

Michael Weyland

Ökonomische Allgemeinbildung – Befähigung zur Teilhabe, Befähigung zur Erkenntnis, Entfaltung des Menschlichen

Reicht es aus, ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen – kurz: Ökonomische Allgemeinbildung – „fächerübergreifend“ zu implementieren? Oder ist ökonomische Allgemeinbildung wichtig genug, um dafür ein eigenes Unterrichtsfach – verbunden mit einer entsprechend fundierten Lehrerbildung – zu etablieren? Das Für und Wider einer Stärkung ökonomischer Allgemeinbildung durch ein eigenständiges Schulfach „Wirtschaft“ wird bereits seit vielen Jahren kontrovers diskutiert.¹ An den meisten allgemeinbildenden Schulen in Deutschland gibt es bis heute kein entsprechendes Schulfach und die Bildungslandschaft gestaltet sich im Bereich der ökonomischen Bildung ganz besonders „heterogen“, was einem curricularen Abbild der immer wieder kontrovers geführten Diskussionen entspricht.

Die Antwort der Ökonomen und Wirtschaftsdidaktiker fällt dabei zumeist eindeutig aus. Nils Goldschmidt bringt dies in einem Zeitungsbeitrag auf die Formel: „Die Schüler leben in einer Marktgesellschaft und müssen diese verstehen, auch wenn sie mal Kapitalismuskritiker werden“. Wichtig sei, dass die Schüler Grundwissen über die Funktionsweise von Markt, Wettbewerb und Wirtschaftsordnung erwerben und „gutes ökonomisches Denken“ lernten, also zum Beispiel erklären könnten, wie Anreize funktionierten und

was Opportunitätskosten seien. Kritiker eines Schulfachs „Wirtschaft“ warnen hingegen vor einer „Ökonomisierung“ und davor, dass Schüler „ökonomistisch verbildet“ werden – ganz zu schweigen davon, dass fraglich sei, auf wessen Kosten ein neues Fach Wirtschaft eingeführt würde.²

Bei der in der medialen Öffentlichkeit eher summarisch und plakativ geführten Debatte fehlt zumeist der Raum, den Fokus auf die Frage der Ziele, Inhalte und Methoden ökonomischer Allgemeinbildung zu richten. Dieses wäre Sache einer umfassenden curricularen Debatte. Bereits zu Beginn des Jahrtausends hat der Wirtschaftsdidaktiker Klaus-Peter Kruber darauf hingewiesen, dass die Antwort auf die Fachfrage nicht zuletzt davon abhängt, „ob ökonomische Bildung spezifische Inhalte und Methoden aufweist, die sich von denen anderer Fächer so unterscheiden, dass diese bestimmte relevante Problemstellungen nicht adäquat bearbeiten können“.³ Zugespitzt formuliert: Wenn es weder spezifische Inhalte noch spezifische Methoden geben sollte, die ökonomische Bildung im Sinne ihrer Ziele zu vermitteln versteht, dann brauchen wir auch kein Schulfach „Wirtschaft“. Daher erscheint es unerlässlich, die beiden Grundsatzfragen ökonomischer Allgemeinbildung in den Mittelpunkt der Diskussion zu rücken:

- *Wirtschaftsdidaktische Leitfrage Nr. 1:* Worin genau bestehen die Ziele ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen? Inwiefern also kann Wirtschaftsunterricht überhaupt zur Allgemeinbildung beitragen?
- *Wirtschaftsdidaktische Leitfrage Nr. 2:* Wie sollte ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen gestaltet werden, um diese Ziele zu erreichen? Und kann Ökonomeunterricht überhaupt so gestaltet werden, dass Schüler nicht bloß auf den Kapitalismus abgerichtet, sondern tatsächlich gebildet werden?

Für den Versuch einer – zumindest ansatzweisen – Beantwortung dieser beiden Leitfragen der Wirtschaftsdidaktik wird eine zweifache Standpunktverlagerung vorgenommen. Im ersten Schritt (Kapitel 1) wird auf die geisteswissenschaftlich und allgemeindidaktisch inspirierte Diskussion um den *Allgemeinbildungsbegriff* zurückgegriffen. Die disziplinübergreifende, fachoffene Haltung der Allgemeinen Didaktik als wissenschaftlicher Disziplin erscheint zielführend, um die Stagnation und den diagnostizierten Theoriestillstand zu lösen. Konkret knüpft der Beitrag an die weitreichende und vielfach rezipierte Grundlegung des allgemeinen Didaktikers und Schulpädagogen Hans Werner Heymann an. Heymann hat die Strömungen des deutschen Bildungsdenkens in seiner Habilitationsschrift gebündelt und kommt zu den drei folgenden Grundpfeilern, die Allgemeinbildung begründen: die „*Befähigung zur Teilhabe*“ (A); die „*Befähigung zur Erkenntnis*“ (B) und die „*Entfaltung des Menschlichen*“ (C).

Anschließend (Kapitel 2 und 3) soll die Debatte durch eine *Konkretisierung* der zu häufig abstrakt gehaltenen Zielvorstellungen geerdet werden. Dazu wird der Ansatz Heymanns auf den Bildungsplan 2016 für das neue baden-württembergische

Schulfach „Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung“ (WBS) bezogen. Baden-Württemberg ist bisher das einzige Bundesland mit einem eigenen, einheitlichen Schulfach „Wirtschaft“ für *alle* allgemeinbildenden Schulformen – verbunden mit dem Anspruch, „ökonomische Allgemeinbildung“ für alle Schülerinnen und Schüler zu vermitteln. Inwiefern dies gelingen kann, soll auf Basis des Bildungsplans und mithilfe des in Kapitel 1 skizzierten Allgemeinbildungskonzepts geprüft und veranschaulicht werden. Dabei wird die Bedeutung *handlungsorientierter Methoden* für die Erreichung des Bildungsziels der „Befähigung zur Teilhabe“ (A) besonders herausgearbeitet. Eine „Befähigung zur Erkenntnis“ (B), so die hier vertretene These, setzt darüber hinaus den entschlossenen Einsatz *fach- bzw. domänenspezifischer Methoden* voraus. Was darunter zu verstehen ist, wird in den Abschnitten 2 und 3 erläutert.

Im dritten Teil des Aufsatzes (Kapitel 4 und 5) wird der Versuch einer Anbindung des in den Abschnitten 2 und 3 recht konkret Vorgetragenen an die übergreifende Diskussion um „Kategoriale Bildung“ in Anlehnung an Klafki unternommen. Gelingt es schulischer Praxis, so der Kerngedanke, ökonomische Stoffkategorien mithilfe handlungsorientierter und domänenspezifischer Methoden in „Bildungskategorien“ zu transformieren, so kann auch die dritte Dimension von Allgemeinbildung im Sinne Heymanns – die Persönlichkeits- bzw. Charakterbildung – schrittweise realisiert werden. Die von Heymann angestrebte „Entfaltung des Menschlichen“ (C) muss allerdings in der alltäglichen Unterrichts- und Projektpraxis ökonomischer Bildung „gelebt“ und „erfahren“ werden, um nachhaltig wirksam zu sein und zur Persönlichkeitsbildung beizutragen.

Mithilfe des Heymann'schen Allgemeinbildungs-ABC, so die hier vertretene These, können die Ziele ökonomischer

Bildung (Leitfrage Nr. 1) in einem allgemeinbildenden Sinne definiert und curricular operationalisiert werden. Der baden-württembergische Bildungsplan für das Schulfach WBS bietet eine kategorial legitimierte Grundlage für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Allgemeinbildung als Antwort auf Leitfrage Nr. 2.

1. Das Allgemeinbildungskonzept Hans Werner Heymanns

Nach Jahren der Fokussierung auf Evidenzen und Kompetenzen scheint eine breite und fundierte Allgemeinbildung seit einiger Zeit wieder an Bedeutung zu gewinnen.⁴ Die Grundidee von Bildung als Allgemeinbildung erlebt eine Renaissance. Mit Blick auf die vielzitierten Herausforderungen der Globalisierung, der Digitalisierung aller Lebensbereiche, von Migration und Integration, Alterung und demografischer Entwicklung, zunehmender Urbanisierung, sozialen Ungleichheiten und nicht zuletzt den ökonomischen bzw. ökologischen Umwälzungen geraten kompetenzorientierte Bildungskonzepte an die Grenze ihrer faktischen Wirkungskraft. Gleichzeitig wird betont, dass es nicht um eine erneute Ver zweckung oder unmittelbare Verwertung von Lernprozessen gehen kann und stattdessen der Eigenwert von Bildung im Mittelpunkt stehen soll. Nur so könnten gesellschaftliche Zustände und Lebenswirklichkeiten kritisch reflektiert werden.⁵

Sucht man nach einem fachdidaktisch anschlussfähigen Ansatz in der Tradition Klafkis, welcher wesentliche Aspekte der unterschiedlich akzentuierten Allgemeinbildungskonzepte – zumindest für den deutschsprachigen Raum – berücksichtigt und schlüssig miteinander verzahnt, so landet man bei Hans Werner Heymanns vielfach rezipiertem Konzept

„Allgemeinbildung und Fachunterricht“⁶ aus den späten 1990er Jahren. Heymann hat die Strömungen des deutschen (Allgemein-)Bildungsdenkens gebündelt und kommt zu den folgenden drei Dimensionen, die Allgemeinbildung begründen:

- eine Forderung, die für alle menschlichen Gesellschaften unverzichtbar erscheint, nämlich die *Befähigung zur Teilhabe* am Vorgefundenen, wozu Heymann sowohl den Aspekt der Lebensvorbereitung als auch den der Stiftung kultureller Kohärenz zählt;
- ein Anliegen, das erst in neuzeitlich-aufgeklärten Gesellschaften zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, nämlich die *Befähigung zur Erkenntnis* über den engeren Lebenskreis hinaus („Verknüpfung von materialem Wissen über die Welt mit Urteilsvermögen; Weltorientierung und Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch“);
- als dritte Dimension schließlich die Erkenntnis, dass Lernprozesse durch die Vermittlung sozialetischer und personaler Elemente flankiert werden müssen, um „Persönlichkeitsbildung“ zu gewährleisten. Heymann spricht hier von der „*Entfaltung des Menschlichen*“ durch die Förderung von Verantwortungsbereitschaft, die Einübung in Verständigung und Kooperation und eine Stärkung des Schüler-Ichs.⁷

In Abgrenzung zum Bildungsbegriff sieht Heymann im Konzept der Allgemeinbildung ein zuvörderst gesellschaftliches Problem, das praktisch gelöst werden müsse. Sein Konzept „stellt einen bildungstheoretischen Orientierungsrahmen dar für Vorschläge, was die allgemeinbildende Schule für alle anbieten sollte und wie sie das tun sollte. Es präzisiert, auf was zu achten ist, wenn die Schule Voraussetzungen schaffen möchte für die Personwerdung des Einzelnen und seine reflektierte Teilhabe

am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben“⁸. Dieser Ansatz scheint daher in besonderer Weise geeignet, dem hier verfolgten Anliegen zu entsprechen, grundlegende Gedanken einer allgemeinbildenden Wirtschaftsdidaktik zu entwickeln. In den beiden folgenden Abschnitten wende ich daher die drei Dimensionen schulischer Allgemeinbildung nach Heymann auf die ökonomische Bildung an. Dies geschieht exemplarisch anhand des Bildungsplans 2016 für Schulfach „Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung“ (WBS), das ausdrücklich allgemeinbildenden Anspruch hat.

2. Ökonomische Allgemeinbildung als „Befähigung zur Teilhabe“

Hans Werner Heymann betont zu Recht, dass kaum eine andere allgemeine Aufgabenbestimmung so weitgehend öffentliche Zustimmung finden dürfte, wie die der Vorbereitung der Heranwachsenden auf ihr Leben als Erwachsene. Damit ist der Aspekt der lebenspraktischen Nützlichkeit angesprochen, und Heymann erörtert diesen Aspekt schulischer Allgemeinbildung vor dem Hintergrund der Diskussion um den Lebenssituationsansatz und um den Schlüsselqualifikationsansatz der beruflichen Bildung. Als rationalen Kern des Lebensvorbereitungskonzepts im engeren Sinne definiert Heymann: „Die Schule hat die Heranwachsenden auf ihr Leben vorzubereiten, indem sie sich auf konkret benennbare, eingrenzbare Situationen bezieht, in denen das den Menschen abverlangte Handeln auf klar zu beschreibenden Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beruht“⁹. Mit anderen Worten: Schülerinnen und Schüler sind nach Heymann durch die Vermittlung handfesten Wissens und Könnens auf ihr Leben außerhalb und nach der Schule, auf absehbare Erfordernisse beruflichen und privaten Alltags – vor

aller beruflichen Spezialisierung – vorzubereiten.

Der Bildungsplan 2016 für das neue baden-württembergische Schulfach „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“ (WBS) knüpft explizit an diese Auffassung an. Das Ziel der ökonomischen Bildung besteht demnach darin, „die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu erkennen, zu bewältigen und zu gestalten sowie ihre Interessen in einer sich verändernden globalisierten Welt selbstbestimmt und selbstbewusst zu vertreten. Dadurch trägt ökonomische Bildung zur Stärkung der Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler bei, die auch für ihre berufliche Orientierung im Hinblick auf die Planung und Gestaltung des Übergangs in Ausbildung, Studium und Beruf eine wichtige Rolle spielt“¹⁰. Ökonomische Allgemeinbildung wird dabei ganz explizit *nicht* als vorweggenommene berufliche Bildung, sondern als Teil der Allgemeinbildung verstanden. Weil der Mensch in unterschiedlichen Zusammenhängen mit seinen ökonomischen Kompetenzen dauerhaft gefordert ist, werden im Bildungsplan drei verschiedene Ebenen (Mikro, Meso, Makro) sowie Rollen unterschieden: Die *Verbraucherrolle* (Konsument, Geldanleger, Kreditnehmer, Versicherungsnehmer), die Rolle des *Erwerbstätigen* (Berufswähler, Arbeitnehmer, Unternehmer) sowie die Rolle des *Wirtschaftsbürgers* (Gestaltender Bürger, Steuerzahler, Leistungsempfänger).

Doch wie darf man sich die konkrete Umsetzung dieser Zielsetzung vorstellen? Inwieweit vermag moderner Ökonomieunterricht tatsächlich lebensvorbereitende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu liefern?¹¹ Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung lebensvorbereitender Aspekte und nach einer Stärkung der Handlungskompetenz in ökonomisch geprägten Lebensbereichen werden in der wirtschaftsdidaktischen Literatur

traditionell mit einem verstärkten Einsatz *handlungsorientierter Methoden* im Unterricht verknüpft und prägen spätestens seit den 1990er Jahren die didaktische Literatur.¹² Auch der Bildungsplan greift diesen Gedanken explizit auf: „Spezifische Bedeutung für den Wirtschaftsunterricht kommt der Handlungsorientierung zu, insbesondere durch die Anwendung von Simulationen, Experimenten und Planspielen, Wettbewerben und Projekten wie beispielsweise Schülerfirmen. Diese Methoden ermöglichen die Veranschaulichung und Überprüfung ökonomischer Modelle und Annahmen. Handlungsorientierung spielt für den Wirtschaftsunterricht eine bedeutende Rolle, insbesondere durch Exkursionen zu Unternehmen und durch den Kontakt mit regionalen Wirtschaftsakteuren, wie er bei Praktika im Rahmen der Berufsorientierung zustande kommt. Die Schülerinnen und Schüler entdecken auf diese Art und Weise den Lebensweltbezug ökonomischer Sachverhalte, welcher bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts maßgeblich sein muss. Damit wird auch im Hinblick auf die eigene Berufswegeplanung ökonomische Handlungskompetenz gestärkt, die sich in mündigem, verantwortungsvollem Verhalten zeigen soll“¹³.

Während sich das Konzept der „Handlungsorientierung“ im Laufe der 1990er Jahre zu einem „Leitbegriff der Didaktik“ entwickelt hat, welcher „den Leitbegriff Emanzipation der siebziger Jahre verdrängt“ hat¹⁴ und seither als Klammer für zahlreiche didaktische und methodische Prinzipien fungiert, ist in begrifflicher Hinsicht allerdings bis heute nicht geklärt, was darunter genau zu verstehen ist. Es ist daher nicht verwunderlich, dass neben den traditionell in der ökonomischen Bildung zum Einsatz kommenden Betriebserkundungen und Betriebspraktika je nach Autor viele weitere Mikro- und Makro-Methoden zu den handlungsorientierten

Methoden gezählt werden. Eine sinnvolle Ordnung dieser Methoden erscheint indes schwierig, wenn nicht unmöglich: „Die Klassifikationsversuche von Unterrichtsmethoden sind in der pädagogischen Literatur Legende“¹⁵. Zudem verbergen sich hinter den verschiedenen handlungsorientierten Methoden – je nach praktischer Ausgestaltung – völlig unterschiedliche unterrichtliche Artikulationen, Handlungsformen und Lernprozesse. Am konkreten Beispiel zweier für das neue Schulfach „WBS“ zentralen und etablierten handlungsorientierten Methoden – der „Betriebserkundung“ und dem „Betriebspraktikum“ – soll das zuletzt Gesagte konkretisiert und verdeutlicht werden.¹⁶

Betriebserkundungen und Betriebspraktika sind an allgemeinbildenden Schulen verpflichtender und zeitintensiver Bestandteil jeder Schülerbiographie. Ihre didaktische Ausgestaltung orientiert sich dabei immer noch stark an den berufskundlich orientierten Konzepten der späten 1960er Jahre („Arbeitslehre“). Schülerbetriebspraktika sollten in ihrer ursprünglichen Konzeption primär die Berufsfindung der Schüler erleichtern. Auch wenn Franz-Josef Kaiser schon frühzeitig der Ansicht war, das Praktikum solle nicht allein der Berufsfindung dienen, sondern Einblick in die Sozialstruktur der Wirtschafts- und Arbeitswelt geben, stehen bis heute berufskundliche Themen häufig im Mittelpunkt der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Betriebspraktikums. Zunehmend werden jedoch – insbesondere an den Gymnasien – auch vertiefte Betriebserkundungen durchgeführt und ausgewählte ökonomische und soziale Aspekte analysiert. Die Förderung von Berufswahlkompetenz bildet somit bis heute die wesentliche Legitimation für Schülerbetriebspraktika; allgemeinbildende ökonomische Fragestellungen werden aber zunehmend thematisiert.¹⁷ So dient das allgemeinbildend ausgestaltete Praktikum an

zahlreichen Schulen nicht nur der Berufsfindung, sondern auch als Erkenntnishilfe auf dem Weg zur selbständigen Erschließung ökonomischer Zusammenhänge.

Im Zentrum dieser Konzeption stehen mehrere systematisch geplante, vor- und nachbereitete Betriebserkundungen¹⁸. Ganz im Sinne Klafkis geht es bei diesen Erkundungen darum, „unter bestimmten Fragestellungen in methodisch durchdachter Form in einem bestimmten Wirklichkeitsbereich Informationen einzuholen, um anschließend mithilfe der so gewonnenen Informationen jene Ausgangsfragen beantworten und in Teilantworten zu einem Erkenntniszusammenhang weiterentwickeln zu können“¹⁹. Um differenzierte Einblicke in die reale Arbeits- und Wirtschaftswelt zu gewinnen, werden von den Schülern entwickelte Fragestellungen durch intensives Beobachten oder Befragen der Mitarbeiter selbstständig – zumeist in Kleingruppen – bearbeitet. In einem sozialwissenschaftlichen und zugleich „lebensvorbereitenden“ Sinne ergibt sich so die Möglichkeit, fundamentale Methoden der empirischen Sozialforschung im Unterricht zu trainieren.

Insbesondere das Zusammenstellen erhobener Daten zu einem visualisierten Ergebnis gehört dabei zu den – unter der Maßgabe einer Befähigung zur Teilhabe – allgemeinbildenden, relevanten und „lebensvorbereitenden“ Methoden, denn dabei entsteht ein Sinn dafür, entsprechend präparierten Daten aus fremden Quellen das Rezept von Aufmachung und Informationsauswahl anzusehen. Statistiken und Schaubilder werden im Unterricht daraufhin überprüft, was sie über die Intentionen des Autors aussagen. Nichtgenanntes kann dabei ebenso eine Rolle spielen wie graphische Hervorhebungen oder mathematische Gewichtungen. Eine „produktionsorientierte“ und nicht nur rezeptive Beschäftigung mit selbständig erhobenen Daten eröffnet darüber hinaus

die Chance, einzelne statistische Verfahren der Datenauswertung kennenzulernen und zu simulieren.

Heymann²⁰ zählt „grundlegendes Wissen über wirtschaftliche und ökologische Zusammenhänge“ zu den unverzichtbaren lebensvorbereitenden Qualifikationen, die an allgemeinbildenden Schulen gestärkt werden sollten. Allgemeinbildend gestaltete Betriebserkundungen und Betriebspraktika bieten die Möglichkeit, das im Unterricht systematisch erworbene Wissen in konkreten Handlungssituationen zu überprüfen und exemplarisch zur Anwendung zu bringen. Auf diese Weise sind dann während des Praktikums selbst berufliche Tätigkeiten, Arbeitsmittel, Fertigungsabläufe sowie technische, ökonomische oder organisatorische Prinzipien beobachtbar. Der Schwerpunkt der Praxisphase besteht darin, diese Prinzipien systematisch und zugleich exemplarisch zu erschließen.

Dazu zählt z. B. das Verfahren der Videoanalyse, bei dem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, einen Arbeitsplatz mithilfe detaillierter Beobachtungsbögen zu beschreiben (z. B. typische Tätigkeiten), zu beobachten (z. B. körperliche, soziale, geistige Anforderungen; äußere Einflüsse; Kommunikationsverhalten) und abschließend zu bewerten (eigenes Urteil). Solche Beobachtungsaufträge können den vorbereitenden Unterricht bereichern, da sie zur Erörterung der Differenz zwischen beobachtbarem Verhalten und sozialer Sinngebung des Verhaltens anregen. Auf diese Weise können Momente der selektiven Wahrnehmung, der Projektion des Beobachtenden, Symbole der Interaktion (zur Aushandlung von Rollen) und die Ausprägung von Verhaltensmustern diskutiert werden. Das Betriebspraktikum und die vorauslaufenden Betriebserkundungen werden somit als Chance begriffen, verzerrte Wahrnehmungen der sozioökonomischen Umwelt auf Schülerseite zu

korrigieren und die Lernenden zur selbstständigen Erschließung sozioökonomischer Zusammenhänge anzuleiten. Der Ausflug in die Arbeitswelt wird nach diesem Verständnis nicht allein unter dem Blickwinkel einer Stärkung der Berufswahlkompetenz der Schüler interpretiert. Vielmehr werden „Realbegegnungen“ organisiert, um ausgewählte ökonomische und soziale Aspekte – ganz im Sinne einer Befähigung zur Teilhabe – möglichst selbstständig zu beleuchten und zu vertiefen. Daneben bietet das Praktikum *auch* die Chance, den außerschulischen Lernort „Betrieb“ zu nutzen, um neue Motivationen hervorzurufen, beruflich diffuse Vorstellungen zu ordnen und diese in realistische Bahnen zu lenken. In Anlehnung an Zurstrassen²¹ sowie Weyland et al.²² erscheinen somit folgende Qualitätsmerkmale für die Gestaltung allgemeinbildender Betriebserkundungen unverzichtbar: Betriebserkundungen folgen den Prinzipien der Problemorientierung und des entdeckenden Lernens; sie fördern die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler. Betriebserkundungen werden inhaltlich und methodisch in eine Unterrichtsreihe eingebettet und im Unterricht gründlich vor- und nachbereitet. Und schließlich: Betriebserkundungen sind Aspekterkundungen, d. h. die ausgewählten Betriebe werden unter einer in der Planungsphase definierten Frage- oder Problemstellung und mithilfe strukturierender empirischer Methoden (z. B. eines Beobachtungs- oder Fragebogens) erkundet.

In diesem Abschnitt wurde eine Forderung, die für alle menschlichen Gesellschaften unverzichtbar erscheint, nämlich die *Befähigung zur Teilhabe* am Vorgefundenen, auf den Bereich der ökonomischen Allgemeinbildung übertragen. Ökonomische Bildungsprozesse, so ließe sich zusammenfassen, können mithilfe handlungsorientierter Methoden wie z. B. Betriebserkundungen und Betriebspraktika

derart gestaltet werden, dass eine Befähigung zur Teilhabe – bezogen auf den Bereich des Ökonomischen – gelingen kann. Zu den weiteren handlungsorientierten Methoden, die in diesem Rahmen zu nennen wären, zählen insbesondere Expertenbefragungen, Fallstudien, Projekte und Planspiele.²³

3. Ökonomische Allgemeinbildung als „Befähigung zur Erkenntnis“

Erst in neuzeitlich-aufgeklärten Gesellschaften hat die *Befähigung zur Erkenntnis* über den engeren Lebenskreis hinaus an Bedeutung gewonnen („Verknüpfung von materialem Wissen über die Welt mit Urteilsvermögen; Weltorientierung und Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch“)²⁴. Die in Abschnitt 3.1. und 3.2. dargestellten Aufgaben allgemeinbildender Schulen gehen daher über die Dimension der „Teilhabe am Vorgefundenen“ hinaus – und diese Erweiterung zieht auch (fach-)methodische Konsequenzen nach sich. Während *handlungsorientierte Methoden* wie oben dargelegt für die Erreichung des Bildungsziels der „Befähigung zur Teilhabe“ unverzichtbar erscheinen, legt das Ziel der „Befähigung zur Erkenntnis“ den entschlossenen Einsatz *fach- bzw. domänenspezifischer Methoden* nahe.

3.1. Weltorientierung

Die allgemeinbildende Schule sollte den Heranwachsenden einen orientierenden Überblick über unsere Welt und die epochaltypischen Probleme verschaffen, die alle angehen; sie sollte zum Aufbau eines Denkhorizonts beitragen, der über den privaten Alltagshorizont hinausreicht.²⁵ Heymann betont zu Recht, dass „Allgemeinbildung“ mehr umfassen muss als die in Kapitel 2 skizzierte „Befähigung zur

Teilhabe am Vorgefundenen“ – so zentral diese Anforderung auch sein mag. Damit Schülerinnen und Schüler befähigt werden, einen Urteilshorizont aufzuspannen, der über den privaten Lebenshorizont hinausgeht, sollen sie auch mit Zusammenhängen konfrontiert werden, die nicht unmittelbar ihrem beruflichen oder privaten Lebenskreis zuzuordnen sind.

Zwar nicht als alleinigen, aber dennoch wesentlichen Aspekt einer breit verstandenen „Befähigung zur Orientierung auf der Welt“ versteht Heymann dabei die Wissenschaftsorientierung: „Es sollte nichts gelehrt werden, was nach dem Wissensstand in den zuständigen Fachwissenschaften als falsch einzustufen ist. (...) Die modernen Wissenschaften sind Bestandteil unserer Welt (...). Heranwachsende müssen deshalb zwar nicht die Ergebnisse und Methoden aller Wissenschaften von Rang im Detail kennenlernen, aber sie sollten über ihren zentralen Gegenstandsbereich, ihre Zuständigkeiten, ihre Problemlösekapazität und ihre spezifische Weltsicht Bescheid wissen“. Es ist zu klären, welchen Beitrag zur Erfüllung dieser Aufgabe der moderne Ökonomieunterricht an allgemeinbildenden Schulen leisten könnte: „Was von dem unüberschaubaren Gebirge dessen, was man innerhalb dieses Faches prinzipiell wissen könnte, ist so fundamental, so erhellend, so beispielhaft, dass es dem einzelnen helfen kann, eine Gesamtorientierung zu finden, ein eigenes tragfähiges Weltbild aufzubauen?“²⁶.

Aus ökonomischer Sicht agieren die Schüler als Akteure innerhalb einer Wirtschaftsordnung, welche die Spielregeln bzw. Restriktionen ihres Handelns festlegt und zugleich einen breiten Möglichkeitsraum für ihr Handeln schafft: Soziale Marktwirtschaft als „Ordnung der Freiheit“²⁷. Am Ende des Schulbesuchs sollten alle Schülerinnen und Schüler daher über ein angemessenes Verständnis unserer Wirtschaftsordnung verfügen, und zwar

sowohl im Hinblick auf deren Entstehungsgeschichte und grundlegende Konstruktionsprinzipien, als auch hinsichtlich der empirisch-tatsächlichen Ausprägungen. Goldschmidt, Schlösser und Schuhen weisen darauf hin, dass ökonomische Bildung fraglos einen wesentlichen Teil ihres Auftrags verfehle, wenn es nicht gelinge, umfassend und systematisch ein Verständnis der Sozialen Marktwirtschaft zu vermitteln, denn „es steht außer Frage, dass ein gutes Verständnis der Wirtschaftsordnung wesentlich ist für die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft. Folglich muss sich ökonomische Bildung mit den theoretischen Grundlagen dieser Wirtschaftsordnung befassen.“ Das müsse jedoch so vermittelt werden, dass sowohl Akzeptanz, aber auch Kritik dieser Wirtschaftsordnung ermöglicht werden. Dies betont auch Dirk Loerwald und stellt fest, dass „die allgemeinbildende Schule ihre Adressaten in die Lage versetzen muss, die zweckdienliche (Mit-)Gestaltung von Märkten politisch zu leisten bzw. konkurrierende Ideen der Gestaltung zu beurteilen und zu begleiten. Dementsprechend kommt der Sozialen Marktwirtschaft in allen konzeptionellen Ansätzen ökonomischer Bildung ein zentraler Stellenwert zu“²⁸.

Darüber hinaus sollten die Lernenden am Ende ihrer Schulzeit auch grundlegendes Deutungs- und Orientierungswissen im Bereich der internationalen Wirtschaftsbeziehungen und der Globalisierung erworben haben und in der Lage sein, beides – die Merkmale und Herausforderungen der Wirtschaftsordnung einerseits und die Merkmale des Globalisierungsprozesses andererseits – auf vielfältige Art und Weise miteinander in Beziehung zu setzen. Um diese Form der „Weltorientierung“ zu gewährleisten, benötigen die Schüler fachbezogene Kompetenzen, die so stabil verfügbar sein sollten, dass sie in ökonomisch geprägten Lebenssituationen wirksam angewendet werden können. Auf diese

Weise sollen sie in die Lage versetzt werden, gesellschaftlich bedeutsame Probleme aus ökonomischer und wirtschaftsethischer Sicht zu diskutieren und kriterienorientiert zu beurteilen. Sie sollen ihre erworbenen Sach- und Methodenkompetenzen nutzen, um in der Auseinandersetzung mit komplexen Situationen, Problemlagen und Konflikten zu adäquaten Lösungen zu gelangen. Für eine methodisch angemessene Auseinandersetzung mit dem Thema „Soziale Marktwirtschaft“ erscheint daher die unterrichtliche Erschließung mindestens folgender Methodenfelder zweckmäßig:²⁹ Im Rahmen der Erarbeitung von Leitideen der Sozialen Marktwirtschaft bietet es sich an, grundlegende Prozesse der *Modellbildung* in den Sozialwissenschaften zu thematisieren; im Rahmen der Erarbeitung staatlicher Handlungsfelder in der Sozialen Marktwirtschaft bietet es sich an, grundlegende *Kenntnisse von Methoden der empirischen Sozialforschung* zu vermitteln; im Rahmen der Erarbeitung des international orientierten Schwerpunktes „Globalisierung und gesellschaftliche Verantwortung in der Sozialen Marktwirtschaft“ sollten grundlegende *Kenntnisse von hermeneutischen Verfahren* in den Sozialwissenschaften erprobt werden.

Der Bildungsplan für das baden-württembergische Schulfach „WBS“ betont dementsprechend, dass die Schüler in die Lage versetzt werden sollen, die Bedeutung und Funktionsfähigkeit von Wirtschaftsordnungen auf nationaler und internationaler Ebene zu beurteilen und deren Anforderungen an den Einzelnen zu erkennen: „Dabei gilt es Gestaltungsspielräume zu analysieren sowie entscheidungsfreudig zu nutzen beziehungsweise zu erweitern. Unterrichtspraktisch erfordert dies die Abbildung grundlegender wirtschaftspolitischer Kontroversen. Ein solchermaßen dem Prinzip der Pluralität verpflichteter Wirtschaftsunterricht ermöglicht es, ökonomische Entscheidungen vor

dem Hintergrund wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Konzepte einzuordnen und ihre möglichen Wirkungen sowohl unter ökonomischen Aspekten als auch mithilfe gesellschaftlicher Wertmaßstäbe zu beurteilen beziehungsweise zu gestalten. Dadurch wird das Denken in Alternativen geschult sowie das Bewusstsein für die Bedeutung dafür geschärft, wie die ökonomische Ordnung gestaltet wird“³⁰.

Hinter dem Versuch, die Soziale Marktwirtschaft als Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung erfahrbar und verstehbar zu machen, steht somit ein sozialwissenschaftlich orientiertes Verständnis ökonomischer Bildung, wonach alle realen ökonomischen Prozesse und Strukturen in ein soziales, rechtliches und politisches Institutionengefüge eingebunden sind und sich daher nicht eindimensional bearbeiten lassen. Neben vertieften domänenspezifischen Fach- und Methodenkompetenzen erscheint aus diesem Grund auch das systematisch angeleitete Training spezifischer Kommunikations-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten der Schüler im Unterricht unverzichtbar. Wie oben bereits am Beispiel des Betriebspraktikums aufgezeigt wurde, sollten reale und aktuelle wirtschaftliche Lebenssituationen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen, erklärt und beurteilt werden. Mit der problemorientierten Struktur der Unterrichtskonzepte korrespondiert die Notwendigkeit, die Sachgegenstände selbst so detailliert wie möglich aufzufächern, um kenntnisgeleitete Voraussetzungen für Urteilsbildung und Theorieerschließung zu schaffen. Zugespitzt formuliert: „Weltorientierung“ muss *wissenschaftlich* fundiert werden, damit sie nicht substanzlos und esoterisch wird. Zugleich muss sie *fächerübergreifend* angelegt sein, damit sie die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki), um deren zumindest langfristige Bewältigung es ja im Kern geht, überhaupt erfassen und bearbeiten kann.³¹

3.2. Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch

Auch formale Bildungsziele sind für allgemeinbildende Lernprozesse relevant. Hans Werner Heymann stellt daher als vierte Aufgabe allgemeinbildender Schulen die „Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch“ und damit das selbständige Denken der Schüler in den Mittelpunkt und setzt dieses in Bezug zu verwandten pädagogischen Leitideen wie z. B. Rationalität, Mündigkeit, Emanzipation oder Aufklärung. Hinter der bildungstheoretisch fundierten Forderung, dem „Denken lernen“ und der kognitiven Aktivierung der Lernenden mehr Beachtung zu schenken, verbergen sich zudem eine ganze Reihe weiterer kognitivistisch orientierter didaktischer Prinzipien, z. B. das Konzept der „Problemorientierung“, die Leitidee der „Kontroversität“ oder die Theorie der „kognitiven Dissonanz“³².

Auch im baden-württembergischen Bildungsplan für „WBS“ ist dieser Ansatz explizit verankert. Ökonomieunterricht, so wird dort betont, „ist grundsätzlich der Problemorientierung verpflichtet, indem er auf offene, relevante Fragen Antworten sucht und das entdeckende, problemlösende Lernen der Schülerinnen und Schüler fördert“³³. Doch wie darf man sich die konkrete Umsetzung dieser Zielsetzung nun vorstellen? Inwieweit vermag moderner Ökonomieunterricht zum kritischen Vernunftgebrauch anzuleiten?

Begreift man Unterricht im Sinne Wangenbachs nicht als Museumsführung, sondern als Abenteuer, als genetisch-sokratisch-exemplarische Expedition, so sollten staunenerregende Phänomene und bedeutsame Problemstellungen im Mittelpunkt dieses Unterrichts stehen: Aufgaben und Probleme, zu deren Bearbeitung typische, d. h. domänenspezifische Methoden erforderlich sind, deren Einübung dann als spezifischer Kern des jeweiligen

Fachbeitrags interpretiert werden kann. Ein denkfördernder Ökonomieunterricht sollte daher vor allem ‚verstehensorientiert‘ akzentuiert werden. Dies hängt aber wiederum eng zusammen mit der Frage, wie im Unterricht mit Aufgaben umgegangen wird, denn Aufgaben sind die vom Lehrer meist genutzte Lehrmethode³⁴. Kognitiv aktivierende, verstehensorientiert akzentuierte Aufgaben sind es, die den Erhalt der Lernfreude bei den Schülerinnen und Schülern garantieren und im besten Falle auch zentrale, fachspezifische Denkprozesse anregen. Jedoch scheint es gerade im Bereich der Aufgabenkultur sozialwissenschaftlicher Fächer an herausfordernden Lernangeboten zu mangeln, wie aktuelle empirische Studien belegen.³⁵

Definiert man Kompetenzen im Anschluss an Weinert als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, dann können sich verstehensorientierte Aufgaben nicht auf träges, also isoliertes und deswegen transferhinderliches Wissen beschränken, sondern (mindestens) zur kognitiven Aktivierung der Lernenden beitragen.³⁶ In einer Anwendungssituation kann dann nicht das ganze Wissensnetz aktiviert werden, sondern nur die einzelnen isolierten Wissensselemente.

Um mithin träges Wissen zu verhindern, sollte eine Lernsituation kognitiv aktivierend sein, sie sollte multiple Kontexte und Perspektiven ermöglichen und für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur eigenen Abstraktion bieten. Im Rahmen eines allgemeinbildenden Ökonomieunterrichts sollten daher verstärkt solche Aufgaben berücksichtigt werden, die über einen hohen Anregungsgehalt verfügen

und eine Vernetzung des neu Gelernten mit vorhandenem Wissen und Können ermöglichen; die es ermöglichen, didaktisch fruchtbare Kooperationsprobleme und Interessenkonflikte zu simulieren und die den Lernenden Handlungsspielräume eröffnen, innerhalb derer sie Problemlösekompetenzen trainieren und strategische Handlungsoptionen erproben können.

Eine in diesem Sinne verstehensorientierte Aufgabe sollte kognitiv aktivierend sein, jedoch sollte sie die Lernenden sowohl kognitiv als auch motivational nicht überfordern. Als pragmatisches Komplementärkriterium zur kognitiven Aktivierung sollte daher das Kriterium der „Erfolgserwartung“ berücksichtigt werden: Eine gute Aufgabe ist weder unter- noch überfordernd, sie besitzt einen angemessenen Schwierigkeitsgrad – und dieser liegt üblicherweise zwischen dem gegenwärtigen Leistungsstand und dem Leistungsvermögen, welches die Lernenden durch gelungene Anleitung und Unterstützung erreichen könnten, also in der „Zone der proximalen Entwicklung“³⁷.

Darüber hinaus ist es für die ökonomische Bildung von großer Bedeutung, dass die vorgelegten Lernaufgaben *domänenspezifisch* ausgestaltet werden. Die Aufgaben sollten dazu beitragen, ökonomisches Denken zu fördern und den Aufbau einer genuin ökonomischen Perspektive zu ermöglichen, denn Schülerinnen und Schüler sollten dazu befähigt werden, „in der Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Problemlagen (auch) die ‚ökonomische Brille‘ aufzusetzen. Demzufolge sind nicht die ökonomischen Lerngegenstände (...) das Alleinstellungsmerkmal ökonomischer Bildung, sondern der Aufbau von Perspektivität“³⁸. Nach diesem Verständnis mögen Lernaufgaben in vielerlei Hinsicht kognitiv aktivierend sein - wenn sie sich nicht dazu eignen, ökonomisches Denken zu fördern, sind sie letztlich für die ökonomische Bildung

ungeeignet. Im Sinne des Prinzips der Domänenspezifität sollten daher verstärkt solche Aufgaben ausgewählt werden, die geeignet erscheinen, um fundamentale Ideen (im Sinne Bruners) bzw. Stoffkategorien (im Sinne Klafkis) exemplarisch zu verdeutlichen, wie z. B. das Knappheitsprinzip, die fundamentale Idee der Opportunitätskosten oder das Konzept des Gefangenendilemmas.

Dabei gilt es, die Grenzen des Fachbezugs zu beachten, denn selbstverständlich sind Schulfächer keine vereinfachten und miniaturisierten Ausgaben universitärer Disziplinen. Vielmehr sollte im Unterricht an die Lebenswelt der Lernenden angeknüpft werden, um den Abstand zwischen der Welt des Klassenzimmers und der Welt außerhalb zu reduzieren. So liefert z. B. Möller ein Arbeitsschema, Lösungstechniken sowie Musterlösungen zu insgesamt 33 wirtschaftspolitischen Fallstudien, die ein positives Beispiel für eine moderne, kompetenz- und verstehensorientierte Aufgabekultur darstellen.³⁹

3. Ökonomische Allgemeinbildung als „Entfaltung des Menschlichen“ – oder: Von Stoff- zu Bildungskategorien

„Ausgeführte Beispiele sind besser als allgemeine Definitionen, denn sie führen zu den Definitionen hin“⁴⁰. In diesem Sinne wurden in den Abschnitten 2 und 3 bereits konkrete Ansatzpunkte zur Stärkung des allgemeinbildenden Charakters ökonomischer Bildung skizziert.

Dabei wurde die Bedeutung *handlungsorientierter Methoden* für die Erreichung des Bildungsziels der „*Befähigung zur Teilhabe*“ (im Sinne Heymanns) am Beispiel der Betriebserkundung und des Betriebspraktikums besonders herausgearbeitet. Zu den weiteren handlungsorientierten

Methoden, die in diesem Rahmen zu nennen wären, zählen insbesondere Expertenbefragungen, Fallstudien, Planspiele und Schülerfirmen. Zudem wurde gezeigt, dass der baden-württembergische Bildungsplan des Faches WBS diese handlungsorientierten Methoden ganz explizit einfordert.

Weiterhin wurde verdeutlicht, welche zentrale Rolle *fach- bzw. domänenspezifische Methoden* für die angestrebte „Befähigung zur Erkenntnis“ (im Sinne Heymanns) einnehmen. Diese werden im Bildungsplan des Faches WBS ebenfalls berücksichtigt, jedoch nicht explizit aufgelistet. Ihr Einsatz erscheint aus bildungstheoretischer Perspektive unverzichtbar, wenn man es mit dem Ziel des allgemeinbildenden Ökonomieunterrichts ernst meint. Zu den fach- bzw. domänenspezifischen Methoden, die in diesem Rahmen genannt wurden, zählen klassisch-hermeneutische und ideologiekritische Zugänge zu Texten; rechtliche Methoden; Modelle, Simulationen und Experimente; Fachmethoden zur Durchführung und Auswertung empirischer Erhebungen; Data Literacy-Methoden sowie quantitative Fachmethoden.

In diesem und im folgenden Abschnitt soll abschließend die dritte Dimension des Konzepts von Heymann beleuchtet werden: Das anspruchsvolle Ziel der „Entfaltung des Menschlichen“. Im Original unterscheidet Heymann dabei zwischen dem Ziel der „Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft“, der „Einübung in Verständigung und Kooperation“ sowie der „Stärkung des Schüler-Ichs“, wenn er von einer „Entfaltung des Menschlichen“ spricht. Hier wird deutlich, dass es sich – zumindest auf den ersten Blick – um überfachliche Persönlichkeits- bzw. Charaktereigenschaften handelt, die mit dieser Dimension von „Allgemeinbildung“ in den Blick genommen werden. Überfachliche Persönlichkeits- bzw. Charaktereigenschaften können aber – so die

Überzeugung des Autors – mit Methoden nicht einfach „gelehrt“ oder „vermittelt“ und schon gar nicht „gepaukt“ werden; sie müssen in der alltäglichen Unterrichts- und Projektpraxis ökonomischer Bildung „gelebt“ und „erfahren“ werden, um nachhaltig wirksam zu sein. So betont auch Heymann: „Fakt ist: Verantwortungsbereitschaft kann nicht ‚gelehrt‘ werden, schon gar nicht durch moralisches Appellieren. (...) Insgesamt kommt es vielmehr darauf an, die Schule als einen Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten, in dem Verantwortungsbereitschaft als unaufdringlich vorgelebte Haltung die Chance hat, von den Jüngeren ganz selbstverständlich angenommen zu werden“. Heymann rekurriert hierbei auf Wolfgang Klafki, der postuliert, dass Schule für eine moderne Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft aus dem relativ geschlossenen Schonraum herauskommen und sich gesellschaftlicher Wirklichkeit öffnen müsse.⁴¹

Im Bildungsplan Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung (WBS) für Baden-Württemberg findet sich die Verantwortungsübernahme ebenfalls als ein wichtiges Leitziel ökonomischer Bildung. „[Schülerinnen und Schüler] sollen in die Lage versetzt werden, in ökonomisch geprägten Lebenssituationen gemeinwohlorientiert auch die Interessen anderer zu berücksichtigen, den Wert der Zusammenarbeit zu erkennen und zugleich für sich und andere Verantwortung zu übernehmen“.⁴²

Im Hinblick auf die unterrichtspraktische Umsetzung der hier skizzierten, auf die „Entfaltung des Menschlichen“ zielenden Teilaspekte einer ökonomischen Allgemeinbildung muss konstatiert werden, dass diese sowohl mit der Frage der Unterrichtskultur und der Gestaltung der Lernprozesse als auch mit der Frage der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts eng zusammenhängen. So erscheinen die in Kapitel 2 skizzierten und

in der ökonomischen Bildung weit verbreiteten Varianten handlungsorientierten Lernens mit ihrer Betonung des ganzheitlichen Lernens, der Schüleraktivität, der Kooperation und der Subjektrolle der Schüler besonders geeignet, um eine Stärkung des Schüler-Ichs zu realisieren und Verantwortungsbewusstsein für das eigene Tun sowie die Bereitschaft zum Engagement zu wecken. Ebenso unverzichtbar erscheinen die in Abschnitt 3.1 skizzierten inhaltlichen Dimensionen ökonomischer Allgemeinbildung, denn das Ziel der „Weltorientierung“ setzt voraus, dass die Heranwachsenden einen orientierenden Überblick über unsere Welt und ihre epochaltypischen Probleme erlangen. Um eine wie auch immer geartete Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft zu ermöglichen, muss Schule zum Aufbau eines Denkhorizonts beitragen, der über den privaten Alltagshorizont hinausreicht. Dies gilt auch und im Besonderen für die Auseinandersetzung mit unserer Wirtschaftsordnung und wesentlichen Herausforderungen der Sozialen Marktwirtschaft im Zeitalter der Globalisierung.

Schließlich erscheint die in Abschnitt 3.2 skizzierte „Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch“ als notwendige Voraussetzung, sofern man es mit der erwünschten „Stärkung des Schüler-Ichs“ und der „Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft“ ernst meint. Problemorientierte, zum Denken anregende Lern- und Leistungsaufgaben zu zentralen Teilgebieten der ökonomischen Bildung eröffnen den Lernenden Handlungsspielräume, innerhalb derer sie Problemlösekompetenzen trainieren und strategische Handlungsoptionen erproben können. Schüler, die gelernt haben, herausfordernde Aufgaben und Probleme unterschiedlichster Art allein und gemeinsam mit anderen zu bewältigen, besitzen ein starkes Rüstzeug für ihre persönliche Zukunft und die gemeinsame Mitgestaltung der Welt.

Zuspitzend ließe sich daher formulieren: Sowohl die auf handlungsorientierten Methoden abgestützte *Befähigung zur Teilhabe* (Kapitel 2) als auch die auf Fachmethoden basierende *Befähigung zur Erkenntnis* (Kapitel 3) stellen eine notwendige Voraussetzung für die angestrebte *Entfaltung des Menschlichen* dar – insbesondere mit Blick auf die Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft und die Stärkung des Schüler-Ichs. Erst durch die Realisierung der ersten beiden Dimensionen wird die langfristig angelegte, nachhaltige Realisierung der dritten Dimension *ermöglicht*. Es bedarf allerdings ganz erheblicher pädagogischer Bemühungen, um sich dieser anspruchsvollen Zielsetzung schrittweise anzunähern – die ersten beiden Dimensionen sind also notwendige, aber noch nicht hinreichende Voraussetzungen auf dem mühsamen Weg zur Realisierung einer wahrhaftigen „Entfaltung des Menschlichen“ im Sinne Heymanns.

Um diesen abschließenden Gedankengang näher zu erläutern, erscheint ein Blick auf Klafkis Versuch sinnvoll, die seinerzeit etablierte Unterscheidung zwischen materialen und formalen Bildungstheorien zu überwinden.⁴³ Klafki setzte sich seit den 1950er Jahren mit dem traditionellen Widerspruch zwischen materialen Bildungskonzepten (mit ihrer Betonung „unverzichtbarer“ Bildungsinhalte, sei es in der Form des Enzyklopädismus, des Szientismus oder der „Theorie des Klassischen“) und formalen Theorien (mit ihrer vom Subjekt ausgehenden Betonung von Methoden oder Persönlichkeitseigenschaften, die für das Individuum wichtig sind) in historisch-systematischer Weise auseinander und versuchte beide Theoriegruppen durch die kategoriale Bildung – als eine Form der „doppelseitigen Erschließung“ – sinnvoll miteinander zu verbinden:

„Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von

„allgemeinen“ Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen „allgemeiner“ Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. (...) Bildung ist also ‚kategoriale Bildung‘ in dem Doppelsinne, dass sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und dass eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Welt erschlossen worden ist“.⁴⁴

An dieser Stelle wird deutlich, dass eine gelingende kategoriale Didaktik in der Tradition Klafkis die spannungsreiche Idee der Bildung – die Verschmelzung von Subjekt und Objekt – zum Programm erhebt und ihre konzeptionelle Stärke gerade daraus bezieht, subjektivistische oder objektivistische Einseitigkeiten, wie sie durch wissenschaftsferne bzw. abbilddidaktische Ansätze repräsentiert werden, systematisch zu vermeiden. Klafki selbst bezieht sich explizit auf Friedrich Copei und dessen Formulierung vom „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“, um diese Kernidee zu verdeutlichen:

„Was uns immer wieder als Spezifikum der in unserer Arbeit untersuchten Bildungstheorie erschien, die Vereinigung von Subjekt und Objekt, von formalem und materialem Moment zu einer neuen Einheit, dieser Gesichtspunkt, der uns zur Ablehnung aller bloß formalen oder materialen Bildungstheorien (...) veranlasste, er ist bei Copei in voller Klarheit ausgesprochen. Welche Unterschiede sich beim Bildungsprozess (...) auch dank der jeweils besonderen Inhaltlichkeit ergeben mögen, gleich bleibt in allen Gebieten, dass sich im fruchtbaren Moment die Verschmelzung von Subjekt und Objekt, von Seele und Welt, vollzieht“.⁴⁵

Überträgt man die in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

wurzelnde Idee des „fruchtbaren Moments im Bildungsprozess“ und der „kategorialen Bildung“ auf den Bereich der ökonomischen Bildung, so landet man bei Erich Dauenhauers bekanntem Ansatz der „Kategorialen Wirtschaftsdidaktik“. Dieser Ansatz verzichtet – wie Wagenschein – auf inhaltssystematische Vollständigkeit zugunsten exemplarischer Einsichten, mit deren Hilfe bereichsübergreifende Stoffstrukturen und systemfundierende Kategorien erkennbar werden sollen.⁴⁶ Kategorien sind also allgemeine Grundstrukturen eines Wirklichkeitsbereiches, die das Typische, Prinzipielle und Strukturelle erfassen. Schlösser bringt es präzise auf den Punkt: „Spezifisch für ökonomische Bildung sind prototypische Denkweisen, Theorien und Methoden, anhand derer Problemstellungen analysiert und beurteilt werden. Dabei geht es darum, mit Hilfe der Wirtschaftswissenschaft die Fülle des Konkreten auf ein Gefüge von Kategorien zurückzuführen. Der Wirtschaftsdidaktiker wird damit zum ‚Kategoriensucher‘: er entwickelt Stoffkategorien“⁴⁷.

Hierin liegt aus wirtschaftsdidaktischer Sicht der entscheidende Vorteil fachbezogener Ansätze innerhalb der ökonomischen Bildung: Während diese in der Lage sind, solche Kategorien zu definieren und für Lernprozesse fruchtbar zu machen, besteht bei Integrationsfächern wie z. B. „Sozialwissenschaften“ das Problem darin, dass das zentrale didaktische Kriterium der „Exemplarität“ im Sinne Klafkis, Dauenhauers und Schlössers nicht zur Anwendung kommen kann, „weil aufgrund der Unterschiede in den Teildisziplinen solcher Fächer nicht bestimmt werden kann, was aus fachdidaktischer Sicht das Grundlegende, Wesentliche, Strukturelle, Typische des Faches ist“⁴⁸.

Doch wie lassen sich nun die sogenannten Stoffkategorien in Bildungskategorien transformieren, um die im obigen Sinne Copeis und Klafkis angestrebte

„Verschmelzung“ von Objekt und Subjekt zu ermöglichen? Hedtke ist an dieser Stelle zuzustimmen, wenn er von der „Tautologie von Stoffkategorien und Bildungskategorien“ spricht und eine „theoretische Präzisierung des Verhältnisses von ökonomischen Inhalten und ökonomischer Bildung“ fordert, denn „wenn die Didaktik der ökonomischen Bildung grundlegende Stoffkategorien aus ‚der‘ Ökonomik übernimmt, arbeitet sie mit fachwissenschaftlichen Kategorien. Diese werden nicht schon dadurch zu Bildungskategorien, dass die Fachdidaktik sie zu allgemeinen Lernzielen erklärt und den Transfer der Stoffkategorien im Lernprozess auf verschiedene ökonomische Stoffe organisiert“⁴⁹.

Auch Schlösser kritisiert, dass die Übertragung der Stoff- in Bildungskategorien innerhalb der Wirtschaftsdidaktik bisher noch nicht schlüssig gelöst wurde: „Mit ökonomischen Stoffkategorien schafft Wirtschaftsdidaktik ein attraktives Angebot, aber gewiss darf sie dabei nicht stehenbleiben. Die Herausforderung besteht darin, über Stoffkategorien hinauszugehen und Qualifikations- und schließlich Bildungskategorien zu erarbeiten“⁵⁰.

Wie also kann eine sinnvolle Übertragung der (fachwissenschaftlich inspirierten) Stoffkategorien in (fachdidaktisch inspirierte und pädagogisch legitimierte) Bildungskategorien auf der unterrichtlichen Mikroebene realisiert werden? Hier wird die Überzeugung vertreten, dass diese Umwandlung in der Regel nicht „automatisch“ oder „zufällig“ durch Anwendung auf immer neue Lernsituationen erfolgt, sondern dass der Erwerb von Bildungskategorien durch die Lernenden ein systematisch geplantes Vorgehen auf der Prozessebene – und damit auf Seiten der Lehrenden – erforderlich macht.

Es wird daher vorgeschlagen, Fachunterricht im Hinblick auf die instruktionale Mikroebene zu interpretieren als

systematische Begegnung der Lernenden mit didaktisch reduzierten, exemplarischen Ausschnitten aus dem jeweiligen Gegenstandsbereich eines Faches (hier: mit ökonomischen Anforderungs-, Lebens- oder Lernsituationen), in denen sich ein kognitiver Konflikt, ein Dilemma oder ein Problem widerspiegelt, welches sich unter Zuhilfenahme handlungsorientiert-domänenspezifischer Methoden sinnvoll bearbeiten lässt. Denn spezifisch für ökonomische Bildung sind ja gerade jene prototypischen Denkweisen und Methoden, anhand derer ökonomienahe Problemstellungen analysiert und beurteilt werden können. Die handlungsorientiert-domänenspezifischen Methoden wirken mithin als der didaktisch notwendige „Hebel“, mit dem die fachwissenschaftlich inspirierten Stoffkategorien in fachdidaktisch legitimierte Bildungskategorien umgewandelt werden können. Richtig ausgewählt und adressatengemäß eingesetzt dienen handlungsorientiert-domänenspezifische Methoden nach diesem Verständnis somit als „Katalysator“ der Verschmelzung zwischen Subjekt und Objekt.⁵¹

5. Fazit

Der hier abschließend vorgetragene Gedankengang schreibt den handlungsorientierten und den domänenspezifisch-wissenschaftspropädeutischen Methoden des Faches im Hinblick auf die erwünschte Umwandlung von Stoff- in Bildungskategorien eine „Hebelwirkung“ zu, die wie folgt zusammengefasst werden kann: Im Rahmen einer genetisch-sokratisch gestalteten Begegnung der Lernenden mit didaktisch reduzierten, exemplarischen Ausschnitten aus dem jeweiligen Gegenstandsbereich des Faches – hier: mit ökonomischen Anforderungs-, Lebens- oder Lernsituationen, in denen sich ein kognitiver Konflikt, ein

Dilemma oder ein Problem widerspiegelt – wird eine sinnvolle Verzahnung der fachwissenschaftlich legitimierten, domänenspezifischen Stoffkategorien (Inhaltsebene, curriculare Mesoebene) mithilfe zugehöriger handlungsorientiert-domänenspezifischer Methoden (Methodenebene, instruktionale Mikroebene) zum Zwecke der Realisierung pädagogisch legitimer, domänenspezifischer Bildungskategorien (Zielebene, normative Makroebene) fachdidaktisch katalysiert. In einem solch umfassenden Verständnis fungieren handlungsorientierte und domänenspezifische Methoden als Katalysator zur Umwandlung fachspezifischer Stoff- in fachübergreifende Bildungskategorien.

Der neue Bildungsplan „Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung“ in Baden-Württemberg und die unterrichtliche Praxis modernen Wirtschaftsunterrichts, so sollte in diesem Beitrag gezeigt werden, berechtigen zu einem optimistischen Blick: Wenn ökonomische Bildung konsequent in einem allgemeinbildenden Sinne gestaltet und an den Schulen unterrichtet wird, kann nach Auffassung des Verfassers nicht davon die Rede sein, dass Schülerinnen und Schüler im Sinne „der Wirtschaft“ einseitig indoktriniert, marktkonformistisch umerzogen oder gar „ökonomistisch verbildet“ werden (s.o.). Ganz im Gegenteil: Mithilfe des Heymann'schen Allgemeinbildungs-ABC, so die hier vertretene These, können die Ziele ökonomischer Bildung (Leitfrage Nr. 1) in einem allgemeinbildenden Sinne definiert und curricular operationalisiert werden.

Der baden-württembergische Bildungsplan für das Schulfach WBS bietet eine kategorial legitimierte Grundlage für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Allgemeinbildung als Antwort auf Leitfrage Nr. 2. Gelingt es, diese Grundlage im Unterrichtsalltag an Lebenssituationen zu exemplifizieren und so den gewünschten

Praxis- und Lebensweltbezug herzustellen, leistet moderner Wirtschaftsunterricht einen spezifischen, notwendigen und unverzichtbaren Beitrag zur Allgemeinbildung Heranwachsender. Befähigung zur Teilhabe, Befähigung zur Erkenntnis, Entfaltung des Menschlichen – dieses Allgemeinbildungs-ABC als bildungstheoretisch fundierter, ganzheitlicher Dreiklang (Hand, Kopf und Herz) sollte dem neuen Fach dabei die Richtung weisen.⁵²

Anmerkungen

- 1 Vgl. z. B. Hedtke, R.: Wirtschaft in die Schule? Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik (GWP) 4/2008, S. 455-461; Kaminski, H.: Anmerkungen zum „Oldenburger Ansatz ökonomischer Bildung“. In: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik (GWP) 4/2009, S. 547-560; Krol, G.-J./ Loerwald, D./ Müller, Ch.: Mit Ökonomik lernen! Plädoyer für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Bildung. In: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik (GWP) 2/2011, S. 201-212.
- 2 Plickert, Ph.: Ist ein Schulfach Wirtschaft nötig? In: FAZ vom 07. 09. 2017. Online veröffentlicht unter <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaft-als-schulfach-oekonomen-fordern-andere-warren-15186633.html> (zuletzt abgerufen am 30.09.2020); mit Aussagen von Goldschmidt, N. (pro) und Engartner, T. (contra).
- 3 Kruber, K.-P.: Ökonomische Bildung: Fach oder Prinzip? Die Frage nach dem Spezifikum von Wirtschaftsunterricht im Lernfeld Politik. In: sowi-online 2/2001: Welche ökonomische Bildung wollen wir? Online veröffentlicht unter <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/kruber.pdf> (zuletzt abgerufen am 30.09.2020), S. 1.
- 4 Vgl. Tosch, F.: Nachdenken über (zeitgemäße) Allgemeinbildung: Historische Zugänge – Aktuelle Perspektiven. In: Meier, B./ Banse, G. (Hg.): Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung. Frankfurt a.M. 2015, S. 15-33; Aktionsrat Bildung: Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten im Auftrag der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., Münster 2017.

- 5 Vgl. Drees, G./ Nierobisch, K. (Hg.): Bildung und gesellschaftliche Transformation. Analysen, Perspektiven, Aktion, Baltmannsweiler 2017.
- 6 Vgl. Heymann, H. W. (Hg.): Allgemeinbildung und Fachunterricht, Hamburg 1997.
- 7 Vgl. Heymann, H. W.: Allgemeinbildung und Mathematik, Weinheim 1996. Heymann steht für eine ganzheitlich-pragmatische Persönlichkeitsbildung auf wissenschaftlicher Grundlage. Sein Ansatz wurde u. a. bei der Erstellung des Lehrplans Mathematik für die Sekundarstufe I (NRW) berücksichtigt. Im Original unterscheidet Heymann insgesamt sieben Aufgaben allgemeinbildender Schulen, die er dann zu drei Kategorien bündelt: „Befähigung zur Teilhabe“ umfasst die Aufgaben 1 und 2 („Lebensvorbereitung“ und „Stiftung kultureller Kohärenz“); „Befähigung zur Erkenntnis“ umfasst die Aufgaben 3 und 4 („Weltorientierung“ bzw. „Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch“); „Entfaltung des Menschlichen“ umfasst die Aufgaben 5 bis 7 („Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft“, „Einübung in Verständigung und Kooperation“ sowie „Stärkung des Schülers“). Vgl. dazu ausführlich Heymann, Hans Werner: Allgemeinbildung und Mathematik. 2. Auflage, Weinheim 2013.
- 8 Vgl. Heymann, H. W. 1996, ebd.
- 9 Ebd., S. 60. Vgl. zur Vorbereitung der Heranwachsenden ebd., S. 51.
- 10 Bildungsplan: Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung (WBS). Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Herausgegeben vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, Stuttgart: o.V. 2016, S. 5.
- 11 Zum Folgenden vgl. Weyland, M.: Das Betriebspraktikum als Entrepreneurship-Projekt. In: Grundlagenband Entrepreneurship Education. RKW Kompetenzzentrum/ Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Eschborn 2018, S. 18-22.
- 12 Vgl. beispielsweise Steinmann, B./ Weber, B. (Hg.): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Ein Sammelband mit 31 Beiträgen für die Unterrichtspraxis, Neusäß 1995; Kaiser, F.-J./ Kaminski, H.: Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. 3. Aufl., Bad Heilbrunn 1999.
- 13 Bildungsplan 2016, a.a.O., S. 8.
- 14 Grammes, T.: Handlungsorientiertes Lernen. In: Mickel, W. W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 358, Bonn 1999, S. 212-217, hier S. 212.
- 15 Kaiser, F.-J./ Kaminski, H. 1999, a.a.O., S. 16.
- 16 Zum Folgenden vgl. Weyland, M. 2018, a.a.O., S. 18-22; ders.: Betriebe erkunden – Forschendes Lernen fördern. Ein Diskussionsbeitrag zur Entrepreneurship Education. In: Workbook Entrepreneurship Education. RKW Kompetenzzentrum/ Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Eschborn 2019, S. 153-165.
- 17 Vgl. Groth, G./ Lembke, I./ Werner, P. 1971: Betriebspraktikum für Schüler. Entwurf eines Arbeitslehre-Vorhabens, Weinheim, 1971, sowie Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorbereitenden Erziehung, Bad Heilbrunn 1974, S. 17. Vgl. hingegen Loerwald, D.: Das Schülerbetriebspraktikum – Betriebe als außerschulische Lernorte. In: Retzmann, Thomas (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht, Bd. II, Schwalbach/Ts. 2011, S. 125-140, hier S. 126.
- 18 Vgl. Weyland, M./ Schuhen, M./ Löff, A.: Mein Betriebspraktikum. Potenziale entdecken – Betriebe erkunden – Orientierung gewinnen. Schülerbroschüre. Stuttgart 2020.
- 19 Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1975.
- 20 Heymann, H. W. 1996, a.a.O., S. 64
- 21 Zurstrassen, B.: Die Betriebserkundung: Wirtschaft verstehen durch Realbegegnungen. In: Retzmann, Th. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht, Bd. II, Schwalbach/Ts. 2011, S. 25-42, hier S. 27-29.
- 22 Vgl. Weyland, M./ Schuhen, M./ Löff, A.: Mein Betriebspraktikum. a.a.O.
- 23 Vgl. beispielsweise Retzmann, Th. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht, Bände I und II, Schwalbach/Ts. 2011.
- 24 Vgl. Heymann, H. W., 1996, a.a.O., S. 129.
- 25 Vgl. Heymann, H. W., ebd.; zum folgenden Abschnitt vgl. Weyland, M./ Iberer, U./ Macha, K.: Der spezifische Beitrag des Ökonomieunterrichts zur Allgemeinbildung. In: Goldschmidt, N./ Keipke, Y./ Lenger, A. (Hg.): Ökonomische Bildung als Gesellschaftstheorie. Ökonomische Kompetenz, wirtschaftliches Verstehen und reflexives Urteil, Mohr Siebeck 2020, S. 47-72, hier S. 58-61.

- 26 Beide Zitate von Heymann, H. W., 1996, a.a.O., S. 83 und 1997, a.a.O., S. 13.
- 27 Vgl. zum Folgenden Schlösser, H. J./Weyland, M.: Kompetenzziele zum Lernbereich Soziale Marktwirtschaft und Globalisierung. In: AGOEB – Arbeitsgruppe Ökonomische Bildung (Hg.): Kompetenzziele für das allgemein bildende Fach "Wirtschaft/ Ökonomie" in der Sekundarstufe I. Essener Beiträge zur Ökonomischen und Beruflichen Bildung, Essen 2011, S. 23-25.
- 28 Erstes Zitat Goldschmidt, N./ Schlösser, H. J./ Schuhen, M.: Gute Regeln für die Wirtschaft. In: FAZ Nr. 140 vom 20. Juni 2014, S. 18. Zweites Zitat Loerwald, D.: Die unsichtbare Hand (be-)greifbar machen? Potenziale und Grenzen experimenteller und praxisorientierter Zugänge zum Themenfeld Marktwirtschaft. In: Schuhen, M./ Wohlgenuth, M./ Müller, Ch. (Hg.): Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung. Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft, Bd. 96, Stuttgart 2012, S. 223-236, hier S. 224.
- 29 Vgl. Schlösser, H. J./ Weyland, M., 2011, S. 23-25.
- 30 Bildungsplan, 2016, a.a.O., S. 8; vgl. zu diesem Absatz ferner S. 28.
- 31 Zum folgenden Abschnitt vgl. Weyland, M./ Iberer, U./ Macha, K. 2020, hier S. 58-65.
- 32 Vgl. Festinger, L.: A Theory of Cognitive Dissonance, Evanston 1957; Gagel, W.: Denken und Handeln. Der Pragmatismus als Diagnosehilfe für Konzepte der Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Breit, G./ Schiele, S. (Hg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998, S. 128-143.
- 33 Bildungsplan, 2016, a.a.O., S. 8.
- 34 Zum denkfördernden Unterricht vgl. Wagenschein, M.: Verstehen Lehren. Genetisch-sokratisch-exemplarisch. 5. Aufl., Weinheim und Basel 2001. Vgl. ferner Schabram, K.: Lernaufgaben im Unterricht: Instruktionspsychologische Analysen am Beispiel der Physik, Duisburg und Essen 2007, S. 8.
- 35 Vgl. beispielsweise Weyland, M./ Stommel, Ph.: Kompetenzorientierte Aufgabekultur zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, Ausgabe 4/2016, 2016a, S. 52-56; dies.: Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung (ZföB), Ausgabe 5/2016b, S. 94-118.
- 36 Zitat: Weinert, Franz E.(Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel 2001, S. 27 f. Der Begriff des „trägen“ Wissens geht zurück auf Whitehead, A. N.: The Aims of Education and Other Essays, New York 1929. Vgl. zum Folgenden auch Weyland, M./ Stommel, Ph. 2016a, 2016b, a.a.O.
- 37 Wygotsky, L. S.: Mind in society: the development of higher psychological processes, Cambridge 1978.
- 38 Krol, G.-J. et al., 2011, a.a.O., hier S. 209.
- 39 Vgl. Möller, H. W.: Angewandte Volkswirtschaftslehre. Wirtschaftspolitische Fallstudien mit Lösungstechniken, 3. Auflage, Wiesbaden 2012. Zum folgenden Abschnitt vgl. Weyland, M.: Ökonomische Bildung und Wissenschaftspropädeutik. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung (ZföB) Nr. 9/2020 (in Überarbeitung).
- 40 Wagenschein, M., 2001, a.a.O.
- 41 Vgl. dazu ausführlich Heymann, H. W. 1996, a.a.O.; Zitat Heymann, H. W., 1997, a.a.O., S. 6.
- 42 Bildungsplan, 2016, a.a.O., S. 5.
- 43 Vgl. Klafki, W., 1964, a.a.O.; zum Folgenden vgl. Weyland, M.: Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Springer VS Research, Wiesbaden 2016, S. 96-114.
- 44 Klafki, 1964, a.a.O., S. 298.
- 45 Ebd.
- 46 Zitat: Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 8. Aufl., Heidelberg 1966. Vgl. Wagenschein, 2001, a.a.O. sowie Dauenhauer, E.: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik, Band III. Anregungen zur praktischen Neugestaltung. 2. Aufl., Münchweiler 2005, S. 64.
- 47 Schlösser, H. J.: Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft. In: sowi-online 2/2001: Welche ökonomische Bildung wollen wir? Online: <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/oekonomische-bildung-schloesser.pdf> (30.09.2020), 2001, S. 4.
- 48 Krol, G.-J. et al., 2011, a.a.O., S. 201-212, hier S. 210.
- 49 Hedtke, R.: Ökonomische Bildung im Boom? Konzeptionen, Interessen und Herausforderungen. In: AWT-Info 20, 2001: Arbeit – Wirtschaft – Technik als Gegenstand allgemeiner Bildung – Jubiläumsausgabe 20 Jahre AWT-INFO. Weingarten 2002, S. 85-101, Hervorhebungen im Original.

50 Schlösser, 2001, a.a.O., S. 5.

51 Dieser Ansatz ist anschlussfähig an die Feststellung Derbolavs, wonach der in den Schulfächern zu leistende Auftrag der „szientifischen Auslegung der Umgangserfahrung in regionale Wissensbereiche (...) im Grunde kein anderer (ist) als der, potentielle Handlungssituationen nach ihren Möglichkeiten sach-, situations- und normgerechter

Bewältigung zu erschließen“; Derbolav, J.: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2. Beiheft, 1960, S. 17-45, hier S. 35.

52 Ich danke Volker Bank, Ulrich Iberer und Klaas Macha für die klugen Anregungen und inspirierenden Diskussionen auf dem Weg zur Fertigstellung des Manuskripts.

