

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education / Reprints

Von der Betriebswirtschaftslehre lernen?

Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung

Reinhold Hedtke

2016 (2010)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

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

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

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

Homepage

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

E-Mail

reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen@uni-bielefeld.de

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



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)

**Von der Betriebswirtschaftslehre
lernen?**

Reinhold Hedtke

1	Die Flucht der Wirtschaftsdidaktik vor den Wirtschaftswissenschaften	2
2	Das Versagen der Ökonomik vor der Handlungsorientierung	2
3	Sozialwissenschaftlicher Pluralismus in der Betriebswirtschaftslehre	3
4	Multidisziplinäre und multiparadigmatische ökonomische Bildung	5
5	Elemente einer integrativen ökonomischen Bildung	5
5.1	Methodologie der ökonomischen Handlungsorientierung	5
5.2	Handlungsorientierter Pluralismus	8
	Literatur	9

Reinhold Hedtke

Von der Betriebswirtschaftslehre lernen?

Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung¹

Abstract:

Das schulische ökonomische Wissen droht zunehmend irrelevant für die wirtschaftliche Praxis zu werden. Denn seit etwa zehn Jahren fixiert sich der wirtschaftsdidaktische Mainstream fast ausschließlich auf einzelne mikroökonomische Richtungen der Volkswirtschaftslehre. Er ignoriert zugleich eine ganze wirtschaftswissenschaftliche Disziplin: die Betriebswirtschaftslehre.

Was folgt aus dem orthodoxen Ansatz ökonomischer Bildung für das Bildungsziel, wirtschaftlich kompetenter handeln zu lernen? Würden betriebswirtschaftliche Denkfiguren die ökonomische Bildung handlungswirksamer machen?

Die populäre Forderung, in den Schulen mehr Wirtschaftswissen zu vermitteln, weckt in der breiten Öffentlichkeit zwei Erwartungen: die individuelle ökonomische Handlungskompetenz im Alltag und die allgemeine Orientierungsfähigkeit in der Wirtschaftswelt sollen sich verbessern. Beide Erwartungen kann die herrschende, volkswirtschaftlich dominierte Wirtschaftsdidaktik nicht erfüllen. Die von ihr selbst verbreitete Behauptung, volkswirtschaftliches Standardwissen sei für die Pragmatik des Handelns in Konsum und Haushalt, Beruf und Betrieb relevant, konnte sie bisher weder theoretisch plausibilisieren noch empirisch belegen (vgl. Weber 2009, 20-22). Bis heute hat die Wirtschaftsdidaktik in der pragmatischen Dimension ökonomischer Bildung versagt. In der Praxis ökonomischer Bildung bleiben die Lehrenden bei der Auswahl pragmatisch relevanten Wissens auf sich selbst gestellt. Zugleich wirken wirtschaftsdidaktische Denkfiguren als Leitbild für ökonomisches Lehren und Lernen und prägen die Inhalte von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien.

Das curricular vorgesehene schulische ökonomische Wissen droht zunehmend irrelevant für die wirtschaftliche Praxis zu werden. Denn seit etwa zehn Jahren fixiert sich der wirtschaftsdidaktische Mainstream fast ausschließlich auf einzelne mikroökonomische Richtungen der herrschenden Volkswirtschaftslehre. Er ignoriert zugleich eine ganze wirtschaftswissenschaftliche Disziplin: die Betriebswirtschaftslehre (vgl. Hedtke/Assmann 2009). Setzte sich dieser einseitige Ansatz bildungspolitisch durch, käme es zu einer Curriculumrevolution in der ökonomischen Bildung, die die Lehr-Lern-Praxis in den Schulen gründlich verändern würde.

Dieser Beitrag diskutiert deshalb zwei zentrale Fragen: Was will der orthodoxe Ansatz ökonomischer Bildung und was folgt daraus für das Bildungsziel, wirtschaftlich kompetenter handeln zu lernen? Kann ökonomische Bildung handlungswirksamer werden, wenn die Wirtschaftsdidaktik zukünftig stärker betriebswirtschaftliche Denkfiguren berücksichtigt?

Im Folgenden stelle ich zunächst kurz die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik vor (1.); dabei beziehe ich mich hier vor allem auf die von Hans Kaminski sowie Gerd-Jan Krol und ihren Mitarbeitern entwickelten Konzeptionen. In einem zweiten Schritt zeige ich, dass eine einseitige ökonomische Bildung weder die Orientierung in der sozialen Welt leistet, noch die wirtschaftliche Handlungsfähigkeit fördert (2.). Demgegenüber passen Konzeptionen aus der Betriebswirtschaftslehre (3.) wesentlich besser zur Aufgabenstellung ökonomischer Bildung. Vor diesem Hintergrund plädiere ich für eine multidisziplinäre und multiparadigmatische ökonomische Bildung (4.) und skizziere die Grundelemente einer Methodologie für eine sozialwissenschaftlich-pluralistische ökonomische Bildung (5.).

¹ Dieser Text ist mit gleichnamigem Titel erschienen in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, 59 Jg. 2010, H. 3, 355-366, online unter <http://www.budrich-journals.de/index.php/gwp/article/view/8057>, besucht am 13.2.2015. © Reinhold Hedtke 2015.

1 Die Flucht der Wirtschaftsdidaktik vor den Wirtschaftswissenschaften

Viele Wirtschaftsdidaktiker betreiben eine *monodisziplinäre* Wirtschaftsdidaktik, die ökonomische Bildung erstens auf volkswirtschaftliche Bildung reduziert. Zweitens verengen sie ihren Ansatz *innerhalb* der Volkswirtschaftslehre weiter, indem sie die Identität ökonomischer Bildung auf das Rationalhandlungsparadigma in seiner besonderen Form der Ökonomik (s.u.) gründen wollen. Die Lernenden sollen sich nur das Denk- und Analyseschema der Ökonomik aneignen und dieses Schema durchgängig anwenden. Ökonomische Bildung wird also als *monoparadigmatische* Bildung konzipiert: „Ökonomische Bildung ist (...) vor allem durch die Perspektive der Ökonomik bei der Bearbeitung von Interaktionsproblemen zwischen gesellschaftlichen Akteuren gekennzeichnet“ (Krol/Zoerner 2008, 127; vgl. Kaminski/Eggert 2008, 8-10). Das wirtschaftsdidaktische Prinzip lautet „Ökonomik als Kern der ökonomischen Bildung“. Die dritte Verengung liegt darin, dass die monoparadigmatische ökonomische Bildung nur die Ökonomik-Variante von Karl Homann und Andreas Suchanek verwendet. Sie analysieren durchschnittlich-typische Interaktionsmuster zwischen Akteuren als die gesellschaftliche Dimension des Handelns, interessieren sich aber nicht für das *individuelle* Handeln *einzelner* Akteure: „Ökonomik ist keine Verhaltenstheorie, sondern eine Situationstheorie“ (Homann/Suchanek 2000, 421). Es geht ihnen „um *Erklärung zwecks Gestaltung*“, die Erklärung „hat ihr letztes Ziel bzw. ihren Sinn in einer Gestaltung der sozialen Welt“, und soll „zur *Lösung der Probleme der sozialen Ordnung*“ beitragen (S. 395, 398). Dieser Ansatz will und kann nicht zur Lösung der wirtschaftlichen Handlungsprobleme individueller Akteure beitragen, etwa im privaten Haushalt oder am Arbeitsplatz. Typische Gegenstände dieser Ökonomik sind vielmehr Institutionen, Demokratie, Staat, Politik, Verfügungsrechte, Tausch, Kooperation, Märkte und Organisationen, Unternehmen und Interessengruppen.

Diese Ökonomik versteht sich als allgemeine Sozialtheorie und steht damit in Konkurrenz zu anderen, z.B. kulturalistischen oder systemtheoretischen Sozialtheorien. Genau deshalb muss man die Ökonomik und andere Sozialtheorien im Unterricht *gemeinsam* behandeln. Es wäre ebenso unüblich wie unsinnig, für jede relevante Sozialtheorie ein eigenes Schulfach einzurichten.

Die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik kombiniert den monodisziplinären (Volkswirtschaftslehre) und den monoparadigmatischen (Ökonomik) Ansatz zu einem monistischen Konzept ökonomischer Bildung. Damit distanzieren sie sich von ihren Bezugswissenschaften, denn die Wirtschaftswissenschaften sind tatsächlich mehr oder weniger multiparadigmatisch geprägt. Die

wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der internationalen Finanzkrise zeigt, dass auch die Volkswirtschaftslehre einen Pluralismus methodologisch-analytischer Verhaltensmodelle pflegt (Hippe 2010, 44-46). Dies gilt seit langem und ganz besonders für die Betriebswirtschaftslehre. Manche sehen die BWL als theorieplural oder theoriepluralistisch, andere als transdisziplinär und sogar a-disziplinär (z.B. Diefenbach 2003).

2 Das Versagen der Ökonomik vor der Handlungsorientierung

Die Ökonomik kann zur Entwicklung individueller wirtschaftlicher Handlungskompetenz theoretisch und praktisch fast nichts beitragen: „Es wäre jedoch verfehlt zu meinen, dass die Ökonomik wirklich beansprucht, konkretes Einzelfallverhalten (...) erklären zu können; das ist in der Regel auch *gar nicht ihr Problem*. Vielmehr geht es darum, soziale Ereignisse, d.h. *aggregierte* Größen, zu erklären“ (Homann/Suchanek 2000, 86 f.). Dafür entwickelt und nutzt die Ökonomik Modelle repräsentativer Homo-Oeconomicus-Akteure. Diese abstrakt typifizierenden Akteursmodelle eignen sich aber nicht dazu, die individuelle wirtschaftliche Handlungskompetenz z.B. im Konsum zu verbessern.

Das Homo-Oeconomicus-Modell hilft den Lernenden nicht, sich in der Diversität realer Wirtschaften und wirtschaftlicher Alltagssituationen besser zurechtzufinden und dort wirksam handeln zu lernen. Denn die Ökonomik bietet keine Theorie *für* die Gestaltung des persönlichen ökonomischen Handelns, sondern eine Theorie *über* das durchschnittliche Verhalten großer Gruppen. Damit stehen politische Probleme und Politikempfehlungen im Zentrum der Ökonomik – und deshalb gehört die Ökonomik als ein wichtiges Paradigma neben anderen zum Kernbereich der politischen Bildung, auch wenn der Mainstream der Politikdidaktik die Ökonomik als domänenfremden Ansatz versteht und deshalb ausgrenzt. Die Ökonomik interessiert sich „nur für die – aggregierten und nicht-intendierten – *Folgen* jenes Verhaltens, das sich als Reaktion auf Anreizbedingungen in Interaktionen ergibt“ (Homann/Suchanek 2000, 417). Es widerspricht also dem methodologischen Selbstverständnis der Ökonomik, wenn Wirtschaftsdidaktiker Handlungsorientierung von ihr erwarten (z.B. Retzmann 2008, 77; Krol/Zoerner 2008, 121).

In der Fachdidaktik und den Schulen herrscht ein breiter Konsens, dass ökonomische Bildung (auch) Kompetenzen entwickeln soll, die wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen und damit verbundene Rollen und Situationen verstehen und bewältigen helfen. Herauszufinden, *welches* wissenschaftliche *und* praktische Wissen dies verlässlich leistet, ist danach theoretische und empirische Aufgabe der Wirtschaftsdi-

daktik. Das ist ihr bisher nicht gelungen, denn mehr als Vermutungen und Behauptungen hat sie dazu nicht zu bieten. Für eine handlungsorientierte ökonomische Bildung fehlt deshalb noch eine belastbare konzeptionelle Grundlage. Auch findet die jahrzehntelange Praxis handlungsorientierter ökonomischer Bildung an den Schulen in der monistischen Wirtschaftsdidaktik konzeptionell keine Resonanz.

Individuelles wirtschaftliches Handeln zielt auf die Selbststeuerung als einzelner Konsument, Haushälter, Beschäftigter, Anleger oder Unternehmer. Eine handlungsorientierte Wirtschaftsdidaktik muss deshalb das Wissen und Können identifizieren und zusammenführen, was praktisch wirksames wirtschaftliches Handeln ermöglicht. Dazu muss man lernen, wie man als Handelnder funktioniert, was einen beeinflusst, ob und wie man sich selbst steuern kann (Selbstwirksamkeit), welche Rahmenbedingungen das eigene Handeln prägen (Umweltreflexion) und ob und wie man effektiv handeln kann (Technikeinsatz). In diesem Sinne greift eine handlungsorientierte ökonomische Bildung die wirtschaftliche Praxis und ihre typischen Probleme so auf, wie die Akteure selbst, also die Lernenden, sie sehen.

Praktische Probleme sind ihrer Natur nach adisziplinär. Deshalb geht eine sozioökonomische Bildung „davon aus, dass sich die Probleme des wahren Lebens nicht auf den Inhalt eines Schulfachs reduzieren lassen und eine Wissenschaft alleine keine sachgemäße Antwort auf vernetzte Probleme geben kann“ (Jung 2007, 52; vgl. Seeber 2006, 29-31, Kahsnitz 2005, 138 f., 156, Weber 2009, 21). Handlungsorientierung verlangt deshalb Multidisziplinarität; dies gehört zum theoretischen und methodologischen Standard sozialwissenschaftlicher Didaktik. Der Mainstream der Wirtschaftsdidaktik ignoriert dies aber, seine Lehr-Lern-Materialien sollen monodisziplinär bleiben. So soll z.B. die Konsumentin in der ökonomischen Bildung das lernen, was die Mikroökonomik über den Konsum des Homo Oeconomicus weiß. Was Sozial- und Wirtschaftspsychologie, Konsumentenforschung, Marketingwissenschaft und Konsumsoziologie über Konsumenten und Konsum wissen, hat in den Mainstream-Konzeptionen keinen Platz.

Multidisziplinäre und multiparadigmatische Ansätze einer handlungsorientierten ökonomischen Bildung lassen sich (auch) aus den Wirtschaftswissenschaften heraus begründen. Dafür eignet sich die Betriebswirtschaftslehre besonders gut, denn Multidisziplinarität und Theoriepluralismus sind zum Markenzeichen des betriebswirtschaftlichen Mainstreams geworden. Eine Wirtschaftsdidaktik, die *die* Wirtschaftswissenschaften als ihre Bezugsdisziplinen und sich selbst als handlungsorientiert begreift, kann dies nicht ignorieren. Kann man von der Betriebswirt-

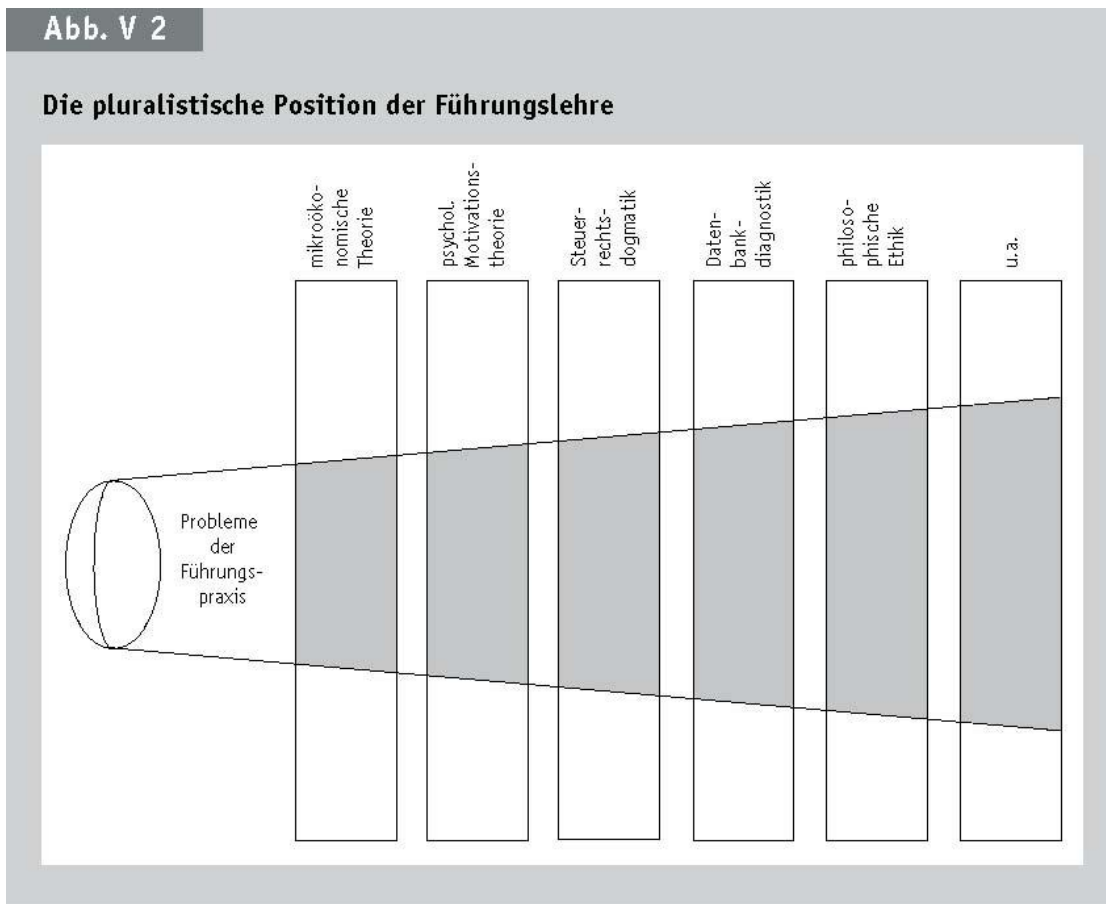
schaftslehre lernen und so die Grundlagen für eine handlungsorientierte ökonomische Bildung verbessern?

3 Sozialwissenschaftlicher Pluralismus in der Betriebswirtschaftslehre

Die Betriebswirtschaftslehre ist eine Disziplin, die sich in weiten Bereichen als problem- und praxisorientiert sowie teilweise als Kunstlehre für die Praxis versteht. Sowohl Betriebswirtschaftslehre wie auch Wirtschaftsdidaktik zielen (u. a.) auf eine Verbesserung des Urteilens und Handelns in Institutionen und Organisationen – Schulen, Unternehmen, Haushalte, Märkte – sowie auf den Erwerb von Wissen und zukünftigem Einkommen. Beide richten sich an Akteure in der wirtschaftlichen Praxis, nicht zuletzt durch vielfältige Formen von Wissensproduktion, Ausbildung und Bildung.

Als praktische, systematisch auf die Lösung von Handlungsproblemen zielende Wissenschaft beginnt die Betriebswirtschaftslehre – wie Medizin, Rechtswissenschaft oder Ingenieurwissenschaften – „bei der Praxis und nicht beim Prinzip“. Sie setzt also genau umgekehrt an wie die monistische Wirtschaftsdidaktik, die mit dem abstrakten Paradigma der Ökonomik und einem Modell des Homo Oeconomicus beginnt. Aber „Probleme sind praktische Probleme, sie nehmen keine Rücksicht auf Disziplinen“, wengleich verschiedene Disziplinen zu ihrer Lösung beitragen können (Schreyögg 2007, 152 f.). Deshalb ist für problemorientierte Wissenschaften das von ihnen produzierte Handlungs- und Problemlösungswissen meist „*Integrationswissen* in dem Sinne, dass es Gebrauch von den Erkenntnissen anderer Disziplinen macht“ (S. 154, 157 f.). In diesem Sinne versucht die Betriebswirtschaftslehre, theoretische Analysen von wirtschaftlichen Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsproblemen und praktische Lösungsvorschläge miteinander zu verbinden. Genau dass müsste auch eine Wirtschaftsdidaktik leisten, die eine handlungsorientierte ökonomische Bildung praxiswirksam anleiten will.

Die anwendungsorientierte Betriebswirtschaftslehre arbeitet typischerweise mit einer Vielzahl von Techniken und einer Mehrzahl von Theorien. Theoriepluralismus und Paradigmenpluralismus werden so zum Normalzustand der BWL. Die Preismanagementlehre etwa integriert klassische Konzepte der Ökonomik wie Preisabsatzfunktion, Preiselastizität und Experiment mit Ansätzen der Verhaltenswissenschaften wie Preiserlebnis, Preiswahrnehmung und Preisvertrauen, um Preiswirkungen besser zu verstehen und Preispolitiken gezielter und wirksamer einsetzen zu können.

Abbildung 1: Probleme als Suchschema für wissenschaftliches Wissen

Aus: Kirsch/Seidl/Aaken 2009, 4.

Um unterschiedliche Konzepte problembezogen zu integrieren, kann man die Technik des multidisziplinären Mappings anwenden (Osterloh/Frost 2009). Für die Lösung konkreter Probleme nutzt es „immer eine Vielzahl von theoretischen und alltagsweltlichen ‚Frames‘, ‚Maps‘ oder Konzepten als Rohstoff“ (Osterloh 2007, 86). So konstruiert man multikonzeptionelle Bezugsrahmen oder multidisziplinäre Landkarten, die Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen so bearbeiten und ordnen, dass sich die wirtschaftlichen Akteure im komplexen „Gelände“ wirtschaftlichen Handelns daran orientieren können. Beispielsweise kann man verhaltenstheoretisches und institutionenökonomisches Wissen über Vertrauen verbinden, um das Verhalten von Verkaufspersonal in komplexen Situationen zu verbessern.

Die derzeit dominierenden Ansätze einer sozialwissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre verstehen sich als angewandte und anwendungsorientierte Sozialwissenschaft und nutzen sozialwissenschaftliche Theorien über Merkmale menschlichen Verhaltens. Die entscheidungsorientierte Betriebswirtschaftslehre „entlässt den ‚homo oeconomicus‘ der klassischen

Mikroökonomie in das Reich der Fabel“ (Heinen 1976, 395) und arbeitet mit realistischeren Modellen von Individuum, Gruppe, Organisation und Gesellschaft, um die typischen realen Verhaltensweisen von Entscheidungsträgern beschreiben und erklären zu können. Die verhaltenstheoretisch fundierte BWL nutzt dazu systematisch Erkenntnisse aus Nachbardisziplinen wie Psychologie und Soziologie und den Verhaltenswissenschaften. Dagegen will die Minderheitsströmung der mikroökonomisch ausgerichteten Betriebswirtschaftslehre allein mit dem Paradigma der Ökonomik arbeiten.

Im Gegensatz zu diesem monoparadigmatischen Ansatz verbindet der sozialwissenschaftliche Mainstream der Betriebswirtschaftslehre theoretisch, paradigmatisch, methodologisch oder disziplinär unterschiedliche Wissensbestände, um praktische Probleme zu lösen (vgl. Schanz 2004, 90-95). Auch eine handlungsorientierte Wirtschaftsdidaktik muss von praktischen wirtschaftlichen Problemlagen der Lernenden ausgehen und ihnen dazu passendes Wissen vermitteln, ganz gleich, aus welcher Disziplin oder welchem Paradigma es stammt. Dagegen werden

Lernende, die z. B. das Problem der Berufswahl nur als rational kalkulierte Humankapitalinvestition aus der Perspektive der Ökonomik analysieren lernen, systematisch in die Irre geführt. Sie laufen in die Falle, Entscheidungen kontrafaktisch als typischerweise rational wahrzunehmen, die tatsächlich emotional, familial, sozial und kulturell dominierte (vgl. Ariely 2008). Das verhindert Selbsterkenntnis, Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit.

4 Multidisziplinäre und multiparadigmatische ökonomische Bildung

Wirtschaftsdidaktik und ökonomische Bildung sind multidisziplinär und multiparadigmatisch. Sie sind erstens *multidisziplinär*, weil die Wirtschaftswissenschaft(en), also ihre bevorzugten Bezugsdisziplinen, multidisziplinär strukturiert ist (sind): Volkswirtschaftslehre mit Mikroökonomik, Makroökonomik, Theorie der Wirtschaftspolitik und Wirtschaftsgeschichte, Betriebswirtschaftslehre, Marketingwissenschaft, Personalwirtschaftslehre und weitere Disziplinen. Wirtschaftsdidaktik und ökonomische Bildung sind zweitens *multiparadigmatisch*. Denn es gibt gravierende paradigmatische Differenzen *zwischen* den wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, und auch *innerhalb* der einzelnen Wirtschaftswissenschaften herrscht paradigmatische Vielfalt. Deshalb braucht man ein systematisches Verfahren, mit dem man die unausweichliche Multidisziplinarität und Multiparadigmatik der ökonomischen Bildung gezielt gestalten kann.

Der monistische Ansatz hätte fatale Folgen für die Praxis der ökonomischen Bildung. Er verhindert erstens, dass die Lernenden eine kritische Grundhaltung gegenüber wissenschaftlichen Paradigmen und Positionen entwickeln, weil sie ausschließlich das „Konstrukt des ‚Homo oeconomicus‘“ und „stabiler Präferenzen“ anwenden und die Beobachtungsschemata der Ökonomik als „invariant“ vorgesetzt bekommen (Kaminski/Eggert 2006, 8 f., 14). Dieser Wirtschaftsunterricht lehrt einseitig, dass die Ökonomik das universale und beste Lösungsschema für die Probleme kollektiven Handelns liefert. Zweitens verfehlt der monistische Ansatz die typischen individuellen Probleme der Lernenden und deren Lösung durch bewusste Gestaltung der *eigenen* Lebenspraxis. Stattdessen beschränkt er den Unterricht auf typische *kollektive* Probleme und deren Lösung durch die Umgestaltung von Institutionen. Das verengt die Handlungsorientierung der ökonomischen Bildung auf *politisches* Handeln.

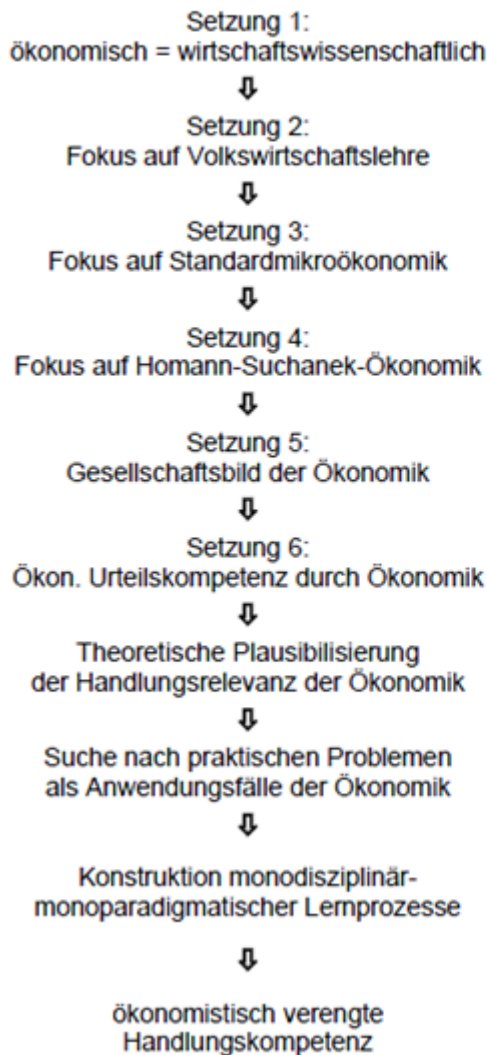
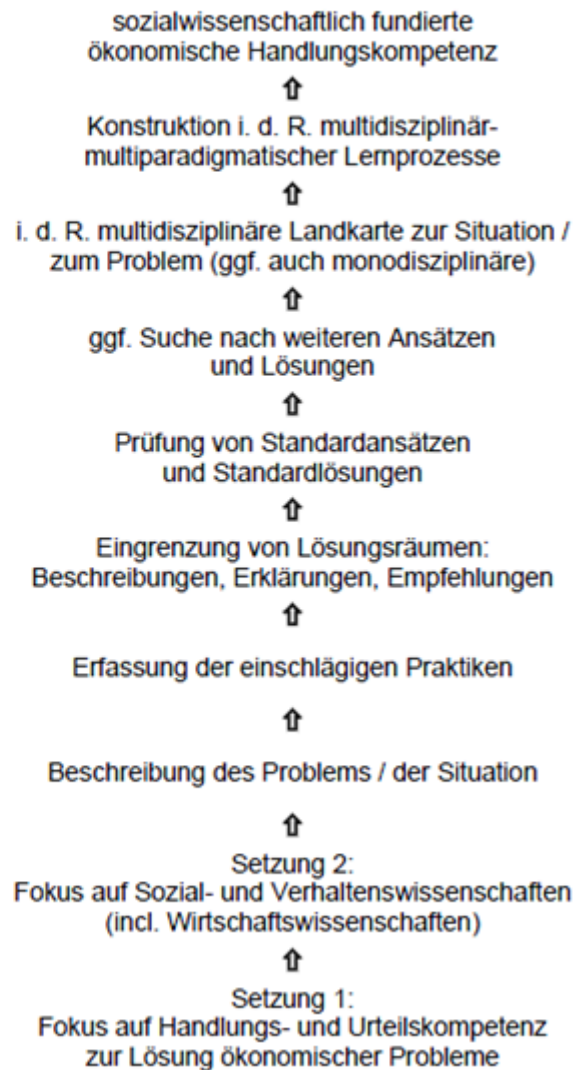
Die monoparadigmatische Wirtschaftsdidaktik versteht das Paradigma der Ökonomik als „Scheinwerfer“ auf die Realität und die Probleme, die man in diesem Licht sehen kann (vgl. Retzmann 2008, 78-80). Eine handlungsorientierte Wirtschaftsdidaktik dagegen versteht das jeweils typische praktische wirtschaftliche Problem als „Scheinwerfer“, mit dem sie verschiedene Disziplinen und Paradigmen ausleuchtet, um jeweils das Wissen ins Licht zu rücken, das das praktische Problem zu lösen verspricht (vgl. Abb. 1). Wer typische wirtschaftliche Praxen und Probleme der Lernenden wissenschaftlich-handlungsorientiert analysieren will, darf handlungsrelevantes Wissen nicht willkürlich ablehnen, nur weil es multidisziplinär und multi-paradigmatisch ist und deshalb nicht zum monistischen Konzept von Wirtschaftslehre passt. Denn der Handlungsbezug ist eines der konzeptionell, legitimatorisch und unterrichtspraktisch wesentlichen Charakteristika ökonomischer Bildung, was keineswegs bedeutet, dass diese nur oder überwiegend *praktische* Bildung sein soll.

Der schmale Lichtkreis, den der Scheinwerfer der monistischen Wirtschaftsdidaktik mit dem Spot allein auf die Mikroökonomik erzeugt, erhellt selektiv nur die Probleme, die zum vorab ausgewählten Paradigma passen. Eine ökonomische Bildung dieser Art hält die Lernenden systematisch davon ab, Lösungen für *ihre* Probleme beim wirtschaftlichen Handeln zu finden, Erfahrungen mit *anderen* Paradigmen zu machen und die *eigene* Urteilskraft durch den multiperspektivischen Vergleich von Paradigmen und Lösungsmustern zu entwickeln. Unterricht nach diesem Ansatz verhindert auch, dass die Lernenden die *unterschiedlichen* Mainstream-Perspektiven der *Wirtschaftswissenschaften* vergleichen. So würde Wirtschaftsdidaktik zur Ökonomikdidaktik schrumpfen und der Wirtschaftsunterricht verkäme zur ökonomischen Katechese.

5 Elemente einer integrativen ökonomischen Bildung

5.1 Methodologie der ökonomischen Handlungsorientierung

Wie kann eine Methodologie aussehen, die das für wirtschaftliche Handlungskompetenz relevante Wissen identifiziert und systematisch zusammenführt? Das hier vorgeschlagene Schema eignet sich im Prinzip für alle Ebenen ökonomischer Bildung wie etwa Kompetenzdefinition, Curriculumkonstruktion, Planung von konkreten Projekten und Unterrichtsreihen und Evaluation.

Abb. 2: Zwei Methodologien für die ökonomische Bildung**Monistisch-deduktive Wirtschaftsdidaktik****Pluralistisch-pragmatische Wirtschaftsdidaktik**

Die Analyse startet damit, eine allgemeinbildungsrelevante wirtschaftliche Situation und ein daran geknüpftes Problem (Erkenntnis-, Urteils-, Handlungsproblem) sowie dessen vorhandene Definitionen und mögliche Lösungsräume theoretisch, empirisch, hermeneutisch und kommunikativ-diskursiv zu identifizieren (1. Situations- und Problembeschreibung; vgl. Abb. 2; vgl. z.B. Steinmann 2008). Ein klassisches Beispiel ist die Wahl eines Ausbildungsplatzes – sofern man eine hat. Im nächsten Schritt prüft man empirisch, hermeneutisch und diskursiv, welche für diese Situation oder dieses Problem relevanten Definitionen, Einstellungen, Erfahrungen und Alltagstheorien, Kultur- und Verstehensmuster, Entscheidungs- und Handlungsroutinen, Wissensbestände und Lernwider-

stände, Fähigkeiten und Kompetenzen, Lernpotenziale und -defizite bei den Lernenden typischerweise zu erwarten sind (2. Erfassung der Praktiken i.w.S.). Dazu gehören z. B. individuelle Selbstbilder, wahrgenommene Zugangsschwellen, Sicherheits- und Einkommenserwartungen, kollektive Berufsbilder und Reputationsordnungen, milieu- und genderspezifische Restriktionen. Man schließt diskursiv, z.B. durch phänomenologische Interviews, auch an das persönliche, lebensweltliche Erfahrungs- und Handlungswissen der Lernenden an, um zugleich im Lernprozess systematisch darüber hinausgehen zu können. Dann klärt man das Verhältnis von Situation und Problem auf der einen, Interpretationen und Praktiken auf der anderen Seite, um Ansatzpunkte für allgemeine oder

spezifische Lösungen abschätzen und deren Lösungspotenziale und Realisierbarkeit im Rahmen von Bildungs- und Lernprozessen einschätzen zu können (3. Eingrenzung von Lösungsräumen). Typische Lösungsräume wären etwa Wissensvermittlung, z.B. aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Methodenarrangements zur Selbst- und Fremdeinschätzung und zur Aufdeckung unreflektierter Einflüsse auf das Selbstbild und die subjektiv wahrgenommene Berufschancen, sowie subjektive und objektive Zukunftsprojektionen, wie etwa „Mein Leben in 20 Jahren“ oder die Berechnung von Lebenseinkommen.

Die Suche nach theoretisch einschlägigen, empirisch nachgewiesenen, ethisch zulässigen, praktisch bewährten oder gangbaren sowie sozial akzeptierten (Standard-)Lösungen bildet den nächsten Schritt (4. Suche nach Standardlösungen). Die klassischen Standardlösungen sind hier Berufsinformation, Eignungstest, Berufspraktikum und Berufsberatung. Zwar spricht nichts dagegen, pragmatisch in zwei Stufen vorzugehen und zunächst nach Standardlösungen in einem disziplinär oder paradigmatisch definierten Raum zu suchen (4.a disziplinär bzw. paradigmatisch selektive Suche nach Standardlösungen). Zum Beispiel könnte man zunächst nur die humankapitaltheoretische Denkweise anwenden, die die persönliche Berufswahl als eine autonome, individuelle Investition nach dem Vorteils-Nachteils-Kalkül auffasst. Aber für die typischen Situationen und Probleme von individuellen Unternehmerinnen, Haushaltsleiterinnen, Konsumentinnen, Arbeitnehmerinnen und Anlegerinnen dürfte ein monodisziplinäres Auswahlschema meistens zu kurz greifen. Als Faustregel kann deshalb gelten, dass man dann nach multidisziplinärem und multiparadigmatischem Wissen sucht, wenn auch die Bezugsdisziplinen das ausgewählte Problem auf eben diese Weise bearbeiten. Sucht man nach für wirtschaftliches Rollenhandeln relevantem Wissen, sollte man deshalb von vornherein sozialwissenschaftlich-verhaltenswissenschaftlich integrativ vorgehen (4.b Suche nach verhaltenswissenschaftlichen Standardlösungen). Ein solcher multiparadigmatischer Ansatz schließt das Paradigma der Ökonomik meist als *ein* Denkschema unter anderen ein. Wenn die Suche nach Standardlösungen nur unbefriedigende Ergebnisse bringt, analysiert man im nächsten Schritt, welche disziplinären, transdisziplinären und pragmatischen Wissensbestände einschließlich entsprechender Verfahrensweisen und Methoden grundsätzlich dafür geeignet sind, dass die Lernenden diese Situationen verstehen und die damit verbundenen Probleme bearbeiten und bewältigen können (5. erweiterte Suche nach lösungsrelevantem Wissen). Für eine reflektierte Berufswahl mag sich z. B. angewendetes sozialpsychologisches Basiswissen über Selbstkonzepte, soziale Einflüsse und Normen, soziale definierte Wahrnehmungen, Konformität und Gruppenprozesse als ebenso unverzichtbar erweisen wie ein-

schlägiges Wissen aus der interdisziplinären Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, ökonomische und soziologische Fakten zur Prekarisierung bestimmter Beschäftigungsverhältnisse oder elementare Einsichten in die gesellschaftlichen Strukturen, die eine freie Berufswahl massiv behindern.

Mit Bezug auf ein multidisziplinär fundiertes Modell ökonomischer Sozialisation, ökonomischen Lernens und allgemeiner Persönlichkeitsbildung im wirtschaftlichen Feld – das in der Wirtschaftsdidaktik bisher noch nicht existiert – prüft man dann, wie man aus dem als potenziell relevant ausgewählten Wissen einen Orientierungsrahmen konstruieren kann, der den Lernenden erlaubt, mit ihren gegenwärtigen und zukünftigen Situationen und Problemen analytisch, evaluativ, praktisch und diskursiv erfolgreich umzugehen (6. problemorientierte multidisziplinäre Lernlandkarten). Die Schritte 1.-6. konstruieren den paradigmatischen Rahmen einer auf Situationen, Probleme und Handlungskompetenzen orientierten multidisziplinär-integrativen Wirtschaftsdidaktik.

Damit sind die Grundlagen für die Konstruktion problemzentrierter, multidisziplinärer und multiparadigmatischer Lehr-Lern-Prozesse, in denen sich ökonomische Urteils- und Handlungskompetenzen entwickeln können, theoretisch und empirisch gelegt (7. curriculare Konstruktion): die Lernenden erwerben die Kompetenzen, die für die Problembearbeitung als am besten geeignet erscheinen, ganz gleich, ob das Wissen dafür aus der bevorzugten Bezugsdisziplin stammt oder nicht. Ob und welche real handlungsrelevanten Kompetenzen die Lernenden durch die Aneignung der in den multidisziplinären Lernlandkarten verorteten Wissensbestände erwerben können und erwerben, ist theoretisch, empirisch und diskursiv fortlaufend oder in definierten Zeitabständen zu prüfen (8. Evaluation). Aus theoretischen Erkenntnissen, empirischen Befunden und diskursiven Übereinkünften kann sich ergeben, dass für eine bestimmte Situation oder ein bestimmtes Problem eine Revision der Schritte 4.-6. erforderlich ist (9. Revision der Lösungssets und Lernlandkarten). Das gilt selbstverständlich auch dann, wenn sich Situationen oder Probleme ändern, etwa durch Wanderungsprozesse, ethnische Schließung von Ausbildungsberufen, undefinierte Abhängigkeitsverhältnisse durch Serien von Praktika im Übergang von Schule, Berufsausbildung und Beruf oder die Ausdehnung prekärer Arbeitsverhältnisse. Deshalb sind auch die Schritte 1.-3. des methodologischen Schemas in größeren Zeitabständen regelmäßig zu wiederholen (10. Revision der Beschreibung von Problemen, Praktiken und Lösungsräumen). Dies verlangt eine empirische Wende der Wirtschaftsdidaktik, die sich von den bisher betont deduktiv-disziplinären und weitgehend empiriefreien Argumentationsmustern verabschieden muss (vgl. Weber 2009).

5.2 Handlungsorientierter Pluralismus

Ich schlage hier vor, die Relevanz von Wissen primär daran zu prüfen, ob es zum jeweiligen Problem passt. Ich plädiere also für eine problemorientierte, multidisziplinäre und integrative ökonomische Bildung.

Dieser Ansatz ist einer monistischen ökonomischen Bildung überlegen. Erstens verbessert er das Verstehen, Analysieren und Bearbeiten von wirtschaftlichen Situationen, Rollen und Handlungsproblemen, weil er dafür relevantes theoretisches und empirisches Wissen systematisch zusammenführt. Zweitens gewinnen die Lernenden so ein angemesseneres Bild von sich selbst, verstehen ihr eigenes Denken und Handeln und können sich deshalb besser selbst gesteuert weiterentwickeln. Drittens eignen sie sich das *relevante* Wissen an, das typische wirtschaftliche Handlungsprobleme erkennen und bewältigen hilft, ohne sie willkürlich allein auf die Mikroökonomik zu verweisen. Der multidisziplinäre Ansatz schließt viertens das jeweils relevante disziplinäre und paradigmatische Wissen der Volkswirtschaftslehre sowie der Ökonomik immer mit ein. Damit enthält dieser Ansatz fünftens auch die monistische ökonomische Bildung als

einen Spezialfall, der für bestimmte Typen von Situationen, Rollen und Handlungsproblemen angemessen ist.

Als theoretisch angeleiteter und zugleich empirischer, hermeneutischer und diskursiver Ansatz stellt er sechstens die typischen realen Situationen und Handlungsprobleme der Lernenden, deren subjektive Wahrnehmung und die intersubjektive Verständigung darüber in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses. Dies trägt auch zu einer besseren ökonomischen Urteils- und Handlungskompetenz bei. Weil er multidisziplinär und multiparadigmatisch vorgeht und mit i.e.S. wirtschaftswissenschaftlichen *und* verhaltenswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen arbeitet, entspricht der pluralistische Ansatz siebtens wesentlich besser dem state of the art in den wirtschaftswissenschaftlichen Bezugswissenschaften.

Der Vergleich mit dem handlungsorientiert-pluralistischen Ansatz zeigt: Es ist an der Zeit, den monistischen Ansatz in die Geschichte der ökonomischen Bildung zu verabschieden.

Literatur

Ariely, Dan (2008): Denken hilft zwar, nützt aber nichts. Warum wir immer wieder unvernünftige Entscheidungen treffen. München.

Diefenbach, Thomas (2003): Kritik und Neukonzeption der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre auf sozialwissenschaftlicher Basis. Wiesbaden.

Hedtke, Reinhold (2002): Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (Gegenwartskunde, NF) 51 (2002) 2, 173-186.

Hedtke, Reinhold; Assmann, David-Christopher (2009): Ist Wirtschaftsdidaktik das, was Wirtschaftsdidaktiker tun? In: Seeber (Hg.), 28-37.

Heinen, Edmund (1976): Grundfragen der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre. München.

Hippe, Thorsten (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden.

Homann, Karl; Suchanek, Andreas (2000): Ökonomik. Eine Einführung. Tübingen.

Jung, Eberhard (2007): Welche ökonomische Bildung benötigen wir? In: Unterricht Wirtschaft 8 (2007) 29, 49-55.

Kahsnitz, Dietmar (2005): Ökonomische und politische Bildung sowie die Frage ihrer Integration aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Allgemeinbildungstheorie. In: ders. (Hg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung. Wiesbaden, 111-158.

Kaminski, Hans; Eggert, Katrin (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Berlin.

Kaminski, Hans; Krol, Gerd-Jan (Hg.) (2008): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.

Kirchgässner, Gebhard (2008): Homo oeconomicus. 3. Aufl. Tübingen.

Kirsch, Werner; Seidl, David; van Aaken, Dominik (2009): Unternehmensführung. Eine evolutionäre Perspektive. Stuttgart.

Krol, Gerd-Jan; Zoerner, Andreas (2008): Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In: Kaminski/Krol (Hg.), 91-129.

Loerwald, Dirk (2008): Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In: Loerwald, Dirk; Wiesweg, Maik; Zoerner, Andreas (Hg.) (2008): Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol. Wiesbaden, 232-250.

Osterloh, Margit (2007): Psychologische Ökonomik: Integration statt Konfrontation. Die Bedeutung der psychologischen Ökonomik für die BWL. In: Gerum, Elmar; Schreyögg, Georg (Hg.): Zukunft der Betriebswirtschaftslehre. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Sonderheft 56/07. Düsseldorf, 82-111.

Osterloh, Margit; Frost, Jetta (2009): Bad for Practice – Good for Practice. From Economic Imperialism to Multidisciplinary Mapping. In: Journal of International Business Ethics 2 (2009) 1, 36-45. http://www.americanscholarspress.com/content/BusEth_Abstract/v2n109-art4.pdf, besucht am 13.2.2015.

Retzmann, Thomas (2008): Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In: Kaminski/Krol (Hg.), 71-90.

Schanz, Günther (2004): Wissenschaftsprogramme der Betriebswirtschaftslehre. In: Bea, Franz Xaver; Friedl, Birgit; Schweitzer, Marcell (Hg.): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Bd. 1: Grundlagen. Stuttgart, 9. Aufl., 83-164.

Schreyögg, Georg (2007): Betriebswirtschaftslehre nur noch als Etikett? Betriebswirtschaftslehre zwischen Übernahme und Zersplitterung. In: Gerum, Elmar; Schreyögg, Georg (Hg.): Zukunft der Betriebswirtschaftslehre. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Sonderheft 56/07. Düsseldorf, 140-160.

Seeber, Günther (2006): Der sozioökonomische Ansatz in der Fachdidaktik am Beispiel Ökologischer Ökonomie. In: Fischer, Andreas (Hg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld, 28-44.

Seeber, Günther (Hg.) (2009): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen, Gegenstandsbereiche, Methoden. Schwalbach/Ts.

Steinmann, Bodo (2008): Lebenssituationorientierte ökonomische Bildung. In: Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (Hg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts., 209-212.

Weber, Birgit (2009): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. In: Seeber (Hg.), 13-27.

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

Fakultät für Soziologie
Faculty of Sociology

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

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

urn:nbn:de:0070-pub-29052829
Bielefeld: Faculty of Sociology 2016

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education
Reprints
ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

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

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

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

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

Homepage

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

E-Mail

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



Bielefeld 2016
© Copyright by the author(s)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

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

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

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

Homepage

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

e-Mail

reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen@uni-bielefeld.de

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



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)