

Birgit Weber

Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen

birgit.weber@uni-koeln.de, Professur für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung, Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften in der Fachgruppe Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Universität zu Köln

eingereicht am: 12.05.2013, Doubleblind-Review, akzeptiert am: 03.09.2013

Damit Lernende alltägliche, ökonomisch geprägte Lebenssituationen bewältigen sowie Spielräume in demokratischen Marktgesellschaften beurteilen und mitgestalten können, stellt sich die Frage nach einer angemessenen ökonomischen Bildung. Um Bestandteile einer subjekt- und lebensweltorientierten sozioökonomischen Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung zu bestimmen, werden zunächst idealtypische Lösungen skizziert, existierende Kompetenzanforderungen verglichen, die Reichweite der Wirtschaftswissenschaft als Referenzdisziplin analysiert.

Keywords: Sozioökonomische Bildung, ökonomisch geprägte Lebenssituationen, Subjekt-, Wissenschafts- und Lebensweltorientierung

Between subject, life world, science and responsibility: economic education around conflicting interests

If learners are to be empowered to cope with their economic living situation and to judge and participate in democratic market societies, the issue arises of appropriate economic education. To determine components of a subject- and environment-oriented, socio-economic education in social responsibility, this article outlines ideal types of solutions, compares competency requirements and analyses the scope of economic sciences as reference disciplines.

Keywords: socio-economic education, economic living situations, subject, science and environment orientation

1 Schulische ökonomische Bildung – ein multipler Anlass zur Sorge

In vielen Ländern wird gefordert, ökonomische Bildung stärker im allgemeinen Schulwesen zu verankern: Wirtschaft als Universale menschlichen Lebens, deren Komplexität nicht durch Alltagserfahrungen erfasst werden kann, die von den Individuen auf individueller und politischer Ebene Orientierung sowie Entscheidungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit verlangt, um deren Ausgangslage es im allgemeinen Schulwesen eher schlecht bestellt ist, soll angemessen im Bildungswesen für alle Lernenden etabliert werden. Vor allem die Interessenverbände der Unternehmer/innen bzw. Arbeitgeber/innen fordern mehr ökonomische Bildung, entweder weil sie sich um den Mangel an Unternehmensgründer/innen sorgen, womit Arbeitsplätze und Wettbewerbsfähigkeit gefährdet

sein, oder weil das Unverständnis für Finanzprodukte oder Aktien eine angemessene Vorsorge behindere. Angestrebt wird zumeist auch ein besseres Verständnis für die Rahmenbedingungen marktwirtschaftlicher Ordnung und für die Funktionsbedingungen von Unternehmen.

Die Bemühungen zielen vor allem auf eine Stärkung der individuellen Freiheit und Verantwortung gegenüber politischen Regulierungen, erhofft wird vor allem eine verbesserte Akzeptanz marktwirtschaftlicher Ordnung sowie unternehmerischer Freiheiten. Da vor allem *Bad News* als *Good News* gelten, dokumentieren regelmäßig Studien die scheinbare Ahnungslosigkeit von Jugendlichen und Erwachsenen, denen jegliches Verständnis für die Wirtschaftswelt fehle. Auch viele Expert/innen für das Lehren und Lernen ökonomischer Bildung sorgen sich angesichts der diffusen und häufig zersplitterten curricularen Verankerung

ökonomischer Bildung um das Wirtschaftsverständnis der Jugend, das nach der Meinung nicht weniger nur durch ein eigenständiges Fach für Wirtschaft verbessert werden kann. Dies lässt Vertreter/innen anderer gesellschaftswissenschaftlich ausgerichteter Fächer Verdrängung befürchten, vor allem wenn auch ökonomische Aspekte zu ihrem Gegenstandsbereich zählen. Auch die Verbände der Verbraucher/innen und Arbeitnehmer/innen befürchten, dass die zu vermittelnde ökonomische Bildung einseitig auf Unternehmer/inneninteressen beschränkt sei, so dass ihre Interessen völlig aus dem Blick geraten. Während die grundsätzliche Notwendigkeit der ökonomischen Bildung von kaum jemand in Frage gestellt wird, sind die Sorgen vielseitig und von unterschiedlichen Interessen begleitet.

Entsprechend stellt sich die Frage, was eine ökonomische Bildung ausmachen sollte, die man allen Kindern und Jugendlichen in ihrer Schulzeit gewähren sollte.

2 Idealtypen ökonomischer Bildung

Die Fachdidaktik der ökonomischen Bildung hält dazu mehrere idealtypische Antworten bereit. Diese Konzeptionen ökonomischer Bildung lassen sich vor allem danach systematisieren, welches Verhältnis sie zu den drei Polen Lebenssituationen, Wissenschaft und Bildung einnehmen (vgl. Weber 2001; Hedtke 2011). Die Orientierung an diesen Polen lässt sich allerdings sehr unterschiedlich ausgestalten.

- Die Orientierung an ökonomisch geprägten **Lebenssituationen** – z. B. als Konsument/in, Berufswähler/in, Erwerbstätige/r, Wirtschaftsbürger/in, kann bedeuten, die bestehenden Anforderungen und Ordnungen zu akzeptieren und sich an diese anzupassen. Sie kann aber auch bedeuten, die in solchen Lebenssituationen vorliegenden Gefährdungen und Behinderungen zu analysieren, ihre Beeinflussung durch Ordnungen zu verstehen und auf der individuellen oder politischen Ebene nach Problemlösungen zu suchen.
- Die Orientierung an der **Wissenschaft** kann implizieren, die wesentlichen Erkenntnisse der Wirtschaftswissenschaft als deren verkleinertes Abbild zu lernen. Sie kann aber auch bedeuten, wirtschaftswissenschaftliche, aber auch andere Konzepte, Modelle und Theorien kritisch zur Analyse gesellschaftsökonomischer Probleme und Herausforderungen zu nutzen, sie aber auch kritisch hinsichtlich der Grenzen ihrer Erklärungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu beurteilen.



Abb. 1: Bildungsrelevante Pole und Spannungsfelder fachdidaktischer Konzeptionen

- Schließlich kann die Orientierung an **Bildung** auf selbstbestimmte, interessengeleitete Mündigkeit des Individuums zielen, oder auch darüber hinaus dessen gesellschaftliche Verantwortung mit berücksichtigen.

Neben diesen Spannungsfeldern ist relevant, welche Bedeutung den Polen beigemessen wird: Sind sie als Auswahlkriterium gedacht, stellen sie lediglich eine Motivationshilfe dar, gelten Sie als kritische Reflexionsinstanz oder sind sie das vorrangige Ziel, auf das die ökonomische Bildung ausgerichtet sein soll. Im Folgenden werden die drei Ansatzpunkte ökonomischer Bildung genauer skizziert.

2.1 Ökonomisch geprägte Lebenssituationen als Auswahlkriterium

Dietmar Ochs und Bodo Steinmann entwickelten Ende der 1970er Jahre eine fachdidaktische Konzeption, wonach die *Auswahl* relevanter ökonomischer Inhalte – in Anlehnung an Saul B. Robinsohn – ausgerichtet sein sollte auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen. Ausgehend von einem Verständnis der ökonomischen Bildung gerichtet auf den *Gegenstandsbereich* Ökonomie, in dem Güter und Einkommen verteilt werden, werden die Lebensbereiche mikro-, partial- und makroökonomisch nach Lebensbereichen differenziert. So ermittelten Ochs & Steinmann (1978) zwei ökonomisch relevante Lebensbereiche mit je vier ökonomisch geprägten Lebenssituationen:

- Lebensbereich *Einkommensentstehung durch Produktion und Arbeit*
 1. Berufswahl, -ausbildung, -fortbildung, -wechsel,
 2. Stellung im Unternehmen und am Arbeitsplatz,
 3. Arbeitseinkommen und
 4. Sozialeinkommen.
- *Einkommensverwendung durch Inanspruchnahme erstellter Güter*
 1. Kauf an freien und regulierten Märkten,
 2. Freizeitgestaltung,
 3. Sparen, Versichern, Vorsorge und
 4. Steuerzahlung und Inanspruchnahme öffentlicher Güter.

Besonders lernbedeutsam seien diese Lebenssituationen, wenn

- (a) ihnen eine hohe Bedeutung für die Bedürfnisbefriedigung zukomme,
- (b) diese gegenwärtig behindert oder künftig gefährdet sei sowie
- (c) Handlungsspielräume existieren.

Neben der existierenden Wirtschaftsordnung, so ergänzt Steinmann 1997, werden die Lebenssituationen von ökonomischen, ökologischen, sozialen und internationalen Entwicklungen beeinflusst. Gleichzeitig wirken sich die individuellen Entscheidungen auf diese Entwicklungen aus. Ochs & Steinmann (1978) verstanden das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ nicht als Anpassung an solche Lebenssituationen, vielmehr ging es ihnen einerseits um Kompetenz zur Bewältigung solcher Lebenssituationen, andererseits aber auch um Emanzipation zur Überwindung von Behinderungen und Gefährdungen und um die Mitgestaltung der Regeln.

Es existieren einige fachdidaktische Konzeptionen, die auf den ersten Blick ähnlich erscheinen. So setzten einige an den ökonomisch geprägten Rollen in jenen Lebenssituationen (Retzmann et al. 2010; Seeber et al. 2012) oder an scheinbar analogen Sektoren im Wirtschaftskreislauf (z. B. Haushalt, Unternehmen) an (z. B. Kaminski & Eggert 2008). Diese Ansätze unterscheiden sich von dem erstgenannten Ansatz vor allem dadurch, dass sie allein solche wirtschaftswissenschaftlichen Wissensbestände als Lerngegenstand ausweisen, mit der die favorisierte Referenzdisziplin – manchmal auch nur deren herrschender Denkansatz – sich dieser Lebenssituation widmet. Auch die Ziele der Interessengruppen ökonomischer Bildung sind in hohem Maße an der Befähigung zur Bewältigung ökonomischer Lebenssituationen interessiert. Aus der Perspektive der Unternehmer/innen- und Arbeitgeber/innenverbände ist es nachvollziehbar, wenn

hier die besonderen bürokratischen Hemmnisse, die unternehmerisches Handeln beeinträchtigen, eher betont werden als die Schutz- und Mitwirkungsrechte der Arbeitnehmer/innen. Auch arbeitnehmer/innen-, verbraucher/innen-, sozial-, umweltorientierte oder globalisierungskritische Verbände werden – im Interesse der Gegenöffentlichkeit – kaum beide Seiten gleichberechtigt berücksichtigen und den Lernenden ein abwägendes Urteil unter Berücksichtigung aller Perspektiven ermöglichen.

Wenn sowohl die Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen als auch die Befähigung zur Beurteilung bzw. Mitgestaltung solcher sozioökonomischer Lebenssituationen sowie gesellschaftlichen Entwicklungen das zentrale Ziel des jeweiligen Fachunterrichts ist, müssen die Herausforderungen der ökonomisch geprägten Lebenssituationen ernst genommen werden. Zunächst stellt sich für solche ökonomisch geprägten Lebenssituationen, die in gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Entwicklungen eingebunden sind, von diesen beeinflusst werden und diese Entwicklungen mitentstehen lassen, die Frage, welche Behinderungen und Gefährdungen mit ihnen verbunden sind, welche Ursachen und Einflussfaktoren aus ökonomischer Sicht existieren, welche weiteren Einflussfaktoren, alternativen Erklärungsmodelle sowie individuelle, gesellschaftliche oder auch politische Gestaltungsalternativen mit welchen Konsequenzen denkbar sind. Es liegt auf der Hand, dass ein solcher fachdidaktischer Ansatz eine fortwährende Untersuchung der jeweiligen Lebenssituationen erfordert, die sich weder auf wirtschaftswissenschaftliche Erklärungsmuster beschränken noch diese als alleinigen Maßstab zur Ausgestaltung ökonomisch geprägter Lebenssituationen erheben kann.

2.2 Kategorien der ökonomischen Wissenschaft zur Ordnung der Realität als Analysemuster

Der in Anlehnung an Wolfgang Klafki entstandene kategoriale Ansatz sucht nach typischen und prinzipiellen Grundstrukturen und Interpretationsmustern ökonomischen Denkens, die exemplarisch erarbeitet werden können und verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse ermöglichen. Mit Hilfe solcher Kategorien sollen exemplarisch erworbene Strukturen auf andere Situationen übertragen werden können, gleichzeitig sollen Denkmuster verfügbar sein, die es erlauben, die Fülle und Unordnung der Komplexität der Realität zu bewältigen. Nach Erich Dauenhauer (1997) und Hermann May (1998) hat vor allem Klaus Peter Kruber (1997) Kategorien aus den Denkmustern der ökonomischen Verhaltenstheorie, dem Denken in Wirkungszusammenhängen sowie aus ordnungspoliti-

schem, politischem und ethischem Denken extrahiert, die ökonomische Grundstrukturen beschreiben und den *Kern ökonomischen Denkens* ausmachen sollen. Im Einzelnen nennt er Knappheit, Kosten-Nutzen-Überlegungen, Arbeitsteilung, Marktkoordination, Wirtschaftskreislauf, Interdependenz/Zielkonflikte, Wandel/Instabilität, Ungleichheit/Umwelt, Staatsingriffe, Interessenkonflikte, Wertbezug, Wirtschaftsordnung, Gestaltung und Legitimierung.

Von diesem Versuch Kategorien zu ermitteln lässt sich ein ebenfalls an der Wissenschaft ansetzender Ansatz unterscheiden, der vor allem von den Denkschemata ausgeht. So betont Gerd-Jan Krol (2001), dass die Wirtschaftswissenschaft sich nicht durch ihren Analysegegenstand auszeichne, sondern durch die Analysemethode. Entsprechend könne bei Vernachlässigung des Denkansatzes der ökonomischen Verhaltenstheorie gar nicht von ökonomischer Bildung gesprochen werden. Reinhold Hedtke (2002) und Thorsten Hippe (2010) stellen nicht den kategorialen Ansatz in Frage, bemerken aber kritisch, dass viele der von Wirtschaftsdidaktikern genannten Kategorien und Denkschemata gar kein Spezifikum ökonomischen Denkens seien und mittlerweile eine bedeutende Rolle auch in anderen Sozialwissenschaften gewonnen haben.

2.3 Bildung von Kompetenzen zur Bewältigung komplexer ökonomischer Herausforderungen

Grundlegende Handlungsanforderungen und spezifische komplexe Handlungsaufgaben zur Förderung ökonomischer Handlungskompetenz wurden insbesondere hinsichtlich der Methodendiskussion in der ökonomischen Bildung zur Förderung ökonomischer Handlungskompetenz entwickelt. Vor allem Hans Jürgen Albers (1995) hat darauf hingewiesen, dass die diffuse Diskussion um handlungsorientiertes Lernen sich in der ökonomischen Bildung an der Grundstruktur planvollen Handelns ausrichten sollte. Ausgehend von einem lösungsbedürftigen Problem sollte jenes genauer beschrieben, eingegrenzt und einer gewünschten Zielvorstellung gegenübergestellt werden. Auf dieser Basis sind Informationen zu sammeln, zu analysieren und zu strukturieren, um alternative Lösungsmöglichkeiten abzuwägen, Folgen abzuschätzen und sich für eine optimale Lösung zu entscheiden. Deren Ergebnis ist mit der ursprünglichen Zielvorstellung zu vergleichen und Abweichungen zu analysieren. Dies ist die Voraussetzung zur Schaffung von Analyse-, Entscheidungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit, die immer auch die Aneignung des hierfür erforderlichen Wissens und der erforderlichen Fähig-

keiten verlangt. So werden Probleme, Informationen, Entscheidungen und Handlungen durch die Integration in einen vollständigen Handlungsablauf in eine komplexe Gesamtsituation eingebettet anstatt zusammenhanglose Lernhäppchen anzubieten.

3 Lebensbewältigung und gesellschaftliche Mitgestaltung durch ökonomische Bildung

Die nach PISA in Deutschland erfolgende Diskussion um Bildungsstandards war zunächst ein willkommener Anlass, sich in der wissenschaftlichen Gemeinschaft ökonomischer Bildner/innen zu verständigen, was jeder und jede Lernende am Ende einer bestimmten Stufe können sollte (DeGöB 2004, 2006, 2009, Weitz 2005). Gleichzeitig erforderten die Anforderungen zur Entwicklung von *Bildungsstandards* die oben aufgeführten Konzeptionen systematisch miteinander zu verbinden. So waren *Problemlösekompetenzen* zu entwickeln für *reale ökonomische geprägte Lebenssituationen und Entwicklungen*, während *Kategorien* als Kern ökonomischen Denkens und ökonomische Denkschemata als wissenschaftliche Strukturmuster wichtige Analysefunktion einnehmen (vgl. Weber 2005). Auf diese Weise werden die Kategorien nicht zum Ausgangspunkt, sie geben auch nicht zwangsläufig den zu lernenden Inhalt vor. Sie fungieren aber als Instrumente zur Gewinnung von Wissen auf der individuellen Entscheidungsebene zur Bewältigung von Lebenssituationen, der politischen Gestaltungsebene zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie der ethischen Bewertungsebene für die individuellen Rollen als Konsument/innen, Produzent/innen, Berufswähler/innen, Erwerbstätige, Wirtschafts- und Weltbürger/innen bzw. für deren Orientierung, ihre Entscheidungen, ihr Urteilen und Handeln in Haushalt, Unternehmen, Staat und Welt. Sie lassen sich nutzen, um weiteres Wissen zu erschließen, anzuwenden und zu ordnen, ohne dies zentral vorzugeben, wobei es erforderlich ist, sich auch ihrer Reichweite, Grenzen und Chancen bewusst zu werden.

Die von der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung formulierten Problemlösekompetenzbereiche beziehen sich auf die Ebene der persönlichen Lebensbewältigung sowie auf die gesellschaftliche Teilhabe unter Berücksichtigung ethischer Bewertungskriterien. So zielen die beiden unteren Kompetenzbereiche auf individuelle *Entscheidungen* in zu analysierenden Handlungssituationen auf der Mikroebene, während die beiden folgenden Kompetenzbereiche auf die Gestaltung der *ordnenden* Rahmenbedingungen unter Berücksichtigung der Systembeziehungen auf der Makroebene fokussieren.

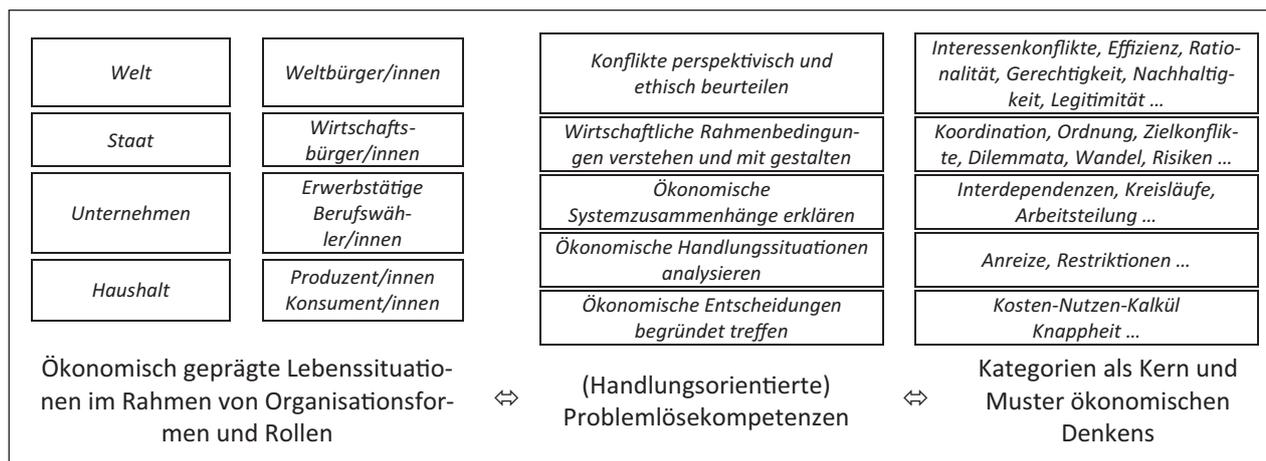


Abb. 2: Problemlösekompetenzen für ökonomisch geprägte Lebenssituationen unter Berücksichtigung ökonomischer Denkschemata (in Anlehnung an Weber 2005: 43)

Der oberste Kompetenzbereich fragt sowohl für die Entscheidungen auf der Mikroebene als auch für die Gestaltung der Ordnung auf der Makroebene nach der ethischen Beurteilung aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen, also nach dem *Wohl einzelner, dem Wohl unterschiedlicher Gruppen und dem Wohl aller*. Die Kompetenzbereiche werden durch ihren Bezug zur gesellschaftlichen Mikro- und Makroebene material konkretisiert und sind deshalb nicht mit kognitiven Anforderungsniveaus (kennen, anwenden, urteilen) zu verwechseln.

Schon bei der Bestimmung der Kompetenzbereiche im wissenschaftlichen Diskurs der fachdidaktischen Gesellschaft erfolgte 2004 eine strukturelle Verengung im Rahmen der Kompetenzbezeichnung. So sollte dazu befähigt werden, Entscheidungen ökonomisch zu begründen statt ökonomisch (geprägte) Entscheidungen begründet zu treffen, Handlungssi-

tuationen sollten ökonomisch analysiert werden statt ökonomisch (geprägte) Handlungssituationen zu analysieren. Vor allem der Kompetenzbereich *Konflikte perspektivisch und ethisch zu beurteilen* erwies sich im Nachhinein als umstritten (Abb. 2).

Nachfolgende Konzeptionen, die sich zum Teil oberflächlich ähneln, haben die fünf Kompetenzbereiche zumeist auf drei reduziert. So versuchten Fachdidaktiker für einen Integrationsbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft (2006) ein Kerncurriculum zu entwickeln, das für die vier Dimensionen Beruf, Haushalt, Technik und Wirtschaft ein gleiches Kompetenzgefüge vorsah. Kaminski & Eggert (2008) legten im Auftrag des Bankenverbandes eine Konzeption ökonomischer Bildung vor, das ebenfalls einen Ordnungsversuch enthielt. Retzmann et al. (2010) entwickelten ein Kompetenzmodell für ihre Bildungsstandards. Wenngleich diese sich in ihrer konkreten

Tab. 1: Kompetenzen ökonomischer Bildung im Vergleich

Perspektive	Handlung	Analyse	Degöb 2004	Kerncurriculum BHTW 2006	Kaminski/Eggert 2008	Retzmann u. a. 2010
Individuum	Entscheidung	Situation, Handlung	Entscheidungen ökonomisch begründen, Handlungssituationen ökonomisch analysieren	Bedürfnisgerechte und sozialverträgliche Entscheidungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen treffen. Dies erfordert die Reflexion von Anreizen und Restriktionen sowie Kosten und Nutzen und die Abwägung der individuellen und sozialen Folgen.	Entwicklung eines Verhaltensmodells (Ökonomisches Verhaltensmodell) Identifizierung von Kategorien, die allen wirtschaftlichen Handlungen immanent sind	Entscheidungen und Rationalität: Situationen analysieren, Handlungsalternativen bewerten und Handlungsmöglichkeiten gestalten

Beziehungen	Interaktion	Interessen, Ethik, Gesellschaft	Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen	Individuelle und soziale ökonomische Probleme bewerten und mitgestalten. Dies erfordert die Berücksichtigung von Knappheit, Risiken, Dilemmata und Zielkonflikten sowie die Bewertung nach ökonomischen Kriterien der Produktivität, Rentabilität und Effizienz sowie nach ethischen Kriterien der Freiheit, Sicherheit, Partizipation, Gerechtigkeit, Solidarität und Nachhaltigkeit.	Auseinandersetzung mit zentralen Akteuren und deren Beziehungen zueinander im Wirtschaftsprozess (Denken in Kreislaufzusammenhängen und Interdependenzen)	Beziehung und Interaktion: Interessenkonstellationen analysieren, Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten, Beziehungsgefüge analysieren
Institution	Koordination	System, Ordnung, Politik	<p>Ökonomische Systemzusammenhänge erklären</p> <p>Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten</p>	Ökonomische Strukturen, Prozesse und wirtschaftspolitische Entscheidungen als Konsument/in, Erwerbstätige/r und Wirtschaftsbürger/in analysieren und beurteilen. Dies erfordert Kenntnisse über die zentralen ökonomischen Akteur/innen und Institutionen, Modelle (Markt, Preisbildung, Wettbewerb, Wirtschaftskreislauf), Systemzusammenhänge und ordnungspolitische Rahmenbedingungen.	Erfassen und Ordnen des Institutionen- und Regelsystems einer Wirtschaftsordnung (Denken in Ordnungszusammenhängen)	Ordnung und System: Märkte, Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren, Politik ökonomisch beurteilen und gestalten

Ausgestaltung unterscheiden, ist doch ein ähnlicher Dreischritt hinsichtlich der Strukturierung von Kompetenzen bzw. Standards erkennbar (Tab. 1).

Dieser Dreischritt lässt sich einerseits wiederfinden in der mikro-, partial- oder makroökonomischen Betrachtungsweise der Wirtschaftswissenschaft oder auch in der Handlungs-, Interaktions- und Institutionentheorie, die Homann & Suchanek (2005) als Theoriekomplexe der Ökonomik beschreiben. Nur nebenbei sei bemerkt, dass sich zwei von drei Basiskonzepten der politischen Bildung, Ordnung und Entscheidung, mit den genannten Ebenen decken, während das dritte Basiskonzept Gemeinwohl durch ethische Kriterien spezifiziert wird (Tab. 2).

Während allerdings weder in den Degöb-Kompetenzen (2004, 2006, 2009) noch in dem Kerncurriculum BHTW (2006) eine genuin wirtschaftswissenschaftliche Orientierung bis in die Standards

konkretisiert wird, sind die Kompetenzkonkretisierungen bei Kaminski & Eggert (2008) sowie Retzmann et al. (2010) bzw. Seeber et al. (2012) allein an wirtschaftswissenschaftlichen Denkmustern ausgerichtet. Entsprechend stellt sich die Frage, inwiefern eine Orientierung an der Wirtschaftswissenschaft für eine allgemeinbildende ökonomische Bildung hinreichend ist.

4 **Ökonomische Bildung – nicht ohne, aber auch nicht nur Ökonomik**

Das Anliegen, die ökonomische Bildung stärker oder allein über die jeweilige Referenzdisziplin zu konturieren, wird nicht zuletzt mit der Zielsetzung begründet, Unschärfen zu vermeiden, da „die ökonomische Perspektive“, wie die Praxis zeige, „eher zu kurz kommt“ (Seeber et al. 2012, 54). Betrachtet man die schulische Realität der Integration ökonomischer Bildungsfelder, erscheint das Interesse spezifischer zu charakterisieren, was ökonomische Bildung ausmachen müsse, nicht unberechtigt. So werden in Politik und Sozialkunde die lebensweltlichen ökonomischen Grundlagen oft nur kritisch beleuchtet, wenn sie überhaupt berücksichtigt werden. Die Beschäftigung mit der Notwendigkeit des Haushaltens dient in der Regel dazu zu verstehen, warum Knappheit zum Wirtschaften zwingt, während gegenüber den Marketingaktivitäten

Tab. 2: Ordnungsversuche ökonomischer Bildung zur Bestimmung von Kompetenzen

Perspektive	Handlung	Analyse
Individuum	Entscheidung	Situation, Handlung
Beziehungen	Interaktion	Interessen, Gesellschaft, Ethik
Institution	Koordination	System, Ordnung, Politik

gesundes Misstrauen zu fördern sei. Die Funktionsbeziehungen von Unternehmen und die Wirkungsweise von Preismechanismen und Wettbewerb sind vor allem hinsichtlich ihrer ökologischen und sozialen Konsequenzen kritisch zu beurteilen. Im Lernbereich Arbeitslehre werden demgegenüber makroökonomische und wirtschaftspolitische Bezüge vernachlässigt. Allerdings bleiben auch in reinen Wirtschaftsfächern die sozialen Beziehungen zugunsten der ökonomischen Perspektive häufig verkürzt (vgl. Weber 2007). Nun sind viele Entwicklungen in der Schule neben dem Kampf gesellschaftlicher Mächte um das zu Lernende auch der knappen verfügbaren Zeit und einer beschränkten Informationsverarbeitungskapazität geschuldet. Auch besteht das Anliegen, vermeintlich vorherrschenden Zerrbildern etwas entgegenzusetzen, wobei möglicherweise die einen Zerrbilder durch andere ersetzt werden.

Zweifellos bietet die Ökonomik Modelle, Konzepte und Analyseinstrumentarien zur Beschreibung ökonomischer Realität, zum Umgang mit Knappheiten, zur Erklärung und Prognose der Auswirkungen ordnungs- und prozesspolitischer Maßnahmen sowie zur Analyse gesellschaftlicher Dilemmasituationen. Um ein Verständnis für die Einbettung und Folgen individueller ökonomischer Entscheidungen, aber auch für die Gestaltbarkeit ökonomischer Ordnungen zu erhalten, sind solche Zusammenhänge nur in organisierten Lehr-Lernprozessen zu erwerben. Sie sind weder selbsterklärend noch erfolgen sie über beiläufiges Lernen im Alltag. Gleichwohl blendet die ökonomisch wissenschaftliche Perspektive sowohl subjektbezogene Anforderungen als auch gesellschaftliche Herausforderungen aus, die in Bildungsprozessen nicht vernachlässigt werden können. Dies soll im Folgenden an den drei Handlungsebenen Entscheidungen, Interaktion und Koordination verdeutlicht werden.

4.1 Entscheidungen zwischen Rationalität, Emotionalität und Sozialität

Das Treffen von *Entscheidungen* ist nur selten ein bewusst getroffenes Abwägen der Vielfalt von Entscheidungsmöglichkeiten. Die Modellannahmen der Mikroökonomik, nach denen das Individuum souverän nach persönlichen Vorstellungen seinen Nutzen ohne Bevormundung zu mehren sucht und im Rahmen seiner Nutzenverfolgung rational seine Ressourcen einzusetzen sucht, sind nicht gleichzusetzen mit dem Verhalten des Individuums, das neben der Gewohnheitsbildung auch von Emotionen und sozialen Einflüssen bestimmt wird. Dennoch haben die Modellannahmen der Ökonom/innen durchaus ihren Sinn, wenn es darum geht, Handlungsempfehlungen

für die Gestaltung von Institutionen abzuleiten. Sie sind nicht zu verwechseln mit einem Leitbild ökonomischer Bildung. Gleichwohl erscheinen Kosten-Nutzenanalysen zur Minderung der Verschwendung knapper Ressourcen oder der Verhinderung unnötiger Risiken durchaus sinnvoll. So wird nicht selten schon der Begriff der Effizienz mit einem menschenverachtenden Kosten-Nutzenkalkül bzw. schnöder Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche gleichgesetzt, wobei nur all zu leicht übersehen wird, dass Verschwendung und eine mangelnd verantwortliche Nutzung knapper Ressourcen alles andere als sozial ist, da dabei soziale Exklusion und unnötige individuelle Risiken in Kauf genommen werden. Kosten-Nutzenanalysen stellen keineswegs pure mathematische Leistungen dar und sie entwickeln sich auch nicht allein aus den Erfahrungen des Alltags. So werden im realen Leben nicht nur manche Kosten mit individuell schädlichen Konsequenzen ignoriert, nicht direkt messbare Kosten wie etwa Transaktionskosten unterschätzt, Opportunitätskosten ausgeblendet, externe Effekte vernachlässigt, Gegenwartskosten überschätzt und Zukunftskosten unterschätzt. Noch viel schwieriger gestaltet es sich bei der Bestimmung des Nutzens, der sich häufig ökonomisch kaum bestimmen lässt, zudem sozial beeinflusst wird und individuell erst konkretisiert werden muss. Diese Reflexion des Nutzens gehört in den Wirtschaftswissenschaften zum nicht weiter zu untersuchenden Datenkranz, während er im Blick auf Entscheidungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen für die Individuen unverzichtbar ist, wenn eine Kosten-Nutzen-Analyse vollständig sein soll.

4.2 Interaktion zwischen Arbeitsteilung, Kreisläufen, Marktkoordination und Gesellschaft

Der *Interaktion* von Menschen wird, neben anderen Faktoren, vor allem forciert durch eine differenzierte *Arbeitsteilung*, die vielfältige Verständnisprobleme in sich birgt. Oft wird Arbeitsteilung gleichgesetzt mit entfremdeter Fließbandarbeit und übersehen, dass sie ein grundlegendes gesellschaftliches Organisationsprinzip darstellt, das wechselseitige Abhängigkeiten bedingt und vielfältige Koordinationsherausforderungen auch auf der Basis unterschiedlicher systembedingter Interessen bewirkt. Vor allem über Märkte lassen sich die Millionen von Einzelentscheidungen von Anbieter/innen und Nachfrager/innen im Prozess der Selbststeuerung über Preise koordinieren und über den Wettbewerb in ihrer Eigennutzverfolgung beschränken. Ohne ein solches Verständnis von Märkten ist nicht nachzuvollziehen, wie gesellschaftliche Akteur/innen zusammenwirken, ohne dass eine

sichtbare Hand sie steuert. Über den Wirtschaftskreislauf lassen sich die Beziehungen und Interessen der Haushalte, Unternehmen und des Staates darstellen und ihre Wechselwirkungen verstehen. Mikroökonomische Anreizanalysen nach der ökonomischen Verhaltenstheorie ermöglichen, politische Maßnahmen zur Gestaltbarkeit ökonomischer Ordnungen auch im Interesse gesellschaftlicher Zielsetzungen bzw. der Ressourcenallokation unter Berücksichtigung von Zielkonflikten, Informationsasymmetrien und Dilemmata abzuwägen. Gleichwohl birgt sowohl die Arbeitsteilung als gesellschaftliches Organisationsprinzip als auch die Allokation und Distribution über Märkte sowie die Stabilisierung des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts erhebliche Herausforderungen gesellschaftlicher und politischer Koordination: wenn etwa Märkte z.B. Kollektivgüter nicht effizient zuteilen, wirtschaftliche Handlungen externe Effekte zeitigen, Marktmacht die Allokation oder auch die leistungsgerechte Einkommensverteilung behindert, Menschen an produktiven Leistungen gehindert sind oder werden, das Produktionspotenzial nicht ausgelastet, die Preisentwicklung Vertrauensverlust bewirkt oder die Dauer der Gleichgewichtsbildung unakzeptabel ist.

4.3 Koordination durch Institutionen zwischen Markt und Staat

Wenn die Menge der individuellen freien Entscheidungen zu einem gesellschaftlich nicht erwünschten Ergebnis führt, stellt sich die Frage, wie die Entscheidungen einer größeren Zahl von Menschen in gesellschaftlich gewünschte Bahnen gelenkt werden können. Dies legt die Entwicklung von *Institutionen* als verhaltenssteuernde Regeln oder Handlungssysteme nahe, die eine solche Vermeidung unerwünschten Verhaltens koordiniert. Mit Hilfe ökonomischer Theorie lassen sich sowohl Fehllenkungen bei der Allokation ermitteln als auch die Entstehung makroökonomischer Ungleichgewichte verstehen sowie die Gestaltungsmöglichkeiten für die Distribution und Stabilisierung in einer Wirtschaftsordnung kritisch reflektieren und beurteilen. So erscheinen kooperative Entscheidungsprozesse bzw. auch staatliche Interventionen vor allem dann sinnvoll, wenn die Masse der individuellen dezentralen Entscheidungen oder Interaktion zu kollektiv unerwünschten Ergebnissen führen. Allerdings wirft eine solche Koordination über Zielkonflikte, Informationsasymmetrien, Time-lags, Ausweichreaktionen, Nutzenmaximierung und unterschiedliche Durchsetzungschancen der Interessengruppen ebenfalls Probleme auf. Entsprechend sind unterschiedliche Koordinationsmechanismen sinnvoll. Selbst wenn die Entscheidung für eine staat-

liche Intervention fällt, ist offen, ob der Marktmechanismus ersetzt oder verändert bzw. nur die Entscheidungsgrundlagen von Anbietern und Nachfragen zu modifizieren wären. Gerade die Auseinandersetzung mit dem relevanten Koordinationsmechanismus bzw. den erforderlichen Instrumenten lässt die Frage nach der individuellen Verantwortung oder einer Verantwortungszumutung kritisch reflektieren.

4.4 Grenzen der Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften

Vor allem mit Modellen und Analyseinstrumenten ermöglichen die Wirtschaftswissenschaften die ökonomische Realität zu beschreiben, Knappheiten zu bewältigen, Auswirkungen der Wirtschaftspolitik zu prognostizieren sowie systembedingte Dilemmasituationen zwischen individueller und kollektiver Rationalität zu analysieren. Die Wirtschaftswissenschaften blenden aber auch diverse Fragen aus, die für ökonomische Entscheidungen oder Urteile relevant sind. Sie vereinfachen im wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse die Komplexität der Lebenswelt, die Individuen bei ihren subjekt- und lebensweltorientierten verantwortlichen Entscheidungen nicht vernachlässigen können. So sind Entscheidungen, die Menschen hinsichtlich komplexer Konsum-, Vorsorge- und Berufsentscheidungen treffen müssen, eng mit ihren persönlichen Bedürfnissen, Einstellungen und Werten verquickt und bedürfen komplexer Abwägungsentscheidungen unter Unsicherheit der Ergebnisse. Diese Komplexität der Entscheidungen wird von den Wirtschaftswissenschaften nicht berücksichtigt, wenn sie sich in ihren Modellen auf wenige Parameter beschränken. Andererseits bedingt mehr Wissen weder zwangsläufig bessere Entscheidungen noch verantwortliches Verhalten. So führt die Einsicht in die Notwendigkeit kollektiver Regeln zur Überwindung von Dilemmasituationen zwangsläufig in das nächste Dilemma: Soll man sich bei ungewissem Erfolg mit viel Kosten und Mühen zum Wohl aller einsetzen, während jene dann ohne Mühen in den Genuss kommen. Ein wissenschaftsorientierter Unterricht erfordert es deshalb auch, wissenschaftliche Denkansätze kritisch zu hinterfragen und auf ihre Reichweite zu beurteilen, wissenschaftliche Modelle zu prüfen und mit empirischen Studien zur ökonomischen Realität sowie zu ökonomischen Gestaltungsoptionen zu konfrontieren, die auch die Auswirkungen auf unterschiedliche soziale Gruppen berücksichtigen. So sei zudem mit Wolfgang Streeck (2009, 6) vor zu viel Sicherheit gewarnt: „Je mehr Wissenschaft, desto umstrittener und damit vorläufiger und weniger autoritativ ihre Ergebnisse.“ Wissenschaft als Suchprozess zum Verständnis der Welt

kommt eben immer zu vorläufigen Ergebnissen. So sind sich die Ökonom/innen schon über den Gegenstand der Wirtschaftswissenschaften uneins: für den einen ist es die Bewältigung von Knappheiten, für den anderen die Untersuchung von Märkten, für einen dritten eine Analysemethode zur Untersuchung sozialer und politischer Phänomene. Selbst gängige Konzepte wie Entscheidungen, Unternehmen und Markt, ganz zu schweigen von den privaten Haushalten sind weniger präzise geklärt als angenommen, wie sowohl Verhaltens- als auch Institutionenökonomien zunehmend präzisieren, womit auch die Grenzen zu anderen Sozialwissenschaften diffuser werden. Insofern hat die Orientierung an der Wirtschaftswissenschaft diverse Grenzen im Blick auf Bildungsprozesse (vgl. Weber 2010). Es sollte zu denken geben, dass betriebswirtschaftliche Studiengänge das Wissen unterschiedlicher Wissenschaften einbeziehen, um zu einer erfolgreichen Unternehmensführung in komplexen Entscheidungssituationen zu befähigen, wobei zunehmend angemahnt wird, auch Ethik stärker zu berücksichtigen.

5 Bestandteile einer subjekt- und lebensweltorientierten sozioökonomischen Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung

Wird die ökonomische Bildung im allgemeinen Schulwesen als Unterrichtsprinzip verstanden oder einem Integrationsfach überantwortet, besteht das Problem, dass Lernen über Wirtschaft nicht mehr ist als

- ein Blick auf Kosten und Nutzen (z. B. in manchen Arbeitslehrelehrplänen),
- ein wirtschaftlicher Einflussfaktor in einer bestimmten historischen Situation (z. B. in Geschichte) oder einem bestimmten Raum (z. B. in Geographie),
- ein abzuwägender Aspekt eines politischen Problems (z. B. in Politik),
- das Üben von Bewerbungsschreiben (z. B. in Deutsch),
- die Nutzung von Geld und Zinseszins für sinnstiftende mathematische Anwendungen (z. B. in Mathematik).

Entsprechend konsequent erscheint auf den ersten Blick die Forderung nach einem eigenen Fach, das auch eine angemessene Lehrer/innenbildung bedingen könnte. Neben gewissen Zweifeln, inwiefern die Ausbildung künftiger Volkswirt/innen und Betriebswirt/innen auch das relevante Wissen und Können einer ökonomischen Allgemeinbildung für künftige Wirtschaftslehrer/innen bereitstellt, ergeben sich auch Herausforderungen für die Schule. Würden separate

Minifächer eingerichtet, stellt sich die Frage des Umgangs mit den Interdependenzen. In Österreich ist Wirtschaft mit Geographie, in Deutschland i. d. R. mit Politik verbunden. Beschäftigt man sich mit dem ökonomischen System Unternehmen im Fach Wirtschaft, aber mit Strukturwandel und Mitbestimmung im Fach Politik? Werden Einkommensquellen und -verwendung im Rahmen des Marktes im Fach Wirtschaft behandelt, aber die Identitätsbildung über Konsum oder soziostrukturelle Einflüsse im Fach Politik? Angesichts der verbleibenden Alternative im Kampf um Stundenanteile und der wenig wahrscheinlichen Ausweitung des gesellschaftswissenschaftlichen Fächerspektrums ließen sich leicht zwei Fächer prognostizieren, die sich auf ihre Spezifika fokussieren, die Interdependenzen ausblenden und sich letztendlich auf Institutionenkunde kaprizieren müssten. Zwangsläufig konkurrierende Zerrbilder wären nicht auszuschließen: Markt versus Staat, Freiheit versus Gleichheit und Solidarität. Die Urteilsbildung würde den Lernenden in der Pause überlassen, der eigentlich andere Funktionen zugeordnet sind. Während eine Verbindung also durchaus bereichernd erscheint, stellt eine Etikettierung mit „Wirtschaft“ nicht zwangsläufig eine ökonomische Allgemeinbildung sicher, wenn erstens eine angemessene Lehrer/innenbildung mit ökonomischen Studienbestandteilen nicht gewährleistet wird und wenn zweitens Mindestbedingungen einer ökonomischen Bildung im Unterrichtsfach nicht berücksichtigt werden.

Was könnten nun solche Mindestbedingungen sein? Um zu ermitteln, was jede/r Schüler/in können sollte, sind zunächst (I) die *kompetenzorientierten Entscheidungs- und Urteilsfelder* zu bestimmen, die an den für alle Subjekte bedeutsamen individuellen Entscheidungen und gesellschaftlichen Herausforderungen ansetzen. Diese Auswahl kann nach den Kriterien der Lernbedeutung für die Individuen analysiert werden, wofür die von Ochs & Steinmann konkretisierten Kriterien immer noch die angemessenste Begründungs- und Analysehilfe bieten, da sie zugleich eine fachspezifische als auch subjektorientierte Begründung nach Prioritäten erlauben sowie Hilfestellung zur didaktischen Analyse subjektorientierter Leitfragen bieten. Des Weiteren ist (II) die *reale ökonomische Lebenswelt* zu identifizieren mit Blick auf die relevanten Akteur/innen, Koordinationsformen und Ordnungen, so dass sich auch die Einflüsse auf individuelle Lebenssituationen und gesellschaftliche Entwicklungen bestimmen lassen, die zur Ausgestaltung der relevanten Ordnungen beitragen. Dies erlaubt eine Auseinandersetzung mit den realen sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnissen. Sodann sind (III) die Denkschemata der Wirtschaftswissenschaften sowie zielbezogene Urteilsmaßstäbe zu ermitteln, die es erlauben die

Gegebenheiten, Probleme und Herausforderungen, Ursachen und Gestaltungsmöglichkeiten zu analysieren. Neben den Modi der Erkenntnisgewinnung ist aber auch zu prüfen, inwiefern nicht weitere Sozialwissenschaften Denkschemata andere Erklärungsmuster bzw. auch weitere zielbezogene Urteilsmaßstäbe liefern. Schließlich erlaubt (IV) eine Orientierung an grundlegenden gesellschaftlichen ethischen Werten, Probleme und Gefährdungen Ziele, aber auch Konsequenzen von Maßnahmen differenziert und abwägend für sich selbst, für unterschiedliche Gruppen, aber auch für alle verantwortlich beurteilen zu können.

Die im Folgenden vorgeschlagenen Elemente einer sozioökonomischen Bildung sind relevant in vielen Kategoriensystemen ökonomischer Bildung, zum Teil auch in der politischen Bildung. Sie sollten es ermöglichen, die für die Lernenden individuell und kollektiv bedeutsamen Herausforderungen zu ermitteln, diese von Akteur/innen, deren Koordination im Rahmen von gestaltbaren Ordnungen der real existierenden Welt zunächst analytisch zu unterscheiden, diese mit ökonomischen, aber auch ergänzend sozialwissenschaftlichen Analysemustern zu analysieren und zu identifizieren, um sowohl sach- als auch werorientiert urteilen zu können. Gleichzeitig erlaubt es

Tab. 3: Bestandteile einer subjekt- und lebensweltorientierten sozioökonomischen Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung, vgl. auch Weber (2012; 2014)

	Subjekt	Lebenswelt	Wissenschaft	Verantwortung
	Individuelle Entscheidungsfelder – Gesellschaftliche Herausforderungen	Gesellschaftliche Akteure, Koordination, Ordnungen, Institutionen	Denkschemata der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	Gesellschaftliche Werte
Mikroebene	Bedeutsame individuelle Entscheidungsfelder <ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisse / Interessen / Lebensgestaltung • Arbeit / Beruf / Erwerb • Konsum / Freizeit / Vorsorge • Politisches Engagement 	Akteure <ul style="list-style-type: none"> • Lebensgemeinschaften / Haushalte • Betriebe / Unternehmen • Gruppen / Verbände / Parteien / Massenmedien • Staat (Parlament, Regierung, Justiz) • Supra- und internationale Organisationen 	Analysemuster <ul style="list-style-type: none"> • Knappheit • Kosten-Nutzen • Anreize-Restriktionen • Normen-Traditionen • Status, Identität • Macht / Gewalt / Herrschaft / Kontrolle • Konflikt – Konsens – Kompromiss • Legitimation 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanität • Menschenwürde • Freiheit • Entfaltung • Partizipation • Wohlstand • Sicherheit • Solidarität • Gerechtigkeit • Gleichheit / Gleichberechtigung • Emanzipation • Nachhaltigkeit
Mesoebene		Koordination <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsteilung • Konkurrenz / Kooperation • Netzwerke • Markt • Hierarchie 	Zielorientierte Urteilsmaßstäbe <ul style="list-style-type: none"> • Legitimität • Effektivität (Wirksamkeit) <ul style="list-style-type: none"> • Interdependenzen • Nebenfolgen • Ambivalenzen / Risiken • Stabilität / Wandel • Effizienz (Kosten-Nutzen-Verhältnis) • Durchsetzbarkeit • Praktikabilität 	
Makroebene	Kollektive gesellschaftliche Herausforderungen <ul style="list-style-type: none"> • Politische Entwicklungen (Demokratie, Emanzipation) • Ökonomische Entwicklungen (Krisen, Arbeitslosigkeit, Inflation) • Soziale Entwicklungen (Sozialstruktur, Ungleichheit, Armut) • Ökologische Entwicklungen (Umweltbelastung) • Internationale Entwicklungen (Frieden, Entwicklung, Migration) 	Ordnungen / Institutionen <ul style="list-style-type: none"> • Politische Ordnung (Demokratie, Wahlen, Gewaltenteilung, Gesetz) • Wirtschaftsordnung (Marktwirtschaft) • Sozialordnung (Sozialstaat) • Rechtsordnung (Grundrechte, Verfassung) • Supra- und internationale Ordnung 	Erkenntnisgewinnung <ul style="list-style-type: none"> • Modelle • Empirie • Theorie • Ideologiekritik 	

ein solcher Baukasten bedeutsamer Elemente deren Funktion angemessen einzuschätzen und nicht etwa Analyseschemata mit Zielen, zielorientierte, sachbezogene Urteilsmaßstäbe mit gesellschaftlichen Werten zu verwechseln. Diese Differenzierungen sind bei den bislang vorliegenden Vorschlägen zu Basiskonzepten erst unzulänglich berücksichtigt. Gleichzeitig werden auch solche gesellschaftlichen Felder berücksichtigt, die zum Verstehen ökonomischer Prozesse und Entwicklungen unverzichtbar sind und die Trennung von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft eher fragwürdig erscheinen lassen (vgl. Weber 2012, 2014).

6 Resümee

Eine subjekt- und lebensweltorientierte sozioökonomischen Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung nimmt die Mikroebene individuell bedeutsamer Entscheidungen in sozialen Zusammenhängen ebenso wie die Makroebene gesellschaftlicher Herausforderungen als Inhaltsfelder strukturierende Auswahlkriterien in den Blick. Sie kann so den Lernenden ihre gesellschaftliche Einbindung und Beeinflussung ebenso verdeutlichen wie die Grundlagen für eine selbstbestimmte und verantwortliche Lebensgestaltung legen. Gleichzeitig begreift sie die gesellschaftlichen Herausforderungen nicht allein als Gegenstand allgemeinverbindlicher Regelungen, sondern ermöglicht dem Individuum eine angemessene, vorurteilsfreie, reflektierte Urteilskompetenz im Bewusstsein unterschiedlicher Perspektiven und Interessen verschiedener Akteur/innen darüber, welche Konsequenzen und Auswirkungen unterschiedliche Koordinationsmechanismen und Gestaltungsperspektiven haben. Damit entbindet sie das Individuum nicht von individueller Verantwortung, betreibt aber auch keine Verantwortungszumutung. Indem sozioökonomische Bildung weder unreflektierten Markt- noch Politikoptimismus schürt, trägt sie dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot Rechnung. Indem sie die empirische Wirklichkeit durch die Berücksichtigung von Problemen, Konflikten, Gefährdungen und Herausforderungen analysiert, ermöglicht sie eine illusionsfreie Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen der „unsichtbaren Hand“ des Marktes und der „sichtbaren Hand“ des Staates. Indem eine Offenlegung der zu berücksichtigenden gesellschaftlichen Werte erfolgt, diese aber gleichzeitig von zielbezogenen Urteilsmaßstäben abgekoppelt werden, erlaubt sie Kriterien für Sach- und Werturteile im Interesse einer reflektierten Urteilsfähigkeit.

Literatur

- Albers, H.-J. (1995): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: Albers, H.-J. (Hrsg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach, 1–22.
- Dauenhauer, E. (1997): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik 1. Münchweiler/Rod: Walthari.
- DeGöB (= Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (05.11.2013).
- DeGöB (= Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) (2006): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss. http://degoeb.de/uploads/degoeb/06_DEGOEB_Grundschule.pdf (05.11.2013).
- DeGöB (= Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf (05.11.2013).
- Hedtke, R. (2002): Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung, Schwabach/Taunus: Wochenschauverlag.
- Hedtke, R. (2011): Konzepte ökonomischer Bildung, Schwabach/Taunus: Wochenschauverlag.
- Hippe, Th. (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand ökonomischer und politischer Bildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Homann, K. & A. Suchanek (2005): Ökonomik. Eine Einführung, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW (2006): Kerncurriculum Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre. In: JSSE 5, 3, 98–116. Web: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/download/1024/927> (5.11.2013).
- Kaminski, H. & K. Eggert (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. (unter Mitarbeit von Karl-Josef Burkard; im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken). Berlin.
- Krol, G.-J. (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. In: *Sowi – onlinejournal. Zeitschrift für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, Jg. 2 (1). http://www.sowi-online.de/journal/2001_1/krol_oekonomische_bildung_ohne_oekonomik.html (5.11.2013).
- Kruber, K.-P. (1997): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. Bergisch Gladbach: Hobein, 55–74.
- May, H. (1998): *Didaktik der ökonomischen Bildung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Ochs, D. & B. Steinmann (1978): Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Fördran, E., H.J. Hummel & H. Süßmuth (Hrsg.): Studiengang Sozialwissenschaften: Zur Definition eines Faches. Düsseldorf: Schwann-Bagel, 186–223.
- Retzmann, Th., G. Seeber, B. Remmele & H.-C. Jongebloed (2010): Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der gewerblichen Wirtschaft. http://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann_ua2010_Gutachten.pdf (5.11.2013).
- Seeber, G., T. Retzmann, B. Remmele & H.-C. Jongebloed (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Taunus: Wochenschauverlag.
- Steinmann, B. (1997): Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen‘ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein, 1–22.
- Streeck, W. (2009): Man weiß es nicht genau: Vom Nutzen der Sozialwissenschaften für die Politik. Köln, MPIfG Working Paper 09/11. <http://www.mpifg.de/pu/workpap/wp09-11.pdf> (5.11.2013).
- Weber, B. (2001): Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: sowionline-journal 2. <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/zukunftsaufgaben-weber.pdf> (5.11.2013).
- Weber, B. (2005): Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In: Weitz, B.O. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung (= Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften 32), Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein, 17–49.
- Weber, B. (2007): Die curriculare Situation der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen. In: Unterricht-Wirtschaft 1, 29, 57–61.
- Weber, B. (2010): Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften 1, 91–114.
- Weber, B. (2012): Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung? In: Haushalt in Bildung & Forschung 2, 48–59.
- Weber, B. (2014): Politische versus ökonomische Bildung. In: Hellmuth, Th. (Hrsg.): Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach/Taunus.