

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education / Reprints

Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung

Reinhold Hedtke
2016 (2006)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education
Reprints
ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke
Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

E-Mail

reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de
bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de
Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2016
© Copyright by the author(s)

Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung

Reinhold Hedtke

1	Wirtschaftsberufliche und ökonomische Bildung	2
2	Ökonomische Kompetenzen und Wissensbestände	5
2.1	Konzeptionen ökonomischer Bildung und wissenschaftliches Wissen	5
2.2	Wissenschaftliches Wissen und ökonomische Kompetenzen	6
	Information	
2.3	Wirtschaftswissenschaft und Wirtschaftswirklichkeit	8
3	Sozialwissenschaftliche Kompetenzen	10
4	Fazit	12
	Literatur	13

Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung¹

In diesem Beitrag versuche ich exemplarisch zu zeigen, wie frag-würdig verbreitete Selbstverständlichkeiten einer wirtschaftswissenschaftlichen ökonomischen Bildung sind. Als Alternative dazu skizziere ich Elemente eines sozialwissenschaftlichen Ansatzes ökonomischer Bildung. Eine sozialwissenschaftliche Wirtschaftsdidaktik und eine sozialwissenschaftlich angelegte ökonomische Bildung unterscheiden sich in einigen Punkten erheblich von den rein wirtschaftswissenschaftlichen Konzeptionen. Typisch für den sozialwissenschaftlichen Ansatz ist vor allem:

- Der sozialwissenschaftliche Ansatz zielt auf ein integriertes Konzept sozialwissenschaftlicher Bildung. Deshalb übernimmt er konzeptionelle Verantwortung für den gesamten sozialwissenschaftlichen Lernbereich. Er stellt politische, gesellschaftliche und ökonomische Bildung systematisch in einen Zusammenhang von Kommunikation, Kooperation, Integration und wechselseitiger Irritation.
- Ein Konzept sozialwissenschaftlicher Bildung umfasst universale, für alle Sozialwissenschaften typische Denkweisen, Kategorien und Kompetenzen und spezifische, die nur einzelne Wissenschaftsdisziplinen oder Schulfächer charakterisieren. Zwischen Politik(wissenschaft), Wirtschaft(s-wissenschaften) und Gesellschaft(swissenschaft) gibt es erhebliche Überschneidungen und Verflechtungen. Deshalb müssen die Teilbildungen und Fächer im sozialwissenschaftlichen Lernbereich konzeptionell, curricular und unterrichtlich koordiniert und – soweit sinnvoll und möglich – integriert werden (vgl. Hedtke 2002a, 2005a).
- Wissensbestände aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen können für eine angestrebte Kompetenz funktional äquivalent und deshalb austauschbar sein. Dies spricht für eine

sorgfältige Abstimmung und Arbeitsteilung im sozialwissenschaftlichen Lernbereich.

- Der sozialwissenschaftliche Ansatz hält die Frage nach den Bezugswissenschaften ökonomischer Bildung prinzipiell offen und beantwortet sie pragmatisch. Er behandelt die Wirtschaftswissenschaften nicht als a priori bevorzugte Bezugsdisziplinen. Vielmehr bevorzugt er jeweils die Disziplin, die für die konkreten Ziele und angestrebten Kompetenzen ökonomischer Bildung die am besten geeigneten Wissensbestände anbieten kann.
- Angesichts der engen Verflechtungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, der hohen Relevanz einer soliden sozialwissenschaftlichen Grundbildung sowie der knapper werdenden Unterrichtszeit für den sozialwissenschaftlichen Lernbereich insgesamt hält der sozialwissenschaftliche Ansatz einen Verdrängungswettbewerb zwischen den Teilbildungen (politische, soziale, ökonomische Bildung) für unverantwortlich.
- Der sozialwissenschaftliche Ansatz lässt bewusst offen, ob der sozialwissenschaftliche Lernbereich in Einzelfächern wie Wirtschaft, Politik, Gesellschaft oder in integrativen Fächern wie Sozialkunde oder Sozialwissenschaften organisiert werden soll.

Im Folgenden skizziere ich zunächst kurz die Unterscheidung zwischen wirtschaftsberuflicher und allgemeiner ökonomischer Bildung als ein gesellschaftliches Konstrukt. Dann diskutiere ich Aspekte des Zusammenhangs von ökonomischer Bildung, ökonomischen Kompetenzen und wissenschaftlichen Disziplinen und Wissensbeständen. Schließlich beschreibe und illustriere ich universale sozialwissenschaftliche Kompetenzen, zu denen ökonomische, politische und gesellschaftliche Bildung beitragen sollen.

¹ Eine gekürzte Version dieses Beitrags Paper ist unter demselben Titel erschienen in Fischer, Andreas (Hg.), Ökonomische Bildung - Quo vadis? Bielefeld 2006, 95-119. © Reinhold Hedtke 2015

1 Wirtschaftsberufliche und ökonomische Bildung

Aus Sicht ökonomischer Berufs- und Allgemeinbildung erscheint der Diskurs um Allgemeinbildung und Berufsbildung² vor allem als Auseinandersetzung um die Anerkennung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Vor diesem Hintergrund hat die These „Ökonomische Bildung ist Allgemeinbildung“ strategische Bedeutung. Bildungspolitische Erfolge in diesem Kampf um Anerkennung zeigen sich etwa darin, dass die Abiturfähigkeit für ökonomische Fächer wie Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre und für bestimmte Bildungsgänge an kaufmännischen und gewerblich-technischen beruflichen Schulen erobert werden konnte. Fachinhaltlich kommt dies Streben in einem mehrheitlich ausgeprägten Hang zur Vergymnasialisierung der ökonomischen Bildung zum Ausdruck, insbesondere im Geländegewinn für die abstraktere und prestigeträchtigere Volkswirtschaftslehre zu Lasten betriebswirtschaftlicher und rechnungswesenbezogener sowie arbeits- oder hauswirtschaftswissenschaftlicher Lehr-Lern-Inhalte (zur Vervolkswirtschaftlichung vgl. Hedtke 2005). Schließlich manifestiert sich dieses Streben auch lobbystrategisch in Kampagnen³, die unter Parolen wie „Wirtschaft ins Gymnasium“ geführt werden.

Seit Jahrzehnten existiert eine starke Tradition ökonomischer Bildung in den Lehrplänen von Haupt- und Realschulen sowie von Gesamtschulen in Fächern wie Arbeit/Wirtschaft, Arbeitslehre, Wirtschaftslehre, Sozial- oder Gemeinschaftskunde. Sie versteht sich überwiegend als eine Art konsum- und arbeitsbezogener, auch berufspraxisnaher Bildung. Dies erscheint der Mehrheit der gegenwärtigen Wirtschaftsdidaktik als nur wenig prestigeträchtiges Feld. Deshalb rückt vieles, was *materiell-inhaltlich* mit Berufsarbeit oder gar Hausarbeit zu tun hat, stark an den Rand der Wirtschaftsdidaktik. Manche halten integrative Unterrichtsfächer wie Arbeitslehre als konzeptionell und praktisch gescheitert (z.B. Kaminski 2004). Zugleich blendet man die auf Aristoteles zurückgehende „Ökonomik“ aus, die sich als die Lehre vom vernünftigen haushälterischen Handeln (vgl. z.B. Schweitzer 1991) gemäß einer sozialen Rationalität versteht. So kann sich der wirtschaftsdidaktische Mainstream ganz auf die „Chrematistik“ als die Lehre vom Gelderwerb gemäß einer ökonomischen Ratio-

nalität konzentrieren, um sich mehr oder weniger umstandslos der Volkswirtschaftslehre anzuschließen.

An so genannten allgemein bildenden Gymnasien existierte die ökonomische Bildung bis in die 1990er Jahre überwiegend in Integrationsfächern wie Sozialwissenschaften, Sozialkunde oder Gemeinschaftskunde, gelegentlich auch als Neigungs- oder Vertiefungsfach. Wem das Gymnasium als die Krone der Bildung erscheint, der muss sich diskriminiert fühlen, wenn „sein“ Fach dort nicht angemessen repräsentiert ist. Seit langem existiert ökonomische Bildung als spezifisches Profil der so genannten Wirtschaftsgymnasien, die man aber eher als eine berufliche Schulform betrachtet. Im beruflichen Schulsystem trifft man auf allgemeine ökonomische Bildung in Form der Wirtschaftslehre an nicht-kaufmännischen beruflichen Schulen (vgl. Schanz 1997) und unter Bezeichnungen wie Allgemeine Wirtschaftslehre oder Volkswirtschaftslehre an kaufmännischen Schulen (vgl. Beck 1997). In Deutschland genießt also der bei weitem größte Teil der Jugendlichen in den Sekundarstufen seit langem eine allgemeine ökonomische Bildung.

Was unterscheidet den Einkäufer im Einzelhandelskonzern vom privaten Käufer im Supermarkt? Worin unterscheiden sich das Hauptbuch im Betrieb und das Haushaltsbuch im privaten Haushalt? Was macht den Unterschied zwischen Handwerker und Heimwerker? Den ökonomischen Wissensbeständen und Methoden sieht man nicht an, ob sie allgemeinökonomische oder wirtschaftsberufliche Wissensbestände und Methoden sind. Erst in der intendierten oder praktizierten Verwendung zeigt sich, ob ein Inhalt oder eine Methode in eine allgemeinökonomische oder eine wirtschaftsberufliche Perspektive gestellt wird. Primär unterscheidet die *gewählte Perspektive* auf einen Inhalt oder eine Methode allgemeine von beruflicher ökonomischer Bildung. *Welche* Perspektive man wählt, hängt in der Regel davon ab, in welchem sozialen Kontext Wissensbestände und Methoden angewendet werden. Wissensbestände, die man mit Kategorien wie Kondensation, Kondratieff-Zyklus, Konföderation, Konjunktur, Konnotat, Konsumentenverhalten, Kontinentalklima, Kontokorrentkredit, Kontrapunktik, Konzentrationsformen oder Konzernabschluss bezeichnet, fehlt jegliche Eigenschaft, an der man erkennen könnte, ob sie beruflich oder allgemein bildend sind. Dennoch kann man die Perspektive auf Wissensbestände nicht willkürlich wählen, da Perspektiven auf bestimmte Inhalte und Methoden in der Regel gesellschaftlich vorgeprägt und institutionalisiert sind. Diese Perspektiven können sich ändern.

Mit der Formel von „Berufsbildung als vergesellschaftete Erarbeitung des Arbeitsvermögens“ markiert Klaus Harney (2004) das *soziale* Spezifikum von Berufsbildung und damit ihre Unterscheidung von All-

² Vgl. z.B. Blankertz 1963, Klafki 1996, Kutscha 1976.

³ So formuliert etwa das Deutsche Aktieninstitut im Memorandum zur ökonomischen Bildung (1999): „Die Einführung eines Schulfaches Ökonomie erfordert einen Systemansatz“ (S. 10), in dem das Gymnasium eine zentrale Rolle spielen soll: „Ökonomische Bildung wird sich nur dann etablieren lassen, wenn sie im Gymnasium als ein eigenständiges Fach Ökonomie im Sekundarbereich I und II im Pflicht- oder zumindest im Wahlpflichtbereich angeboten wird.“ (S. 39)

gemeinbildung. Diese Formel verweist zum einen darauf, dass Beruf und Berufsbildung soziale Konstrukte einer spezifischen Gesellschaft sind, die sie auch anders konstruieren könnte (Kontingenz). Damit geraten *Geschichtlichkeit und Veränderbarkeit* von Berufsbildung und Allgemeinbildung in den Blick. Beispielsweise erscheint in dieser Perspektive das deutsche System der dualen Berufsausbildung in Teilzeitberufsschule und Ausbildungsbetrieb als fast singulärer Sonderweg der Vermittlung zwischen pädagogischen und ökonomischen Organisationen (Kurtz 2002, 32). Veränderbarkeit zeigt sich etwa, wenn die Pflege von Kranken und Alten aus dem Bereich privater und karitativer Fürsorge genommen und dem Bereich berufsförmiger Erwerbsarbeit im Rahmen gemeinnützig oder kapitalistisch organisierter Dienstleistungsbetriebe zugewiesen wird.

Zum anderen verweist diese Formel auf Elemente von Humboldts Unterscheidung zwischen einer zweckfreien Allgemeinbildung und einer zweckbezogenen Berufsbildung, die sich auf „Arbeitsvermögen“ als Fähigkeit zur Erwerbsarbeit und Instrument der Einkommenserzielung bezieht. In dieser Perspektive liegt das soziale Spezifikum der wirtschaftsberuflichen Bildung darin, dass sie sich darauf ausrichtet, das Arbeitsvermögen zu produzieren, das die Individuen erwartbar verwerten können, um ihr Erwerbsinteresse (Einkommen erzielen) in den gesellschaftlichen Erwerbsformen abhängige Berufsarbeit und selbstständige Unternehmerarbeit zu verwirklichen. Damit rücken die gesellschaftlich konstruierte und organisierte *Berufsform der Arbeit* und das private *Erwerbsinteresse*⁴ in das Blickfeld. Gegen diese Instrumentalisierungen hält die wirtschaftsberufliche Bildung mehrheitlich daran fest, auch die allgemeine Persönlichkeitsbildung derjenigen, die sie zu Kaufleuten ausbildet, zu bewahren und weiterzuentwickeln – zumindest als Nebenbedingung der Berufsbildung.

Die Berufsform der Arbeit und das Erwerbsinteresse prägen auch die wissenschaftliche Produktion von Wissensbeständen, die für die ökonomische Bildung

wichtig sind. So produzieren die Wirtschaftswissenschaften beispielsweise systematisches Handlungswissen für Personalmanagement und Konsumgütermarketing, nicht dagegen für Arbeitnehmerinnen und Konsumentinnen. So unterscheiden sich z.B. idealtypischerweise die allgemeinen Merkmale und die sozialen Verwendungsformen von auf Konsum bezogenem Wissen aus Sicht der Einzelhandelsbetriebslehre und aus Sicht von Konsumentinnen (vgl. Abb. 1).

Sekundär kann man wirtschaftsberufliche Bildung auch nach dem *Differenzierungsgrad* von ökonomischer Bildung unterscheiden; auf dem Kontinuum Differenzierung hat man es dann mit fließenden Übergängen, nicht aber mit klaren Abgrenzungen zu tun. Auf Grund der fortschreitenden Arbeitsteilung kann man erwarten, dass man einen Wissensbestand oder eine Methode für wirtschaftsberufliche Zwecke deutlich differenzierter und spezialisierter vermittelt und aneignet, als für allgemeinökonomische Zwecke. Darin liegt aber nur ein gradueller, kein grundsätzlicher Unterschied⁵.

Das lässt sich am Beispiel der Prinzipien für die Verkaufsraumgestaltung im Einzelhandel illustrieren. Mit einer gezielten Anordnung der Produkte im Raum verfügt die Einzelhändlerin über ein Instrument, die Einkaufsentscheidungen der Kundinnen zu beeinflussen. Dabei muss sie z.B. im Einzelnen kalkulieren, wie sie die Produkte im Verkaufsraum und im Regal am besten so anordnet, dass sie eine maximale Raumproduktivität erzielt. Dazu nutzt sie u. a. Techniken, mit denen man die Bewegung und die Aufmerksamkeit der Kundinnen im Verkaufsraum lenken kann. Diese muss sie professionell in allen Details und mindestens so effektiv wie der Branchendurchschnitt umsetzen und evaluieren können. Für die Kundin reicht es dagegen aus, wenn sie diese Techniken im Grundsatz kennt und individuelle Anti-Techniken einsetzen kann, um die eigene Autonomie gegen die Einflussversuche zu schützen, wenn sie will.

⁴ Das entspricht dem Fokus der Standardmikroökonomik und herkömmlichen Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, die nur Erwerbsarbeit berücksichtigen und alle anderen Formen von Arbeit ausblenden.

⁵ Dieser Unterschied hängt konstitutiv mit der Berufsform und der Erwerbsform zusammen, denn im Prinzip kann man jedes private Hobby so qualifiziert – und qualifizierter! – betreiben, wie sein berufliches Pendant: Heimwerkerinnen, Hobbygärtnerinnen, Hobbyköchinnen, Hausmusikerinnen oder Modelleisenbahnbauerinnen können den durchschnittlichen Handwerkerinnen, Gärtnerinnen, Köchinnen, Musikerinnen oder Feinmechanikerinnen in Wissen, Können und Leistung durchaus und manchmal weit überlegen sein.

Abb. 1: Wissen und Handeln aus der Perspektive der Einzelhandelsbetriebslehre und der Konsumentinnen

	<i>Einzelhandelsbetriebslehre</i>	<i>Konsumentinnen</i>
<i>allgemeines Ziel</i>	mehr betriebliche Effizienz	mehr privater Konsumwohlstand
<i>allgemeines Interesse</i>	Konsumsteuerung Markttransparenz	Konsumautonomie Markttransparenz
<i>Marktseite</i>	Anbieterin	Nachfragerin
<i>Organisation</i>	Betrieb	[keine Organisation]
<i>soziale Form</i>	Beruf	Laie
<i>Hierarchieebene</i>	Leitung	Ausführung
<i>Wissenstyp</i>	spezialisiert methodisiert hoch organisiert	allgemein pragmatisch wenig organisiert
<i>Handlungsform</i>	pro-aktiv	reaktiv
<i>Gestaltungsmacht</i>	hoch	Gering

Ausschlaggebend für die Unterscheidung zwischen wirtschaftsberuflicher und ökonomischer Bildung ist aber nicht der Differenzierungsgrad der Wissensbestände und Methoden, sondern die *soziale Form*, in die das Wissen eingebettet wird⁶. Denn dass die Gesellschaft privates Einkaufen oder Konsum vorbereiten nicht als einen spezialisierten Beruf organisiert, ist ein kontingentes soziales Konstrukt: es könnte auch anders sein, wenn es gesellschaftlich anders ausgestaltet würde⁷. Da es aber ist, wie es ist, schließt man daraus u. a., dass konsum- und verbraucherbezogene Wissensbestände Allgemeinbildung und nicht Berufsbildung sind (für die Verbraucherberaterin gehören sie dagegen zur Berufsbildung). Fähigkeiten wie ein Budget aufzustellen und zu kontrollieren oder einen form- und stilgerechten „Geschäftsbrief“ zu schreiben, sieht man nicht an, ob es sich um berufliche oder private Fähigkeiten handelt; dies zeigt sich

erst im gesellschaftlich definierten Verwendungszusammenhang⁸.

Schulisch organisierte ökonomische Allgemeinbildung und schulisch organisierte wirtschaftsberufliche Bildung durchdringen sich wechselseitig, so dass man in der Regel auf institutionelle *Mischformen ökonomischer und wirtschaftsberuflicher Bildung* trifft. Die berufliche Wirtschaftslehre betreibt kommissarisch auch Formen ökonomischer Allgemeinbildung, etwa wenn sie in die Studentafeln gewerblich-technischer oder hauswirtschaftlich-sozialer Ausbildungsberufe Allgemeine Wirtschaftslehre oder Ähnliches einbaut oder eine allgemein bildende – d.h. ohne jeden Berufs(feld)bezug auskommende – Volkswirtschaftslehre in kaufmännischen Berufsfeldern vorsieht.

Auch im Rahmen der ökonomischen Allgemeinbildung praktiziert man kommissarisch Formen von präventiver ökonomischer Berufsbildung, die zum wirtschaftsdidaktischen Traditionsbestand gehören. Dazu zählen klassische Inhaltsfelder wie Arbeitsrecht, Betrieb, Beruf, Berufsorientierung, Berufswahl, Bewerbung und Großmethoden wie das Betriebspraktikum. Ob man sie zur allgemeinen und/oder zur beruflichen ökonomischen Bildung zuordnet, liegt nicht in den Inhalten selbst. Erst durch die soziale und daraus folgend durch die didaktische Perspektive, in die man bestimmte Inhalte stellt, werden sie zu allgemeinen oder zu beruflichen Inhalten. So kann man etwa die betriebswirtschaftliche A-B-C-Analyse der Materialwirtschaft – ein klassischer Gegenstand in der kauf-

⁶ Zur fachdidaktischen Relationierung von Wissensformen vgl. Grammes 1998, 57-108.

⁷ Hier findet man interessante Anchlüsse an den Institutionalismus in den Sozialwissenschaften. So würde beispielsweise der Mainstream der Neuen Institutionenökonomik unterstellen, dass Institutionen wie Berufe oder Erwerbsarbeit und ihre Reichweite längerfristig nur dann überleben können, wenn sie effizient sind. Dann sind Institutionen nicht kontingent im Sinne von „nicht notwendigerweise so“ oder „zufällig und auch anders möglich“, sondern die effizienteste Institution setzt sich in Selektionsprozessen durch. Den Beruf des Einkäufers für Privathaushalte gibt dann deshalb nicht, weil er unter den gegebenen Rahmenbedingungen eine nicht effiziente Lösung bietet. Stärker wirtschaftshistorisch orientierte Strömungen der Neuen Institutionenökonomik räumen dagegen ein, dass es auf Grund der Pfadabhängigkeit von institutioneller Entwicklung durchaus zu Situationen kommen kann, in denen nicht effiziente Institutionen dauerhaft überleben; ähnlich sehen dies die Alte Institutionenökonomik und der Neoinstitutionalismus.

⁸ Bedingt auch im sozial institutionalisierten Entstehungszusammenhang, je nachdem, ob diese Fähigkeit an einer allgemein bildenden oder an einer berufsbildenden Schule erworben wird.

männischen Berufsausbildung – ohne weiteres dazu verwenden, die Kostenstruktur eines privaten Haushalts zu optimieren. Auch organisatorisch – hier allgemein bildende Schulen und allgemeine ökonomische Bildung, dort berufliche Schulen und wirtschaftsberufliche Bildung – kann man ökonomische Allgemeinbildung nicht eindeutig von ökonomischer Berufsbildung trennen.

Insgesamt gesehen kann man ein doppeltes Fazit ziehen. Zum einen verliert die Unterscheidung zwischen allgemeiner und wirtschaftsberuflicher ökonomischer Bildung an Relevanz und Schärfe, wenn man sie als soziales Konstrukt begreift⁹. Als eine *gesellschaftliche* Unterscheidung manifestiert sie sich in sehr vielfältigen institutionellen Gestalten, deren Zielformeln, Wissensbestände und Organisationsstrukturen sich laufend ändern. Zum anderen zeigt sich die erklärende und aufklärende Kraft einer sozialwissenschaftlichen Perspektive, die ökonomische Wissensbestände nicht isoliert betrachtet, sondern sie mit ihren gesellschaftlichen Entstehungs-, Begründungs- und Verwendungskontexten verbindet.

In der Perspektive des sozialwissenschaftlichen Ansatzes erscheint auch der Wissenschaftsbezug von ökonomischer Bildung als ein kontingentes soziales Konstrukt, das nicht fraglos gegeben ist, sondern auch anders gestaltet werden kann.

2 Ökonomische Kompetenzen und Wissensbestände

2.1 Konzeptionen ökonomischer Bildung und wissenschaftliches Wissen

Auf welche Wissenschaftsdisziplin(en) sich Wirtschaftsdidaktik vorrangig beziehen soll (Bezugsdisziplinen), ist eine keineswegs triviale Frage. Denn unterschiedliche Konzeptionen von ökonomischer Bildung verlangen nach unterschiedlichen Akzentuierungen bei den Bezugsdisziplinen. Mit mindestens drei Argumenten kann man versuchen, diesem Problem auszuweichen. Erstens kann man die Frage der Bezugsdisziplinen trivialisieren, wenn man ökonomische Bildung schlicht mit wirtschaftswissenschaftlicher oder volkswirtschaftlicher Bildung gleichsetzt (Sesink 1994; ähnlich Krol 2001). Zweitens kann man sie als erledigt betrachten, weil die fachdidaktikwissenschaftliche (und pädagogische) Praxis seit langem mehrheitlich entschieden hat, sich mit der vorrangigen Bezugnahme auf zwei Wirtschaftswissenschaften zufrieden zu geben: Zuvörderst Volkswirtschaftslehre

⁹ Im Zuge der Bildungsreform der 1970er Jahre wurden Konzepte zur Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen in der Sekundarstufe II entwickelt, diskutiert und in Modellversuche wie etwa die Kollegschule umgesetzt. Eine grundlegende Reform ist aber an politischen Widerständen und institutionellen Beharrungskräften gescheitert.

und ferner auch Betriebswirtschaftslehre. Damit hätte die Praxis einen stabilen Inhaltskern ökonomischer Bildung etabliert, der nicht mehr befragt werden muss.

Wer versucht, die Bezugsdisziplinenfrage durch Trivialisierung oder mit Berufung auf etablierte Praxis zu beantworten, argumentiert unterkomplex. Denn für ökonomische (ebenso wie politische oder gesellschaftliche) Bildung kommt es in erster Linie darauf an, welche *Wissensbestände* man für welche ökonomischen (oder politischen oder gesellschaftlichen) Kompetenzen heranziehen will; auf welche Disziplinen man sich dabei bezieht, ist sekundär. Um eine bestimmte Kompetenz zu erwerben, können Wissensbestände aus unterschiedlichen Disziplinen funktional äquivalent sein und deshalb gegeneinander ausgetauscht werden (vgl. Kap. 3). Dass auch unterschiedliche Wissensbestände innerhalb einer Disziplin für eine Kompetenz funktional äquivalent sein können, versteht sich von selbst.

Der Wissenschaftsbezug ökonomischer Bildung hängt grundsätzlich davon ab, wie man ökonomische Bildung konzipiert. Mit Blick auf die Bezugsdisziplin kann man idealtypisch mindestens drei Perspektiven ökonomischer Bildung unterscheiden: wirtschaftswissenschaftliche Bildung, ökonomiebezogene Bildung und rationalhandlungstheoretische Bildung. Nur die erste Perspektive lässt sich eindeutig einem Relevanzkriterium zuordnen (vgl. Reetz 2003, 101 f.), dem Wissenschaftsprinzip; die zweite und die dritte entsprechen auch dem Situationsprinzip sowie ferner dem Bildungsprinzip.

Definiert man ökonomische Bildung in allgemeiner Form als die Aneignung *wirtschaftswissenschaftlicher Kompetenzen*¹⁰, dann ist die Wahl der Wirtschaftswissenschaften als fachwissenschaftliche Bezugsdisziplinen keine Entscheidung, sondern eine Tautologie. Konsequenterweise sollte dies „wirtschaftswissenschaftliche Bildung“ heißen – und folgerichtig muss man sich mit dem Vorwurf auseinandersetzen, man verfolge ein tendenziell abbilddidaktisches Konzept¹¹. Die Frage nach den geeigneten Wissensbeständen hat man damit zwar noch nicht beantwortet, ihren Antwortbereich jedoch schon erheblich eingegrenzt.

Von den Wirtschaftswissenschaften selbst kann man eine angemessene Antwort kaum erwarten. Erstens

¹⁰ So z.B. implizit bei Schiller (2001, 15-17), der auch den Gegenstandsbereich der Wirtschaftsdidaktik auf den „Fachunterricht Ökonomie“ und die Bezugswissenschaften auf Wirtschaftswissenschaften und Erziehungswissenschaften verengt (S. 11 u. 23); ganz ähnlich Sesink 1994, der programmatisch klar von „Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaft“ spricht.

¹¹ Nicht selten versucht man, dieser Kritik durch salvatorische Klauseln vorzubeugen wie „Ein Fach Ökonomie in allgemein bildenden Schulen darf nicht als verkleinerte Volks- und Betriebswirtschaftslehre (...) missverstanden werden“ (Deutsches Aktieninstitut 1999, 27).

verfügen die Wirtschaftswissenschaften an Hochschulen über keine wissenschaftliche Theorie einer akademischen ökonomischen Bildung, sie können bestenfalls auf Traditionen der akademischen Lehre verweisen (das ist in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen leider nicht besser). Zweitens wenden sie sich an andere Adressatengruppen als eine wirtschaftswissenschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. Drittens verfolgen sie mit der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulausbildung höchst wahrscheinlich andere Zwecke als die Schulen mit ökonomischer Bildung.

Deshalb könnte man bestenfalls für die Oberstufe des Gymnasiums ökonomische Bildung als wissenschaftspropädeutische wirtschaftswissenschaftliche Bildung konzipieren, etwa im Sinne eines zeitlich gestreckten wirtschaftswissenschaftlichen Vorseminars. Dann könnte man ganz darauf verzichten, gezielt und eigenwertig Kompetenzen anzustreben, die sich auf die erfolgreiche Bewältigung von praktischen ökonomischen Lebenssituationen richten. Einige praxisbezogene Handlungskompetenzen für Berufswählerinnen, Familiengründerinnen, Arbeitnehmerinnen, Steuerzahlerinnen oder Konsumentinnen fallen vielleicht als positiver externer Effekt eines wirtschaftswissenschaftlichen Propädeutikums ab. Das hätte den Vorteil, dass sich die Komplexität ökonomischer Bildung stark reduziert. Denn eine wesentliche Ursache dieser Komplexität liegt darin, dass man fachdidaktikwissenschaftlich zwei keineswegs widerspruchsfreie Relevanzkriterien berücksichtigen muss: wirtschaftswissenschaftliche Kompetenz und ökonomisch-praktische Kompetenz.

Nur wenn man ökonomische Lebenssituationen als die Situationen definiert, zu deren Bewältigung die Wirtschaftswissenschaften beitragen können (vgl. Steinmann 1997, 2), hat man dieses Problem gelöst – wieder in Form einer Tautologie. Lebenssituationen pflegen sich aber nicht nach Wissenschaftsdisziplinen zu ordnen und Wissenschaftsdisziplinen orientieren sich nicht an der Bewältigung von Lebenssituationen. Man könnte konsequent der akademischen disziplinären Ordnung folgen und sich ganz auf die Volkswirtschaftslehre (oder die Betriebswirtschaftslehre) konzentrieren, was eine weitere Komplexitätsreduktion mit sich brächte.

Man kann ökonomische Bildung zweitens und ebenfalls sehr allgemein als den Erwerb von Kompetenzen für „Sehen, Beurteilen, Handeln“ (Hilligen) im *Realitätsbereich Wirtschaft* konzipieren. In dieser Perspektive bleibt die Antwort auf die Frage nach den Bezugsdisziplinen erst einmal offen; selbstverständlich gehören Wirtschaftswissenschaften in aller Regel dazu. Ökonomische Bildung in diesem Sinne umfasst immer *auch* wirtschaftswissenschaftliche Bildung; aber sie kann konzeptionell umfassender oder mit anderen Schwerpunkten angelegt sein. Elemente wirtschaftswissenschaftlicher Bildung sind dann Teil

einer ökonomischen Bildung im weiteren Sinne, zu der Wissensbestände etwa aus Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Rechtswissenschaft und Psychologie gehören.

Drittens kann man ökonomische Bildung als Aneignung und Anwendung eines allgemeinen *wissenschaftlichen Denkmusters* auffassen: der ökonomischen Verhaltenstheorie oder des Rational Choice-Theorie (dazu Hedtke 2005a, Wolf 2005). Das Erfolgskriterium für diesen Ansatz ökonomischer Bildung ist der angemessene Umgang mit der Rationalhandlungstheorie. In dieser Perspektive gibt es keinen Grund, ökonomische Bildung sektoral oder disziplinär einzugrenzen. Sie beschränkt sich weder allein auf den Realitätsbereich Wirtschaft, sondern nimmt beispielsweise Politik, Gesellschaft und Familie hinzu, noch fokussiert sie allein auf die Wirtschaftswissenschaften oder auf andere sozialwissenschaftliche Einzeldisziplinen. Wenn man dieser Perspektive ökonomischer Bildung folgt, gehören konsequenterweise auch Inhaltsfelder wie Demokratie, Verfassung, Wahlen und politische Institutionen (vgl. Karpe 2001), politische Akteure, Grundwerte, Religion sowie beispielsweise Außenpolitik, Rechtspolitik und Familienpolitik dazu. Für Phänomene und Probleme in diesen Feldern gibt es in der Soziologie, in der Politikwissenschaft und in der Volkswirtschaftslehre eine Reihe prominenter Erklärungsansätze, die mit den Grundideen der ökonomischen Verhaltenstheorie bzw. Rational Choice-Theorie arbeiten.

Zwischenfazit: Die Frage „Welche Bezugsdisziplin(en)?“ bleibt offen. Man muss die Frage beantworten, welche Wissensbestände welcher – vermutlich vorwiegend sozialwissenschaftlicher – Disziplinen sich für welche der angestrebten ökonomischen Kompetenzen am besten eignen. Eine Vorabfestlegung auf die Wirtschaftswissenschaften (oder andere Disziplinen) schließt wichtige Wissensbestände von vornherein aus und verschenkt ohne Not Chancen ökonomischer Bildung; das sollen die folgenden Überlegungen beispielhaft zeigen.

2.2 Wissenschaftliches Wissen und ökonomische Kompetenzen

Die sozialwissenschaftliche Perspektive führt die Wirtschaftsdidaktik wissenschaftlich und praktisch weg von Routinen, die aus einer selbstverständlichen Tradierung scheinbar bildungs- und unterrichtsrelevanter Stoffe resultieren. Denn nun hängt es vom gesellschaftlichen und fachdidaktischen Kontext ab, welcher Wissensbestand für eine ökonomische Bildung relevant ist und welcher nicht. Auch wenn man die Bezugsdisziplinenfrage mit „Bezugswissenschaft = Wirtschaftswissenschaften“ beantwortet, muss man angeben, welche Wissensbestände aus welchen wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen relevant sind, welche weniger, welche gar nicht und warum.

Fachdidaktisch seriös kann man dies nur entscheiden, wenn man die Auswahl von Wissensbeständen mit Bezug auf eine *spezifische* Konzeption ökonomischer Bildung und auf *spezifische* ökonomische Kompetenzen begründet.

Man kann eine wirtschaftswissenschaftlich fokussierte ökonomische Bildung beispielsweise konsequent aus der *Perspektive realer Akteurinnen* konzipieren und die typischen „Rollen“ der ökonomischen Akteurin als Konsumentin, Erwerbstätige, Unternehmerin, Investorin usw. ins Zentrum stellen (vgl. Abb. 2). Die mikroökonomische Theorie des privaten Haushalt nützt so gut wie nichts, wenn es darauf ankommt, real existierende Konsumentinnen mit Strategien und Instrumenten auszustatten, um ihren Lebensstandard und ihre Lebensqualität zu optimieren. Dafür würde man vielleicht besser auf Angebote der Wirtschaftslehre des privaten Haushalts zurückgreifen. Angehende Kaufrauen in Unternehmen der Konsumgüterbranche, die die Nachfrage der privaten Haushalte beeinflussen wollen und müssen, werden auf Wissensbestände etwa der Marketingwissenschaft und der Wirtschaftspsychologie zurückgreifen; mit dem mikroökonomischen Modell der Konsumgüternachfrage können sie wenig anfangen. Dieses Modell wird völlig unbrauchbar, wenn man jugendliche Konsumentinnen in die Lage versetzen will, ihre individuelle Autonomie gegenüber den strategischen Beeinflussungsversuchen von Unternehmen und den persönlichen Schwächen in Sachen Selbstdisziplin und Bedürfnisreflexion zu behaupten. Hier wären beispielsweise verhaltenstheoretisch, wirtschaftspsychologisch und/oder medienwissenschaftlich fundierte Trainingsprogramme angemessener.

Ganz andere Bezüge wählte eine wirtschaftswissenschaftliche ökonomische Bildung, die sich der ökonomischen *Systemperspektive* verpflichtet und Funktionsweise und Wechselwirkungen ökonomischer (Teil-)Systeme wie Gütermärkte, Arbeitsmärkte, Kapitalmärkte oder nationale, regionale und globale Märkte zum Fokus wählt. Hier sind Grundzüge der mikroökonomischen Haushaltstheorie unverzichtbar, um sich anhand formaler Modelle mit der Konsumgüternachfrage, dem Arbeitsangebot und interdependenten Märkten auseinander zu setzen. Hier stünden Wissensbestände aus Volkswirtschaftslehre, Theorie der Wirtschaftspolitik und Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung im Zentrum des Interesses. Ökonomische Bildung lässt sich aber mit anderem konzeptionellen Schwerpunkt ohne weiteres auch mit vorrangigem

Bezug auf Wissensbestände der Wirtschaftsgeschichte (evolutionär-genetische Perspektive) oder der Wirtschaftsethik (evaluativ-normative Perspektive) konzipieren; beide kann man als Teildisziplinen der Wirtschaftswissenschaften auffassen. Bezogen auf Schulfächer ergäben sich je nach konzeptionellem Akzent auch ungewohnte Affinitäten zwischen ökonomischer Bildung und Hauswirtschaft, Rechtskunde, Mathematik, Geschichte oder Religion. Selbstverständlich kann man die hier analytisch getrennten Konzeptionen wirtschaftswissenschaftlicher ökonomischer Bildung unter bestimmten Bedingungen auch miteinander verbinden.

Die Frage nach den Bezugsdisziplinen muss man auch deshalb als echte Frage auffassen, weil sich neben den Wirtschaftswissenschaften eine Reihe weiterer Wissenschaften mit dem – meist nur vage umrissenen – Realitätsbereich „Wirtschaft“ beschäftigen und dafür relevante Wissensbestände anbieten¹². So wird „ökonomisches Handeln“ nicht nur von der Volkswirtschaftslehre, sondern auch von Anthropologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft, Psychologie und Philosophie beschrieben und erklärt. Wenn man etwa „die wirtschaftliche Tätigkeit“ als Konstante im sozialen Leben aller Gesellschaftsformationen“ und „als Universale menschlichen Lebens“, die „eine zentrale Bedeutung für das Maß der sozialen Beziehungen“ hat, versteht (Deutsches Aktieninstitut 1999, 16), dann liegt es vor allem nahe, (Sozial-)Anthropologie, Soziologie, Philosophie und vielleicht auch Humanbiologie zu befragen, ob sie Genaueres über diese Universalie und ihre Sozialität zu sagen haben.

Schließlich ist es alles andere als selbstverständlich, dass die Wirtschaftswissenschaften für auf praktischen Handlungserfolg ausgerichtete ökonomische Kompetenzen ausreichende Wissensbestände anbieten können. Es gibt grundlegende strukturelle Unterschiede zwischen den Basisannahmen und Leitinteressen der Standardökonomik und der Grundsituation einer real existierenden ökonomischen Akteurin; das illustriert eine typisierende Gegenüberstellung einiger wichtiger Merkmale (vgl. Abb. 2). Diese Unterschiede zu überbrücken bedeutet, dass die Wirtschaftsdidaktik sich auf eine andere Ökonomik beziehen muss (vgl. z.B. Biesecker/Kesting 2003). Oder sie muss selbst die umfangreiche und schwierige fachwissenschaftliche Aufgabe übernehmen, standardökonomische Wissensbestände so zu ergänzen, zu revidieren und zu transformieren, dass sie für reale ökonomische Akteurinnen anwendbar sind.

¹² Eine exemplarische Gegenposition findet man z.B. bei Schiller, der schlicht konstatiert: „Der Kulturbereich der Ökonomie wird zum überwiegenden Teil durch die *Wirtschaftswissenschaften* abgebildet“ (2003, 11; Hervorh. i. Orig.). Damit kommt es zu einem doppelten Abbildungsverhältnis: Die Ökonomie wird von den Wirtschaftswissenschaften abgebildet, die von der Fachdidaktik für den Ökonomieunterricht abgebildet werden.

Abb. 2: Standardökonomik und reale ökonomische Akteurin

	<i>Standardökonomik</i>	<i>reale Akteurin</i>
<i>Handlungstyp</i>	typisch-durchschnittliches Modellhandeln	persönliches Realhandeln
<i>Erkenntnisinteresse</i>	Prognose von Aggregaten	angemessene Individualhandlung
<i>Analysetyp</i>	standardisierte Mustererklärung	subjektive Interpretation
<i>Akteurin</i>	autonome Akteurin	sozial eingebettete Akteurin
<i>Situation</i>	objektiv gegeben	kulturell geprägt, subjektiv gedeutet
<i>Entscheidung</i>	hoch formalisierte Algorithmen	informelle Entscheidungsverfahren
	Rationalität	Routine, Rationalität, Emotionalität, Kulturalität
<i>Güter</i>	objektiv gegeben	kulturell und subjektiv unterschiedlich gedeutet
	homogen	heterogen
<i>Information</i>	Markttransparenz	Marktinttransparenz

Wenn man etwa die Ausstattung mit Fähigkeiten zur erfolgreichen Arbeitsplatzsuche (zumindest auch) als Gegenstand ökonomischer Bildung auffassen will, kommt man mit volkswirtschaftlichem Wissen allein nicht besonders weit. Beispielsweise findet die Arbeitsplatzsucherin in einem Standardwerk der Arbeitsmarktökonomik (z.B. Franz 2003) viele Informationen darüber, wie man ihr typisch-durchschnittliches Handeln und das der einstellenden Unternehmen modellieren, erklären und z. T. auch beeinflussen kann. Für ihre eigene Arbeitsplatzsuche nützt ihr das recht wenig, zumal eine der wirksamsten Strategien, einen Job zu bekommen, gar nicht behandelt wird: die Bildung und Pflege von persönlichen sozialen Netzwerken (Granovetter 1995)¹³. Aus der betriebswirtschaftlichen Personalwirtschaftslehre erfährt man, welche Strategien das Arbeitskraft suchende Unternehmen anwenden *soll*, um *seine* Interessen durchzusetzen. Aber auf der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes werden andere Kompetenzen als auf der Angebotsseite benötigt. Wie man als Bewerberin seine Biographie in ein optimales Licht rückt, wie man seinen Auftritt unternehmensgerecht inszeniert, wie man mit schwierigen Fragen im Bewerbungsgespräch

umgeht, wie man auf frauenfeindliche Äußerungen reagiert, wann man lügen darf und soll, wie man etwas über die tatsächlichen Arbeitsbedingungen herausbekommt, wann man seine Suche ganz beenden soll – all diese Fragen bleiben wirtschaftswissenschaftlich weitgehend unbeantwortet.

Insgesamt betrachtet liegt das Charakteristische eines sozialwissenschaftlichen Ansatzes ökonomischer Bildung darin, dass man danach fragt, welche Wissensbestände welcher Disziplin am geeignetsten dafür erscheinen, angestrebte ökonomische Kompetenzen zu entwickeln. Ein sozialwissenschaftlicher Ansatz ökonomischer Bildung emanzipiert sich davon, auf eine Disziplin oder eine Disziplingruppe fixiert und von ihr abhängig zu sein. Er fragt nach optimalen Wissensbeständen für definierte ökonomische Kompetenzen und stellt damit die konkrete Leistungsfähigkeit der Disziplinen für die Bildung der Subjekte vorurteilsfrei auf den fachdidaktischen Prüfstand – zunächst vorwiegend im sozialwissenschaftlichen Feld, weiter gehend auch in den Kulturwissenschaften. Der sozialwissenschaftliche Ansatz verkörpert damit eine skeptische Grundhaltung und lehnt es ab, einer Disziplin einen generellen Vertrauensvorschuss zu geben, ihre Wissensbestände seien besonders geeignet, ökonomische Phänomene zu erklären und ökonomische Kompetenzen zu entwickeln.

2.3 Wirtschaftswissenschaft und Wirtschaftswirklichkeit

Darüber hinaus stellt der sozialwissenschaftliche Ansatz ökonomischer Bildung in Rechnung, dass

¹³ Das hat nicht nur Gründe in der immer noch verbreiteten Ignoranz und Arroganz, mit der Wirtschaftswissenschaftlerinnen die Soziologie behandeln (wie auch umgekehrt), sondern auch theoretische Ursachen, da die Standardökonomik ökonomische Akteurinnen in der Regel als sozial isoliert konzipiert, in der Netzwerktheorie des Arbeitsmarktes (und anderer Märkte) aber gerade die sozialen Beziehungen im Zentrum der Analyse stehen. Mit zunehmender Verbreitung der Institutionenökonomik ändert sich das wesentlich, wirtschaftswissenschaftliche und soziologische Ansätze nähern sich teilweise einander an (vgl. z.B. Richter/Furubotn 2003, 340-391).

reale ökonomische Phänomene und reales ökonomisches Denken und Handeln von den Sozialwissenschaften beeinflusst und auch gezielt gestaltet werden. Er geht von einem Verhältnis vielfacher Wechselwirkung zwischen Wissenschaft und Realität aus und betrachtet elementare Einsichten in dieses Verhältnis als wesentliches Element ökonomischer Bildung.

Erstens berücksichtigt der sozialwissenschaftliche Ansatz, dass die sozialwissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere die Wirtschaftswissenschaften und die Politikwissenschaft, eng mit spezifischen Interessen sowie ökonomischen und politischen Akteuren und verknüpft sind; das sei am Beispiel Wirtschaftswissenschaften illustriert. Die ökonomischen Realitäten beeinflussen die Wirtschaftswissenschaften. So stellt sich etwa die Betriebswirtschaftslehre perspektivisch mehrheitlich mehr oder weniger direkt in den Dienst der Unternehmensleitung¹⁴; sie ist in vielfältiger Form institutionell, finanziell und personell eng mit dem Unternehmenssektor sowie seinen Verbänden und Instituten verquickt. In geringerem Ausmaß gilt dies auch für die Volkswirtschaftslehre. Andere ökonomische Akteure und Interessen finden dagegen weit weniger wirtschaftswissenschaftliche Resonanz und Akzeptanz, insbesondere Arbeitnehmerinnen und Konsumentinnen. Wer als Wirtschaftswissenschaftlerin deren Perspektiven zum Schwerpunkt seiner Forschungs-, Publikations- und Beratungsaktivitäten macht, erzielt vergleichsweise wenig Einkommen, Aufmerksamkeit und Reputation.

Zweitens schaffen Wissenschaften teilweise selbst die Realitäten, die sie analysieren. Die Wirtschaftswissenschaften prägen die ökonomischen Realitäten. So beeinflussen etwa die Betriebswirtschaftslehre und die Managementlehre Ziele, Handeln und Strukturen der Unternehmen. Die Forschungsergebnisse der Handelsbetriebslehre treten den Konsumentinnen bei Konsumententscheidungen beispielsweise als ausgefeilte Strategien gegenüber, mit denen man die Transparenz der Märkte für die Nachfrageseite verschlechtert, etwa indem man den Produkt- und Preisvergleich erschwert (z.B. Produktdifferenzierung, Lockvogelpolitik, Ausnutzung des lückenhaften Preisbewusstseins der Kundinnen). Die Volkswirtschaftslehre prägt beispielsweise mit ihren Theorien die Denkweisen und Entscheidungen von Politikerinnen, schafft mit ihren Prognosen handlungsleitende Erwartungen von Konsumentinnen und Investorinnen und arbeitet daran, reale Märkte nach mikroökonomischen Modellvorstellungen umzugestalten.

Sich mit Ökonomie beschäftigende Wissenschaften und ökonomische Realitäten können also nicht als unabhängig voneinander aufgefasst werden, sie ste-

hen in einem reflexiven Verhältnis zueinander. Um diese zirkuläre Verursachung verstehen und für das eigene Handeln berücksichtigen zu können, reichen wirtschaftswissenschaftliche Wissensbestände bei weitem nicht aus. Man sollte eine elementare Vorstellung davon haben, was das ökonomische Denken der Akteurinnen beeinflusst, was öffentliche Diskurse über Ökonomie prägt, wie man ganz bestimmte ökonomische Themen auf die nationale Tagesordnung bringen und andere verhindern kann, usw. Der ökonomische Diskurs der Massenmedien, den Wirtschaftswissenschaftlerinnen in unterschiedlichen Rollen prägen, bleibt nicht ohne Auswirkungen auf das individuelle und kollektive ökonomische Wissen und Bewusstsein.

Nicht zuletzt deshalb muss man drittens Wissensbestände aus den Disziplinen berücksichtigen, die sich mit ökonomischem Lernen und ökonomischem Wissen beschäftigen. Dazu gehören – wirtschaftsdidaktisch weitgehend unbestritten – Wissensbestände der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Bildungs- und der Lerntheorie. Aufgreifen muss man aber auch Wissensbestände aus der Psychologie, insbesondere Entwicklungs-, Sozial- und Wirtschaftspsychologie, sowie aus einer Reihe integrativer Disziplinen wie Sozialisationstheorie, Kognitionswissenschaft oder Medienwissenschaft. Für eine Wirtschaftsdidaktik, die sich als Wissenschaft vom ökonomischen Lernen versteht, sind die Wissensbestände dieser Felder unmittelbar relevant. Ökonomisches Alltagswissen und ökonomische Alltagstheorien gehören zum Gegenstandsbereich einer Wirtschaftsdidaktik, die sich nicht von vornherein auf die vermeintliche Überlegenheit wirtschaftswissenschaftlichen Wissens festlegen und auf die Dienstleistungsfunktion, dies adressatengerecht zu transformieren, reduzieren lässt (vgl. Geise 2001, 57-59). In diesem Sinne ist Wirtschaftsdidaktik *Wissenschaft vom ökonomischen Wissen und Lernen* (vgl. Hedtke 2003).

Der sozialwissenschaftliche Ansatz ökonomischer Bildung thematisiert also die Wechselwirkungen zwischen Wirtschaftswissenschaft, Wirtschaftswissen und Wirtschaftswirklichkeit. Er versteht wirtschaftswissenschaftliches Wissen, wirtschaftliche Wirklichkeit und ökonomisches Wissen als soziale Konstrukte. Der sozialwissenschaftliche Ansatz interessiert sich für das immer schon vorhandene ökonomische Wissen der Lernenden, ohne dies auf eine einzige Wissensform, das wirtschaftswissenschaftliche Wissen zu verkürzen (vgl. Grammes 1998, 83-93). Von der herkömmlichen Wirtschaftsdidaktik und dem wirtschaftswissenschaftlichen Mainstream unterscheidet er sich durch ein theoretisches und empirisches Interesse am ökonomischen Alltag der Lernenden. Wie ökonomisches Wissen in der Gesellschaft entsteht, wie die Akteurinnen, denen ökonomische Bildung zugeordnet ist, in ihrem Alltag Situationen interpretieren und konstruieren und wie sie tatsächlich handeln,

¹⁴ Selbstverständlich gibt es auch Strömungen, die einen offeneren, pluralistischeren Ansatz verfolgen (vgl. z.B. Hopfenbeck 2002).

sind zentrale Fragen einer sozialwissenschaftlichen Wirtschaftsdidaktik. Eine nachdrückliche Subjektorientierung (ökonomische Akteurinnen sind Personen), ein ausgeprägter Gesellschaftsbezug (ökonomische Akteurinnen denken und handeln sozial eingebettet) und eine solide Wissenschaftskepsis (wissenschaftliches Wissen muss seinen Nutzen für ökonomische Bildung nachweisen) charakterisieren deshalb den sozialwissenschaftlichen Ansatz ökonomischer Bildung.

3 Sozialwissenschaftliche Kompetenzen

Vor allem aber zielt der sozialwissenschaftliche Ansatz darauf, ökonomische Bildung in ein Gesamtkonzept politischer, sozialer und ökonomischer Bildung zu integrieren, das ich mangels besserer Alternative sozialwissenschaftliche Bildung nenne. Im Folgenden¹⁵ zeige ich, welche universalen, fach- und disziplinübergreifenden sozialwissenschaftlichen Kompetenzen für die ökonomische Bildung relevant sind, weil sie zu deren Erwerb wesentlich beitragen kann. Zum Kern sozialwissenschaftlicher Kompetenzen gehören elementarste Fähigkeiten in den folgenden zwölf Bereichen:

- *Konstrukte*: gesellschaftliche Phänomene als sozial konstruiert und deshalb prinzipiell auch anders möglich oder gestaltbar auffassen;
- *Kommunikationen*: die kommunikative Herstellung und Formung gesellschaftlicher Wirklichkeiten und Probleme durch kollektiv als „wahr“ geglaubte und öffentlich als „wahr“ kommunizierte „Fakten“ beschreiben, beurteilen und im eigenen Handeln berücksichtigen;
- *Denkweisen*: ein soziales Phänomen oder Problem mit unterschiedlichen Denkweisen unterschiedlich beschreiben, erklären, behandeln und die Folgen dieser Denkweisen reflektieren sowie dies auf eigene Denkweisen anwenden;
- *Denkwirkungen*: die Veränderung sozialer Phänomene und Probleme durch die Verbreitung und Anerkennung gesellschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Wissens über sie beschreiben;
- *Institutionen*: individuelles Handeln mit gesellschaftlichen Institutionen verbinden, die dieses ermöglichen und begrenzen, und diese Institutionen als sich ändernde und veränderbare beschreiben;
- *Nebenwirkungen*: die unbeabsichtigten gesellschaftlichen Nebenwirkungen aufspüren, die sich aus Versuchen ergeben, gesellschaftliche Systeme und Institutionen sowie individuelles Handeln gezielt zu steuern;
- *Normen*: zentrale normative Grundlagen institutioneller Systeme wie Familie, Markt, Kapitalismus oder Demokratie herausarbeiten und mit alternativen Normen vergleichen;
- *Evolutionen*: hinsichtlich Denkweisen, Institutionen und Normen beschreiben, wie sich diese herausgebildet, durchgesetzt und verfestigt haben und dadurch gegenwärtige Handlungsmöglichkeiten eröffnen und begrenzen;
- *Interessen*: gesellschaftliche Phänomene, Institutionen und Probleme auf die damit verbundenen kollektiven und individuellen Interessen untersuchen, diese beurteilen und beim Handeln berücksichtigen;
- *Perspektiven*: die individuellen und kollektiven Perspektiven unterschiedlicher sozialer Akteure beschreiben, einnehmen und reflektieren;
- *Ebenen*: Mikro- und Makroebene in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik unterscheiden und verbinden, Makrophänomene auf Mikroursachen zurückführen und Makrofolgen von Mikrophänomenen beschreiben;
- *Aussagetypen*: Ist-Aussagen über gesellschaftliche Phänomene von Soll-Aussagen darüber unterscheiden und in eigenen Argumentationen voneinander trennen.

Diese Fähigkeiten stellen in ihrer Gesamtheit gewiss sehr hohe Ansprüche, die bestenfalls am Ende der Sekundarstufen II erworben sein können. Wenn man sie sehr stark elementarisiert, exemplarisch konzipiert und auf ihren Kern zurückführt, kann man die meisten dieser Fähigkeiten aber auch auf einem durchschnittlichen, realistischen Anspruchsniveau erwerben. Die Fachdidaktik und Unterrichtspraxis sind herausgefordert, dafür geeignete Formen zu entwickeln, zu erproben und zu etablieren. Einige dieser universalen sozialwissenschaftlichen Kompetenzen, die eng mit zentralen sozialwissenschaftlichen Konzepten und Kategorien verbunden sind, skizziere ich kurz¹⁶. Ich weise ausdrücklich darauf hin, dass dies wissenschaftlich begründete Kompetenzen sind, die man in einem weiteren Schritt systematisch mit Entscheidungs- und Handlungssituationen des Alltags verbinden muss.

Konstrukt: Hier geht es um die disziplinübergreifende sozialwissenschaftliche Kompetenz, real existierende ökonomische, politische oder gesellschaftliche Strukturen und Institutionen zu dekonstruieren. Damit ist die Fähigkeit gemeint, diese Strukturen und Institutionen als intentional und/oder evolutionär entstandene

¹⁵ Ich übernehme diesen Teil überwiegend aus Hedtko 2006.

¹⁶ Die Kompetenzen in den drei Bereichen *Normen*, *Interessen* und *Perspektiven* sind in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken so einschlägig, dass sich eine Erläuterung hier erübrigt.

soziale Konstrukte zu beobachten, zu beschreiben und zu analysieren, die auch anders sein könnten, sowie zu sehen, dass es zu ihnen immer Alternativen gibt, die man realisieren könnte.

Kommunikation: Ein klassisches Exempel, an dem man diese Fähigkeit erwerben kann: Regelmäßig werden das Ausmaß bestimmter Formen von Kriminalität, die *fremde* Täterinnen verüben (Einbruch, Raub, Körperverletzung), und das persönliche Risiko, hier zum Opfer zu werden, überschätzt. Dagegen wird das Risiko, Opfer von Straftaten zu werden, die aus dem eigenen Familien-, Nachbarschafts- und Bekanntenkreises begangen werden, erheblich unterschätzt. Weitere Beispiele sind die „gefühlte“ Inflation oder der geglaubte Missbrauch staatlicher Sozialleistungen.

Denkweise: Denkweisen kann man zunächst und vereinfacht als *disziplinäre* Denkweisen verstehen. Sollen Lernende beispielsweise verstehen, wie Institutionensysteme des Typs Wirtschaftsordnung entstehen, funktionieren und wirken, kann man das etwa in einem politikwissenschaftlichen, wirtschaftsgeschichtlichen oder volkswirtschaftlichen Zugriff thematisieren. Man kann z.B. die politischen Auseinandersetzungen darum, wie die Soziale Marktwirtschaft zu definieren, durchzusetzen, zu gestalten und zu interpretieren ist, von ihren Ursprüngen bis heute verfolgen. Daran kann man etwa lernen, dass und wie scheinbar ökonomische Begriffe wie „Soziale Marktwirtschaft“ als *politische* Chiffren benutzt werden, die ein ökonomisch-soziales Versprechen („Wohlstand für alle“) ausdrücken, mit dem man die sozialen Gruppen in das politische System integrieren und dieses legitimieren will (Kombination von wirtschaftsgeschichtlichen und politikwissenschaftlichen Interpretationen). „Soziale Marktwirtschaft“ betrachtet man dann u.a. als eine politische Integrationsstrategie.

Denkweisen kann man darüber hinaus als *überdisziplinäre* Denkweisen auffassen. Das prominenteste Beispiel dafür bietet das Denkmuster der Ökonomischen Verhaltenstheorie / Rational Choice Theorie, das in Soziologie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaften, aber auch in alltagstheoretischen Vorstellungen sehr verbreitet ist. Lernende können ausprobieren, was man sieht, wenn man diese Denkweise auf unterschiedliche Probleme und Gegenstände anwendet, z.B. auf persönliche Beziehungen im Rahmen von Freundschaft, Partnerschaft, Ehe und Familie, auf politische oder religiöse Überzeugungen oder auf die Programmatik und Politik einer konkreten Regierungskoalition.

Denkwirkung: Eine wichtige sozialwissenschaftliche Kompetenz liegt darin, beispielhaft zeigen zu können, dass und wie bestimmte Denkweisen besondere gesellschaftliche Wirkungen nach sich ziehen (können). Sie setzt ein sozial-konstruktivistisches Denkmuster voraus und bildet ein herausragendes Element politischer Urteilsfähigkeit. Am Beispiel Sozialhilfe kann

man solche Denkwirkungen illustrieren. Eine Denkweise unterstellt arbeitsfähigen Sozialhilfeempfängerinnen zunächst tendenziell Arbeitswilligkeit und Bedürftigkeit (*homo socialis*) und will ihnen eine gewisse Teilhabe am Wohlstand sichern. Eine andere Denkweise (*homo oeconomicus*) unterstellt Sozialhilfeempfängerinnen grundsätzlich Opportunismus und ein rationales Kosten-Nutzen-Kalkül, so dass sie dann nicht arbeiten, wenn ihr zusätzliches Einkommen im Vergleich zur Sozialhilfe zu gering ist. Je nach Denkweise ergeben sich völlig unterschiedliche Muster der Sozialpolitik.

Institution: Die Kompetenz, in einfacher Form institutionalistische Denkmuster anzuwenden, kann man etwa am Beispiel einer spezifizierten allgemeinen Einkommenssteuerpflicht von Individuen und Organisationen illustrieren. Wählen wir einen eher ökonomischen Begriff von Institution (System von Regeln und Sanktionen zu ihrer Durchsetzung) und nehmen an, dass Akteure rational kalkulieren. Dann kann man wie folgt analysieren: Sind die individuellen Kosten, die dadurch entstehen, dass man sich an die Grundregel dieser Institution hält und Steuern zahlt, aus Sicht der Akteurinnen noch akzeptabel, dann verhalten sie sich regelgerecht. Steigen sie über dieses Niveau hinaus, versuchen viele, Steuern zu hinterziehen. Nun müsste man, wollte man das bisherige Steueraufkommen sichern, Strafen und/oder Kontrollen erhöhen.

Mit einem eher traditionell soziologischen Blick auf Institutionen würde man sich etwa auf die gesellschaftliche Institution der Steuerehrlichkeit oder allgemeiner: der Pflichterfüllung beziehen. Aus dieser Sicht läge es an solchen, in einer Gesellschaft allgemein akzeptierten und verinnerlichten Normen, dass viele Akteurinnen ihre Steuerpflicht mehr oder weniger genau erfüllen. Ändern sich die Normen oder deren Akzeptanz, ändert sich das Steuerverhalten. Individualisierung und verbreitetes ökonomisches Denken können bewirken, dass die Akzeptanz für die Institution Steuerehrlichkeit deutlich nachlässt und man häufiger oder mehr Steuern hinterzieht.

Nebenwirkung: Unbeabsichtigte Nebenwirkungen kollektiven Handelns sind ein sowohl sozialwissenschaftlich wie gesellschaftlich prominentes und relevantes Thema. Die Frage danach bei jeder Diskussion über politische Maßnahmen zu stellen und zu beantworten zu versuchen, ist eine wichtige Kompetenz. Beispiele bieten die Pendlerpauschale, die zu Zersiedelung der Landschaft und erhöhtem Verkehrsaufkommen führt, weil sie die Kosten reduziert, die durch größere Entfernungen zwischen Wohnort und Arbeitsplatz entstehen, sowie die Wohnungsbau- und Eigenheimförderung und das Wohngeld, die höhere Preise im Bau- und Wohnungsgewerbe ermöglichen.

Evolution: In „historischer“ Dimension denken und gesellschaftliche Phänomene als gewordene und gemachte denken und behandeln, ist eine weitere

wichtige Kompetenz. Sie hängt eng mit dem sozialen Konstruktivismus zusammen. Als Beispiele kann man die Entwicklung der Sozialen Marktwirtschaft (s. o.) und mit ihr verbundene Phänomene wie Korporatismus und Sozialstaatlichkeit anführen, die etwa aus neoliberaler Sicht als wesentliche Hemmnisse von Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit erscheinen, oder die Herausbildung und Verfestigung einer „deutschen“ Familien- und Erziehungsnorm, die für eine im internationalen Vergleich geringe Müttererwerbstätigkeit, Versorgung mit Kindertagesstätten und Ganztagschulen verantwortlich gemacht werden kann.

Ebene: Man kann die Fähigkeit, Mikro- und Makroebene voneinander zu unterscheiden und Mikro-Makro-Fehlschlüsse zu identifizieren, zu beurteilen und zu vermeiden (vgl. Behrman/Grammes/Reinhardt 2004, 343 f.), in politischen, gesellschaftlichen oder ökonomischen Kontexten erwerben. Geeignete Beispiele dafür sind z.B. Fehlschlüsse von der Familie auf den Staat, von den individuellen Wertvorstellungen auf die der Gesellschaft oder vom Privathaushalt auf die Gesamtwirtschaft. Makrophänomene systematisch auf Mikroursachen, d.h. auf das durchschnittliche Verhalten individueller Akteure zurückführen zu können, kann man mit soziologischen oder ökonomischen Ansätzen an Themenkomplexen wie Arbeitslosigkeit, Internationalisierung, Migration, Rassismus oder Politikverdrossenheit lernen.

Aussagetyp: Eine weitere wichtige sozialwissenschaftliche Fähigkeit liegt darin, deskriptive und normative Aussagen zu unterscheiden sowie naturalistische Fehlschlüsse vom Sein auf das Sollen zu erkennen und zu vermeiden; auch sie kann man im Kontext aller sozialwissenschaftlichen Disziplinen erwerben.

Diese Beispiele zeigen, dass es wichtige universale sozialwissenschaftliche Kompetenzen gibt, die Lernende in mehreren Einzeldisziplinen/Einzelfächern oder auch überdisziplinär erwerben können. Die wirtschaftswissenschaftlichen, politikwissenschaftlichen,

soziologischen und sonstigen Wissensbestände und Problemstellungen, mit deren Hilfe man diese Kompetenzen erreichen kann, sind austauschbar, sofern sie für den Kompetenzerwerb *funktional äquivalent* sind. Deshalb muss man in Lehrplänen ebenso wie bei der Bildungsgangs-, Fach- und Kursplanung *entscheiden*, welche der universalen gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenzen die Lernenden wo erwerben und wo anwenden sollen.

4 Fazit

Ein sozialwissenschaftlicher Ansatz ökonomischer Bildung ist einem wirtschaftswissenschaftlichen Ansatz ökonomischer Bildung fachdidaktikwissenschaftlich vorzuziehen. Als integrativer Ansatz und erweitert er die Möglichkeiten ökonomischer Bildung und umfasst zugleich die wirtschaftswissenschaftliche ökonomische Bildung als einen Spezialfall. Er nutzt systematisch für die ökonomische Bildung geeignete Wissensbestände anderer Disziplinen und kann damit ein höheres und differenzierteres Kompetenzniveau erreichen. Dies ist auch deshalb zu erwarten, weil er die inhaltlichen Koordinations- und Integrationsanforderungen des sozialwissenschaftlichen Lernfelds aufgreift. Ökonomische Bildung gewinnt, wenn man sie systematisch auf politische und gesellschaftliche Bildung bezieht.

Nicht zuletzt antwortet der sozialwissenschaftliche Ansatz ökonomischer Bildung angemessen auf einen ökonomischen Grundtatbestand: die zunehmende Knappheit des Raums, den die Bildungspolitik für das sozialwissenschaftliche Lernfeld insgesamt zur Verfügung stellt. Unter Bedingungen realer Knappheit bleibt das freistehende Eigenheim für das ökonomische Lernen ein Traum; realistischer ist eine ansehnliche Etage im Haus der sozialwissenschaftlichen Bildung – mit einer funktionierenden Hausgemeinschaft, hoffentlich.

Literatur

- Beck, Klaus; 1997: Allgemeine Wirtschaftsbildung an kaufmännischen Schulen. Didaktische Grundlagen und empirische Befunde. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.); 1997a. S. 48-73.
- Behrmann, Günter C. / Grammes, Tilman / Reinhardt, Sibylle; 2004: Politik. Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim, Basel. S. 322-406.
- Biesecker, Adelheid / Kesting, Stefan; 2003: Mikroökonomik. Eine Einführung aus sozial-ökologischer Perspektive. München, Wien.
- Blankertz, Herwig; 1963: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf.
- Deutsches Aktieninstitut = Beirat für ökonomische Bildung des Deutschen Aktieninstituts e.V.; 1999: Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen (vom Beirat für ökonomische Bildung des Deutschen Aktieninstituts e. V.). Frankfurt am Main, 2. Aufl. <http://www.sowi-online.de/reader/oekonomie/memorand.htm>
- Franz, Wolfgang; 2003: Arbeitsmarktökonomik. Berlin, Heidelberg, New York, 5. Aufl.
- Geise, Wolfgang; 2001: Alltagstheorien von Verbrauchern. Zur Rekonstruktion der Innensicht konsumtiven Handelns. In: Schlösser, Hans Jürgen (Hrsg.). S. 45-61.
- Grammes, Tilman; 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen.
- Granovetter, Mark; 1995: Getting a Job. A Study of Contacts and Careers. Chicago, London, 2. Aufl.
- Hansen, Ursula; 1990: Absatz- und Beschaffungsmarketing des Einzelhandels. Eine Aktionsanalyse. Göttingen, 2. Aufl.
- Harney, Klaus; 2004: Berufsbildung. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel. S. 153-173.
- Hartmann, Michael; 2003: Juristen. Abschied aus den Vorständen der Großkonzerne. In: Machura, Stefan / Ulbrich, Stefan (Hrsg.): Recht, Gesellschaft, Kommunikation. Baden-Baden. S. 118-128.
- Hedtke, Reinhold; 2002: Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (Gegenwartskunde, NF), Jg. 51. H. 2, S. 173-186.
- Hedtke, Reinhold; 2002a: Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2002.
- Hedtke, Reinhold; 2003: Historisch-politische Bildung. Ein Exempel für das überholte Selbstverständnis der Fachdidaktiken. In: Politisches Lernen, Jg. 51. H. 1-2. S. 112-122.
- Hedtke, Reinhold; 2005: Zwischen Integration und Vervolkswirtschaftlichung. „Sozialwissenschaften/ Wirtschaft“ als Exempel für ökonomische Hegemonie und fachdidaktische Defizite. In: Politisches Lernen, Jg. 23. H. 1-2, S. 5-16.
- Hedtke, Reinhold; 2005a: Gemeinsam und unterschieden. Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung. In: Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.). S. 22-75.
- Hedtke, Reinhold; 2006: Integrative politische Bildung. Sozialwissenschaftliche Kompetenzen jenseits von Fächern und Disziplinen. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden. S. 226-239.
- Hopfenbeck, Waldemar; 2002: Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre. Das Unternehmen im Spannungsfeld zwischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Interessen. 14. Aufl. Landsberg/Lech.
- Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.); 2005: Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden.
- Kahsnitz, Dietmar; 2005: Ökonomische und politische Bildung sowie die Frage ihrer Integration aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Allgemeinbildungstheorie. In: ders. (Hrsg.). S. 111-158.
- Kaiser, Franz-Josef / Kaminski, Hans (Hrsg.); 2003: Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kaminski, Hans / Hübinger, Bernd / Zedler, Reinhard / Staudt, Wolfgang; (Hrsg.); 2001: Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung (Zukunftsforum Politik; 26). Bonn. S. 8-30.
- Kaminski, Hans; 2001: Kerncurriculum Ökonomische Bildung. In: Kaminski, Hans u.a. S. 8-30.
- Kaminski, Hans; 2003: Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung. Aspekte von Interdisziplinarität aus Sicht der Ökonomik. In: Kaiser, Franz-Josef / Kaminski, Hans (Hrsg.); 2003. S. 41-76. Identisch mit dem gleichnamigen Aufsatz in Unterricht Wirtschaft, Jg. 2 (2001). H. 4. S. 49-55 und Jg. 3 (2002). H. 1. S. 60-68.
- Kaminski, Hans; 2004: Standards für die ökonomische Bildung. Bedingungen und Anregungen. In: Unterricht Wirtschaft, Jg. 5. H. 1, S. 2-
- Karpe, Jan; 2001: Wirtschaftspolitische Bildung als Teil einer modernen ökonomischen Bildung. In: Schlösser, Hans Jürgen (Hrsg.). S. 63-76.
- Karpe, Jan; Krol, Gerd-Jan; 1999: Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung. In: Krol, Gerd-Jan / Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung? Bergisch Gladbach. S. 21-48.
- Klafki, Wolfgang; 1996: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim, Basel.
- Krol, Gerd-Jan; 2001: „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. In: sowi-onlinejournal, Jg. 2. H. 1. <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/krol.htm>> vom 01.07.2001.
- Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.); 1997: Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach.
- Kruber, Klaus-Peter; 1997: Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: ders. (Hrsg.). S. 55-74.
- Kruber, Klaus-Peter; 2005: Ökonomische und politische Bildung. Der mehrperspektivische Zugriff auf Wirtschaft und Politik. In: Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.). S. 75-109.
- Kurtz, Thomas; 2002: Berufssoziologie. Bielefeld.
- Kutscha, Günter; 1976: Das politisch-ökonomische Curriculum. Wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg.
- Piorkowsky, Michael-Burkhard; 1997: Haushaltsökonomie. In: Kutsch, Thomas / Piorkowsky, Michael-Burkhard / Schätzke, Manfred: Einführung in die Haushaltswissenschaft. Haushaltsökonomie, Haushaltsssoziologie, Haushaltstechnik. Stuttgart. S. 13-138.
- Reetz, Lothar; 2003: Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, Franz-Josef / Kaminski, Hans (Hrsg.). S. 99-124.
- Richter, Rudolf / Furubotn, Eirik G.; 2003: Neue Institutionenökonomik. Eine Einführung und kritische Würdigung. 3. Aufl. Tübingen.
- Schanz, Heinrich (Hrsg.); 1997a: Didaktik allgemeiner Fächer an beruflichen Schulen (Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb; 18). Stuttgart.
- Schanz, Heinrich; 1997: Allgemeine Wirtschaftsbildung an nicht-kaufmännischen Schulen. In: ders. (Hrsg.); 1997a. S. 74-86.
- Schiller, Günter; 2001: Didaktik der Ökonomie. Grundbildung der Ökonomie für Ausbildung und Unterrichtspraxis. Donauwörth.
- Schlösser, Hans Jürgen (Hrsg.); 2001: Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach.
- Schweitzer, Rosemarie von; 1991: Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts. Stuttgart.
- Sesink, Werner; 1994: Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaft. München, Wien.
- Steinmann, Bodo; 1997: Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.). S. 1-22.
- Wolf, Dorothee; 2005: Ökonomische Sicht(en) auf das Handeln. Ein Vergleich der Akteursmodelle in ausgewählten Rational-Choice-Konzeptionen. Marburg.

Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Reprints
ISSN 2364-771X

Fakultät für Soziologie
Faculty of Sociology

Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Reprints
ISSN 2364-771X

Anschrift des Autors:
Reinhold Hedtke
Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
33501 Bielefeld
reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de

urn:nbn:de:0070-pub-29052661
Bielefeld: Faculty of Sociology 2016

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

E-Mail

[reinhold.hedtke\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de)

[bettina.zustrassen\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de)

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

e-Mail

reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)