

Reinhold Hedtke

Wirtschaft und Gesellschaft

Eine Theorie der sozioökonomischen Bildung

Band 4



**WOCHEN
SCHAU
ÖKONOMIE**

Reinhold Hedtke

Wirtschaft und Gesellschaft

Eine Theorie der
sozioökonomischen Bildung

Reinhold Hedtke

Wirtschaft und Gesellschaft

Eine Theorie der
sozioökonomischen 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 978-3-7344-1567-8 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7566-1567-4
DOI <https://doi.org/10.46499/932>

Inhalt

1. Wozu dieses Buch?	10
2. Einleitung	13
3. Bildungspolitik und Bildung	19
3.1 Politiken der Standardisierung und Ökonomisierung	19
3.2 Situationen und Verwendbarkeit	31
3.3 Ökonomische Bildung und Bildungsbegriff	40
4. Bildung für die Person: Leben in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik	47
4.1 Schule: Lernen, Bildung, Weltzugänge	48
4.1.1 Bildung und Lernen	51
4.1.2 Exempel: Statuspassage zur Erwerbsarbeit	71
4.1.2.1 Theoretische Modelle und Leitbilder	75
4.1.2.2 Empirische Befunde und Erfahrungen	82
4.1.3 Weltzugangsmodi und kanonische Struktur	105
4.2 Die Bildung der Person: ihre Verhältnisse und Veränderungen	122
4.2.1 Bildung als Relationierung	122
4.2.1.1 Selbstverhältnisse, Weltverhältnisse, Sozialverhältnisse	122
4.2.1.2 Exempel: Konsum	133
4.2.2 Anstöße für Bildungsprozesse	138
4.2.2.1 Irritation und Ungleichheit	138
4.2.2.2 Fremdheit und Veränderung	152
4.2.2.3 Problemlagen und Prägungen	168
4.2.3 Bildungsgang und Bildungsaufgaben	180
4.3 Prozess: Einbettung, Offenheit und Komplexität	186
4.3.1 Engagement und Einbettung	186
4.3.2 Geschlossenheit und Offenheit	193
4.3.3 Ungewissheit und Komplexität	203

4.4	Position: Kritik und Eigensinn	211
4.4.1	Anpassung und Kritik	212
4.4.2	Vereinnahmung und Eigensinn	229
5.	Sozioökonomiedidaktik und sozioökonomische Bildung	242
5.1	Selbstverständnis und Verortung	242
5.1.1	Traditionslinien	245
5.1.2	Gegenstandsbereich	256
5.1.2.1	Gesellschaftsdiagnosen	258
5.1.2.2	Wirtschaftswissenschaften	262
5.1.2.3	Fachdidaktiken	271
5.1.3	Domäne	273
5.2	Wissensformen und Wissenschaften	278
5.2.1	Wissenschaftswissen	279
5.2.1.1	Bildungsrelevanz	279
5.2.1.2	Wissensformen und Gegenstandsbereich	281
5.2.1.3	Sozialwissenschaftliche Wirtschaftsforschung	287
5.2.1.4	Multidisziplinäres und transdisziplinäres Wissen ..	294
5.2.1.5	Die Pluralität des Wissenschaftswissens	300
5.2.1.6	Verbindung von Wissenschaftswissen	310
5.2.1.7	Wissen über Wissenschaft	315
5.2.1.8	Wissenschaftswissen als Handlungswissen	319
5.2.2	Praxiswissen und Lebensweltwissen	327
5.2.2.1	Wissensproduktion und Wissensasymmetrie	328
5.2.2.2	Situiertheit des Wissens	332
5.2.2.3	Alltagswissen und Erfahrung	336
5.2.3	Fantasien und Philosophien	340
5.2.4	Wissen für die sozioökonomische Bildung	345
5.3	Kompetenzen und Prinzipien	350
6.	Ausblick und Agenda	358
	Literatur	364
	Sach- und Personenregister	469

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1:	Lehrkräfte im Raum sozialer Milieus	59
Abbildung 2:	Merkmale der Prozesse Lernen und Bildung	70
Abbildung 3:	Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse	126
Abbildung 4:	Lebensführung im multipolaren Spannungsfeld	159
Abbildung 5:	Einbettung und Offenheit von Bildung und Lernen	195
Abbildung 6:	Bildungsrelevanz von Wissen und Können	280
Abbildung 7:	Wissenschaftsbezüge der sozioökonomischen Bildung	291
Abbildung 8:	Wissensformen in der Sozioökonomiedidaktik	346

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Diversität in der Sozioökonomiedidaktik	143
Übersicht 2:	Statuspassagen und Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase	174
Übersicht 3:	Verhältnisse, Bildungsaufgaben und sozioökonomische Bildung	183
Übersicht 4:	Regimes des persönlichen Engagements.	191
Übersicht 5:	Beiträge zur Tradition sozioökonomischer Bildung	246
Übersicht 6:	Pluralitäten in der sozioökonomischen Bildung	255
Übersicht 7:	Konkurrierende Definitionen des Domänenbegriffs.	274
Übersicht 8:	Die Domäne der sozioökonomischen Bildung	277
Übersicht 9:	Das Arbeitsverhältnis aus multidisziplinärer Sicht	297
Übersicht 10:	Wissen und Verwendung – das Exempel Betriebswirt- schaftslehre	322

Verzeichnis der Fokusse

Fokus 1:	Realistische Wenden in der Bildung	21
Fokus 2:	Private Regierung der ökonomischen Bildung?	26
Fokus 3:	Was heißt Emanzipation?	32
Fokus 4:	Umsteuerung auf Humankapital und Wachstum	35
Fokus 5:	Fachdidaktiken und ihre Bezugswissenschaften	41
Fokus 6:	Der Fachunterricht und seine Dinge	50
Fokus 7:	Management von Knappheit und Management von Überfluss	62
Fokus 8:	Bildung im Nachdenken über Geld und seine Folgen	64
Fokus 9:	Ein normativer Begriff von Erwerbsarbeit	77

Fokus 10:	Integrative Rationalität	80
Fokus 11:	Der Weg in die Arbeitswelt und die gesellschaftlichen Grenzen	84
Fokus 12:	Widersetzungen gegen Forderungen nach Flexibilität . . .	86
Fokus 13:	Sozialer Kontext, Geschlechteridentität und Beruf	88
Fokus 14:	Jugendliche Erwartungen an Arbeit und Beruf	90
Fokus 15:	Ambivalenzen der Statuspassage in die Arbeitswelt	93
Fokus 16:	Wozu ermächtigt <i>powerful knowledge</i> ?	96
Fokus 17:	Die Vielfalt jugendlicher Lebensentwürfe und die Erwerbsarbeit	102
Fokus 18:	Ein Schema für die Grundstruktur von Allgemein- bildung	107
Fokus 19:	Sinn-Dimensionen allgemeiner schulischer Bildung	110
Fokus 20:	Die Schlüsselprobleme der Kinder und Jugendlichen . . .	111
Fokus 21:	Pädagogisierung politischer Probleme	113
Fokus 22:	Figurationen von Bildung	130
Fokus 23:	Differenziertes Verständnis von Konsum	136
Fokus 24:	Irritation im Fachunterricht	139
Fokus 25:	Kultur in der Wirtschaft und ökonomische Multikultu- ralität	145
Fokus 26:	Das Problem der Ungleichheit und die Volkswirt- schaftslehre	148
Fokus 27:	Hauptsache, es ändert sich was? Zur Qualität von Bildungsprozessen	161
Fokus 28:	Finanzbildung als Moralerziehung zwecks sozialer Distinktion?	166
Fokus 29:	Jugend als Krise	169
Fokus 30:	Die krisenarme Spiegelwelt exklusiver gymnasialer Schulkulturen	171
Fokus 31:	Prekäre Entwicklung	175
Fokus 32:	Identität und Bildung als sozialer Prozess	188
Fokus 33:	Biografie, Reproduktion und Transformation	202
Fokus 34:	Ergebnisoffenheit als Strategie	205
Fokus 35:	Entscheiden in radikaler Ungewissheit	207
Fokus 36:	„Praxisorientierte“ Bildung als Anpassung im Interesse der Unternehmen?	214
Fokus 37:	Fakten, Erklärungen, Theorien und kritische Akzeptanz .	218
Fokus 38:	Ein neuer Kapitalismus?	220

Fokus 39:	Wirtschaftliche Mythen und kritisch differenziertes Denken	222
Fokus 40:	Die wirtschaftliche Kritik der Leute	226
Fokus 41:	Digitalisierung und Eigensinn	232
Fokus 42:	Die Konkurrenz von zwei Bildungszielen	234
Fokus 43:	Fremdführung, Selbstführung und subjektiver Eigensinn	237
Fokus 44:	Ein Test für orthodoxes Wirtschaftswissen	252
Fokus 45:	Kapitalismus – oder was der Bürger von den Ökonomen verlangen muss	263
Fokus 46:	Der Richtungsstreit der Personalwirtschaftslehre	267
Fokus 47:	Fundamentale Differenzen in der Volkswirtschaftslehre .	284
Fokus 48:	Brexit, Wirtschaftsbegriffe und Einkommensklassen	285
Fokus 49:	Fehlleitung durch Modulhandbücher und Lehrbücher . .	289
Fokus 50:	Diplom-Handelslehramt als interdisziplinärer Klassiker .	293
Fokus 51:	Wissenschaftsdisziplinen – zersplittert und hyperspezialisiert?	299
Fokus 52:	Pluralität, Pluralismus und Monismus in den Wissenschaften	301
Fokus 53:	Pluralität als Fakt und Forderung in den Wirtschaftswissenschaften	303
Fokus 54:	Komplexer Konzeptwechsel	309
Fokus 55:	Transdisziplinarität bei politischen und privaten Problemen	313
Fokus 56:	Sozialwissenschaftliche Metakognition	318
Fokus 57:	Strömungen und Erkenntnisinteressen der Betriebswirtschaftslehre	320
Fokus 58:	Digitale Asymmetrie und verdeckte Aneignung im Internet	330
Fokus 59:	Wissen und Kompetenzen als kollektive und situative Phänomene	334
Fokus 60:	Der Markt als Objekt von Erinnerung und Fantasie	344

1. Wozu dieses Buch?

In Öffentlichkeit und Bildungspolitik genießt ökonomische Bildung hohe Aufmerksamkeit und breite Unterstützung. Sie gehört zum Bildungskanon, in den Schulen ist sie fest verankert. Das lässt leicht vergessen, dass die ökonomische Bildung wissenschaftlich auf schwankendem Boden steht. Ihre Grundlagen sind lückenhaft, in theoretischer, empirischer und praktischer Hinsicht. Erstens herrschen Unklarheit und Unsicherheit, was man unter Bildung verstehen soll. So schrumpft Bildung zu einer Leerformel. Das öffnet der Beliebigkeit des Begriffs und der Instrumentalisierung von Bildung Tür und Tor. Zweitens mangelt es an der Auseinandersetzung mit empirischem Wissen über die Wirtschaftswelten, in denen junge Menschen leben und leben werden. Es fehlt eine fachlich fundierte Orientierung über den Gegenstandsbereich Wirtschaft. Drittens vermisst man einen systematischen Anschluss an den Stand der Wirtschaftsforschung. So verschwimmt das Bild der Bezugsdisziplinen, aus denen Wissen und Können für die ökonomische Bildung kommen sollen.

Dieser Zustand ist unbefriedigend, die Qualität von Bildung, Lehren und Lernen in der Domäne ‚Wirtschaft in der Gesellschaft‘ steht auf dem Spiel. Hier setzt das vorliegende Buch an. Es will die drei Defizite beheben helfen. Dazu entwickelt es einen bildungstheoretischen Rahmen, erarbeitet ein sozialwissenschaftliches Fundament und begründet eine fachdidaktische Konzeption für die sozioökonomische Bildung.

Den ersten Schwerpunkt setzt das Buch auf die Entwicklung eines bildungstheoretischen Fundaments für die sozioökonomische Bildung. Dabei räumt es der Person und ihren Perspektiven Priorität ein. Es schärft den Bildungsbegriff, verleiht ihm Unterscheidungskraft und konkretisiert ihn für die sozioökonomische Domäne. Das Buch beschreibt die sozioökonomischen Realitäten, in denen die Lernenden leben. Es verknüpft das Wissen über diese Wirtschaftswelten mit ihrer Bildung. So wird Bildung domänenspezifisch konkret und sozialwissenschaftlich fundiert. Der Blick richtet sich auf das, was im Leben der jungen Menschen wirtschaftlich wichtig ist. Dieses Vorgehen hilft, die Praxis des sozioökonomischen Lehrens und Lernens zu fokussieren und zu verbessern. Das Buch zeigt, was sozioökonomische Bildungsprozesse anstößt. Es beschreibt ihre Komplexität und Offenheit sowie ihre vielfältige Einbettung in Wirtschaft und Gesellschaft. Es verpflichtet die Fachdidaktik darauf, auch im wirtschaftlichen Feld genügend Raum für Kritik und Eigensinn der Lernenden zu schaffen.

Der zweite Schwerpunkt behandelt die Grundlagen der Sozioökonomiedidaktik, ihre Tradition, den Gegenstandsbereich, die schulische Domäne der sozioökonomischen Bildung und ihre Didaktik. Er thematisiert Wissensformen, Bezugswissenschaften und sozialwissenschaftliche Wirtschaftsforschung und verbindet sie mit sozioökonomiedidaktischen Prinzipien. Auch das wirtschaftliche Praxis- und Lebensweltwissen und die Alltagsfantasien und Philosophien der Lernenden werden anerkannt und aufgegriffen. Das Buch verknüpft sozialwissenschaftliches Wissen über Wirtschaft mit den sozioökonomischen Vorstellungen, Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Es füllt die Formel von der „ökonomischen Bildung“ so mit Inhalt, dass man mit guten Gründen von Bildung sprechen kann.

Wissenschaftliches Wissen über Wirtschaft ist für die Bildung unverzichtbar. Das versteht sich von selbst, und das gilt auch für dieses Buch. Wissenschaftswissen erschließt die Wirtschaftswelten, gibt Orientierung und garantiert die Freiheit des sozioökonomischen Denkens und Handelns durch Pluralität. Dazu braucht es die Vielfalt von Konzepten und Methoden der sozialwissenschaftlichen Wirtschaftsforschung, die die wirtschaftlichen Welten in der Gesellschaft beschreibt und erklärt. Sie werden von der Sozioökonomiedidaktik für die sozioökonomische Bildung erschlossen.

Die Sozioökonomiedidaktik bezieht Position. Sie versteht sich als Garantin der Freiheit des Denkens junger Menschen über Wirtschaft und ihre Wirtschaftswelten. Sie wirkt als Förderin der Freiheit ihres Handelns und der Vielfalt ihrer Optionen in den Wirtschaftskulturen. Sie sieht sich als Anwältin für die Verbesserung der sozioökonomischen Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen. Sie will sie zu selbstbewusster Kritik an den Verhältnissen ermuntern, die ihre Freiheit, Entwicklung und Zukunft einschränken und ungerechtfertigte Ungleichheiten erzeugen.

Den jungen Menschen begegnet die Sozioökonomiedidaktik auf Augenhöhe. Sie respektiert ihre Bildungsprozesse und spielt nicht die Gouvernante ihres Denkens und Handelns. Sie öffnet ihre Horizonte und tritt nicht als Dienerin einer Disziplin oder einer Denkweise auf. Sie fördert Offenheit, agiert als Vermittlerin von wirtschaftlicher Vielfalt und nicht als Missionarin des Marktes. Sie setzt auf Selbstbestimmung und lässt sich nicht als Partnerin „der Wirtschaft“ vereinnahmen. Ziel ist ein Zurückbesinnen auf Bildung als ein möglichst freier Prozess, der die Zwecke, denen er dient, erst selbst hervorbringt, und nicht vorgegebene, externe Zwecke verfolgt (Osberg/Biesta 2021). Das rückt die Persönlichkeit der Lernenden und die Selbstbestimmung ihrer Bildungsprozesse in das Zentrum der sozioökonomischen Bildung und dieses Buches.

Dieser Band präsentiert Grundlagen und Grundlinien der Sozioökonomie-didaktik und stellt die Theorie einer sozioökonomischen Bildung zur Diskussion. Sie ist eine bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich fundierte Fachphilosophie. Man kann sie keinesfalls als *Kanon* der Konzepte und Kompetenzen für die Schule lesen. Wer das praxisnah wissen will, der nehme das Sozioökonomische Curriculum zur Hand (Hedtke 2018b).

Durch den breiten Bezug auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurse und einen umfangreichen Materialfundus eignet sich das Buch für die universitäre Lehre und weitere Ausbildungsphasen, in Teilen auch für Schule und Unterricht. Es verspricht Inspiration für die fachdidaktische Forschung und Entwicklung. Zudem dient es als Fundgrube für weiterführende Literatur.

Der Leserin und dem Leser sei eine anregende, gelegentlich überraschende, manchmal auch Widerspruch erzeugende Lektüre gewünscht. Sie soll die eigenen Perspektiven in Forschung, Lehre und Unterricht bereichern und helfen, die eigene Praxis zu reflektieren und zu verändern. Den Autor würde es freuen, wenn sein Buch Bewegung bewirkt. –

Ein Teil der Arbeit für dieses Buch wurde im Rahmen des zweijährigen Forschungsprojektes „Pragmatische sozioökonomische Bildung“ freundlicherweise von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Ihr danke ich ebenso wie den Personen, die den Forschungsprozess kritisch und konstruktiv begleitet haben. Hervorzuheben sind neben dem Projektteam vor allem Andreas Fischer, der die Arbeit am Buch von Anfang an ebenso engagiert wie ermutigend begleitete, Gerd-E. Famulla, die Mitglieder des Wissenschaftlichen Projektbeirats sowie des Arbeitsbereichs Didaktik der Sozialwissenschaften der Bielefelder Fakultät für Soziologie, insbesondere Henning Middelschulte. Das Buchmanuskript haben Tim Engartner, Christian Fridrich, Eva-Maria Walker und Birgit Weber kritisch kommentiert, ihnen gilt mein besonderer Dank. Sie haben Lücken und Schwächen in meiner Argumentation aufgedeckt, was davon geblieben ist, geht allein zu meinen Lasten.

2. Einleitung

Fachdidaktische Konzeptionen verlangen ein solides Fundament. Seine Basis bilden das theoretische und empirische Wissen über die eigene Domäne und ein elaborierter Theorierahmen der allgemeinen und fachlichen Bildung. An diesen beiden Grundlagen erkennt man die Qualität einer wissenschaftlichen Fachdidaktik und einer professionellen Bildungspraxis. Ihr Anspruchsniveau offenbart sich in vier Dimensionen: (1) im Bild, dass sich eine Konzeption von ihren Bezugswissenschaften und deren konstitutiven Charakteristika macht, im Wissen über (2) die Gegebenheiten ihres Gegenstandsbereichs in der außerschulischen Welt, (3) die domänenbezogene Wirklichkeit der lernenden Menschen sowie (4) über das Lernen und die Bildung in der jeweiligen Domäne.

Dieses Buch konzentriert sich zum einen auf die bildungstheoretische Grundlegung für die Sozioökonomiedidaktik. Damit will es die ökonomische *und* die sozioökonomische Bildung konzeptionell weiterentwickeln. Zum anderen widmet es sich dem empirischen Wissen über Wirtschaft und Wissenschaft, das für die (sozio)ökonomiedidaktische Forschung und Entwicklung unverzichtbar ist. Hier verdienen Bezugswissenschaften, Gegenstandsbereich und Lebenswelten der sozioökonomischen Bildung besondere Beachtung.

Das Buch verbindet Fachwissenschaften und Bildungstheorie mit Fachdidaktik, theoretische Überlegungen mit empirischem Wissen und mit fachdidaktischen Konzeptionen. Das ist ein neuer Ansatz. Mit ihm wendet sich das Buch an Menschen in der fachdidaktischen Forschung und Entwicklung. Es adressiert Lehrende und Lernende in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung für die Fächer der (sozio)ökonomischen Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne. Nicht zuletzt zählt es Studierende zu seiner Leserschaft. Es spricht zugleich Lehrende und Studierende in den Sozialwissenschaften an, die zwar nicht in Lehrkräfteausbildung und Schulbildung involviert sind, aber Sinn und Zweck ihrer Studiengänge und eine wissenschaftlich fundierte Studienfachdidaktik reflektieren wollen. Alle finden in diesem Buch zahlreiche Anregungen zu den Grundlagen einer kreativen und innovativen Lehrpraxis und für deren inhaltliche Reform. Zusammen mit dem sozioökonomischen Curriculum, das Grundsätze und Leitideen, Themen, Inhalte, Konzepte, Kompetenzen und zahlreiche Beispiele für die sozioökonomische Bildung enthält (Hedtke 2018b), bietet das Buch ein fachdidaktisch-curriculares Kompendium, das wissenschaftlich *und* lebensweltlich auf der Höhe der Zeit ist.

Das vorliegende Buch präsentiert eine bildungstheoretische Konzeption, die systematisch darlegt, was sozioökonomische Bildung charakterisiert. Sie zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie die sich bildenden Personen in den Mittelpunkt stellt und sie bei der Konstitution, Entwicklung und Reflexion ihrer Verhältnisse zu sich selbst, zu anderen und zu den wirtschaftlichen Welten unterstützt.

Die *domänenbezogene* bildungstheoretische Grundlegung orientiert sich vor allem an sieben Grundsätzen der Sozioökonomiedidaktik: Bildungsrelevanz, Wissenschaftsbezug und Sozialwissenschaftlichkeit, Subjektorientierung und Sozialität, Problemorientierung und Pluralität. Sie dienen als wichtige Gütekriterien für die sozioökonomische Bildung. Ihr Zusammenhang wird im Folgenden kurz vorgestellt.

Die Fundierung einer sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik verlangt erstens, dass man die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften systematisch aufgreift und einen sozialwissenschaftlich informierten Bildungsbegriff verwendet.

Zweitens muss man klären, was die sozioökonomische Bildung zur allgemeinen Bildung beitragen soll und kann. Das erfordert eine nähere Bestimmung von Bildung. Es verlangt, die domänenspezifischen Beiträge dazu herauszuarbeiten und sie vom Bildungsbegriff und von der Bildungskonzeption her zu denken, zu belegen und zu begründen. Den Bildungswert, den Sinn eines Faches muss man mit Blick auf die Strukturidee von Bildung und den „*Gesamthorizont*“ des Lehrkanons“ legitimieren (z.B. schon bei Derbolav 1957, 44–45, zit. 44). Denn der „Ausgriff auf das je Besondere, hier die Wirtschaft, erfolgt nur um dieses Allgemeinen willen“, dem Ganzen der „grundlegenden Bildung“ (Bokelmann 1964, 81). Bildungstheoretisch und allgemeindidaktisch betrachtet sieht die Sozioökonomiedidaktik den Beitrag einer Domäne zur Bildung vor allem darin, dass sie grundlegende Weltzugänge und subjektive Weltverhältnisse für die Lernenden erschließen und entwickeln hilft.

Drittens muss man für die sozioökonomische Bildung Umgangsweisen mit der Pluralität des gesellschaftlichen und des sozialwissenschaftlichen Wissens und der wirtschaftlich-sozialen Praktiken entwickeln. Wer (sozio)ökonomische Bildung konzipiert, nimmt an der fortlaufenden „Kanonisierung“, des *gesellschaftlichen* Wissensbestandes teil, der gesellschaftswissenschaftliches Wissen einschließt. Konzeptionen für domänenspezifische Bildungen tragen zur Bewahrung und Pflege des soziokulturellen Gedächtnisses von Gesellschaften bei, sie sollen die Vielfalt der verfügbaren Denk- und Lebensweisen bewahren helfen (vgl. Tenorth 2004, 652). Art, Relevanz und Rang des Wissens im kollektiven Gedächtnis sind politisch, gesellschaftlich und wissenschaftlich umstritten, der

„Kanon“ steht keineswegs für „Konsens“, sondern für einen aktuellen Kompromiss in anhaltenden Konflikten (vgl. Gruschka 2007, 13 f.). Die Sozioökonomiedidaktik setzt den pluralen und kontroversen Charakter dieses Gedächtnisses voraus und erkennt die Möglichkeit an, es kritisch zu thematisieren und zu transformieren.

Die bildungstheoretische Basis der sozioökonomischen Bildung muss viertens erziehungswissenschaftlich fundiert sein. Die Erziehungswissenschaft pflegt ein vorwiegend interdisziplinäres Selbstverständnis (Biesta u.a. 2014b, 3 f.). Die Sozioökonomiedidaktik rezipiert Theorien von Bildung und allgemeiner Didaktik, mit deren Hilfe sie beschreibt, was die domänenbezogene Bildung zu allgemeinen Bildungszielen und allgemeiner Bildung beiträgt. Bestimmen kann man diese Beiträge in einer analytisch-konstruktiven Doppelbewegung zwischen bildungstheoretischem Bezugsrahmen und domänenspezifisch-fachlich ausgelegten Bildungsangeboten. Der Theorierahmen sollte empirisch ausgelegt werden können.

Mit dem Anspruch der empirischen Anschlussfähigkeit von Theorie korrespondiert die Erwartung an die *theoretische* Anschlussfähigkeit von empirischer Forschung (vgl. Bellmann 2020). Sie richtet sich ebenso an die konzeptionelle fachdidaktische Forschung. Als bildungstheoretisch defizitär erscheinen vor allem Kompetenzmodelle, Kerncurricula und Bildungsstandards (z.B. Deutsches Aktieninstitut 1999; Kaminski/Eggert 2008; AGOEB 2011). Auch ihre wissenschaftlichen Varianten bleiben bildungstheoretisch vage und unterkomplex (z.B. Weißeno u.a. 2010, Retzmann u.a. 2010). Beide bringen dennoch eine wirkmächtige Normierung der Bildungspraxis hervor.

Die Sozioökonomiedidaktik kontextualisiert ihre bildungstheoretische Basis vierfach: bildungstheoretisch-allgemeindidaktisch, gesellschaftstheoretisch-diagnostisch, sozialwissenschaftlich-domänenspezifisch und bildungspolitisch. Für jede Perspektive ist der Beitrag der sozioökonomischen Bildung *zur Bildung* herauszuarbeiten. Wir setzen dabei voraus, dass der Gegenstandsbereich Wirtschaft zu den legitimen Feldern allgemeiner Bildung gehört.

Diese Grundlegung reicht über die Sozioökonomiedidaktik hinaus. Wenn gleich der Fokus in diesem Buch stärker auf dem allgemeinbildenden Feld liegt, berücksichtigt es doch immer wieder den berufsbildenden Bereich. Es bietet bildungstheoretische und sozialwissenschaftliche Fundamente, die für die Weiterentwicklung der Wirtschaftsdidaktik in beiden Feldern nützlich sind. Mehr: Die Sozioökonomiedidaktik versteht die sozioökonomische Bildung als eine plurale und integrative Bildung. Konzeptionell und curricular berücksichtigt sie auch die Denkweisen und Konzepte der herkömmlichen Wirtschaftsdidaktik *als eine Po-*

sition neben anderen, soweit sie dem Stand der Wissenschaft entsprechen. Für eine Fachdidaktik, die der Wissenschaftsorientierung und dem Pluralitätsprinzip folgt, versteht sich diese Inklusivität von selbst.

Damit greifen wir die gegenwärtig vernachlässigte Frage auf, was man unter einer guten Bildung verstehen soll (Biesta 2010, 15). Wir verknüpfen einen bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Zugriff mit einschlägigen sozialwissenschaftlichen Ansätzen und empirischen Befunden zu im weitesten Sinne schulischen Bildungsprozessen, vor allem in der Jugendphase. Gelegentlich greifen wir ergänzend auf Wissen über außerschulische Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zurück.

Das Buch präsentiert Vorschläge zu einer sozialwissenschaftlich fundierten, empirisch explorativ und exemplarisch geerdeten, domänenbezogen ausgelegten Theorie sozioökonomischer Bildung. Es stiftet einen Dialog zwischen Bildungstheorie, Allgemeindidaktik, Sozioökonomiedidaktik und sozialwissenschaftlicher Wirtschaftsforschung. Er verläuft eher explorativ und offen, weniger streng systematisch. Dieser Forschungsstil passt zum Anliegen des Buches, divergente sozialwissenschaftliche Wissensbestände für die Theorie der (sozio)ökonomischen Bildung erstmals zusammenzuführen. Der Leserin und dem Leser soll dies zahlreiche Anregungen und innovative Zugriffe auf bisher vernachlässigte Zugänge zur wirtschaftlichen Domäne bieten.

Das Buch diskutiert drei große Themenkomplexe: die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die (sozio)ökonomische Bildung, eine inhaltlich anspruchsvolle und empirisch fundierte Konzeption von sozioökonomischer Bildung sowie die Grundlagen der Sozioökonomiedidaktik.

Zunächst setzt es sich kritisch mit den bildungspolitischen Signaturen der Zeit auseinander, der Standardisierung, Ökonomisierung und Instrumentalisierung von Bildung, und prüft, ob die Fachdidaktik der ökonomischen Bildung den Begriff Bildung ernst nimmt (Kap. 3). Steht in diesem Kapitel die Bildung im Interesse von Wirtschaft und Politik im Zentrum, widmet sich der zweite Themenkomplex der Bildung für die *Person* (Kap. 4). Hier stellen wir das Bildungsverständnis der Sozioökonomiedidaktik vor und zeigen, was daraus für die fachliche Bildung in der sozioökonomischen Domäne folgt. Wir unterscheiden Bildung von Lernen, um Bildung vor der Abwertung zu einem Allerweltsbegriff zu bewahren (4.1.1). Für die Statuspassage der jungen Menschen in die Erwerbsarbeit illustrieren wir, wie man Bildung, Wissenschaftswissen und persönliche Erfahrung in der Domäne ‚Wirtschaft in der Gesellschaft‘ verknüpft (4.1.2). Die Sozioökonomiedidaktik besteht darauf, Überlegungen zu Bildung fortlaufend mit den konkreten gesellschaftlichen und sozioökonomischen Be-

dingungen zu verbinden (vgl. Marotzki 1999, 335). In einem weiteren Schritt diskutieren wir, wie sinnvoll die gängige Vorstellung ist, Bildung durch einige wenige, typische Weltzugänge oder Bildungsdimensionen zu strukturieren, und wo dort der Zugang durch sozioökonomische Bildung seinen systematischen Ort findet (4.1.3).

Bildung betrifft die Selbst-, Welt- und Sozialverhältnisse der Person, ihre Konstitution, Irritation und Veränderung, sie bewirkt Prozesse bezüglich der Relationen, die die Person mit ihren Welten unterhält (4.2.1). Wir entwickeln die bildungstheoretischen Positionen der Sozioökonomiedidaktik und behalten dabei die Bedingungen von Bildung in der *Jugendphase* sowie der *schulischen* Bildung im Blick. Wieder dient uns ein Beispiel aus der sozioökonomischen Domäne als empirische Erdung: der Konsum (4.2.1.2).

Wie sich die persönlichen Selbst-, Welt- und Sozialverhältnisse konstituieren und welche Anlässe Änderungen motivieren, erörtert der nächste Schritt (4.2.2). Stärker und konkreter aus der Perspektive der Lernenden diskutieren wir dann das Konzept des Bildungsgangs und die als typisch geltenden Bildungsaufgaben der Jugendphase (4.2.3).

Die Sozioökonomiedidaktik begreift Bildung als einen offenen, sozial eingebetteten und komplexen Prozess, den man nur begrenzt steuern kann (4.3). Steuerungsversuche beschränken zudem die Freiheit der jungen Menschen und bedrohen ihre Mündigkeit. Deshalb vertritt die Sozioökonomiedidaktik traditionell den Anspruch, dass sozioökonomische Bildung kritische Bildung ist und den Eigensinn im Denken und Handeln respektiert und fördert (4.4).

Der dritte Themenkomplex widmet sich den Grundlagen der Sozioökonomiedidaktik und ihrer Konzeption von sozioökonomischer Bildung (Kap. 5). Er erläutert sie für drei Dimensionen: Selbstverständnis und Verortung, Wissensformen und Wissenschaften, Kompetenzen und Prinzipien.

Ihr Selbstverständnis begründet die Sozioökonomiedidaktik zunächst im Rückblick auf die Tradition der sozioökonomischen Bildung im deutschen Sprachraum, um dann ihren Gegenstandsbereich im Dreieck von Gesellschaft, Wissenschaft und Fachdidaktik abzustecken (5.1.1 und 5.1.2). Auf dieser Basis beschreibt das Buch kurz die Besonderheiten der sozioökonomischen Domäne im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich (5.1.3).

Für die sozioökonomische Bildung nimmt die Sozioökonomiedidaktik auf drei Wissensformen Bezug: auf Wissenschaftswissen, das in allen sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken eine zentrale Stellung einnimmt, und auf Praxis- und Lebensweltwissen (5.2.1 und 5.2.2). Hinzu kommen sozioökonomische Fantasien und Philosophien als weitere wichtige Quellen des Wissens (5.2.3).

Die Sozioökonomiedidaktik stützt sich auf diese Wissensformen und setzt sie für die sozioökonomische Bildung systematisch und fortlaufend in Beziehung zueinander (5.2.4).

Das Buch liefert eine differenzierte Darstellung der fachdidaktisch relevanten Charakteristika, Strukturen und Selbstverständnisse der sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. Es erörtert, wie man sozioökonomische Wissensbestände aus den Sozialwissenschaften verbindet und was junge Menschen über Sozialwissenschaft wissen sollen. Zur Diskussion stellt es auch, welche sozioökonomische Handlungsrelevanz Wissen überhaupt haben kann. Schließlich arbeitet es die Asymmetrie beim Zugang zu Wissen, die Situationsgebundenheit von Wissen und die Leistungen des erfahrungsbasierten Alltagswissens heraus. Eine Übersicht über wichtige Ziele und Prinzipien sozioökonomischer Bildung rundet den sozioökonomiedidaktischen Schwerpunkt ab (5.3).

Das Buch schließt mit einem Ausblick und einer knappen Agenda, die bisher unbearbeitete Herausforderungen für die (sozio)ökonomiedidaktische Forschung und Entwicklung benennt. Jede fachdidaktische Strömung in unserer Domäne muss sich diesen Problemen stellen. Das gibt Anlass zu wissenschaftlicher Kommunikation und Kooperation über die Grenzen hinweg. Der Bildung in unserem Feld und ihrem Ansehen im Rest der Welt würde es wohl nicht schaden.

3. Bildungspolitik und Bildung

Der Begriff Bildung erfreut sich großer Beliebtheit. Forderungen nach anderer, neuer oder mehr Bildung sind in Medien und Öffentlichkeit, Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken sowie unter Eltern sehr populär. In der sozialwissenschaftlichen Domäne sprießen neue Bildungen wie Finanzbildung, Entrepreneurship Education oder Nachhaltigkeitsbildung aus dem Boden, für altbekannte Bildungen verlangt man mehr Ressourcen und Zeit, etwa für ökonomische Bildung. Man nimmt eine Ökonomisierung des Alltags wahr und begründet damit eine Ökonomisierung der Bildung, die vermehrt Wissen über Geld und Kapitalanlage vermitteln sowie Unternehmermentalität erzeugen soll.

Welche Bedeutung haben die politisch und gesellschaftlich beliebten Vorstellungen von Bildung heute und welche Relevanz kommt ihnen für eine Konzeption sozioökonomischer Bildung zu? Dieses Kapitel skizziert zunächst dominante bildungspolitische Entwicklungen und Strategien (3.1) sowie gängige Bildungskonzepte, mit denen sich die Sozioökonomiedidaktik konfrontiert sieht (3.2). Dann beschreibt es, auf welche bildungstheoretischen Grundlagen die allgemeinbildende Wirtschaftsdidaktik Bezug nimmt (3.3). Dabei wird auch geprüft, ob die Sozioökonomiedidaktik bildungstheoretisch von wirtschaftsdidaktischen Konzepten lernen kann.

3.1 Politiken der Standardisierung und Ökonomisierung

Seit Mitte des Zwanzigsten Jahrhunderts erlebten der Bildungs- und Erziehungsdiskurs, die Bildungspolitik und die bildungsbezogene Forschungspolitik und nicht zuletzt die Pädagogik und die pädagogische Praxis eine Abfolge von großen Pendelbewegungen (Biesta 2002, 379; Gruschka 2014, 381 f.). Sie verliefen zwischen Bildungstheorie und Empirismus, schlugen in den 1960ern aus in Richtung Funktionalismus und Instrumentalismus mit Kernkategorien wie Lernziel und Qualifikation, schwangen in den 1980ern auf einen Bildungsdiskurs zurück.

Bereits vor der Jahrtausendwende beginnt eine weitere Kehrtwende hin zu Kompetenzen, Standardisierung, Quantifizierung, Metrisierung, Ranking und outputorientierter Governance des Bildungssystems, die der techno-ökonomischen Leitidee der „Entwicklung und Optimierung von Humanressourcen“ folgt (Wimmer 2016, 20). Diese Schlagworte bezeichnen einen international wirksam werdenden Trend, der in vielen Industrieländern die Bildungspolitik erfasst und angleicht. In den Vordergrund treten bildungspolitische Strategien der Interna-

tionalisierung und Vermarktlichung (z.B. Lundahl 2014). Es entstehen „transnationale[r] Bildungsarenen“ mit eigenständigen internationalen politischen Akteuren wie die OECD, die eine eigene Agenden verfolgen, und auch die nationalen Bildungspolitiken verorten sich vermehrt „in einem weltgesellschaftlichen Kontext“ (Amos u.a. 2015, 7; Leuze u.a. 2007). Die neuen Strategien sollen instrumentalistische, sichere Vorhersagen und eine umfassende (Ergebnis-)Kontrolle über Bildung und Erziehung liefern, orientiert am naturwissenschaftlich-technischen Wissenschaftsideal und am *social engineering* (Gallagher 2014, 91–96). Sie unterstellen „ein deterministisches Lehr- und Lernverhältnis“ (Brinkmann 2009a, 112).

Die Folgen sind konkret und bis in die Schulen und Klassenzimmer hinein spürbar. Durch das Regime des kontinuierlichen Messens, durch internationale, nationale und regionale politische Vorgaben, Top-Down-Verfahren und zahlreiche Interventionen in den pädagogischen Alltag wurden nicht nur die Handlungsspielräume der Lehrkräfte stark beschnitten, die Anwendungsbereiche ihres lokalen, individuellen und kollektiven Urteilsvermögens eingeschränkt (Biesta 2020, 70 f.). Durch die „Fokussierung auf das Kriterium der Messbarkeit“ wird auch einer „bestimmten Wissensform die Vorherrschaft eingeräumt“, dem „Typus des standardisierten Verwertungswissens,“ (Gantschow/Meyer-Heidemann 2014, 59).

Mehr und mehr beeinflussen mächtige wirtschafts- und bildungspolitische Akteure wie die OECD und die EU-Kommission die nationalen Bildungspolitiken, erzeugen Hoffnungen auf Steuerungsmacht und Effizienzsteigerung und zielen auf die Ökonomisierung von Bildung und Erziehung und deren Beitrag zum Wirtschaftswachstum (Martens u.a. 2007; Radtke 2003; Bormann/Gregeresen 2007; Höhne 2012; Moos/Wubbels 2018). Der einseitig wirtschaftlich motivierte Zugriff erstreckt sich auch auf informelles und non-formales Lernen, dessen Ergebnisse als Lernleistungen validiert, dokumentiert, bewertet und zertifiziert werden sollen, um die „Beschäftigungsfähigkeit“ der Person zu erhöhen (*employability*; Münchhausen/Seidel 2016, 1–17). Diese bildungspolitische Philosophie und Agenda erzeugt eine „fundamental tension between the economic world view that informs work at the OECD and education as a public good embedded in the humanistic tradition“ (Rubensen 2014, 258).

Bildung und Schule fallen im jungen 21. Jahrhundert unter nationale und internationale Dauerbeobachtung, wie groß angelegte international vergleichende Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU und TIMMS illustrieren (*large scale assessment*). Sie figurieren als Forschungsobjekte einer fortlaufenden numerischen Vergleichskommunikation, über die Akzeptanz hergestellt und Anforde-

rungen legitimiert werden (vgl. Heintz 2010). Die international und national vermessene Schulbildung erscheint so als ein Lehrstück für die „Welterzeugung durch Zahlen“, die durch die quantitative Relationierung heterogener, verstreuter Gegebenheiten und Ereignisse „den Eindruck eines zusammenhängenden Ganzen“ hervorbringt (vgl. allgemein Heintz 2012, zit. 8; Heintz/Werron 2011).

Dazu passt ein global beobachtbarer Trend zur Ökonomisierung von Bildung auf der Programm-, Ziel-, Inhalts- und Materialebene, im Zuge dessen auch die Schule auf das Leitbild der *employability* verpflichtet und auf die Vermittlung arbeitsmarktrelevanten Wissens begrenzt wird (z.B. Down 2009; Moos/Wubbels 2018, 244; Förschler 2018, 119–121). Diese Herangehensweise ist wirtschaftswissenschaftlich dominiert und hat neoliberale Züge (Rubensen 2014, 248 f.). In der Vergangenheit bauten sich immer wieder Wellen der Instrumentalisierung von Bildung auf (Fokus 1).

Fokus 1: Realistische Wenden in der Bildung

Der Maßstab der Brauchbarkeit des in der Schule Gelernten, seiner plausiblen und realen Bewährung innerhalb und außerhalb der Schule erlebt immer wieder eine Hochkonjunktur in den pädagogischen und politischen Debatten (vgl. Heid 2001; Benner 2002, 79). Er gewann seit der vom Pädagogen und Psychologen Heinrich Roth 1962 proklamierten „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ an Gewicht. Eine stärkere Orientierung des pädagogischen Denkens und Handelns „an den Realitäten der gesellschaftlichen und insbesondere der ökonomischen Praxis“ war die Forderung der Zeit (Heid 2001, 45). In den 1970er Jahren erreichte der pädagogische „Realismus“, mit der bildungsökonomisch-technologischen Wende der Didaktik und der Umstellung auf Qualifikation für die Anwendung in Lebenssituationen seinen ersten Höhepunkt (Blankertz 1977, 163–167; Lederer 2014, 323–350).

Vorsicht ist aber geboten, erweist sich „Brauchbarkeit“, doch als dehnbares und interpretationsbedürftiges Maß. Es stützt sich wesentlich auf die Begriffe Praxis und Lebenssituation, die meist im Ungefähren gelassen werden. Auch sind gesellschaftliche und betriebliche Qualifikationsanforderungen ebenso wenig „objektiv“ wie – ihnen oft gegenüber gestellte – individuelle Bedürfnisse „natürlich“ sind, beide sind soziale Produkte und Konstrukte (Heid 2001, 46–48). In Bildungskontexten werden sie für Interessen, Machtpositionen und Abwehr von Ansprüchen der jungen Menschen funktionalisiert. Sie verdienen analytische Distanz sowie gesellschaftliche und wissenschaftliche Kritik. Nicht zuletzt muss man pädagogische Postulate daraufhin prüfen, ob die von ihnen angenommenen Wirkungsmechanis-

men sozialwissenschaftlich plausibel und belastbar sind (vgl. z.B. Krol/Zoerner 2008 aus Sicht der „Ökonomik“).

Heute boomt die Instrumentalisierung von Bildung erneut. Sie drückt sich etwa in der „ökonomische[n] Regierung der Schule“ und ihrer Steuerung durch einen „bildungsindustriellen Komplex“ aus, zu dessen einflussreichen Akteuren die OECD, „Beratungsunternehmen, Think Tanks, philanthropkapitalistische Stiftungen, Bildungsreformer, Bildungsforscher, Bildungs- und Testindustrie“ zählen (Münch 2018, 11, 13). Aber auch „Bildungen für ...“ Globalisierung, Unternehmertum, Nachhaltigkeit, Klimaschutz u. a. laufen Gefahr, Bildung zu instrumentalisieren.

Die einschlägigen Bildungspolitiken präsentieren sich als bildungspolitische Antworten auf Herausforderungen, die man „der“ Wissensgesellschaft oder *knowledge economy*, „der“ Globalisierung oder „dem“ Wettbewerb zuschreibt (Leuze u. a. 2007; Fuchs 2007). Bildung fungiert „als eine Strategie der Positionssicherung der nordwestlichen Gesellschaften, sich als spätmoderne Wissensgesellschaften zu formieren und dadurch die Reichtums- und Machtakkumulation im weltweiten Wettbewerb zu sichern“ (Ricken 2015, zit. 54; Münch 2018, 10–13). Die Wissensgesellschaft ist „ein soziales Konstrukt“, sie „wurde gezielt hergestellt“, „entscheidend von politischen Institutionen definiert“ und für die Informatisierung, Technologisierung und Ökonomisierung der Gesellschaften politisch instrumentalisiert (Knoblauch 2014, 257–259).

Stützung findet die Standardisierung auch durch politische Positionen, die die mentale, soziale und kulturelle Pluralität als Problem betrachten und eindämmen wollen, indem sie Bildung als Bindemittel, Einheitsstifter und Aufstiegsversprechen einsetzen (vgl. Biesta 2002, 379). Ein prominentes Beispiel auf internationaler Ebene bieten bildungspolitische Strategien der European Citizenship Education seitens der EU-Kommission, mit denen sie die soziale und politische Kohärenz in Europa fördern will (Zimenkova 2013). Nicht zuletzt mag man in der Unübersichtlichkeit und Inkohärenz des föderalen Schulsystems in Deutschland und in der Stofforientierung herkömmlicher Lehrpläne gute Gründe für Standardisierung und Kompetenzorientierung sehen, weil sie relevante Reformimpulse versprechen (z.B. Sander 2009, 15–19).

Tatsächlich herrscht seit rund zwei Jahrzehnten in vielen Ländern, inter- und supranationalen Institutionen ein tendenziell antipluralistisches Bildungsklima, das sich in Phänomenen wie nationalen Bildungsstandards und Kompetenzmodellen, Konvergenzen bei Schulstruktur, Fächer- und Inhaltskanons sowie Kompetenzkatalogen oder in den etablierten, wiederholt durchgeführten international vergleichenden Tests äußert (Biesta 2002, 389).

Nun kann man nicht von Programmatik auf Praxis und von Praxis nicht auf ihre Produkte schließen, denn die Fallen des Steuerungsoptimismus und einer naiven Wirksamkeitsillusion lauern überall (z.B. Maag Merki/Altrichter 2016; Demski 2017). Die auf Homogenisierung und Standardisierung zielende Steuerungsstrategie ist Fakt und Fiktion zugleich. Sie ist Fakt, weil sie mit ihren Maßstäben und Messinstrumenten die Institutionen, Konzeptionen und Alltagspraktiken von Lehren, Lernen und Prüfen zunehmend durchdringen und auch die Mentalitäten von Lehrkräften beeinflussen (z.B. Brinkmann 2009a; Höhne 2018; Mooney Simmie/Moles 2020). Mehr oder weniger stark verbreiten sich im gesamten Schulsystem Momente von Überwachung und Zwang, Techniken von Motivation und individueller sowie kollektiver Selbstregierung (z.B. Falabella 2020). Dennoch bleibt Steuerung auch Fiktion, weil Bildungsforschung und Bildungspolitik sich mit sich mit einer globalen Einheitsstrategie in einen Gegensatz zu einer Welt setzen, in der die Idee einer allgemeinen oder universalen Perspektive selbst problematisch geworden ist (Biesta 2002, 386–387, 390). Dieser Herausforderung muss man sich im Feld der Bildungstheorie stellen und selbstkritisch sondieren, was unter diesen Bedingungen noch mit *Allgemeinbildung* gemeint sein kann (vgl. Roselius/Meyer 2018).

Darüber hinaus verdeckt die Rede von *Bildungsstandards* ein Doppeldefizit: ihr bildungstheoretisches Vakuum und ihre Ignoranz gegenüber der Pluralität von Bildungskonzepten. Die unübersehbaren Erfolge der Standardisierungspolitik und insbesondere ihre Definitionsmacht lassen die Tatsache vergessen, dass es in gegenwärtigen Gesellschaften und ihren Teilsystemen weiterhin eine vitale Vielfalt an Vorstellungen von *Bildung* gibt (vgl. z.B. (Otto/Coelen 2004; Thiele 2007; Mülheims 2007; Powell u.a. 2012; Fuchs 2007; Hamann 2015; Borst 2016). Das gilt nicht nur im deutschen Sprachraum, sondern auch international (Meyer u.a. 2018). So kann man etwa grundsätzlich gegenläufige Strömungen wie den „Democratic Bildung Discourse“ und den „Outcomes Discourse“ unterscheiden (Moos/Wubbels 2018, 242 f.). Dem korrespondiert eine Pluralität von Praktiken der Bildung sowie der Fächerphilosophien und Fachkulturen (Lüders 2007; Kramer u.a. 2018, 19–21). Das gilt auch für die sozialwissenschaftliche Domäne und die Disziplinen Wirtschaftsdidaktik und Politikdidaktik (Arndt 2020a, 53–127; Hedtke 2011b; Middelschulte 2023a; Lange/Reinhardt 2017; Pohl 2016).

Philosophie und Praxis einer datenorientierten oder evidenzbasierten politischen Steuerung von Bildungssystem und Bildungsprozessen passen gut in das Gesamtbild von Standards und Vereinheitlichung, Vermessung und Rankings (Bromme u.a. 2016; Bellmann 2016). Dem entspricht ein spezifisches wissenschaftliches Selbstverständnis: Verankert in der Vorstellung von einer Einheits-

wissenschaft geht es um die Identifizierung von wirksamen Interventionen, für die es keine Rolle spielt, ob sie Bildung, Medizin oder Landwirtschaft betreffen und ob die Untersuchungsobjekte sozialer oder nicht-sozialer Natur sind (Bellmann 2014a, 69). Für diese evidenz-basierte erziehungswissenschaftliche Forschung ist Bildungstheorie und erst recht eine Theorie von Bildung als *sozialem* Phänomen überflüssig, weil in individualistischer Perspektive Lernen als eine individuelle Angelegenheit formatiert wird, die in die Eigenverantwortung des Einzelnen fällt (S. 69 f.).

Die Durchsetzung dieser Strömung verlangt einen hohen Preis: die Verdrängung jeden Zweifels, den die Grenzen des Wissens, die Natur sozialer Interaktion, die Art und Weise, wie schulisch-unterrichtliche Praxen lokal funktionieren, die Machtverhältnisse sowie die Werte und Normen, die für Bildung und Erziehung konstitutiv sind, begründen (Biesta 2020, 62). Bemerkenswert sind die Unfähigkeit oder Unwilligkeit, Bildung als ein soziales Phänomen und eine Interaktionsordnung *sui generis* zu begreifen (Bellmann 2014a, 70). Ebenso überrascht das Insistieren auf Standardisierung, solange man Bildung noch als einen persönlichen Prozess versteht und Persönlichkeit als ein konstitutives Charakteristikum von Bildung sieht, denn dann ist sie ein *strukturell* heterogenes Phänomen (Sander 2009, 22–25). Das gilt insbesondere, wenn man an der „Entfaltung der Subjektivität der Adressaten“ als Ziel von Bildung festhalten will (was Mindeststandards für alle Lernenden als *Ausgangsbasis* nicht ausschließt) (S. 24 f.).

Die Klieme-Expertise „Entwicklung nationaler Bildungsstandards,“ geht über die konzeptionelle und subjektive Heterogenität von Bildung einfach hinweg (Klieme u.a. 2003). Sie wird kritisiert, weil sie Klarheit, Einheit und Konsens in „der“ Bildungstheorie, Identität von Bildung und Kompetenz sowie Alternativlosigkeit von Standards und Kompetenzmodellen suggeriert (vgl. Gruschka 2007). Sie verwischt die Differenzen zu den Kompetenzbegriffen der Professions- und Expertiseforschung, die sich auf Experten beziehen, und überträgt das Kompetenzkonzept umstandslos auf schulisches Lernen von Kindern und Jugendlichen *als Laien*, die in der Sekundarstufe I in rund fünfzehn Fächern mit meist mehreren Wissenschaftsdisziplinen „kompetent“ werden sollen (Beier 2018, 61–71; Klieme u.a. 2003, 59).

Von all diesen Einwänden sehen erhebliche Teile der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken ab und widmen einen großen Teil ihrer empirischen Forschung der Effizienzsteigerung des Lehrens und Lernens, sie agieren also als Lieferanten von Sozialtechnologie (vgl. Rühle 2015, 42–45). Sie versäumen es jedoch, die Voraussetzungen dafür zu klären. Denn es fragt sich, ob die populären alltags- und gebrauchswertbezogenen *literacies*, die als Grundbildung

oder kulturelle Literalität konstruiert werden, ohne weiteres als Bildung auszuweisen sind (vgl. Kap. 4; Baumert u.a. 2001, 20; Messner 2016, 27–30; Tenorth 2016, 47; Hedtke 2015b, 2015b).

Die umfassenden wachstums- und industriepolitischen Instrumentalisierungsstrategien motivieren kaum zu (selbst-)kritischen Debatten der Fachdidaktiken über die „Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung“ (Radtke 2003, 116) und über Autonomie und Aufgaben von Wissenschaft, Pädagogik und Bildung. Eine Auseinandersetzung damit findet meist nur am Rande statt, die Frage, ob die Ökonomisierung der Bildung und des Bildungssektors notwendig oder wenigstens sinnvoll ist, wird gar nicht erst gestellt. Die große Mehrheit in der Wirtschaftsdidaktik schweigt, während die Wirtschaftspädagogik diese Phänomene und Probleme neuerdings thematisiert (Tramm u.a. 2017b) – genau genommen: erneut, wie ein Blick zurück zeigt (Büchter 2019; Fischer/Hahn 2005). Auch diskutieren Teile der Politikdidaktik gelegentlich kritisch über Ökonomisierung (Tschirner 2009; Schmitt 2014). Eine fachdidaktische Rezeption und Reflexion der sozialwissenschaftlichen Ökonomisierungsdebatte fehlt weitgehend. Für die Sozioökonomiedidaktik diskutieren wir hier einige Eckpunkte (vgl. auch Kap. 3.2, 4.2.2.2, 5.1.2.1).

Angesichts der einschlägigen Debatten und den dort diskutierten Gefahren für die Bildung ist das bemerkenswert. So droht etwa die Persönlichkeitsentwicklung im Zuge der Ökonomisierung der Schule und des „Hineinregieren[s] der Ökonomik in das Erziehungssystem“ „völlig aus dem Blick [zu] geraten“ (Münch 2018, 296, 319). Institutionell und curricular schlägt sich die Ökonomisierung in der Expansion ökonomischer Lerninhalte in Curricula und in neuen Schulfächern nieder. Hier verfügen die Instanzen über „eine erhebliche Deutungsmacht“, die Bildung spezifizieren und ihr „konkrete, handlungsleitende Bedeutung“ verleihen (S. 6).

Die konkreten Auswirkungen des Ökonomisierungstrends im Kontext von *Unterricht* und Lernen, Wissen, Werten und Können harren noch der kritischen empirischen Forschung (Peetz 2018). Die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken, insbesondere die Wirtschaftsdidaktik, weichen diesem realen Spannungsfeld aus. Für eine erste Einordnung ist zu berücksichtigen, dass man nicht a priori eine durchgreifende Wirkung von der Organisation auf die lernenden Personen unterstellen kann, da man mit subjektivem Eigensinn und kreativen Umgangsweisen der Menschen rechnen muss (vgl. Joas 2012; Redecker 2019, 149–153; Manske 2015, 375, 394; vgl. Kap. 4.4.2). Zugleich gilt, dass Organisationen – auch Schulen, Hochschulen und Lehrerbildungszentren – dem starken Ökonomisierungsdruck ausweichen und ihn aufweichen können, etwa in-

dem sie versuchen, die Erwartungen zurückzuweisen, sie nur symbolisch zu erfüllen oder die eigenen finanziellen Spielräume zu erweitern und so unabhängiger zu werden oder sich gar gegen Ökonomisierungserwartungen zu immunisieren (Kette 2019, 13–15).

Wie dem empirisch auch sei, es ist die Aufgabe der Fachdidaktiken, klare Konzepte, fachdidaktische Qualitätskriterien und kritische Argumente zu liefern, wie Bildung und Unterricht mit Phänomenen der Ökonomisierung umgehen können und sollen. Denn im Feld der ökonomischen Bildung haben vor allem unternehmensnahe Stiftungen, Interessenverbände der Privatwirtschaft sowie Wirtschaftskammern mediale, institutionelle, politische und inhaltliche Deutungsmacht (Engartner 2019b, 2020b, 21–32; Hedtke 2015b; vgl. Fokus 2). Potenziell problematisch ist auch die Verflechtung zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Interessengruppen. In unserer Domäne dominieren Unternehmen und Wirtschaftsverbände, unternehmensnahe Stiftungen, Forschungsinstitute und Thinktanks sowie konservative und wirtschaftsliberale politische Organisationen. Arbeitnehmerorganisationen, Verbraucherverbände, Verbände des Dritten Sektors, politische und ökonomische Akteure der Zivilgesellschaft jenseits der Wirtschaftsstiftungen fallen demgegenüber zurück. Beispielsweise gehört Deutschland im Vergleich zu den wenigen Ländern, in denen „Wirtschaft und Industrie“ einen erheblichen Einfluss auf die Lehrpläne allgemeinbildender Schulen haben (OECD 2007, 293).

Auch international lässt sich beobachten, dass vor allem Interessenverbände der privaten Wirtschaft und unternehmensnahe Stiftungen nachhaltig versuchen, die ökonomische Bildung an Schulen nach ihren Vorstellungen zu beeinflussen. Steuerung und Standardisierung der Lerninhalte nach Maßgabe des wirtschaftswissenschaftlichen Mainstreams, Separieren von Wirtschaft einerseits, Politik und Gesellschaft andererseits, Ausgrenzen von soziologischen Perspektiven und kritischen Ansätzen sowie Zurückdrängen von subjektorientiertem und problemorientiertem Lernen zugunsten kanonisierter kognitiver Inhalte.

Fokus 2: Private Regierung der ökonomischen Bildung?

Im Ländervergleich sieht man, dass die politischen Projekte für mehr ökonomische Bildung an Schulen, für deren Verengung auf wirtschaftswissenschaftliches Wissen oder für die Einführung eines Separatfachs von sehr ähnlichen Akteurskoalitionen mit recht einheitlichen Interessenlagen geführt werden. Die Protagonisten sind Verbände von Unternehmen und Unternehmern, Wirtschaftskammern, unternehmensnahe Forschungsinstitute, Think Tanks und Stiftungen der

privaten Wirtschaft, die sich meist mit konservativen und liberalen politischen Akteuren verbünden, unterstützt aus der Wirtschaftspresse und durch Wirtschaftsredaktionen.

Das ist die klassische Lobbykonstellation von Kampagnen im Feld der ökonomischen Bildung, in Deutschland, Frankreich und Österreich (Hedtke 2008; Martinache 2016; Chatel 2019; Martinache/Gobert 2020; Fridrich 2020c). Protagonisten der ersten Stunde waren in Deutschland die Bertelsmann Stiftung und das Deutsche Aktien Institut. Heute repräsentiert das Bündnis Ökonomische Bildung die klassische Konstellation, um einige Akteurstypen ergänzt. In Frankreich spielen die Arbeitgeberverbände, der Verband der Großunternehmen MEDEF und das *Institut de l'Entreprise* eine zentrale Rolle. In Österreich üben Interessenvertretungen der Unternehmenseite wie die Wirtschaftskammer und die Industriellenvereinigung großen Einfluss aus. Hinzu kommt die Stiftung für Wirtschaftsbildung, in der bankennahe Privatstiftungen und Wirtschaftsverbände dominieren. In Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen waren unternehmensnahe Organisationen oder Wirtschaftskammern privilegiert in den politischen Prozess der Einführung eines Schulfachs und des Ausbaus der ökonomischen Bildung involviert.

Leitendes Interesse ist offensichtlich die Kontrolle des kanonisierten, obligatorischen ökonomischen Wissens und Wertens der jungen Generation und damit aufwachsend der gesamten Bevölkerung. Zu den Standardforderungen gehört die Herstellung von positiven Einstellungen zu Marktwirtschaft und Wettbewerb, zur Realität der Wirtschaft, zu Unternehmen, Unternehmern und Unternehmertum. Im Anschluss an Elizabeth Anderson kann man deshalb von einem kognitiven Komplement zur „privaten Regierung“, oder zur betrieblichen Herrschaft und Kontrolle sprechen, die die Unternehmer gegenüber den Beschäftigten ausüben (Anderson 2019, 85–94; Staab 2014, 54–151).

Neben den politischen Projekten der Lobbykoalitionen bietet die Produktion von Unterrichtsmaterialien einen zweiten Hebel, um private Interessen in die Schule zu transportieren. Das hat Tim Engartner mehrfach untersucht (Engartner/Krisanthan 2014a; Engartner 2019b). Der dritte Hebel hat die Gestalt von Lehrerfort- und weiterbildung, die die privaten Unternehmen und ihre Interessenorganisationen in erheblichem Umfang anbieten (Engartner 2020b). Ein vierter, fest institutionalisierter Hebel für eine partielle private Regierung der Bildung steht in Form von Schülerbetriebspraktika zur Verfügung, hinzu kommen vielfältige und zeitintensive Formen der Berufsorientierung (Gökbudak/Hedtke 2020, 6–12). Die zahlreichen, oft formalisierten und fast flächendeckenden Kooperationen und Bildungspartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen kann man als fünfte Form der Einflussnahme nennen (Gericke 2012).

Eine kritische oder gar selbstkritische Reflexion über den privilegierten Einfluss der privaten Wirtschaft findet heute in weiten Teilen der Wirtschaftsdidaktik – wie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – kaum statt. Ethische Standards für die konkrete Kooperation fehlen, finanzielle Förderungen bleiben meist intransparent. Es kommt aber darauf an, kritisch Rechenschaft über Rolle und Funktionen abzulegen, die die Wissenschaft für Wirtschaft und Privatisierung erfüllt. Das betrifft gegenwärtig insbesondere die Privatisierung von Politik und die Refeudalisierung der Wirtschaft, die durch die Kombination von wirtschaftlicher und politischer Macht in den Händen einer neuen Oligarchie der Reichen eine vormoderne Klassenformation hervorbringt, in der die Sphären von Politik und Markt, Recht und Wirtschaft ineinander übergehen (Neckel 2020, 483, 2013, 49–54).

Der kritischen Prüfung bedarf aber auch der große und weiter wachsende Einfluss von Unternehmen und unternehmensnahen Organisationen auf Bildung und Unterricht in der sozialwissenschaftlichen Domäne. So zeigen Nicole Ackermann, Thomas Ruoss und Carmen Flury für die Deutschschweiz, dass im Feld der ökonomischen Bildung rund die Hälfte der Akteure in politischen Prozessen aus dem Bereich Wirtschaft/Finanzen kommen (Ackermann u. a. 2018, 4 f.).

Ganz allgemein gesehen erscheint die fachdidaktische Forschung heute konservativer und affirmativer als vor Jahrzehnten. In den 1970er Jahren diskutierte man etwa eine Kritische Theorie der ökonomischen Bildung, die Emanzipation des Berufsschülers und „Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung“ (z. B. Lempert 1974; Kell/Kutscha 1977; Kade 1978). Zwei Jahrzehnte später begann die Disziplin, sich mit Umweltkrise, Klimaschutz und Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen (Fischer/Hartmann 1993; Weinbrenner 1993; Fischer 1996; Hedtke 1997; Weber 1997; Seeber 2001). Dazu gehörte auch die Kontroverse um „Erziehung oder Aufklärung?“, die heute z. B. im Kontext von Financial Education neue Aktualität gewinnt (GBU/AJB 1993; Hedtke 2018a). Mit der Renaissance der Sozioökonomiedidaktik in der Mitte des vergangenen Jahrzehnts gewinnen Ökonomisierung und Vermarktlichung an Aufmerksamkeit (Engartner/Krisanthan 2014b; Haarmann 2019b). Auch die berufsbezogene Fachdidaktik greift die Thematik auf (Hantke 2018; Tafner 2020).

An Strömungen in der allgemeinbildenden Wirtschaftsdidaktik kann man exemplarisch beobachten, wie die meisten der hier beschriebenen Trends konzeptionell und praktisch die Domäne prägen und dort umgesetzt, kaum jedoch reflektiert werden (z. B. Retzmann u. a. 2010). Das kann man begrüßen oder be-

klagen, aber es überrascht nicht. Eine ökonomistische Fachphilosophie, die die ökonomische Bildung auf die Wirtschaftswissenschaften und deren Mainstream ausrichtet, ist mit der skizzierten Steuerungsphilosophie verwandt (vgl. Fokus 5 und Fokus 47). Beide glauben an die Steuerbarkeit von mehr oder weniger intentional und zweckrational agierenden Akteuren durch äußere Anreize (z.B. Bellmann 2014b; Spilker 2015). Vereint finden sie sich auch in der Distanzierung von praxistheoretischen Vorstellungen, die die Materialität, Kontextualität, Routinisiertheit, Offenheit, Kreativität und Unberechenbarkeit von Praxishandeln betonen (Reckwitz 2003, 289–296).

Auch das oben erwähnte antipluralistische Klima schlägt sich in vielfältigen Formen nieder, in unserem Feld etwa als Forderung nach einem bundeseinheitlich bestimmten Schulfach Wirtschaft mit Einheitsinhalten. Sie geht mit Vorstellungen einher, die eine inhaltliche Homogenisierung und Standardisierung ökonomischer Bildung präferieren und ihrer funktionalen Instrumentalisierung wenig bis nichts entgegensetzen – obwohl das Streben nach Vereinheitlichung im Gegensatz zum uneinheitlichen Stand der Wissenschaft und zur realen wirtschaftlichen und kulturellen Pluralität steht (Fokus 25). Allerdings kommen jüngst aus der Strömung der „reflexiven Wirtschaftsdidaktik“, Forderungen nach einem „wissenschaftlichen, politischen und weltanschaulichen Pluralismus“ in der ökonomischen Bildung und ihrer Lehrkräfteausbildung (Goldschmidt u.a. 2018a, 274).

Ebenso finden vorwiegend funktionalistische erzieherische Zugriffe viel Zuspruch. Dafür stehen in der sozialwissenschaftlichen Domäne Exempel wie Berufsorientierung, Finanzbildung oder Entrepreneurship Education (z.B. Bialostok/Kamberelis 2012). So erlebt Österreich seit 2020 eine Kampagne für „Finanzbildung“ in Schulen, bei der kaum eine Woche vorbeigeht, ohne dass in Fach- und Publikumspresse Forderungen nach finanziellem Wissen vorgetragen werden, meistens aus der Finanzindustrie und ihrem Umfeld. Dasselbe kann man auch in Deutschland beobachten. Parallel zu solchen Phänomenen im Kontext ökonomischer Bildung kann man seit einiger Zeit auch in der politischen Bildung Instrumentalisierungen erkennen, mit denen gesellschaftliche Anforderungen bedient werden sollen (z.B. Eis 2013; Scaramuzza 2018, 89–93). Diese Umsteuerungen laufen auf Normalisierung und Erwartbarkeit des Denkens und Handelns der Lernenden hinaus und schaffen einen Erwartungsrahmen, in dem Unordnung, Irritation, Distanzierung und kreative Abweichung stören.

Macht das fachdidaktisch motivierte Beharren auf bildungstheoretischer Selbstaufklärung im Angesicht dieser mächtigen Trends noch Sinn? Für die sozioökonomische Bildung als Teil der sozialwissenschaftlichen Bildung lautet die

Antwort eindeutig Ja. Denn zum einen setzt auch mess- und kompetenzorientierte Standardisierung normative Vorstellungen vom allgemein Bildenden voraus (Wigger 2019, 191–194). Zum anderen ist zu beobachten, dass sich das Bestehen auf einem anspruchsvollen, unterscheidungsstarken Begriff von Bildung *trotz* Standardisierungsphilosophie und -politik behauptet. Das zeigen die seit einiger Zeit wieder an Aufmerksamkeit und Dynamik gewinnenden theorieorientierten Debatten über Bildung oder *philosophy of education* (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996; Euler 2003; Pongratz u.a. 2006; Koller u.a. 2007; Biesta 2010; Ehrenspeck 2010, 156; Koller 2012a; Pongratz 2013; Biesta u.a. 2014a; Ehrenspeck-Kolasa 2018; Rucker/Gerónimo 2017; Rucker 2020).

So entstehen in Wissenschaft, Gesellschaft und Bildungspolitik an Gewicht gewinnende Gegendiskurse zur neuen „Empirischen Bildungsforschung“ und Kompetenzorientierung (Jahnke 2012; Lederer 2014; Gruschka 2014; Klemm 2016; Tenorth 2016; Hummrich 2018; Saldern 2019, 63–70). Einige beklagen, dass die empirische Bildungsforschung in der Wissenschaft „gegenüber der alten Bildungstheorie die Oberhoheit über den erziehungswissenschaftlichen Diskurs errungen“ habe (Gruschka 2007, 10). Andere dagegen sehen eine „bildungstheoretische Wende“ oder doch zumindest „eine Art Renaissance der Bildungstheorie“ (Sander, Wolfgang 2014, 12; Koller 2009, 35). Jüngst vermeldet die Erziehungswissenschaft ein wachsendes Interesse an Bildung als theoretisch fundiertem Konzept – unterschieden von Erziehung – in der europäisch-amerikanischen pädagogischen Community und darüber hinaus (Roselius/Meyer 2018, 229).

Bildungstheorie, so beispielsweise Hans-Christoph Koller, stelle jenen Ort dar, „an dem über Legitimation, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns methodisch reflektiert gestritten werden kann und soll“; sie müsse aber empirisch anschlussfähig sein (Koller 2009, 35). Der klassische Humboldt'sche Bildungsbegriff sei auch den Gegenwartsgesellschaften in zweifacher Hinsicht angemessen: Bildung als Voraussetzung für den Umgang der Zeitgenossen mit tiefgreifender und wachsender Pluralität und damit verbundenen Differenzerfahrungen sowie als Theorierahmen für die empirische Analyse von biografischen Bildungsprozessen, etwa angesichts von Migrationserfahrungen (S. 43–50).

Einige erhoffen sich eine Annäherung von theoretischer und empirischer Forschung, eine Überwindung des „Dualismus von Bildungstheorie und Bildungsforschung“ (Wigger 2004, 481; Marotzki 2006; Koller 2012b; vgl. Ehrenspeck 2010, 163). Sie attestieren der gegenwärtig herrschenden „Bildungsforschung ohne Bildungstheorie“ ein gravierendes Defizit (Wigger 2004, 482).

Auch diese Beobachtungen begründen das Interesse an einer bildungstheoretischen Fundierung der sozioökonomischen Bildung. Sie zeigen zugleich, dass

dieses Vorhaben keineswegs aus der Zeit gefallen ist. Im nächsten Schritt ist nun zu prüfen, ob und wie man dafür auf bildungstheoretische Vorstellungen in der jüngeren, allgemeinbildend ausgerichteten Wirtschaftsdidaktik zurückgreifen kann. Sie pocht auf ihre exklusive wissenschaftliche Zuständigkeit für ökonomische *Bildung* und fordert deren separate schulische Institutionalisierung mit der Begründung, dass sie „*integraler Bestandteil von Allgemeinbildung*“ und deshalb obligatorisch für alle sei (Kaminski u.a. 2001, 9). Schon vor Jahrzehnten hat Hans Bokelmann das als Kurzschluss kritisiert: „Die allgemeinbildende Intention rechtfertigt noch nicht die schulorganisatorische Einordnung“ (Bokelmann 1964, 82). Wir lassen die Schulfachfrage unberücksichtigt und fragen im Folgenden: Wie diskutiert die Wirtschaftsdidaktik als Fachdidaktik der ökonomischen Bildung den Begriff Bildung?

3.2 Situationen und Verwendbarkeit

Vorstellungen der Verwendbarkeit von Wissen erhalten in den 1970er Jahren bildungspolitische Priorität, der Bildungsbegriff wird verändert: „Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (Robinson 1969, 13). Vor dem Hintergrund dieser Auffassung von Bildung entwarf Saul B. Robinson Ende der 1960er Jahre die „Bildungsreform als Reform des Curriculum[s]“. Für Schule und Unterricht folgte daraus, dass „in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität‘ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden“, die die Curricula samt ihren Bildungsinhalten vermitteln (Robinson 1969, 45). Die Curriculumforschung soll die relevanten Situationen mit den dort geforderten Funktionen, den dafür notwendigen Qualifikationen sowie den Bildungsinhalten und -gegenständen systematisch und objektiv identifizieren, die die Qualifizierung *bewirken*. Damit konstruiert Robinson für sein Curriculummodell eine bis heute verbreitete, rational-deduktive „curriculare Entscheidungskette von Situationen-Qualifikationen-Inhalten“ (vgl. Blankertz 1977, 173).

Qualifikation nimmt nun die Stelle von Bildung ein, Lernprozesse geraten vorwiegend unter Optimierungsaspekten in den Blick und ein ökonomisch-quantifizierender Zugriff gewinnt an Gewicht (Blankertz 1977, 176). Mit dem Fokus auf „Ausstattung zum Verhalten“ rückt das „Was“ der Bildung ins Zentrum des Begriffs, das „Wie“, also ihre Form, und Bildung als Individualitätsbildung der Person geraten in den Hintergrund (vgl. Ricken 2006, 23; Blankertz 1977, 164 f.). Auch ist das Verhältnis zur Welt, in das sich die zu Bildenden set-

zen (lernen) sollen, bereits spezifisch vorgeformt. Es handelt sich um ein Weltverhältnis, das von einem auf praktische Verwendung von Wissen ausgerichteten Interesse bestimmt wird und damit im weitesten Sinne einer technisch-ökonomischen Rationalität folgt.

Obwohl Robinsohn ausdrücklich am Ziel von Autonomie und Mündigkeit festhält (Robinsohn 1969, 17–18, 46), vertritt er ein vorwiegend funktionalistisches Verständnis von Bildung. So wird Bildung „ein *sozialpraktischer Begriff*, der sich zwar auch an klassischen Basisnormen orientiert, aber eine konkrete, handlungsleitende Funktion in der Bewältigung von Lebenslagen des Individuums zu erfüllen hat“ (Koch 2004, 49, zit. aus Menze 1983, 355). Die Leitidee gesellschaftlicher Emanzipation wird aber nicht völlig verdrängt, sodass das Spannungsverhältnis zwischen beiden Polen des Bildungsbegriffs bestehen bleibt (Amos u.a. 2015, 5).

Für die sozioökonomische Bildung greifen damals Dietmar Ochs und Bodo Steinmann Robinsohns Ansatz im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Curriculums auf (Ochs/Steinmann 1978, vgl. Weber 2014, 134). Als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Konzepts der „Qualifizierung für Lebenssituationen“, wählen sie „die gesellschaftliche Realität als Gesamtheit der Lebenssituationen“, um dann den spezifischen Beitrag der „Ökonomie“ – sie meinen damit Volkswirtschaftslehre und auch Betriebswirtschaftslehre – zu „einer integrierten Sozialwissenschaft im Lehr- und Lernzusammenhang“ herauszuarbeiten (Steinmann 1997; Ochs/Steinmann 1978, 188 f.).

Sie grenzen sich aber explizit vom „affirmativen Charakter“ solcher Situationsanalysen ab und fordern, dass sich die Qualifikationen an den Richtzielen Kompetenzsteigerung und Emanzipationsförderung messen lassen müssen (Ochs/Steinmann 1978, 191–192, 210). Dem Ziel der Kompetenzsteigerung steht in der Tradition der *sozioökonomischen Bildung* immer schon das Ziel der Emanzipationsförderung als Korrektiv zur Seite (Steinmann 1997, 9). Der Berufspädagoge Wolfgang Lempert hat eine systematische Erklärung des Emanzipationsbegriffs vorgelegt (Fokus 3).

Fokus 3: Was heißt Emanzipation?

„Emanzipation meint Verringerung von Beschränkungen für die Artikulation und Befriedigung menschlicher Bedürfnisse“ (negative Emanzipation; S. 27, 29). Sie zielt auf die „Aufhebung menschlicher Fremdbestimmung“ und die „Veränderung gesellschaftlicher Beziehungen“ (S. 27 f.). Emanzipationsbewegungen richten sich „gegen einseitige soziale Abhängigkeiten“ (S. 27), die vor allem in wirtschaftli-

chem Mangel und Ungleichheit wurzeln. Auch technischer Fortschritt und die Beherrschung der äußeren Natur gelten als emanzipativ (positive Emanzipation). Emanzipation ist egalitär, sie zielt auf die Gleichheit von Rechten und Pflichten und wird heute in erster Linie als „Selbstbefreiung der Nichtprivilegierten“ verstanden (S. 28).

Pädagogisch und didaktisch gewendet „bedeutet [positive; RH] Emanzipation nicht nur die technische und politische Erweiterung objektiver Handlungsspielräume und Befriedigungschancen, sondern auch die pädagogische Steigerung der subjektiven Fähigkeiten, diese Spielräume und Chancen zu nutzen“ (S. 31).

Die sozioökonomiedidaktischen Prinzipien der Historizität und der Sozialität bergen hier ein besonderes emanzipatorisches Potenzial: „Weil die Beharrungskraft veralteter Ordnungen wesentlich auf dem Vergessen ihrer Entstehungsbedingungen beruht, wird ihr Widerstand vor allem über eine Reflexion auf ihre Genese gebrochen. Das gilt sowohl für soziale Entwicklungen als auch für individuelle Biographien. Insofern erscheint die Selbstreflexion als Königsweg der Emanzipation – jedenfalls soweit diese auf die zweite Natur gerichtet ist“ (S. 34). Die „emanzipierende Selbstreflexion“ kann „nicht als rein theoretische Besinnung einsamer Einzelner betrieben werden“, sondern schreitet „nur im Kontext gesellschaftlicher Praxis, politischer und pädagogischer Interaktionen“ fort (S. 34). Auch deshalb begreift die Sozioökonomiedidaktik Bildung als einen persönlichen und sozialen Prozess (vgl. Kap. 4.3).

Der Weg der Emanzipation „ist schwierig, ihr Erfolg ungewiß, ihre Theorie darum nicht dogmatisch, sondern hypothetisch, ihr Vorgehen experimentell. Ihr Prüfstein ist die kommunikative Erfahrung nachlassenden Leidens“ (S. 37). Die Sozioökonomiedidaktik berücksichtigt das systematisch durch die Prinzipien der Subjektorientierung und der Pluralität sowie ihr mehrdimensionales Menschenbild (vgl. Kap. 5.1).

Aus: Lempert 1974, 27–37; Hervorhebungen entfernt.

Der wissenschaftlich-systematisch begründete „Konsens über eine umfassende Struktur von Lebenssituationen“ als Basis für die Bestimmung der Inhalte von allgemeiner Bildung, den Robinsohn ganz allgemein und Ochs und Steinmann im wirtschaftsdidaktisch Besonderen forderten, steht allerdings bis heute aus (Robinsohn 1969, 47 f.), (Ochs/Steinmann 1978, 218). Ein systematisches Inventar der bildungsrelevanten Situationen liegt in weiter Ferne, das „Wofür“, an dem sich der Qualifikationserwerb orientieren soll, bleibt unbestimmt, die Orientierung bestenfalls vage (vgl. zur Kritik Behrmann u. a. 2004, 348 f.).

Speiste sich die qualifikationsorientierte Curriculumreform der siebziger Jahre aus bildungsökonomischen Kalkülen von Bildungsinvestitionen als Voraussetzung für technischen Fortschritt und wirtschaftliches Wachstum (Blankertz 1977, 164 f.), richtet sich die Kompetenzorientierung des 21. Jahrhunderts nach den vermeintlichen Erfordernissen von Globalisierung, weltweitem Wettbewerb und Wissensgesellschaft (Messner 2003, 404 f.). Qualifikationsorientierung und Kompetenzorientierung kann man als politisch-pädagogische Programme zur technokratischen Steuerung und Ökonomisierung von Bildung im vorgeblich nationalen Interesse lesen; das hat schon Blankertz deutlich kritisiert (vgl. Blankertz 1977, 163–177). Damit einher geht eine Intensivierung der – schon immer unvermeidlichen – „Prozesse der Kanonisierung und Normierung“ der „Konstruktion von Erinnerung und Gedächtnis“, etwa in Form von Kerncurricula oder Bildungsstandards (Tenorth 2004, 651–653; vgl. Kap. 4.1.3).

Die Erwartung von Verwendbarkeit prägt auch gegenwärtige Vorstellungen von Grundbildung, es herrscht ein funktionalistisch begrenztes Grundbildungsverständnis vor (Bernhard 2015, 101). Grundbildung geht aber darüber hinaus. Sie umfasst als kulturelle Literalität (*literacy*) „basale Kulturwerkzeuge“ oder „basale Sprach- und Regulationskompetenzen“, die man als ein Bildungsminimum auffassen kann, das sich schulisch grundsätzlich garantieren lässt. Zu den zu beherrschenden „kulturellen Basiskompetenzen“ zählt man – in breitem internationalem Konsens – „Beherrschung der Verkehrssprache, mathematische Modellierungsfähigkeit, [...] fremdsprachliche Kompetenz, IT-Kompetenz, Selbstregulation des Wissenserwerbs“ (Baumert 2002, 108, 113, vgl. Tenorth 2004, 654–658; Klieme u. a. 2003, 54 f.). Diese Grundbildung soll die Voraussetzungen für die individuelle und kollektive Kommunikation und für eine allgemeine Lernfähigkeit liefern (Tenorth 2003, 428). Genau genommen bezeichnet der Begriff Bildung hier ein besonders geschätztes „Aggregat von Kenntnissen und Fähigkeiten, das im Laufe der Zeit, insbesondere an Schule und Hochschule, erworben wird“ (Kreitz 2007, 100).

Die großen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA (zuletzt 2018) oder TIMSS (zuletzt 2019) benutzen zwar den Bildungsbegriff, verzichten aber auf eine bildungstheoretische Fundierung zugunsten von domänenbezogenen Kompetenzmodellen und Konzepten aus pädagogischer Psychologie und Sozialisationstheorie (Wigger 2004, 482). Sie verschieben inhaltliche Bedeutung von Bildung aber in Richtung *literacy* und stärken damit die „lebens- und weltbezogene praktische Dimension“ des Lernens: Lerninhalte und Lernen sollen „für Bürger (Citizen) in deren Lebenswelt und Beruf Gebrauchswert haben“ (Messner 2003, 402, Hervorh. entfernt). Auch hier zählt in erster Linie die

Verwendbarkeit. Diese Vorstellungen wurzeln im philosophischen Pragmatismus, der die Bewährung im Leben zum Wahrheitskriterium erhebt und Bildung unter die Leitideen Nützlichkeit, Praxiswert und Erfolg stellt (S. 403 f.). Sie entspringen aktuell dem bildungspolitischen Paradigmenwechsel zu ergebnis- und kompetenzorientierter Steuerung sowie dem vorgängigen und begleitenden wissenschaftlichen Kompetenzdiskurs, der sich für seine bildungstheoretischen Grundlagen und Begründungen kaum noch interessiert.

Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA halten explizit an einer funktionalistischen Bildungsidee fest (z.B. Nicht/Müller 2009). Sie entledigen sich des wissenschaftlichen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Begründungs- und Legitimationsaufwands, der mit einem Curriculumentwicklungsmodell verbunden wäre, und setzen stattdessen ihre als relevant und prüfbar behaupteten Basiskompetenzen mehr oder weniger freihändig *normativ* fest (Koch 2004, 46–48). Zu den wissenschaftlichen Vorannahmen zählen der methodologische Individualismus, die grundsätzliche Gleichsetzung von individueller und gesellschaftlicher Nutzenmaximierung sowie die „sozial erwünschte[n] Selbstinstrumentalisierung,“ der lernenden Person (Nicht/Müller 2009, 31–36, zit. 35). Diese Auffassung von Bildung stellt der allgemeinen Ökonomisierung im Bildungswesen den legitimatorischen Rahmen dafür bereit, Schule nicht nur mit Blick auf Steuerung, Organisation und Finanzierung, sondern auch hinsichtlich von Fächern und Unterricht, Zielen, Inhalten und Formen des Lernens zu ökonomisieren (Peetz 2018; Burghardt/Zirfas 2020).

Allerdings bleiben die normativen Erwartungen an Bildung versteckt und unbefragt. Das gilt etwa für die bildungspolitischen Strategien der OECD sowie der EU-Kommission (Fokus 4).

Fokus 4: Umsteuerung auf Humankapital und Wachstum

Seit Jahrzehnten reformuliert die OECD erfolgreich Bildung als Investition in Humankapital für wirtschaftliches Wachstum, propagiert ökonomische Effizienz als Leitidee und Bildungspolitik, nimmt Schule, Unterricht und Lernende für diese Nützlichkeitsvorstellung in Dienst und entfaltet in vielen Ländern einen bildungspolitisch und pädagogisch hohen Wirkungsgrad, der auch durch Formen der datenbasierten Bildungssteuerung gestützt wird (Bürgi 2017, 223–226; Bloem 2016, 203–205). Durch die gleichzeitige Kontrolle von Bildungsforschung und bildungspolitischer Beratung betreibt die OECD eine intransparente und unkontrollierte Vermischung von Wissenschaft und Politik, präsentiert aber nach außen scheinbar „interesseloses bzw. neutrales“ Wissen (Bloem 2016, 198 f.). Auch der Europäische

Hochschulraum wurde im Sinne der normativ gefärbten, ökonomistischen Konzepte der Humankapitaltheorie und der Economics of Education reformiert, die akademische Ausbildung auf ihre Beiträge zum Wirtschaftswachstum ausgerichtet (vgl. Bäuerle u. a. 2020, 76–87).

In der Konsequenz entsteht eine starke Tendenz, die Wahrnehmung und Adressierung von Jugendlichen und Jugend auf Schüler und Selbstoptimierung zu verkürzen und Schüler auf Bildungskonkurrenten und Humankapitalträger zu reduzieren, „von denen perspektivisch das nationale Bestehen im globalisierten Wettbewerb abzuhängen scheint“ (Helsper u. a. 2020, 61; vgl. Schöpf 2020, 10–13). Die Umstellung auf „Umwandlung von Humanressourcen in Humankapital“ beantwortet der „erziehungswissenschaftliche Mainstream [...] nicht etwa mit einer grundsätzlichen Thematisierung dieses gesellschaftlichen Skandals, sondern mit auf empirischem Weg erarbeiteten Möglichkeiten der weiteren Optimierung“ pädagogischer Praxis (Bernhard u. a. 2015, 8). Erst recht bleibt den Adressaten der Einwirkung eine distanzierte und kritische Reflexion ihrer Instrumentalisierung für Humankapitalbildung und Wirtschaftswachstum verwehrt – die sie akzeptieren oder ablehnen können –, wenn ihnen diese Denkweise als alternativlos übergestülpt wird (vgl. Graupe 2012).

Der Ausbau der wirtschaftswissenschaftlichen ökonomischen Bildung an Schulen entspringt einer humankapital- und wachstumsorientierten Transformationsstrategie. Sie verbindet sich mit einer allgemeineren Politik der Standardisierung, durch die, ausgehend von Kennzahlen, „the universe of practices is harmonized and subjected to standards or ‚best practices‘ denying cultural and contextual differences“ (Normand 2020, 357). Dies verdrängt in der Konsequenz die Dimensionen von Bildung und Erziehung in der Schule, „die sich nicht oder schwer standardisieren sowie in operationalisierbare und testfähige Kompetenzbeschreibungen übersetzen lassen“ (Hanschmann 2017, 89). Allgemeiner betrachtet werden das Spektrum menschlicher Handlungsmöglichkeiten und die Pluralität individueller und kollektiver Entscheidungen verengt sowie Autonomie und Selbstverwirklichung der Person bedroht (Normand 2020, 357). In der ökonomischen Bildung schlägt sich das als Ausrichtung auf Normen wie Rechenhaftigkeit und Effizienz nieder. Relativiert wird das Bild einer breiten Wirksamkeit allerdings durch Beobachtungen, dass in Deutschland „Programme zur standardbasierten Unterrichtsreform nur sehr langsam“ vorankommen (Köller 2018, 644).

Wie bereits betont, sollte man Programm und Praxis nicht verwechseln. Selbst wenn man zu konkreten Kompetenzkatalogen kommt, fehlt noch die Bestimmung der Realsituationen, in denen die Kompetenzbesitzer *außerhalb* von

Lern- und Prüfungskontexten systematisch und sinnvoll Gebrauch davon machen können (sollen) (z.B. Kaminski/Eggert 2008; AGOEB Arbeitsgruppe Ökonomische Bildung 2011). Tatsächlich wird die Brauchbarkeit von Kompetenzen in Prüfungssituationen, nicht in Lebenssituationen getestet. Der vorgeblich lebenssituative Verwendungszusammenhang verschwindet, das ursprünglich intendierte Verhältnis von Kompetenz und Situation wird umgekehrt, die Situation wird in Form von Prüfungen auf die Kompetenz hin konstruiert. Auf eine sozialwissenschaftlich-empirische Begründung für die reale Relevanz der Aufgaben-Situationen verzichtet man. Die als authentisch behaupteten Lebenssituationen verkommen dann zur Wissensabfrage, die durch künstliche „praktische“ Anwendungen scheinbar realistisch kontextualisiert wird (z.B. Retzmann u.a. 2010, 40, 42, 48–49; Rumpold 2020, 82–85, 89).

Die Aufgaben beanspruchen eine bildungsrelevante Umwelt zu repräsentieren, aber „es handelt sich bei der Umwelt, an die Schüler sich anpassen sollen, nicht um die reale und erfahrbare Welt der Wirtschaft, sondern um eine bloße Idealvorstellung, wie sie der ökonomische Mainstream“ schuf: „die Vorstellungen des Marktes als eines rein abstrakten, überbewussten Preis- und Koordinationsmechanismus“ (Graupe/Krautz 2014, 142). Der Fokus auf diese Scheinwelt verdrängt die sozioökonomischen Lagen und Erfahrungen der Lernenden in ihren wirklichen Lebenswelten und ignoriert die Bedürfnisse und Bedrängnisse der *persönlichen* Lebensführung (vgl. z.B. Gebhardt/Quach 2020, 4–6; May 2017, 77–83; Wittau/Zurstrassen 2017, 137–143). Das unterwirft sie den Vorstellungen der vermittelten Modellwelten und attestiert Schülerinnen und Schülern dann Kompetenz, wenn sie sie verinnerlichen und testkonform wiedergeben.

Exemplarisch dafür steht die von der OECD international vorangetriebene Finanzerziehung, insbesondere ihre Testaufgaben und Lösungsvorgaben (OECD 2018, 27–29; Greimel-Fuhrmann 2012/13, III; Hedtke 2018a). Hier handeln Wirtschaftsdidaktik und Wirtschaftspädagogik mehrheitlich nicht nur so, als wären sie vor allem Auftragnehmer der OECD, die keine kritischen Fragen zu stellen haben. Vielmehr unterstellen sie meist auch die fachwissenschaftliche Angemessenheit der Fragen und Items und prüfen sie nicht auf paradigmatische oder politische Einseitigkeit oder Tendenziosität (z.B. Greimel-Fuhrmann u.a. 2016, 251 f.; anders bei Retzmann/Frühauf 2014; Hausmann/Retzmann 2014). Fehlende Fachlichkeit führt zu Testfragen wie „Mit welchem Problem ist jedes Wirtschaftssystem, z.B. der Staat, ein Unternehmen, eine Schule, konfrontiert?“ (Greimel-Fuhrmann u.a. 2014, VII). Aber auch die ökonomistische Wirtschaftsdidaktik bietet reichlich Anschauungsmaterial dafür (Retzmann u.a. 2010, 38–70).

Sandra Stieger und Thomas Jekel haben dazu eine aufschlussreiche Analyse von empirischen Studien zu ökonomischem Wissen in Österreich vorgelegt (Stieger/Jekel 2018). Generell wird die Situation der Kompetenz nach- und untergeordnet. In der Umsetzung der OECD-Bildungsphilosophie werden Kompetenzen und Testaufgaben radikal dekontextualisiert und weltweit einheitlich für alle gleich konstruiert (Bürgi 2017, 226 f.). Die Person spielt keine Rolle, sie findet kein Gehör. Insgesamt betrachtet wird die funktionalistische Bildung tautologisch und macht sich gegenüber empirischer Prüfung immun.

Dieses verkehrte Verhältnis von Situation und Kompetenz bleibt aber nicht auf den bildungspolitisch-curricularen oder den modell- und messtechnischen Raum beschränkt. Vielmehr wirken solcherart Aufgaben auf die schulische Bildung zurück, sie bestimmen die dort vorherrschenden Vorstellungen von bildungsrelevanten „Lebenssituationen“, und damit auch Bildungsinhalte und -ziele. Das ist „normative Empirie“, (Koch 2004). Nicht die realen Erfahrungen der sich bildenden Subjekte und ihre zukünftigen Lebenssituationen und ihre Bildungsbedürfnisse dienen als Maßstab für den Bildungs- und Kompetenzkanon, sondern die normativ für empirische Vergleichsuntersuchungen ausgewählten Kompetenzen fungieren als Relevanzkriterien, um u.a. für Illustrationszwecke bei Aufgabenstellungen geeignete Situationen zu konstruieren.

Wie kann man die Tendenzen der Pragmatisierung und Standardisierung von Bildung bewerten? Teilt man die Diagnose eines – zumindest zeitweilig – übermäßig individualistisch-idealistisch geführten Bildungsdiskurses, kann man sie als Gegengewicht dazu begrüßen und hoffen, dass sie zur „Erdung“ allzu emphatischer Bildungsideen führen (Messner 2003, 405; vgl. 3.1). Diese Einschätzung enthebt aber nicht von der Notwendigkeit einer sorgfältigen Bestimmung des Bildungsbegriffs. Dieser sollte die beiden polaren Orientierungen so verbinden, dass die Subjekte zu ihrem Recht als sich bildende Person *und* als praktisch Handelnde kommen. Beide Orientierungspole können keine absolute Geltung beanspruchen, sie bedürfen der wechselseitigen Relativierung. Für eine Relativierung des pragmatisch standardisierten Pols spricht auch, dass Schule und Bildung auch Lebensformen sind, die sich nicht funktionalistisch auf „praxisorientierte“ Vorbereitung auf das Leben verkürzen lassen, und dass die Schule für eine beträchtliche Zeitspanne selbst Lebenswelt ist (vgl. Mittelstraß 2002, 155; Baumert 2002, 104). Umgekehrt liegt eine Relativierung des idealistischen Pols nahe, weil sich die pädagogischen Postulate von inhaltszentrierten Lehrplänen oft als illusionär entpuppen, wenn man ihre Lernwirkungen in kompetenzorientierter Perspektive praktisch prüft (Gruschka 2010, 283 f.).

Hier muss man jedoch domänen- und subdomänenspezifisch differenzieren. Ein ausgleichendes Gegengewicht zu idealistisch abgehobenen Postulaten benötigt die uns hier interessierende Subdomäne nicht. Denn die herkömmliche ökonomische Bildung ist des pädagogischen Idealismus eher unverdächtig. Sie neigt vielmehr auf merkwürdig widersprüchliche Weise zu zwei Extrempunkten, die sich kaum miteinander vereinbaren lassen. Sie betont die Vermittlung *theoretischen* wirtschaftswissenschaftlichen Wissens verbunden mit dem Anspruch, Kinder und Jugendliche durch Schule und Unterricht auf dessen Anwendung in *praktischen* Lebenssituationen vorzubereiten – ein Verwendungstyp, den diese Art von Wissenschaftswissen meist weder bedienen will noch kann (z.B. Kaminski/Eggert 2008, 7, 10; Retzmann u.a. 2010, 11 f.). Der idealistische Diskurs kommt hier kaum vor. Auch die sozioökonomische Bildung ist vor dieser Gefahr gefeit, sie hebt das Prinzip der Lebenssituationsorientierung hinreichend häufig hervor, stellt ihm aber die Subjektorientierung zur Seite (z.B. Weber 2014, 136–141).

Auch wenn man diese wechselseitige Relativierung von idealistischen und funktionalistischen Zugängen begrüßen mag, muss man einräumen, dass Bildungsstandards, *wenn* sie denn wirksam werden, ziemlich genau das bewerkstelligen, was sie versprechen: sie *standardisieren* Bildung und Bildungsprozesse, d.h. sie „verlangen nach einer Bildung, die sich in Form von *festgelegten* Obligationen für *alle* Schüler beschreiben lässt“ – ob sie von allen erreicht werden, bleibt dahingestellt (Gruschka 2007, 21; Hervorh. RH).

Tatsächlich können mit obligatorischen Tests bewehrte Bildungsstandards mittels zeitintensiver, im Grundsatz auch vor Ort akzeptierter Ansprüche das konkrete Curriculum stark regieren, indem sie faktisch sämtliche verfügbare Lernzeit vereinnahmen. Das vermeidet Abweichungen und Alternativen und lässt den Bedürfnissen, Interessen und Fragen der Lernenden kaum Freiraum. In diesem Sinne exzessive Standards wurden insbesondere aus der ökonomistischen Wirtschaftsdidaktik hervorgebracht (z.B. AGOEB 2011; Seeber u.a. 2012). Nähme man das ernst, bliebe kein Raum mehr für ein Lehren und Lernen, das über die von den Planern vorgedachten und standardisierten Inhalte und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hinausgeht und ihre eigenen Lern- und Bildungsbedürfnisse berücksichtigen könnte.

„Allgemeinbildung“ mutiert dann zu *standardisierter* Bildung, die Person zu einem Merkmalsträger, der „Standard der Bildung wird nicht aus Sicht der Bildung bestimmt“ und muss deshalb „blind bleiben für die Eigenlogik der subjektiven Bildung“ (Gruschka 2007, 24 f.). Ganz abgesehen davon werden die Betroffenen – hier Lehrkräfte und Lernende – von der Bestimmung von Zielen, Kompetenzen, Niveaus, Inhalten, Indikatoren, Messmethoden und Erfolgskri-

terien in aller Regel ausgeschlossen, insofern sind sie Steuerungsobjekte, nicht Bildungssubjekte (vgl. Thévenot 2019a, 68–70). Neben der Partizipation der Personen fehlt auch ihre Aufklärung, denn die zahlreichen Entscheidungen, aus denen die Standards und ihre Quantifizierung hervorgehen, bleiben ihnen ebenso systematisch verborgen wie die gesellschaftlichen und persönlichen Folgen, zu denen auch eine fortschreitende Ökonomisierung gehört (vgl. Mennicken/Espeiland 2019, 231–233). Das kann als vorherrschendes Charakteristikum des Regierens durch Standards und Zahlen bezeichnet werden; es sieht im Bildungssystem ein bevorzugtes Zielgebiet (Nilsen/Skarpenes 2022).

Dieser fremdbestimmte Funktionalismus verträgt sich nicht mit den Leitvorstellungen sozioökonomischer Bildung, sie hält an Bildung als „Grund für die Möglichkeit eines sich nicht in Funktionen erschöpfenden menschlichen Daseins“ fest (Menze 1983, 356). Es versteht sich von selbst, dass ökonomische Bildung und ein Fokus auf wirtschaftswissenschaftliches Wissen allein nicht *von vornherein* mit einem antifunktionalistischen Bildungsverständnis kollidieren. Denn die Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Wirtschaftstheorie kann im weitesten Sinne „wie jede Theorie“ auch „als eigenständiger Weltzugang über einen geistigen Inhalt mit eigenem Wert und Interesse an sich selbst dienen, welcher an sich eine Befriedigung gibt“ und „Selbstzweckcharakter“ hat (Fohrmann 2013, 14). Für eine subjektorientierte sozioökonomische Bildung ist das eine Option, aber kein festes Ziel.

3.3 Ökonomische Bildung und Bildungsbegriff

Auch wenn fachdidaktische Konzeptionen im wirtschaftlichen Feld sich sehr voneinander unterscheiden, setzen sie sich doch meist in irgendeiner Form mit der Frage auseinander, was gemeint sein soll, wenn von Bildung die Rede ist. Im Folgenden durchforsten wir vor allem die allgemeinbildende Wirtschaftsdidaktik der letzten vier Jahrzehnte, um ihre Bildungsverständnisse zu diskutieren. Die Durchsicht der einschlägigen wirtschaftsdidaktischen Publikationen bringt einen institutionellen und konzeptionellen Fokus auf Bildung und auf Schulen mit sich. Einen Überblick über Charakteristika der fachdidaktischen Konzeptionen gibt Fokus 5.

Fast alle in den 1970er und 1980er Jahren veröffentlichten konzeptionellen Beiträge kümmern sich nicht um eine bildungstheoretische Fundierung der ökonomischen Bildung. Eine ganze Reihe von Veröffentlichungen legte damals Konzeptionen vor, dazu gehören „Didaktik der Wirtschaftserziehung“, „Didaktik der Wirtschaftslehre“, „Didaktik des Lernbereichs Wirtschaft“, „Didaktik der Wirtschaftslehre – Politische Bildung im Lernfeld Ökonomie“, „Didaktik des

Wirtschaftslehreunterrichts“ oder „Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung“ (Kaminski 1977; Dauenhauer 1978; Klippert 1981; Henning 1985; Achtenhagen 1984; Albers 1987).

Fokus 5: Fachdidaktiken und ihre Bezugswissenschaften

Disziplinbezug. Als *monodisziplinär* gilt eine Fachdidaktik, die ihre Vorstellung von fachlicher Bildung an nur einer Wissenschaftsdisziplin orientiert, aus der sie das bildungsrelevante Wissen und Können gewinnt. Monodisziplinär ist also etwa eine Politikdidaktik, die politische Bildung mehr oder weniger exklusiv an die Politikwissenschaft bindet. Die Mehrheit der Politikdidaktik pflegt ein multidisziplinäres Selbstverständnis, das Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften (bevorzugt Volkswirtschaftslehre) sowie auch Rechtswissenschaft einschließt. Der Fall der herkömmlichen Wirtschaftsdidaktik liegt etwas anders, weil ein Bezug auf „die Wirtschaftswissenschaften“ unvermeidlich mindestens zwei Disziplinen umfasst, Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre. Genau genommen ist Wirtschaftsdidaktik dann fachwissenschaftlich *bidisziplinär*. Monodisziplinär wäre sie, wenn sie sich z. B. nur auf die Volkswirtschaftslehre bezöge.

Ausrichtung. Die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken gehen davon aus, dass wissenschaftliche Pluralität und Kontroversität zentrale Qualitätsmerkmale domänenbezogener Bildung sind. Sie sind *multiparadigmatisch* orientiert. *Monoparadigmatisch* kann man eine Fachdidaktik nennen, die aus einer multiparadigmatischen Bezugsdisziplin nur ein Paradigma für die Bildung aufgreift. In der Politikdidaktik im weiteren Sinne existieren keine Konzeptionen, die ein monoparadigmatisches Bildungsprogramm vertreten.

Orthodox ist eine Wirtschaftsdidaktik, die ihre fachwissenschaftliche Basis auf den Mainstream der Volkswirtschaftslehre, die moderne Neoklassik (Orthodoxie), oder der Betriebswirtschaftslehre reduziert und alternative Forschungstraditionen (Heterodoxie) weitgehend ignoriert (vgl. Fokus 47). In diesem Sinne orthodoxe Politikdidaktiken gibt es nicht.

Als ökonomistisch kann man eine Fachdidaktik bezeichnen, die Wirtschaft (oder Politik, Gesellschaft oder Recht) einseitig aus einer (monetären) Effizienz- oder Optimierungsperspektive betrachtet.

Eigene Darstellung

In dieser Zeit findet man nur drei Ausnahmen, die ein bildungstheoretisches Interesse aufweisen. Für die erste steht Hans-Jürgen Albers, der Entwicklungslinien des deutschen Bildungsbegriffs nachzeichnet. Er wählt als Bildungskonzept

die „Befähigung des Menschen zur Bewältigung seines Lebens“ mit der „Doppelfunktion: Entwicklung einer selbstständigen Persönlichkeit und Vorbereitung auf die Erfüllung beruflicher und außerberuflicher Anforderungen“ in für alle strukturell gleichen Lebenssituationen (Albers 1987, 11–89, zit. 154). Damit stellt er die ökonomische Bildung vorwiegend in die funktionalistische Bildungstradition. Zugleich treibt ihn ein legitimatorisches Interesse: Der Bezug auf Bildungstheorie hilft hier nachzuweisen, dass „kein Zweifel mehr aufkommen [kann], daß sozio-ökonomisch-technische Bildung notwendiger Bestandteil der Allgemeinbildung sein muß“ und „real-situative Bildungsinhalte“ deshalb in sie zu integrieren sind (Albers 1987, 153, 1988, 14).

Die zweite Ausnahme von der wirtschaftsdidaktischen Theorievergessenheit ist Hans Bokelmann. Schon in den 1960er Jahren hat er seine Monografie „Die ökonomisch-sozialethische Bildung“ für die gymnasiale Oberstufe mit Überlegungen zu ihrem bildungstheoretischen Ort vorgelegt (Bokelmann 1964, 64–85). Die „Didaktik der Wirtschaftskunde“ sei „vornehmlich *Bildungstheorie*“, die die Phänomene und Gegenstände in einen „bildenden Zusammenhang“ stellt (Bokelmann 1964, 104). Bokelmann fordert eine Theorie der ökonomischen Bildung, die „nur in interdisziplinärer Kooperation ausgearbeitet werden“ kann (Bokelmann 1975, 137). Sie müsse einschlägige sozialwissenschaftliche Erkenntnisse über die Wirtschaftsgesellschaft mit Bildungstheorie, pädagogischer und anthropologischer Reflexion sowie didaktischen und fachdidaktischen Forschungsergebnissen verbinden (Bokelmann 1975, 138 f.). Seine theoretisch fundierte Argumentation blieb allerdings in den Konzepten des wirtschaftsdidaktischen Mainstreams bemerkenswerterweise unbeachtet.

Eine dritte Ausnahme von der bildungstheoretischen Abstinenz findet sich rund ein Jahrzehnt später in den Arbeiten von Günter Kutscha und in einem von ihm herausgegebenen Sammelband mit Beiträgen von Josef Derbolav, Heinrich Kupffer, Heinz Brakemeier, Ingrid Lisop und Herwig Blankertz sowie ihm selbst (Kutscha 1975). In „Das politisch-ökonomische Curriculum“ stützt sich Kutscha allgemeindidaktisch auf Blankertz, verortet sich fachdidaktisch in einer kritischen Tradition und bezieht sich curriculumtheoretisch explizit auf Bokelmann (Kutscha 1976).

Dagegen ziehen sich bildungstheoretische Sparsamkeit oder Enthaltbarkeit und die Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs in selbstlegitimierender Absicht wie ein roter Faden durch den jüngeren wirtschaftsdidaktischen Diskurs (Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung 1988; Kruber 1997a; Schlösser 2001; Kaminski/Krol 2008). Der Fokus lag dort überwiegend auf der inhaltlichen Aufarbeitung von wirtschaftswissenschaftlichen Wissensbeständen und

auf dem Aufgreifen von politischen Erwartungen gegenüber dem Bildungssystem, meist ohne diese mit Blick auf Bildung und Selbstbestimmung der Lernenden kritisch zu reflektieren (Arndt/Jung 2013; Seeber 2009b, 2009a; Retzmann 2011, 2012b, 2014c; Arndt 2016, 2017, 2018). Die einschlägigen Stichworte lauten bekanntlich Ausbildungsfähigkeit, Entrepreneurship oder Finanzkompetenz.

Dagegen erscheinen Forderungen aus der Frühzeit der „Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung“ heute als aus der Zeit gefallen, obwohl sie von der Sache her immer noch aktuell sind. So leitete etwa Klaus Jürgen Bönkost aus dem Anspruch, „eine ökonomische Bildung zu sein“, „die Aufgabe und Verpflichtung ab, die menschliche Arbeit in den Mittelpunkt ihres Interesses zu stellen“ und zeichnete Umriss einer „arbeitsbezogenen ökonomischen Bildung“ (Bönkost 1988, 33). Gottfried Feig-Mittag verlangte nach einer sozial-ökonomischen „arbeitsorientierten Bildung“, die personalen, „technischen, ökonomischen und politisch-sozialen Dimensionen“ von Arbeit erschließt (Feig-Mittag 1988, 65 f.). Bereits ein Jahrzehnt zuvor forderte Peter Weinbrenner ein „Programm einer zukünftigen arbeitnehmer- und verbraucherorientierten Didaktik der Sozialökonomie“ (Weinbrenner 1977, 403) – ein bis heute offenes Desiderat. Grundsätzlicher ansetzend kritisiert heute der Erziehungswissenschaftler Johannes Bellmann die bildungstheoretische Fragwürdigkeit der Verkürzung auf wissenschaftliche Kenntnisse über ökonomische Sachverhalte und rollenkonforme Kompetenzen (Bellmann 2001, 233–236).

Eine Forschungstradition, die stark „involviert ist in die Hervorbringung dessen, was sie zu untersuchen beansprucht“ (Bredenstein/Helsper 2016, 74) und zugleich mit den einschlägigen politischen und ökonomischen Interessen ihres Gegenstandsbereichs eng verflochten ist, verlangt nach kritischer Reflexion und wissenschaftlicher Selbstaufklärung. Stattdessen stößt man im Mainstream der Wirtschaftsdidaktik neben Selbstlob und Selbstbestätigung (Retzmann 2012a, 9, 2014b, 9, 2014a, 8) oft auf Beiträge zur Entrepreneurship Education, die sich als bildungspolitisch affirmativ und bildungstheoretisch leer erweisen (z.B. Egbert 2014; Bijedić 2014; Mittelstädt/Wiepcke 2014). Multiperspektivische und kritisch reflektierende Beiträge sind selten, sie kommen meist aus dem weiteren Kontext der Didaktik der Sozialwissenschaften (z.B. Hippe 2009; Engartner 2009; Meyer 2009; Hippe 2011b, 2012a; siehe aber z.B. Remmele 2011).

Besonders in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren traten bildungstheoretische Überlegungen in der wirtschaftsdidaktischen Forschung und Publikation stark in den Hintergrund (Middelschulte 2023a). Das bildungstheoretische Defizit tritt selbst in konzeptionell akzentuierten Themenbänden zur ökonomischen

Allgemeinbildung offen zu Tage (Retzmann 2014c). In den meisten Fällen handelt es sich um vorwiegend fachwissenschaftlich inspirierte oder bildungspolitisch motivierte Vorstellungen. Manche fachdidaktischen Konzepte kommen fast ganz ohne bildungstheoretische Basis aus (May 2010). Andreas Liening setzt sich mit Konzeptionen der Allgemeinen Didaktik auseinander, begnügt sich aber im Wesentlichen mit den unzureichenden Bestimmungen von Bildung in der herkömmlichen Wirtschaftsdidaktik, ergänzt um Überlegungen zur Selbstorganisation der Lernenden (Liening 2019, 73–80, 194–198). Gelegentlich findet man knappe Bezugnahmen auf formale Bildung und die Betonung von Zielen wie freie Entfaltung der Persönlichkeit, Mündigkeit und Tüchtigkeit in ökonomischen Rollen, ohne Rezeption des Stands der bildungstheoretischen Diskussion und Diskussion der Implikation für Bildung in der ökonomischen Domäne (Retzmann 2008; Krol/Zoerner 2008, 94–96; Retzmann 2012a).

In der jüngeren Vergangenheit trifft man nur auf wenige Ausnahmen, die sich auf etwas breiterer Basis um ein bildungstheoretisches Fundament für die ökonomische oder sozioökonomische Bildung bemühen (Kaiser/Kaminski 1999, 11–50; Kahsnitz 2005, 2014; Kaminski 2017, 31–40). Zu den positiven Ausnahmen zählt auch die bildungstheoretisch verankerte Konzeptualisierung für eine finanzielle Allgemeinbildung von der Wirtschaftspädagogin Carmela Aprea, die unter anderem auf Klafkis Allgemeinbildungskonzept, die Bildungsgangtheorie und den Situierteitsansatz zurückgreift (Aprea 2014). Eine differenzierte Systematik von Zielen und Legitimation der Finanzbildung präsentiert Andreas Lutter, die er indirekt auch auf den allgemeinen Bildungsdiskurs bezieht (Lutter 2017b). Bildungstheoretisch informiert setzen sich jüngst Taiga Brahm und ihr Team mit dem Konzept der „reflexiven Wirtschaftspädagogik“ von Georg Tafner auseinander (Brahm u.a. 2020; Tafner 2019a).

Bisher brachen die wirtschaftsdidaktischen Autoren und Autorinnen, die sich überhaupt auf bildungstheoretische Fragen einlassen, ihre Überlegungen oft an der Stelle ab, an der sie den Status von ökonomischer Bildung als „Allgemeinbildung“ oder die Forderung nach einem separaten Schulfach Wirtschaft aus ihrer Sicht ausreichend legitimiert haben (z.B. Kaminski 2008, 15, 17–19). Meist beschränkt sich die Argumentation auf den *internen* wirtschaftsdidaktischen Diskurs und vermeidet die Rezeption erziehungswissenschaftlicher, bildungsphilosophischer und sozialwissenschaftlicher Diskurse über Bildung (z.B. Rumold 2020, 6–11). Manchmal wird ein Bildungsbegriff herausgegriffen und mit eher formelhaften Ausführungen unterfüttert, ohne die Auswahl zu begründen. Solche Verkürzungen findet man etwa beim Verständnis von ökonomischer Bildung als „sozialpraktischer Begriff“, der vorwiegend auf die Bewältigung konkre-

ter Lebenssituationen zielt (Kaminski 2012, 188 mit irreführendem Bezug auf Menze 1983).

Auch den Begriff *Bildungsstandards* greift die herkömmliche Wirtschaftsdidaktik meist nur zur Hälfte auf. Zwar haben Wirtschaftsdidaktikerinnen und -didaktiker extensive Inhaltsstandards entwickelt, der Frage nach deren Bildungswert aber keine Beachtung geschenkt (DEGÖB 2004, 2006, 2009; AGOEB 2011). Damit fand eine starke These der Klieme-Expertise auch in den wirtschaftsdidaktischen Standards keine Resonanz: „Ohne Bezug auf allgemeine Bildungsziele wären Kompetenzanforderungen reine Willkür oder bloße Expertenmeinungen“ (Klieme u.a. 2003, 17). Selbst die umfangreichen „Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung“ (Seeber u.a. 2012) verzichten auf eine Reflexion des allgemeinen Bildungsbegriffs.

Insgesamt muss man feststellen, dass die herkömmliche Wirtschaftsdidaktik bisher kaum belastbare Antworten auf die Bildungsfrage bietet, bildungstheoretisch informierte Reflexionen sind dort rar. Mehrheitlich schreibt sie der ökonomischen Bildung vielmehr pauschal einen Allgemeinbildungscharakter zu. Mit Bezugnahme darauf proklamiert sie die Legitimität und Notwendigkeit einer institutionalisierten Inklusion in die Allgemeinbildung, meist in Form eines eigenständigen Schulfachs, ohne den fachspezifischen Beitrag zur Bildung hinreichend zu explizieren und zu begründen. Ihre konzeptionellen Ausführungen beschäftigten sich wiederholt damit, die seit Langem unbestrittene Anerkennung der ökonomischen Bildung als Teil der „Allgemeinbildung“ zu bekräftigen. Diese allgemeine Anerkennung gilt unabhängig von einzelnen fachdidaktischen Konzeptionen. In den allgemeinbildenden Schulen sind Wirtschaft, Technik, Hauswirtschaft längst etablierte Lernbereiche, Fächer oder Fächerteile (Weber 2023a; Gökbudak/Hedtke 2018).

Es fehlt also ein Anschluss an die bildungstheoretische Debatte. Um ihn zu erreichen, muss man herausarbeiten, was wirtschaftliches Lernen und Lernen über Wirtschaft als *Bildungsprozesse* auszeichnet und was man unter einer ökonomisch *gebildeten* Person verstehen soll – etwa in Abgrenzung zu einer ökonomisch kundigen, kenntnisreichen oder kompetenten Person. Dafür reicht es nicht, sich auf die Konstruktion konkreter kognitiver Kompetenzen zu konzentrieren, man muss auch den bildungstheoretischen und den bezugsdisziplinären *state of the art* sorgfältig rezipieren. Beide Rezeptionen stehen für Konzeptionen der ökonomischen Bildung noch aus (exemplarisch bei Kaminski/Eggert 2008; Seeber u.a. 2012, 9–98).

Womöglich zeichnet sich hier aber seit wenigen Jahren eine Trendwende ab. Die junge Strömung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik setzt sich von der her-

kömmlichen Wirtschaftsdidaktik ab und fordert ein „Sinn-Verstehen[s] ökonomischer *und* gesellschaftlicher Prozesse“ (Goldschmidt u.a. 2018b, 150). Sie will die „Kompetenzmessung um das Konzept ökonomischen Verstehens“ erweitern, mit dem sie die Fähigkeit meint, „sozioökonomische Probleme in ihrer gesellschaftlichen Dimension und systemischen Verflechtung“ zu erfassen und zu reflektieren (Goldschmidt u.a. 2018a, 275).

In der Vergangenheit hat die wirtschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung aber einen Konzeptwechsel vollzogen, sich von der Bildung als *persönlichem* Prozess abgewendet und auf die Produktion fachwissenschaftlich *standardisierter* Kompetenzen fokussiert. Sie versprechen eine erfolgreiche Anwendung von wirtschaftswissenschaftlich angeleiteten Standardlösungen für die Bewältigung von *standardisierten* Lebenssituationen durch standardisierte Rollenträger, die man mithilfe standardisierter Maßstäbe wie z. B. Wirtschaftlichkeit, Effizienz oder Ordnungskonformität evaluiert (vgl. Gantschow/Meyer-Heidemann 2014).

Man kann zwar ökonomische *Bildung* auf ökonomische *Kompetenzen* verkürzen – meist sind es wirtschaftswissenschaftliche Kompetenzen – sich der Kompetenzorientierung anschließen und Bildungstheorie ignorieren (vgl. Rucker 2014, 30). Aber dann mangelt es dem Begriff ökonomische *Bildung* an einem markanten Mehr gegenüber dem Begriff ökonomische *Kompetenzen*. Den Begriff Bildung könnte man also verabschieden. Aber er erfüllt vielleicht doch eine Funktion: indem man Bildung mit Lernen gleichsetzt, enteignet man „den Bildungsbegriff seiner ihm prinzipiell mitgegebenen geistigen Widerstandspotenziale“ (Borst 2016, 18). Wie dem auch sei: Wer auf eine wissenschaftliche Klärung seines Bildungsverständnisses verzichtet, muss sich vorwerfen lassen, dass er das Wort „Bildung“ eher aus rhetorischen Gründen mitführt (vgl. Dreßler 2014, 37).

Aus dem Befund der Bildungstheorieferne folgt, dass die Sozioökonomiedidaktik hier nicht auf vorgängiger wirtschaftsdidaktischer Theoriebildung aufbauen kann. Der von Birgit Weber zu Recht eingeforderte kumulative Fortschritt im wirtschaftsdidaktischen Wissen (Weber 2014, 135 f.) scheitert daran, dass eine mehr oder weniger systematische bildungstheoretische Fundierung für unsere Domäne fehlt, die sich weiterentwickeln ließe. Für diese Grundlegung präsentiert das vorliegende Buch Vorschläge, die nicht nur der sozioökonomiedidaktischen Forschung und Entwicklung dienen, sondern auch für die Wirtschaftsdidaktik und die herkömmliche ökonomische Bildung anschlussfähig sind (Kap. 4). Sie geben der Debatte, was man unter einer domänenspezifischen *Bildung* verstehen soll, hoffentlich in beiden Forschungstraditionen innovative Impulse.

4. Bildung für die Person: Leben in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik

Es existiert eine Mehrzahl von Vorstellungen, was Bildung bedeutet. Auch in der Wissenschaft wird der Begriff Bildung „außerordentlich vieldeutig und widersprüchlich“ verwendet, eine Bildungstheorie, die auch nur ansatzweise die vielen unterschiedlichen Konnotationen des Begriffs „aufeinander zu beziehen und dadurch die gemeinten Sachverhalte lokalisierbar zu machen“ in der Lage wäre, gibt es nicht (Schulze 2007, 142). Auch ein fachdidaktisch-theoretisches Konzept, wie es die Sozioökonomiedidaktik mit der sozioökonomischen Bildung als Teil der sozialwissenschaftlichen Bildung entwickelt hat, kann diese bildungstheoretische Aufgabe nicht übernehmen. Sie kann aber herausarbeiten, welche Erwartungen sie an einen fachlich tragfähigen Bildungsbegriff hat und welches allgemeine Verständnis von Bildung sie für die fachliche Bildung in der eigenen Domäne zu Grunde legt.

Das ist keine theoretische oder rein erziehungswissenschaftliche Frage, sie stellt sich der Sozioökonomiedidaktik vielmehr unmittelbar in ihrem eigenen Gegenstandsbereich ‚Wirtschaft in der Gesellschaft‘. Im Zusammenhang mit Lebenslagen und Lebensphasen, Erfahrungen und biografischen Entwürfen der Lernenden, mit institutionalisierten Bildungskonzepten, kanonisierten Bildungsinhalten und Bildungspraxen der Lehrenden sieht sie sich mit recht *unterschiedlichen*, kollektiven oder individuellen, aber nicht beliebigen, sondern *typischen* Bildungsvorstellungen, Bildungserwartungen und Bildungsbedürfnissen konfrontiert. Hinter den konkreten Kontroversen um Ziele, Inhalte und Formen der sozio/ökonomischen Bildung, die in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik herrschen, stehen unterschiedliche Auffassungen von Bildung. Nicht nur der Anspruch an die wissenschaftliche Qualität einer Konzeption für fachliche Bildung, sondern auch die praktische Pluralität im Gegenstandsbereich verlangt von einer empirisch informierten und theoretisch fundierten Fachdidaktik, mit einem elaborierten und differenzierten Bildungsbegriff zu arbeiten, der an den wissenschaftlichen Diskussionsstand anknüpft.

Fachdidaktik braucht Bildungstheorie, Sozioökonomiedidaktik verlangt ein bildungstheoretisches Fundament, sonst kann sie nicht bestimmen, was sozioökonomische *Bildung* heißen soll. Bevor wir uns dieser Frage zuwenden, halten wir fest, dass *theoretische* Überlegungen nicht schon dadurch fragwürdig oder obsolet werden, dass man sie nicht empirisch zeigen oder auffinden kann (vgl.

Fuchs 2011, 134–136). Nehmen wir zum Beispiel die Physik. Die Quantentheorie der Gravitation ist eine Theorie, zu der es „keine Beobachtungen oder experimentelle Daten gibt“, die ihre Notwendigkeit belegen oder gar eine empirisch gestützte Beurteilung ihrer Varianten ermöglichen, deren prominentester Ansatz, die Stringtheorie, fast alles prognostiziert und „deshalb keine falsifizierbaren Vorhersagen macht“ (Wüthrich 2017, 223). Das nimmt einer Theorie keineswegs ihre Fruchtbarkeit und Relevanz. Selbstverständlich sollten bildungstheoretische Positionen nach Möglichkeit *auch* zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden können (vgl. Benner 2002, 79 f.). Aber ein Ausschlusskriterium ist das nicht.

Die folgenden Kapitel greifen Beiträge zur Bestimmung der bildungstheoretisch-didaktischen Grundlagen sozioökonomischer Bildung unter vier Leitfragen auf: Wie lässt sich sozioökonomische Bildung *als Bildung der Person* konzipieren und welche fachdidaktischen Implikationen folgen daraus (Kap. 4.2.1)? Wie lässt sich sozioökonomische Bildung *als Prozess* von den sich bildenden Personen her begründen und was folgt daraus (4.2.2)? Was bedeutet es für die sozioökonomische Bildung, wenn Bildungsprozesse typischerweise offen, komplex und sozial situiert sind (4.3)? Kann man fachdidaktisch von einer Autonomie der sich Bildenden ausgehen, die es ihnen erlaubt, Kritik und Eigensinn im Feld der Wirtschaft in der Gesellschaft zu entwickeln und zu praktizieren (4.4)?

4.1 Schule: Lernen, Bildung, Weltzugänge

Die klassischen Kontroversen um Bildung und ihren Nutzen, die anhaltenden Auseinandersetzungen um Bildungsziele und Kompetenzen sowie die aktuelle Aufwertung von *literacy* und lebenssituationsorientiertem Lernen legen es nahe, zunächst zwischen Bildung und Lernen zu unterscheiden (Kap. 4.1.1). Als ein Exempel für unterschiedliche Vorstellungen von Bildung in der Fachdidaktik diskutieren wir die Statuspassage von der Schule zur Erwerbsarbeit, der in der Bildungspolitik und in unserer Domäne konzeptionell, curricular, praktisch und zeitlich seit vielen Jahren eine sehr große Bedeutung zugeschrieben wird (4.1.2). Im nächsten Schritt wird der Beitrag von Bildung zur Erschließung grundlegender *allgemeiner* Weltzugänge herausgearbeitet (4.1.3). Auf den Ergebnissen dieser Unterkapitel kann die Untersuchung der *persönlichen* Verhältnisse aufbauen, mit denen Personen, die sich bilden, Beziehungen zur Welt, zu sich selbst und zu anderen entwickeln (4.2).

Die Sozioökonomiedidaktik sieht Bildung und Lernen als emergente gesellschaftliche Phänomene, die aus sozialen Prozessen hervorgehen, die man auf der individuellen Ebene allein nur unzureichend verstehen kann (Sozialität)

(Bellmann 2014a, 72–75). Das entspricht dem fachdidaktischen Prinzip der sozialen Einbettung oder Kontextualisierung (Fridrich u. a. 2019). Für eine Bildung, die Wirtschaft in der Gesellschaft als Gegenstandsbereich wählt und auf *sozioökonomisches* Verstehen, Wissen und Können setzt, liegt dies auf der Hand.

Für eine Konzeption sozioökonomischer Bildung reicht es aber nicht, sich der gegenwärtigen Gesellschaftlichkeit der Vorstellungen von Bildung zu vergewissern (vgl. Kap. 3). Die Sozioökonomiedidaktik muss auch die Historizität von Bildungsbegriffen und Bildungspraxen und ihren pluralen Charakter berücksichtigen (vgl. Tenorth 2011, 355–358). Beispielsweise hängt es von zeitspezifischen wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und pädagogischen Kontexten sowie politischen Interessenlagen ab, ob sich der Akzent von Bildung auf Kompetenzen und von sozioökonomischer Bildung auf instrumentell-sozialpraktische Kompetenzen verschiebt (z. B. Nicht/Müller 2009, 36 f.; Graupe/Krautz 2014; Ribolits 2013, 33–59; Schulz 2015, 291–306). Historizität und Kontingenz, Sozialität und Pluralität kennzeichnen einen sozialwissenschaftlich reflexiven Zugang zur Bildungstheorie. Selbstverständlich charakterisieren sie auch die Auseinandersetzung mit den Konzeptionen (sozio)ökonomischer Bildung und ihrer Kontroversität, etwa im Verfolgen unterschiedlicher Bildungsinteressen (Fridrich 2020b, 8).

Die Schule gilt als eine Organisation, „in der die Gesellschaft ihre heranwachsenden Generationen einem Behandlungsprogramm unterzieht, das sie zu anerkannten Mitgliedern ebendieser Gesellschaft macht“ (Kalthoff 2019, 287). Ihr wird die Zuständigkeit „für eine systematische Arbeit an der Bildung und Formung von Schüler/innen“ zugewiesen (S. 296). Kinder und Jugendliche sehen sich in ihren Lern- und Bildungsprozessen mit institutionell gerahmten, organisierten Erwartungen, Inhalten, Praxen, Interventionen und Evaluationen der Schule konfrontiert.

Aus fachdidaktischer und hier sozioökonomiedidaktischer Sicht steht jedoch weniger die Schule im Zentrum des Interesses, es geht eher um den Unterricht und mit ihm verbundene Formen wie etwa das Betriebspraktikum. Denn „Unterricht ist ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Alltags“ (Kalthoff 2014, 870), mit ihm stehen und fallen die domänenspezifischen Bildungsprozesse. Fachdidaktische Konzeptionen berücksichtigen das, verengen aber Unterricht oft auf seine kognitiven Funktionen, die Vermittlung von Lerninhalten und inhaltsbezogenen Kompetenzen (vgl. Fokus 6).