise Umsetzung – eines separaten Schulfaches Wirtschaft kristallisiert (Kap. 2). Daran schließt die systematische vergleichende Analyse der zentralen Beiträge der Debatte an (Kap. 3 und 4). Die Beiträge reichen von kurzen fachpolitischen Memoranden bis hin zu ausgearbeiteten fachdidaktischen Konzeptionen. An einen Vergleich ist angesichts einer derartigen Variationsbreite überhaupt nur auf der Ebene der programmatischen Erklärungen der verschiedenen Beiträge zu denken. Die Analyse beschränkt sich daher bewusst und ausschließlich auf diese Ebene. Gegenüber den mit konkreten Implementierungsabsichten und Steuerungshoffnungen verbundenen Lehrplänen besteht die primäre Funktion programmatischer Erklärungen in der Begründung und Legitimation curricularer, bildungspolitischer Forderungen. Der Anspruch der Analyse ist dabei explorativ: Wie positionieren sich die Beiträge in Bezug auf zentrale fachdidaktische Dimensionen, und welche Gemeinsamkeiten, Divergenzen, Widersprüche zeigen sich zwischen ihnen? Ziel ist ein systematischer Überblick der konzeptionellen