

Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung

Herausgegeben von
Nils Goldschmidt, Yvette Keipke
und Alexander Lenger

*Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften
im 21. Jahrhundert*



Mohr Siebeck

Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften im 21. Jahrhundert

Herausgegeben von

Nils Goldschmidt, Jan-Otmar Hesse und Boris Holzer

5



Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung

Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik

Herausgegeben von

Nils Goldschmidt, Yvette Keipke
und Alexander Lenger

Mohr Siebeck

Nils Goldschmidt ist Professor für Kontextuale Ökonomik und ökonomische Bildung an der Universität Siegen.

Yvette Keipke war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Kontextuale Ökonomik und ökonomische Bildung an der Universität Siegen und ist derzeit Referendarin am Geschwister-Scholl-Berufskolleg in Leverkusen.

Alexander Lenger ist Professor für Soziologie an der Katholischen Hochschule Freiburg.

ISBN 978-3-16-159240-9 / eISBN 978-3-16-159241-6
DOI 10.1628/978-3-16-159241-6

ISSN 2569-457X / eISSN 2569-4588
(Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften im 21. Jahrhundert)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2020 Mohr Siebeck Tübingen. www.mohrsiebeck.com

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigung, Übersetzung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von Martin Fischer aus der Stempel Garamond gesetzt, von Hubert & Co. GmbH & Co. KG BuchPartner in Göttingen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und gebunden.

Printed in Germany.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

<i>Nils Goldschmidt / Yvette Keipke / Alexander Lenger</i> Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik	3
--	---

Teil I: Positionen und Perspektiven

<i>Georg Tafner</i> Ökonomische Bildung in einer ökonomisierten Gesellschaft. Oder: Welche Bildung benötigen Bürgerinnen und Bürger im wirtschaftlichen Kontext?	27
---	----

<i>Michael Weyland / Ulrich Iberer / Klaas Macha</i> Der spezifische Beitrag des Ökonomieunterrichts zur Allgemeinbildung .	47
--	----

<i>Ingo Pies</i> Ökonomische Bildung 2.0. Eine ordonomische Perspektive	73
--	----

Teil II: Theoretische Erweiterungen

<i>Yvette Keipke</i> Zum Lernen befähigen. Präkonzepte und ihre Bedeutung für das Vorwissen im Schwellenkonzeptansatz	113
---	-----

<i>Gerhard Minnameier</i> Moral, Ökonomik und ökonomische Bildung	137
--	-----

<i>Felix Rauner</i> Zum Zusammenhang von beruflicher Kompetenz und Arbeitsethik	159
--	-----

Teil III: Interdisziplinäre Forschungsperspektiven

*Andreas Lutter / Franziska Birke / Tim Kaiser*Ordnungspolitische Fragen aus Schülersicht – explorative Befunde
und weiterführende empirische Perspektiven 185*Bernd Remmele*

Marktwirtschaft. Ökonomische Bildung und Moral 199

*Alexander Lorch / Christoph Schank*Wirtschaftsethische Perspektiven zum Wirtschaftsbürger
in der ökonomischen Bildung 213*Hermann Rauchenschwandtner*Zeichen der ökonomischen Bildung. Narrative, Diagramme,
mathematische Zeichen 235

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 247

Personenregister 251

Einleitung

Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung

Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik

Nils Goldschmidt / Yvette Keipke / Alexander Lenger

1. Ökonomische Bildung ist immer auch (sozio-)ökonomische Allgemeinbildung

Wir leben in einer marktwirtschaftlich verfassten Gesellschaft. Ökonomische Fragestellungen und Probleme sind somit per Definition immer auch gesellschaftliche Fragestellungen und Probleme. Denn jedes wirtschaftliche Handeln und sämtliche ökonomische Prozesse sind stets in gesellschaftliche Strukturen eingebettet (Polanyi 1944/1997; Granovetter 1985). Jeder Bürger nimmt als Konsument und Produzent seiner Arbeitskraft früher oder später an marktlichen Prozessen teil. Alle staatlichen Maßnahmen, sei es Altersvorsorge, Bildung, Müllabfuhr, Rechtsprechung oder Umweltschutz, müssen bereitgestellt und finanziert werden. Ein grundlegendes ökonomisches Verständnis ist somit wichtig zur erfolgreichen Gestaltung des eigenen Lebens in modernen Marktgesellschaften. Entsprechend ist das Ziel (sozio-)ökonomischer Bildung, wirtschaftliche Prozesse besser zu verstehen, um in einer modernen Marktgesellschaft handeln und leben sowie zu ihrer Gestaltung beitragen zu können. In diesem Sinne besteht Einigkeit, dass (sozio-)ökonomische Bildung als Teil einer modernen Allgemeinbildung zu verorten ist (Kaminski 2006; Hedtke 2011; Fischer/Zurstrassen 2014).

Die Inhalte einer (sozio-)ökonomischen Bildung sind aber bis heute umstritten und werden in der Öffentlichkeit wie auch in der Wissenschaft kontrovers diskutiert. Denn jede (sozio-)ökonomische Bildung erzeugt eine gesellschaftliche Spannung. Dies liegt in ihrer genuinen Zielsetzung begründet. So zielt (sozio-)ökonomische Bildung einerseits darauf ab, Menschen durch die Einsicht in die ökonomische Verfasstheit der Gesellschaft zur Teilnahme an marktlichen Prozessen zu befähigen. Andererseits möchte (sozio-)ökonomische Bildung reflektierten und informierten Bürger*innen die Grenzen, Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Gestaltung einer marktwirtschaftlichen Ordnung vermitteln. Wirtschaftliche Effizienz – das ist bereits die Quintessenz in

der Konzeption einer Sozialen Marktwirtschaft – darf aber weder einen Selbstzweck noch das alleinige Ziel in modernen Marktgesellschaften darstellen. Entsprechend kritisch werden in vielen Zeitdiagnosen gegenwärtige Ökonomisierungs- und Vermarktlichungstendenzen in verschiedenen sozialen Feldern, wie in der sozialen Arbeit oder im Bildungswesen, bewertet (Rosa 2005; Buestrich et al. 2008; Höhne 2015). Gesellschaftliches Ziel einer modernen Marktgesellschaft bleibt die Schaffung einer „funktionsfähigen und menschenwürdigen Ordnung der Wirtschaft, der Gesellschaft, des Rechtes und des Staates“ (Eucken 1940/1989). Entsprechend identifizierten bereits die Gründungsväter der Sozialen Marktwirtschaft zwei komplementäre Grundprinzipien von Wirtschaft und Gesellschaft als notwendige Gestaltungselemente einer Gesamtordnung: Die Verbindung marktwirtschaftlicher Ordnungsprinzipien mit sozialen Ausgleichsprinzipien (Föste 2006). Beide Prinzipien bilden zwei Seiten der gleichen Medaille und müssen auch handlungsleitend für eine (sozio-)ökonomische Bildung im 21. Jahrhundert sein.

Wettbewerbsfähigkeit, Effizienz und Vermarktlichung sind folglich nicht als primäre gesellschaftliche Ziele, sondern allenfalls als zweckdienliche Mittel zur Gestaltung gesellschaftlicher Prozesse anzusehen. Weit eher muss eine „funktionsfähige und menschenwürdige“ Ordnung so gestaltet sein, dass sie dauerhaft stabil („funktionsfähig“) ist und den Präferenzen, Wünschen und Bedürfnissen der in ihr lebenden Bürger entspricht („menschenwürdig“). Beide Aspekte sind untrennbar miteinander verbunden und müssen gleichermaßen Eingang in eine (sozio-)ökonomische Bildung finden. Mit anderen Worten: Das Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft wird im 21. Jahrhundert in der Forderung nach einer umfassenden Wirtschafts- *und* Sozialordnung verwirklicht. Zum einen muss eine Marktgesellschaft dem Kriterium der ökonomischen Effizienz entsprechen und die Handlungen der einzelnen Akteure so koordinieren, dass ein wirtschaftlich sinnvoller und bedürfnisbefriedigender Wirtschaftsprozess entsteht. Zum anderen muss eine Marktgesellschaft aber auch dem Kriterium der sozialen Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe entsprechen, d. h. auf übergeordnete Wertvorstellungen bezogen sein und eine entsprechende Verankerung in der Sozialstruktur der Gesellschaft ermöglichen (Lenger 2012).

Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass in den vergangenen Jahren die öffentliche Debatte um die Inhalte (sozio-)ökonomischer Bildung und prototypisch um das Schulfach Wirtschaft einen immer breiteren Raum eingenommen haben (Goldschmidt 2017; Beschorner 2018). Einige wenige Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern) haben Wirtschaft als eigenständiges Schulfach eingeführt. Andere Bundesländer, wie beispielsweise Nordrhein-Westfalen, wollen demnächst diesen Schritt gehen. Das Thema wird von Befürworter*innen und Kritiker*innen kontrovers diskutiert. Inzwischen haben sich gar zwei konkurrierende Fachgesellschaften gegründet, die versuchen, ihre Positionen in der Diskussion als politische Agenda zu platzieren.

Die Unterschiede zwischen beiden Lagern lassen sich nicht ohne weiteres im Detail nachzeichnen, können aber an dieser Stelle auf drei grundlegende unterschiedlich gewichtete Positionen verdichtet werden. Erstens unterscheiden sich beide Lager auf ideologischer Ebene danach, ob sie, wie die ökonomische Bildung, eher ein liberales oder, wie die sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung, ein soziales Gesellschaftsmodell befürworten. Zweitens zeigen sich Unterschiede in den zugrundeliegenden sozialen Handlungstheorien. Während Vertreter einer ökonomischen Bildung eher ein Rationalwahlmodell unterstellen, lehnen Vertreter einer sozialwissenschaftlichen ökonomischen Bildung ein solches Verhaltensmodell häufig ab und greifen auf strukturfunktionalistische und interaktionistische Rollenmodelle zurück. Drittens schließlich lassen sich Vertreter beider Richtungen hinsichtlich ihrer Position zum Schulfach Wirtschaft einordnen. Vertreter einer ökonomischen Bildung vertreten häufig die Auffassung, dass ökonomische Problemstellungen eigenständig behandelt werden müssen und leiten hieraus die Notwendigkeit eines eigenständigen Schulfaches Wirtschaft ab. Vertreter einer sozialwissenschaftlichen Bildung hingegen verstehen ökonomische Bildung als Teil einer politischen Bildung und plädieren entsprechend für ein integratives Schulfach Wirtschaft mit einem Primat der politischen Bildung.

Wir wollen darauf verzichten, die konkurrierenden Positionen zu rekonstruieren und ausführlich zu kommentieren (vgl. hierzu aber den Beitrag von Pies in diesem Band). Vielmehr ist uns an dieser Stelle wichtig, die gemeinsamen Schnittstellen herauszuarbeiten, da in beiden Fachgesellschaften Einigkeit über die prinzipielle Zielsetzung (sozio-)ökonomischer Bildung besteht: „Ziel der ökonomischen Bildung müsse es sein, dass der Mensch seine Interessen in Wirtschaft und Gesellschaft *mündig* vertreten, *sachkundig* urteilen und *verantwortlich* handeln könne.“ (Retzmann 2011, 17)

Hinter diesem Leitkonzept (sozio-)ökonomischer Bildung steht die Einsicht, dass es gleichermaßen das Ziel ökonomischer und sozialwissenschaftlicher Bildung ist, Schüler*innen zur Selbstbestimmung und zu gesellschaftlicher Verantwortung in wirtschaftlichen, politischen, rechtlichen und sozialen Zusammenhängen zu befähigen. Die Aufgabe einer (sozio-)ökonomischen Bildung sollte sich aber keineswegs darin erschöpfen, Schüler*innen lediglich im Bereich wirtschaftlicher Fragen zu „mündigen Wirtschaftsbürgern“ (May 2011, 4) zu bilden. Vielmehr zielt (sozio-)ökonomische Bildung darauf ab, informiert und reflektiert als mündige Bürger moderner Marktgesellschaften an gesamtgesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen (Tafner 2015; Goldschmidt et al. 2018). Treffend hat die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung diesen Anspruch formuliert: „Ökonomische Bildung soll Menschen zu einem mündigen Urteil, zur Selbstbestimmung und zur verantwortlichen Mitgestaltung befähigen. Da das private, berufliche, gesellschaftliche und politische Leben mit dem Realbereich Wirtschaft wechselseitig verflochten ist, ist ökonomische

Bildung zum Verständnis der Komplexität und Differenzierung von Realitätsbereichen und Lebenswelten der Moderne erforderlich.“ (DeGÖB 2004, 4)

Wir sprechen im vorliegenden Beitrag durchgängig von *(sozio-)ökonomischer Bildung*, auch um auf die die Notwendigkeit einer Einheit der Geisteswissenschaften im 21. Jahrhundert zu verweisen. (Sozio-)ökonomische Bildung ist gleichsam eine politische, ethische, soziologische und wirtschaftliche, kurz: eine interdisziplinäre (sozio-)ökonomische bzw. sozialwissenschaftliche Aufgabe.

Trotz der skizzierten Einigkeit bezüglich der prinzipiellen Notwendigkeit einer (sozio-)ökonomischen Bildung gibt es eine Auseinandersetzung um die Frage, wie in allgemeinbildenden Schulen wirtschaftliche, politische und sozialwissenschaftliche Themen gewichtet und behandelt werden sollen. Der vorliegende Sammelband zeigt, dass aus der Einsicht in die gesellschaftliche Einbettung wirtschaftlicher Prozesse letztlich nur eine auf wirtschaftliches Sinn-Verstehen ausgerichtete (sozio-)ökonomische Ausbildung die Voraussetzungen gibt, einen nachhaltigen Erfolg in der Befähigung von Schüler*innen in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen zu ermöglichen. Da wirtschaftliche Themen der sozialwissenschaftlichen Analyse, der wirtschaftswissenschaftlichen Reflexion sowie der politischen Urteilsbildung unterliegen, müssen gleichermaßen wirtschaftliches Verstehen und gesellschaftliche Moralvorstellungen zur Beurteilung gesellschaftlicher Arrangements herangezogen werden (Goldschmidt et al. 2018). Unabhängig davon, aus welcher Schule bzw. Denkrichtung der (sozio-)ökonomischen Bildung man auf eine wirtschaftliche Fragestellung schaut, lässt sich stets das übergeordnete Ziel eines wirtschaftlichen Sinn-Verstehens erkennen.

Dabei ist das Verstehen ökonomischer Zusammenhänge nicht äquivalent zum häufig verwendeten Begriff der ökonomischen Kompetenz, sondern vielmehr ist wirtschaftliches Sinn-Verstehen eine originäre Voraussetzung, um marktgesellschaftliche Prozesse kompetent bewerten und moralisch beurteilen zu können. Kompetenzen sind nach Franz Weinert bekanntlich definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.). Aufgrund der mangelnden Prognostizierbarkeit von Kompetenzen wurden für die Bildungspraxis entsprechende Schlüsselqualifikationen, wie Kooperations- und Problemlösefähigkeit, definiert (Weber 2005). Auf dieser Ebene ist ein entsprechender wirtschaftlicher Verstehensbegriff zu verorten. Damit ist gemeint, dass Menschen zwar durchaus in verschiedenen Situationen und Lebenslagen ökonomisch kompetent agieren können, also zum Beispiel informierte Sparentscheidungen treffen, einer erfüllenden Arbeit nachgehen oder nachhaltige Bio-Lebensmittel konsumieren können. Damit ist aber noch nicht sichergestellt, dass sie die hinter diesen wirtschaftlichen Entscheidungen stehenden Strukturen und systemischen Komplexe

auch tatsächlich verstanden haben. Um jedoch ein weiterführendes Verständnis für moderne komplexe Marktgesellschaften zu entwickeln, das eine Teilnahme und die Gestaltung einer solchen marktlich verfassten Ordnung erlaubt, braucht es ein elementares Grundverständnis für (sozio-)ökonomische Zusammenhänge und die Einsicht in die gesellschaftliche Einbettung wirtschaftlicher Prozesse.

Eine Voraussetzung, um sinnhafte gesellschaftliche Zusammenhänge erkennen und ökonomische Lebenswelt-Entscheidungen treffen zu können, ist ein ökonomisches Bewusstsein. Ein solches Bewusstsein ermöglicht es, die eigenen (sozio-)ökonomischen Denkmuster und die damit verbundenen Vorannahmen und Ideologien wahrnehmen und hinterfragen zu können. Hierzu müssen Schüler*innen und Bürger*innen aber gleichermaßen kompetent in wirtschaftlichen, wie auch in sozialen und moralischen Fragen sein. Denn nur so kann das eigentliche gesellschaftliche Ziel einer menschenwürdigen Ordnung mittels marktlich-effizienter Prozesse bestimmt werden.

2. Ökonomische Kompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile: Zur Notwendigkeit einer reflexiven (sozio-)ökonomischen Bildung

Oftmals gilt in der ökonomischen Bildung, dass Personen, die in der Lage sind, situationsadäquat zu handeln, als kompetent gelten (vgl. hierzu auch Rauner in diesem Band). Entsprechend wurde lange Zeit vornehmlich gefragt, welche Faktoren die Ausbildung einer solchen Kompetenz fördern. Es konnte gezeigt werden, dass insbesondere vier Faktoren die Herausbildung ökonomischer Kompetenzen beeinflussen: Erstens der kognitive Entwicklungsstand (Furnham/Lewis 1986; Berti/Bombi 1988; Leiser/Halachmi 2006), zweitens das Bildungsniveau (Blendon et al. 1997; Zappalá 2001), drittens das Geschlecht (Gleason/Scyoc 1995; Hirschfeld et al. 1995) sowie viertens der sozioökonomische Status der Eltern (Roland-Levý et al. 2001).

Ein über die Kompetenzorientierung hinausgehendes wirtschaftliches Sinn-Verstehen zielt indes darauf ab, durch ein *systemisches* Verständnis ökonomischer Aspekte in ihrer gesellschaftlichen Einbettung auf den Gesamtzusammenhang einer modernen Marktgesellschaft schließen und diese Zusammenhänge und Interdependenzen auch kritisch reflektieren zu können. Ein solcher Verstehensbegriff schließt an das Sinn-Verstehen in der Tradition der verstehenden Soziologie (Weber 1922/1990; Schütz 1932/2004) an und beschreibt einen hermeneutischen Erkenntnisprozess, in welchem Menschen subjektive Sinnzusammenhänge, Deutungsmuster und Handlungsorientierungen konstruieren und hierdurch handlungsleitend für soziale Akteure werden. Um sich einem solchen weiten Ansatz (sozio-)ökonomischer Bildung zu nähern, ist es, wie beschrieben, notwendig, zwischen ökonomischer Kompetenz und wirtschaftlichem Verstehen zu

unterscheiden. Eine solche terminologische Differenzierung ist auch deswegen sinnvoll, weil in der Literatur verschiedene Synonyme zur Bezeichnung ökonomischen Verstehens verwendet werden. So werden die Begriffe „ökonomische Intelligenz“, „ökonomisches Verstehen“ oder „wirtschaftskundliches Wissen“ häufig synonym genutzt (Seeber/Remmele 2009). Die für sich stehende gesellschaftlich und gesellschaftspolitisch relevante Befähigung im Sinne eines umfassenden (sozio-)ökonomischen Verständnisses und moralischer Urteilsfähigkeit wird in den gängigen Debatten und Kompetenzmessungsmodellen hingegen nicht erfasst (vgl. für eine entsprechende Kritik auch Fischer/Zurstrassen 2014).

Damit schließen wir an Überlegungen zur finanziellen Allgemeinbildung („financial literacy“) an, welches in den letzten Jahren verstärkt in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Debatte gerückt ist (Lusardi/Mitchell 2011; 2014; Aprea et al. 2016). Mit finanzieller Allgemeinbildung ist die Fähigkeit gemeint, ohne wirtschaftliches Spezialwissen sich finanzwirtschaftliches Wissen anzueignen und seine Finanzen selbstständig und eigenverantwortlich zu organisieren. Üblicherweise werden bei financial literacy zwei Dimensionen (sozio-)ökonomischer Bildung unterschieden: das Wissen (*knowledge*) und die Anwendung (*application*) (Huston 2010). Anders als in großen Teilen der deutschen Literatur zur ökonomischen Kompetenzmessung wird der Kompetenzbegriff im angelsächsischen Sprachraum somit nicht nur operativ verwendet, um verschiedene situative Fähigkeiten zu messen, sondern auch konzeptionell zur kognitiven Durchdringung. Nur wenn ökonomische Konzepte grundlegend verstanden werden, können eigene ökonomische Finanzentscheidungen getroffen und ein kritisches Urteil gefällt werden: „Students attain economic literacy if they can apply basic economic concepts years later, in situations relevant to their lives and different from those encountered in the classroom.“ (Salemi 2005)

Das Ziel des vorliegenden Sammelbandes ist daher eine konzeptionelle Erweiterung der traditionellen funktionalistischen Kompetenzperspektive der ökonomischen Bildung um die Analyse wirtschaftlicher Verstehensprozesse und reflexiver Urteile. Der Sammelband richtet hierzu den Fokus erstens auf die Frage, wie ein wirtschaftliches Sinn-Verständnis in modernen Marktgesellschaften ausgebildet werden kann. Zweitens widmet er sich dem Wechselspiel zwischen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozessen sowie deren moralischen Beurteilung.

2.1 Entstehung ökonomischen Sinn-Verstehens

Um einem funktionalistisch-statischem Verständnis ökonomischer Bildung einen ganzheitlich-dynamischen Ansatz wirtschaftlichen Verstehens an die Seite zu stellen, müssen unserer Meinung nach individuelle Sozialisationsprozesse in die Analyse (sozio-)ökonomischer Bildung integriert und die Rezeptions- und Konstruktionsprozesse menschlicher Entwicklung angemessen berücksichtigt

werden. Letztlich geht es um den Prozess der Enkulturation und Einbettung in systemisch verfasste und ausdifferenzierte (Markt-)Gesellschaften (Luhmann 1984/2002). Ökonomisches Verstehen ist keine anthropologische Konstante, sondern bildet sich im Laufe der Sozialisation aus (Piaget 1932/1973). Demnach lässt das Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft einen Rückschuss über die „soziale Genese der Struktur des Subjekts“ (Dux 2003, 252) zu und es lassen sich weiterführende Aussagen für wirtschaftliche Verstehensprozesse ableiten: „Das Subjekt bildet sich in der Gesellschaft unter den Bedingungen der Gesellschaft. Konstrukteur dieses Prozesses ist aber nicht die Gesellschaft, sondern es selbst.“ (Dux 2003, 255) Der Prozess der „Enkulturation“ meint dann aber eben nicht eine strukturalistische „Programmierung“ in existierende Strukturen, sondern den konstruktiven Umgang mit den jeweiligen Erfahrungen und Lernprozessen sowie die Offenheit, durch Erfassung von Sinnzusammenhängen letztlich auch reflexiv Neues zu generieren (Goldschmidt/Remmele 2006, 106).

Um Schüler*innen zu kompetenten und reflexiven Mitgliedern einer Gesellschaft zu machen, müssen sie gesamtgesellschaftliche Prozesse verstehen und kritisch reflektieren können. Eine solche Befähigung setzt voraus, dass Schüler*innen die Strukturen von modernen Gesellschaften verstehen, die wesentlich in der systemischen Verfassung und funktionalen Differenzierung von Gesellschaften liegt (Luhmann 1975) und damit in der Logik struktureller Kopplung (Luhmann 1988) zwischen den einzelnen (Sub-)Systemen grundlegend ist (siehe für die (sozio-)ökonomische Bildung auch Kruber 2005; Fischer/Zurstrassen 2014; Hedtke 2015).

Ein solch systemisches Verstehen berücksichtigt, dass Schüler*innen in spezifisch politische, rechtliche und wirtschaftliche Bedingungsfelder sozialisiert sind und auf deren Ausgestaltung Einfluss haben (Lenger et al. 2013; Lenger 2016; 2018b). In anderen Worten: Es geht nicht nur um die positive Frage, in was für einer Marktgesellschaft wir leben und wie diese Marktgesellschaft operiert, sondern auch um die normative Frage, in was für einer Marktgesellschaft wir leben wollen.

Folglich muss es das Ziel der (sozio-)ökonomischen Bildung sein, Schüler*innen zu befähigen, Wirtschaft und Gesellschaft lebensweltlich zu verstehen und zu gestalten (Ochs/Steinmann 1978; Weber 2013; 2015). Ökonomische Bildung wird aus diesem Verständnis heraus Teil eines Gesamtwissens über soziale Interaktionen und gesellschaftliche Prozesse. Einher mit dieser Einsicht geht eine Abkehr vom Rollenmodell der kategorialen Wirtschaftsdidaktik und eine Hinwendung zu ganzheitlichen Erklärungsansätzen verschiedener Lern- und Handlungskontexte. So muss berücksichtigt werden, dass Schüler*innen nicht nur in verschiedenen Kontexten entsprechend ihren sozialen Rollen (Wirtschaftsbürger, Konsumenten, Produzenten etc.) handeln, sondern dass sie stets über verschiedene gesellschaftliche Kontexte hinweg ein konsistentes und kohärentes Handlungsmuster zeigen (Krais/Gebauer 2002, 63 f.; Lenger et al. 2013, 22, 27).

Aus der Soziologie ist bekannt, dass die Einheitlichkeit des Subjekts im Handeln durch den sogenannten Habitus gewährleistet wird (Bourdieu 1970). Das Habituskonzept erklärt, wie sich soziale Akteure zu ihren verschiedenen Rollen situationsübergreifend und Sinn-verstehend verhalten und in welcher Weise reflexives Verhalten quer zu solchen sozialen Erwartungen liegen kann (Krais/Gebauer 2002; Lenger et al. 2013). Insbesondere Bourdieus Habituskonzept betrachtet die Einheitlichkeit einer Person, die letztlich für die Analyse von ganzheitlichen und habitualisierten wirtschaftlichen Sinn-Verstehen nach unserem Erachten unverzichtbar ist (Bourdieu 1982; 1987).

2.2 Wirtschaftliches Sinn-Verstehen und reflexive Wirtschaftsdidaktik

Ein wesentliches Merkmal von Verstehensprozessen ist das Erkennen von Zusammenhängen und Beziehungen sowie deren sinnhafte Ordnung zueinander. In den wenigen bisherigen Arbeiten zum wirtschaftlichen Verstehen wird Verstehen als „eine kognitive Fähigkeit, die außer der Erfassung und Konstruktion von Sinn ebenfalls Erklärungen für ein Phänomen hinzuzieht“ (Kricks 2013, 19) definiert. Ein Verstehensprozess gelingt demnach besonders gut, wenn ein subjektives Erkenntnisinteresse besteht und das Erkennen an erfahrungsbasierte Vorstellungen anknüpft (Straßer 2008). Aus der Pädagogischen Psychologie ist bekannt, dass auf der ersten Abstraktionsebene Sinn- und Bedeutungszusammenhänge an das Vorwissen anknüpfen und sich dadurch verdichten, indem Analogien erkannt werden (Ausubel 1968; Renkl 2008).

Folgt man dieser Einsicht, ist es für die Vermittlung ökonomischer Prozesse insbesondere wichtig, an das Vorwissen und die Lebenswelt von Schüler*innen anzuknüpfen, ohne dabei den Gesamtzusammenhang gesellschaftlicher Einbettung aus dem Blick zu verlieren (Lenger 2018a). Ein solches Konstrukt (sozio-)ökonomischen Verstehens schließt unmittelbar an die Befunde der Entwicklungspsychologie von Piaget (1932/1973), Kohlberg (1974; 1996) und Minnameier (2000) an, wonach die kognitive und moralische Entwicklung von Menschen stufenförmig erfolgt. Ein solch strukturgenetischer Entwicklungsprozess wird zunehmend auch in der ökonomischen Bildung vorausgesetzt, wenn eine stufenförmige Entwicklung ökonomischer Kompetenzen von Schüler*innen angenommen wird (Land et al. 2005; Davies/Mangan 2007). Empirische Befunde zeigen, dass es solche Entwicklungsstufen gibt. Beispielsweise bewerten Kinder im Alter von 4–5 Jahren den Preis eines Gutes in Abhängigkeit von seiner physischen Größe, wonach ein winziger Diamant keinen großen monetären Wert haben kann, im Alter von 7–8 Jahren bewerten Kinder ein Gut über dessen Nutzen und im Alter von 10–12 Jahren erweitert sich die Perspektive von der Konsumenten- zur Produzentenperspektive und der Herstellungsaufwand wird zum entscheidenden Faktor für den Preis (Lea et al. 1987, 375). Uneinigkeit besteht in der Literatur darüber, welche Faktoren das wirtschaftliche Verstehen und

Personenregister

- Abels, Heinz 67
Acemoglu, Daron 90, 239
Adler, Matthew 154
Akerlof, George 239
Albers, Hans-Jürgen 227
Amann, Wilhelm 239f.
Amonn, Alfred 34
Anders, Günther 208
Andreaoni, James 152
Aprea, Carmela 8, 114, 119, 127
Aristoteles 220, 243
Arndt, Holger 115
Asarta, Carlos J. 113
Ashworth, Peter 188
Auspurg, Katrin 192f.
Ausubel, David Paul 10
Axelrod, Robert 141
- Bandura, Albert 117
Batson, Charles Daniel 140, 152
Bauer, Waldemar 160f.
Bauman, Zygmunt 208
Baumol, William J. 90, 92
Bayes, Thomas 239, 243–245
Beck, Klaus 113, 143
Beckenbach, Frank 35
Becker, Gary S. 89, 218
Becker, Joachim 35f.
Becker-Lenz, Roland 177
Bernheim, Douglas 152
Berti, Anna Emilia 7, 203
Beschorner, Thomas, 4, 219–221
Bicchieri, Christina 142
Bieri, Peter 33
Binmore, Ken 141
Birke, Franziska 16f., 113f., 185f.
Birnbacher, Dieter 138
Bismarck, Otto von 101
Blake, Barbara 17
Blamberger, Günter 236
Blankertz, Herwig 164
- Blendon, Robert J. 7, 201
Blome-Drees, Franz 218f.
Blumenberg, Hans 205
Böckenförde, Ernst W. 39
Bofinger, Peter 34
Böhle, Fritz 163
Böhm von Bawerk, Eugen 239f.
Bombi, Anna Silvia 7, 203
Boreham, Nicolas 163
Bourdieu, Pierre 10
Bradley, Thomas P. 118, 121
Bremer, Rainer 159
Brennan, Jason 94, 138
Brückner, Sebastian 118
Bruner, Jerome Seymour 64
Bruni, Luigino 138
Brunngraber, Rudolf 244
Buchanan, James M. 139, 150
Buestrich, Michael 4
Burch, Gerald F. 119, 122
Burch, Jana J. 119, 122
Butters, Roger B. 113
- Campe, Rüdiger 239f.
Caplan, Bryan 89
Carabelli, Anna 35
Carlo, Gustavo 145
Carnap, Rudolf 243
Case, Robbie 116
Castiglione, Baldassare 236
Cavell, Stanley 243
Chi, Michelene T.H. 119, 123
Clark, Gregory 90
Colby, Anne 145
Conrad, Domenik Sebastian 123
Corlett, Adam 205
Cousin, Glynis 118, 120, 122
Cowles, Alfred 244
Crawford, Matthew B. 176
Crusoe, Robinson 139, 239f.

- Damon, William 145
 Dana, Jason 152
 Dann, Hanns-Dietrich 126
 Darwin, Charles 107
 Davies, Peter 10, 113 f., 118–122, 201
 Deci, Edward 30
 De Finetti, Bruno 240
 De Vries, Catherine 204
 Defoe, Daniel 139, 240
 Deitmer, Ludger 160
 Dengler, Katharina 163
 Denzau, Arthur T. 19
 Derrida, Jacques 239 f.
 Descartes, René 239
 Detjen, Joachim 217
 Dewey, John 170
 Dietrich, Franz 138
 Dippel, Christian 204
 Döring, Ulric 36
 Dreyfus, Hubert L. 120
 Dreyfus, Stuart E. 120
 Drori, Sehlly 201
 Drügh, Heinz 236
 Duit, Reinders 118 f., 128
 Dux, Günter 9
 Dybowski, Gisela 160
- Ehrenberg, Alain 236
 Eggert, Katrin 217
 Engartner, Tim 35, 38, 47, 69, 137 f., 150, 214, 225
 Engel, Christoph 144
 Engelhardt, Peter 150
 Enste, Dominik 202 f.
 Erdwien, Martens 174
 Eucken, Walter 4, 99 f., 223
 Euler, Dieter 63
 Everding, Sebastian 73
- Famulla, Gerd-E. 12, 215
 Feldmann, Klaus 115 f.
 Festinger, Leon 12, 62
 Fischer, Andreas 3, 8 f.
 Fischer Martin 161, 163, 168
 Forst, Rainer 226
 Föste, Wilga 4
 Foucault, Michel 238
 Frankena, William 140
- Frege, Gottlob 236 f., 240
 Freud, Sigmund 33
 Friedman, David 85
 Friedman, Milton 237
 Funk, Lothar 73
 Furnham, Adrian 7, 10 f., 115 f., 201 f.
- Gaissmaier, Wolfgang 126
 Gagel, Walter 62
 Galor, Oded 90
 Ganguin, Dieter 160
 Ganin, Margarit 201
 Gebauer, Gunter 9 f.
 Geisler, Astrid 125
 Gelhard, Andreas 236
 Gerds, Peter 160
 Gigerenzer Gerd 126
 Gilmore, Anne 119
 Gleason, Joyce 7
 Goethe, Johann Wolfgang von 235 f.
 Goldschmidt, Nils 4–6, 9, 12, 47, 59, 85, 113, 129, 221
 Gutenberg, Erich 37
 Grammes, Tilman 53
 Granovetter, Mark 3
 Grass, Günter 96
 Graupe, Silja 35
 Greene, Joshua 94
 Genette, Gérard 241
 Griffin, Patrick 162
 Gropengießer, Harald 123
 Groth, Georg 53
 Gruschka, Andreas 50
 Grzeschik, David 209
- Habermas, Jürgen 30
 Hacker, Winfried 163, 168
 Hahn, Angela 63
 Haider, Michael 127 f.
 Haidt, Jonathan 94, 145
 Halachmi, Reuth Beth 7
 Hamberger, Klaus 244
 Hardin, Garrett 12
 Harford, Tim 85
 Harrod, Roy 35
 Harsanyi, John 243
 Hartwich, Hans-Hermann 218
 Hatton, Timothy 204

- Haucap, Justus 203
 Hayek, Friedrich August von 103
 Hedtke, Reinhold 3, 9, 12, 7, 74–77,
 215–218, 220f.
 Heid, Helmut 177
 Heidegger, Gerald 159
 Heidegger, Martin 238, 240
 Heinrichs, Karin 140, 145
 Hellmich, Simon Niklas 218
 Hentig, Hartmut v. 29
 Herbart, Johann Friedrich 236
 Heritage, John 163
 Heymann, Hans Werner 14, 48f., 51f.,
 55f., 58f., 62, 65–67, 69
 Hibbert, Cunliffe 119
 Hielscher, Stefan 73
 Hippe, Thorsten 47
 Hirschfeld, Mary 7
 Hobbes, Thomas 144
 Höffe, Otfried 40
 Hoffman, Elizabeth 152
 Hoffmann, Isabell 204
 Höhne, Thomas 3f.
 Homann, Karl 15, 34, 36, 41, 138f., 141,
 143, 150f., 153f., 218f.
 Honneth, Axel 226
 Hudson, Richard 207
 Husserl, Edmund 237, 244
 Huston, Sandra 8

 Iberer, Ulrich 14

 Jacobs, Heinz 55
 Jagla, Hans-Herbert 159
 James, William 67
 Jaworski, Peter M. 94, 138
 Jeffrey, Richard 240, 243
 Johnson-Laird, Philip N. 124, 127
 Jongebloed, Hans-Carl 178, 222, 225f.
 Just, Tobias 203

 Kafka, Franz 236
 Kagel, John H. 89
 Kahan, Dan 200, 209
 Kahneman, Danie 126, 206
 Kaiser, Tim 16f., 191
 Kaiser, Franz-Josef 52f.
 Kaminski, Hans 3, 52f., 80, 217

 Kant, Immanuel 79, 141, 151, 207f., 219,
 227f.
 Keipke, Yvette 11, 15
 Kentzler, Otto 225
 Kern, Horst 159
 Keynes, John Maynard 35, 37f.
 Killen, Melanie 145
 King, Martin Luther 83
 Kirchner, Vera 227
 Kitsuse, John I. 12
 Klafki, Wolfgang 29f., 50, 64, 66
 Kleist, Heinrich von 236
 Klüver, Jürgen 177f.
 Kling, Arnold 85, 94
 Koester, Ulrich 73
 Kohlberg, Lawrence 10, 89, 140, 144, 146,
 148, 177
 Konicek, Richard 117, 128
 Kopp, Bärbel 115
 Korten, David 138
 Koschorke, Albrecht 241
 Kraiss, Beate 9f.
 Krämer, Sybille 238, 242
 Kricks, Kristina 10, 113f.
 Krisanthan, Balasundaram 225
 Krol, Gerd-Jan 63f., 78, 217f.
 Kruber, Klaus-Peter 9, 12, 47, 66, 185
 Krumm, Volker 62
 Küng, Hans 44
 Kurtz, Thomas 163
 Kutscha, Günter 33

 Land, Ray 10, 118f., 122, 201
 Landsburg, Steven 95
 Lange, Dirk 45, 76
 Lea, Stephen E. G. 10, 115
 Lee, Dwight R. 98
 Leiser, David 7, 201
 Lempert, Wolfgang 163
 Lenger, Alexander 4, 9–12, 150, 177
 Lewis, Alan 7, 10f., 116, 201f.
 Liedtke, Michelle 123, 126
 Liening, Andreas 225
 List, Christian 138
 Lobo, Sascha 209
 Loerwald, Dirk 59, 73, 78, 214
 Lönnqvist, Jan-Erik 140, 152

- Lorch, Alexander 17f., 219, 222, 225f.,
 229
 Lotman, Juri Michailowitsch 240
 Lucas, Ursula 118, 188
 Lucey, Thomas 137f.
 Luhmann, Niklas 9, 209
 Lusardi, Annamaria 8
 Lütge, Christoph 75, 77
 Lutter, Andreas 16f., 186
 Lyotard, Jean-François 204f.
- Mach, Ernst 235
 Macha, Klaas 14
 Maier, Uwe 64
 Malik, Fredmund 33f.
 Malthus, Thomas Robert 90f.
 Mandelbrot, Benoi 207
 Mangan, John 10, 113, 118–122
 Mankiw, Nicholas Gregory 36f.
 Mantzavinos, Chrysostomos 126
 Marshall, Alfred 37
 Martin, Julien 119
 Marton, Ferenece 114, 118, 188f.
 Marx, Karl 92
 Massing, Peter 214, 220
 Mattes, Britta 163
 May, Hermann 5, 36, 214
 McCabe, Kevin 152
 McClelland, David C. 236
 McCloskey, Deirdre 90f.
 Mead, George Herbert 67
 Menger, Carl 236f.
 Menke, Christoph 238f.
 Menthe, Jürgen 197
 Merleau-Ponty, Maurice 206
 Meyer, John W. 29
 Meyer, Jan H.F. 11f., 122, 201
 Milanović, Branko 205
 Minnameier, Gerhard 10, 15f., 73, 89,
 138, 140, 144f., 148, 150f.
 Mitchell, Olivia S. 8
 Mladenovic, Rosina 118
 Mokyr, Joel 90
 Möller, Hans W. 64f.
 Möller, Kornelia 123
 Moller, Dan 91
 Moore, Chris 145
 Moretti, Franco 245
- Morgenstern, Oskar 240
 Moser, Karin S. 124, 126
 Müller-Armack, Alfred 185, 223
 Münch, Joachim 51
 Münsterberg, Hugo 236
 Murray, Henry A. 236
 Musil, Robert 235, 241
- Nadkarni, Sucheta 127
 Nagel, Thomas 243
 Nash, John F. 141–143, 148
 Narvaez, Darica 138
 Nauenburg, Ricarda 204
 Nell-Breuning, Oswald v. 30, 32f., 41f.
 Neuhold, Leopold 39
 Neumann, John von 240
 Newton, Isaac 107
 Nida-Rümelin, Julian 178f.
 Niedderer, Hans 123
 Nietzsche, Friedrich 105f.
 Nisbett, Richard 96
 Nonhoff, Martin 222
 Nordhaus, William D. 36, 41
 North, Douglass C. 19
 Nunner-Winkler, Gertrud 140f.
- Ochs, Dietmar 9
 O'Donnell, Roderick M. 128
 Ortman, Günther 218
 Ostrom, Elinor 12
- Pallast, Gregor 56
 Pang, Ming-Fai 118
 Parchmann, Ilka 197
 Pareto, Vilfredo 141–143, 145, 148
 Paulus, Markus 145
 Pentland, Alex 239
 Peterson, Martin 80f.
 Pettersson, Kerstin 118
 Pettit, Philip 226
 Piaget, Jean 9f., 89, 116, 118, 144f., 151
 Pies, Ingo 5, 14–16, 73, 84, 91f., 95, 100,
 138, 143f., 150f., 179, 218
 Pircher, Wolfgang 240f.
 Platon 87, 235, 242
 Platte, Hans Kaspar 53
 Plickert, Philip 47
 Polanyi, Karl 3

- Pong, Wing Yan 189
 Pope, Tamara 117
 Porstmann, Reiner 33–35
 Przygodda, Karin 160 f.
 Ptak, Ralf 222
- Ralle, Bernd 197
 Rauchenschwandtner, Hermann 18
 Rauner, Felix 7, 16, 120, 159 f., 163 f., 170, 178
 Rawls, John 153, 243
 Raworth, Kate 35
 Reardon, Jack 35
 Rebeck, Ken 113
 Retz, Lothar 28
 Rehm, Marco 12, 56
 Reinfried, Sybille 120, 123, 127 f.
 Reinhardt, Sybille 12
 Remmele, Bernd 8 f., 17, 192, 201, 206 f.
 Rendueles, César 241
 Renkl, Alexander 10
 Retzmann, Thomas 5, 66, 78 f., 86, 213, 217
 Robbins, Lionel 139
 Robinsohn, Saul B. 52
 Rodrik, Dani 204 f.
 Roland-Levý, Christine 7
 Romer, Paul 236 f.
 Röpke, Wilhelm 223
 Ropohl, Günther 225
 Rosa, Hartmut 3 f.
 Rose, Helmuth 163
 Rosen, Rüdiger von 214, 216
 Rubinstein, Ariel 239
 Ruske, Rene 202
 Rustichini, Aldo 140, 152
 Ryan, Richard M. 30
- Salemi, Michael K. 8
 Samuelson, Paul A. 36, 41
 Sandel, Michael 137 f.
 Savage, Leonard 240
 Schabram, Katharina 62
 Schank, Christoph 17 f., 219, 225 f., 229
 Schavan, Annette 222
 Schein, Edgar Henry 163
 Scheja, Max 114, 118
 Schelling, Thomas 141
- Schlösser, Hans Jürgen 12 f., 59
 Schön, Donald Alan 163
 Schönthaler, Philipp 241
 Scholz, Lothar 58
 Schröder, Richard 96, 214
 Schubert, Jan Christoph 123
 Schudy, Jörg 54
 Schuhen, Michael 59
 Schulmeister, Stephan 35
 Schumann, Michael 159
 Schütz, Alfred 7
 Schweitzer-Krah, Eva 35, 38
 Scott, William Richard 27 f., 33, 38
 Scyoc, Lee J. 7
 Seeber, Günther 8, 113 f., 201, 206
 Seel, Norbert M. 116, 120, 125–128
 Sen, Amartya 153
 Sender, Till 113 118, 120
 Senf, Daniel 74
 Shanahan, Martin 118–122
 Shannon, Claude 237
 Shiller, Robert J. 239
 Slote, Michael 145
 Smith, Adam 37, 40, 98, 107, 140
 Smith, Vernon 152
 Sokrates 62, 104, 237
 Spector, Malcom 12
 Speth, Rudolf 222 f.
 Suchanek, Andreas 34, 153, 218
 Sugden, Robert 138
 Suttner, Johannes 202
 Stacey, Barrie 115 f.
 Stanovich, Keith E. 206
 Stegemann, Christof 161 f.
 Stegmüller, Wolfgang 243
 Steinmann, Bodo 9, 52
 Stockhammer, Robert 241
 Stommel, Philipp 62–64
 Straßer, Peter 10
 Straubhaar, Thomas 209
- Tafner, Georg 5, 13 f., 27–31, 33 f., 37, 40–44, 137 f., 150
 Taylor, Frederick Winslow 160 f.
 Tempelmann, Sebastian 120, 123, 128 f.
 Tenorth, Heinz-Elmar 49 f.
 Tetens, Holm 30
 Thomä, Dieter 238

- Tosch, Frank 50f.
 Treagust, David F. 118f.
 Treeck, Till van 35
 Trump, Donald 209
 Tucker, Virginia 118f.
 Tudge, Jonathan R.H. 117
 Tuma, Thomas 215
 Türcke, Christoph 239
 Turiel, Elliot 140
 Turing, Alan 237

 Ulrich, Peter 30, 44, 219, 221, 226–229
 Urban, Janina 35

 Vico, Giambattista 208
 Vidal, Natalia 119
 Vietta, Silvio 29
 Villeval, Marie Claire 140, 152
 Vogl, Joseph 207f., 239f.
 Vosniadou, Stella 118f., 123
 Vygotski, Lev 116f.

 Wagenschein, Martin 62
 Wald, Abraham 237, 240
 Walker, Guy 119
 Walstad, William 113, 201
 Walzer, Michael 153
 Watson, Bruce 117, 128
 Weber, Birgit 6, 9, 52, 227

 Weber, Max 7, 30, 33
 Webley, Paul 115f.
 Wehling, Hans-Georg 229
 Weimann, Joachim 103
 Weinert, Franz E. 6, 63
 Weißeno, Georg 216
 Weniger, Erich 66
 Weyland, Michael 12, 14, 53, 56, 59, 62–64
 Whitehead, Alfred North 63, 235
 Wickert, Ulrich 137
 Willis, Lauren E. 206
 Winterhoff, Paul A. 117
 Wittgenstein, Ludwig 236–238, 241–243
 Wöhe, Günter 36
 Womack, James P. 160
 Woolfolk, Anita 116f.
 Wrenn, Mary V. 125
 Wright, April L. 119
 Wygotsky, Lew Semjonowitsch 63, 202

 Young, Andrew 83

 Zanden, Jan Luiten van 90f.
 Zappalà, Salvatore 7
 Zlatkin-Troitschanskaia, Olga 118
 Zöllner, Arnulf 160
 Zuboff, Shoshana 239
 Zupančič, Alenka 245
 Zurstrassen, Bettina 3, 8f.