

Wirtschaftspädagogik

Ein Lehrbuch · 3. Auflage

Ökonomische Bildung im Sinne einer reflexiven Wirtschaftspädagogik

Georg Tafner

Abschnitt A: Wirtschaftspädagogik als Disziplin (Kapitel A-2)

ZITATIONSVORSCHLAG

Tafner, Georg (2025): Ökonomische Bildung im Sinne einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. Graz: Uni-Press Graz. 31–57.

ISBN: 978-3-903484-12-2

DOI: <https://doi.org/10.70638/TCGL9871.kap-a2>

VERLAG: Uni-Press Graz Verlag GmbH



© CC BY 4.0 2025 by Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach,
Georg Tafner & Elisabeth Riebenbauer.

Dieses Kapitel ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0). Die Lizenz erlaubt die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung und Verbreitung in jedem Medium oder Format, sofern der ursprüngliche Urheber genannt wird. Abbildungen oder sonstiges Material Dritter sind gesondert gekennzeichnet und von dieser Lizenz ausgenommen.



2 **Ökonomische Bildung im Sinne einer reflexiven Wirtschaftspädagogik**

Georg Tafner

In diesem Kapitel erfolgt eine Darstellung der ökonomischen Bildung im Sinne einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. Im deutschsprachigen Raum wird die ökonomische Bildung vor allem im Kontext der Etablierung von allgemeinbildenden Schulfächern zum Thema Wirtschaft (aus lebensweltlicher und wissenschaftlicher Sicht) intensiv diskutiert. Ökonomische Bildung bezieht sich aber nicht nur auf den schulischen, sondern auf jeden Kontext, in dem über Wirtschaft nachgedacht wird. Mit diesen Überlegungen setzt sich der Punkt 2.1 auseinander und legt in groben Zügen dar, worum es in der ökonomischen Bildung grundsätzlich geht. In Punkt 2.2 wird erörtert, was unter einer reflexiven Wirtschaftspädagogik zu verstehen ist. In Punkt 2.3 wird das *Rad der sozioökonomischen Bildung* als basales fachdidaktisches Modell vorgestellt und in den Unterpunkten werden die einzelnen Dimensionen erörtert. Im abschließenden Fazit (Punkt 2.4) wird nochmals dargelegt, dass Wirtschaft und Wirtschaften sich immer im sozialen, ethischen und politischen Kontext vollziehen. Dadurch ist jede ökonomische Bildung eine sozioökonomische.

2.1 **Ausgangslage**

Einem reflexiven Verständnis von Bildung folgend (siehe Kapitel A-1), ist ökonomische Bildung vor allem und im Kern eine Auseinandersetzung mit den Phänomenen Wirtschaft und Wirtschaften.¹ Im Mittelpunkt stehen das in die Gesellschaft eingebundene Subjekt und sein „Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnis“². Ökonomische Bildung vollzieht sich demnach in ganz unterschiedlichen Kontexten und Rollen, z.B. in Haushalten für Konsument:innen, am Arbeitsplatz für Arbeitgeber:innen und Arbeitnehmer:innen, in der öffentlichen Verwaltung für öffentlich Bedienstete und in der Öffentlichkeit für Bürger:innen und Politiker:innen.³ Wird ökonomische Bildung gezielt gefördert, dann bedarf es der Institutionalisierung. Ökonomische Erziehung und Bildung sind dann eine wirtschaftspädagogische Aufgabe von Bildungseinrichtungen. Im Gegensatz zur beruflichen Bildung geht es dabei jedoch nicht um die explizite berufliche Anwendung des Wissens, sondern um Allgemeinbildung, denn in einer modernen Gesellschaft ist Wirtschaft zu einem Bestandteil des Lebens geworden (siehe Kapitel A-2). Da in der beruflichen Bildung auf Basis der Berufsbildungstheorie (siehe ebenso Kapitel A-2) All-

¹ Vgl. Bonfig et al. (2023); Dubs (1994); Hedtke (2015); Tafner (2018a; 2018d; 2019a; 2020a; 2020b; 2022; 2023; 2024b); Tafner/Casper (2022); Tafner et al. (2022); Weber, B. (2023).

² Dubs (1994), 21.

³ Vgl. Tafner (2021, 2024a).

gemeinbildung und berufliche Bildung eng miteinander verzahnt sind, findet ökonomische Bildung auch im Modus der beruflichen Bildung statt.⁴ Dabei geht es um ein

„allgemeine[s] Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnis: Die Lernenden sollen so vorbereitet werden, dass sie als Konsumenten, Mitarbeiter einer Unternehmung oder einer Staatsverwaltung als Staatsbürger zu Problemen unserer Wirtschaft und Gesellschaft sachkompetent Stellung beziehen und vor allem die immer häufiger werdenden Zielkonflikte richtig beurteilen können.“⁵

Zu den Inhalten der ökonomischen Bildung gehören vor allem volkswirtschaftliche, Betriebswirtschaftliche Inhalte sind, soweit sie für das Verstehen allgemeiner wirtschaftlicher Zusammenhänge und für lebensweltliches Wirtschaften notwendig sind, ebenso relevant, z.B. für die finanzielle Bildung.⁶ Weiters geht es um die Reflexion der Vorstellungen über Wirtschaft und Wirtschaften auf individueller und sozialer Ebene sowie der Auswirkungen wirtschaftlichen Handelns auf Gesellschaft und Umwelt, weshalb die sozialen, politischen und ethischen Dimensionen Berücksichtigung finden müssen.

Im deutschsprachigen Raum beschäftigen sich schwerpunktmäßig zwei wissenschaftliche Gesellschaften mit ökonomischer Bildung: Die *Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (degöb)* ist die ältere Gesellschaft und sie möchte „insbesondere die Etablierung eines eigenständigen Schulfaches Wirtschaft in allgemein bildenden Schulen“⁷ erreichen. Die jüngere *Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW)*⁸ führt aus:

„Die Gesellschaft setzt sich für problemorientierte, interdisziplinäre und pluralistische Herangehensweisen an gesellschaftliche und wirtschaftliche Problemlagen und politische Herausforderungen ein. Sie ermöglicht den fachlichen Austausch darüber, wie ökonomische Fragestellungen in ihren sozialen, ökologischen, politischen, historischen und kulturellen Zusammenhängen analysiert und reflektiert, gelehrt und gelernt werden können.“⁹

Ein eigenes Schulfach Wirtschaft fordert die GSÖBW nicht, wesentlich ist die Vorstellung, dass Wirtschaft „in ihrem gesellschaftlichen und lebensweltlichen Kontext, in ihrem politischen Rahmen sowie in ihrer Historizität analysiert, diskutiert und interpretiert werden“ muss.¹⁰ In Österreich befasst sich neben der Wirtschaftspädagogik auch die Geografie mit der allgemeinen ökonomischen Bildung, denn in den allgemeinbildenden Schulen ist sie im Unterrichtsfach *Geografie und wirtschaftliche Bildung* curricular verankert. Seit dem Jahr 2015 gibt es überdies in Österreich den Grundsatzterlass zum *Unterrichtsprinzip Wirtschafts und Verbraucher/innenbildung*, der für alle Schulstufen und alle Fächer gilt.¹¹ Im neuen Lehrplan 2026 für die Handelsakademie wird von „Wirtschaftliche[r] Allge-

⁴ Vgl. Tramm/Casper/Schlömer (2017), 1–2; Tafner (2019a), 50 und 75–77; Tafner (2024b).

⁵ Dubs (1994), 21.

⁶ Vgl. Tafner (2019a; 2024b).

⁷ degöb (2024).

⁸ Der Autor ist Mitglied der degöb sowie Gründungs- und Vorstandsmitglied der GSÖBW.

⁹ GSÖBW (2024).

¹⁰ Vgl. Bonfig et al. (2023).

¹¹ Vgl. BMBF (2015).

meinbildung und wirtschaftsberufliche[r] Bildung“ gesprochen.¹² Demnach sollen die Schüler:innen jeden Alters „zur Lebensbewältigung in ökonomisch geprägten Alltagssituationen“¹³ befähigt werden. Der „Erwerb von Kompetenzen, die zu einer aktiven und reflektierten Teilnahme am Wirtschaftsleben“¹⁴ hilfreich sind, ist demnach zu fördern. Lehrpersonen aller Fächer in der Primar- und Sekundarstufe sollen daher wirtschaftliche Erziehung und Bildung betreiben. Wie dies jedoch didaktisch-pädagogisch geschehen soll, ist eine wirtschaftspädagogische Frage. Hier hat sich also für die Wirtschaftspädagogik ein großes Arbeitsfeld aufgespannt, dem bislang zu wenig Beachtung geschenkt wurde.¹⁵ Durch die Forcierung der finanziellen Bildung im Allgemeinen und der Einrichtung einer Professur für Wirtschaftsdidaktik an der Johannes Kepler Universität Linz im Speziellen scheint sich dies nun ein wenig zu verändern.

2.2 Reflexive Wirtschaftspädagogik

Eine reflexive Wirtschaftspädagogik geht vom Menschen als Subjekt aus, das sowohl individuelles als auch soziales Wesen ist. Das Subjekt lebt nicht allein, es ist in Gesellschaft, Kultur und Natur eingebettet. Sprache, Beziehung und Lernen sind Beispiele für Phänomene, die nur gesellschaftlich und kulturell denkbar sind. Bereiche der Kultur und Gesellschaft sind Kunst, Erziehung, Moral, Ökonomie, Religion und Politik.¹⁶ Grundsätzlich sind alle diese Bereiche gleichwertig. Durch die Ökonomisierung besteht jedoch die Gefahr, dass das Ökonomische immer bedeutender wird und alle Lebensbereiche zu beherrschen droht.¹⁷ Gleichzeitig sind ebenso eine Ablehnung des Wirtschaftlichen und große wirtschaftliche Unkenntnis zu beobachten. Es ist daher Aufgabe einer ökonomischen Allgemeinbildung, diese Paradoxie aufzuzeigen und eine ausgewogene, vernünftige und „lebensdienliche Ökonomie“¹⁸ zu fördern. Das bedarf eines kritisch-reflexiven Zugangs, der sich entsprechend dem Begriff *ökonomische Bildung* sowohl mit Ökonomie als auch mit Bildung auseinandersetzt und beides miteinander in Beziehung setzt. Das Subjekt soll sich dementsprechend selbst ein Bild von Wirtschaft machen können. Das bedeutet, sich seiner Vorstellungen im Klaren zu sein und dabei zwischen der wissenschaftlichen Ökonomik und der lebensweltlichen Ökonomie zu unterscheiden sowie die sozialen, ethischen und politischen Herausforderungen, vor allem in Bezug auf Nachhaltigkeit, zu diskutieren und entsprechende Handlungen setzen zu können.

Ausgangs- und Zielpunkt einer reflexiven Wirtschaftspädagogik ist das mündige Subjekt. Damit rückt die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit ökonomischen Vorstellungen, Ideen und wirtschaftlichen Handlungsweisen in den Mittelpunkt. Obwohl ökonomische Vorstellungen sehr unterschiedlich sind, herrscht ein neoklassischer Main-

¹² Vgl. hak.cc (2024).

¹³ BMBF (2015), 3.

¹⁴ BMBF (2015), 3.

¹⁵ Vgl. Tafner (2024b).

¹⁶ Vgl. Benner (2012); Tafner (2015).

¹⁷ Vgl. Benner (2012), 19–26; Tafner (2022; 2023); Tafner/Casper (2022); Tafner et al. (2022).

¹⁸ Ulrich (2008).

stream vor, der sich vor allem in Lehrbüchern und Einführungsveranstaltungen der Volkswirtschaftslehre niederschlägt und sich durch Zweckrationalität, Eigennutzmaximierung und Marktgleichgewicht auszeichnet.¹⁹ Eine wesentliche Aufgabe der ökonomischen Bildung ist es, sich mit dieser Einseitigkeit auseinanderzusetzen.²⁰

Dieser Mainstream geht von einer Formaldefinition aus: „Ökonomik ist die Wissenschaft, die menschliches Verhalten als Beziehung zwischen Zielen und knappen Mitteln, die alternativ genutzt werden können, untersucht.“²¹ Menschliches (wirtschaftliches) Verhalten wird folglich als eine zweckrationale Beziehung von Zweck zu knappen Mitteln definiert. Daraus lassen sich das Minimal- und Maximalprinzip als zwei Seiten des ökonomischen Prinzips bzw. der Effizienz ableiten. Wirtschaften bedeutet demnach, zweckrational – weil mit einem bestimmten Mittel ein bestimmter Zweck erreicht werden soll²² – und effizient zu handeln. Effizienz als solche ist wertfrei bzw. *wertlos*, denn sie ist nur eine Relation und kein Wert an sich. Es können sowohl Universitäten und Krankenhäuser als auch Mafia-Organisationen effizient geführt werden. Effizienz im Sinne des Minimalprinzips kann helfen, Ressourcen zu schonen, gleichzeitig jedoch kann Effizienz zu sogenannten Rebound-Effekten führen: Gerade weil Güter kostengünstig hergestellt werden können, wird viel davon produziert. Effizienz kann daher in Bezug auf Nachhaltigkeit auch hinderlich sein. So ermöglicht Effizienz den Bau von immer größeren Autos, was wiederum u.a. zum Bau von größeren Straßen, Parkplätzen und Garagen führt. Mehr Effizienz führt in diesem Fall zu höherem Ressourcenverbrauch. Aus monetärer Sicht ist die Produktion aber höchst effizient, denn gerade der Verkauf von SUVs fährt hohe Gewinne ein. So zeigt sich, dass die monetäre Effizienz im Sinne der Gewinnmaximierung nicht notwendigerweise zu einer realen, ressourcenschonenden Effizienz führen muss.²³ Monetäre Effizienz im Sinne der Gewinnmaximierung kann zu unverantwortlichem Verhalten führen. Für den produktiv tätigen Menschen können Routine und Kompetenz zu effizientem Handeln führen und damit auch die Arbeitsfreude, Selbstwirksamkeit und Selbstsicherheit erhöhen. Müssen Produktivitätskennzahlen erfüllt werden, kann diese funktionale Effizienz jedoch zu Verzweckung oder gar Ausbeutung führen. Effizienz beinhaltet also Widersprüche und Mehrdeutigkeiten. Solche Paradoxien gilt es, in der ökonomischen Bildung aufzuarbeiten.²⁴

Wenn Mündigkeit das Ziel der ökonomischen Bildung ist, dann ist jede Form der Verzweckung und Instrumentalisierung des Subjekts pädagogisch abzulehnen, und es ist darauf einzuwirken, dass das Subjekt nicht in den „Sog der Fremdbestimmung gerät“.²⁵ Vielmehr wird im Sinne einer humanistischen Psychologie davon ausgegangen, dass

¹⁹ Einen Einblick in die Kritik geben Tafner/Kohlfürst (erscheint 2025).

²⁰ Vgl. Ulrich (2005), 7.

²¹ Robbins (1932), 16 (eigene Übersetzung mithilfe von DeepL).

²² Vgl. Weber, M. (1984), 44–45.

²³ Vgl. Tichy (2009); Tafner et al. (2022).

²⁴ Tafner et al. (2022).

²⁵ Zabeck (2004), 9.

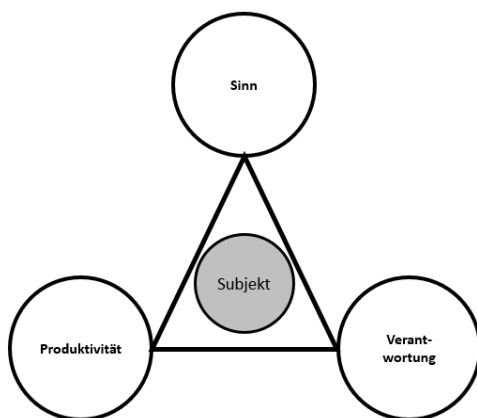


Abb. 1: Ebenen einer Didaktik der reflexiven Wirtschaftspädagogik
(eigene Darstellung)

der Mensch sich produktiv²⁶ – und im Sinne der Selbstbestimmungstheorie kompetent, autonom und gleichzeitig eingebunden²⁷ – in diese Welt einbringen will.

„Der Mensch kann zwar dank seiner Produktivität materielle Dinge, Kunstwerke und Gedankensysteme erzeugen, aber der wichtigste Gegenstand der Produktivität ist der Mensch selbst. [...] Damit die emotionalen und intellektuellen Möglichkeiten des Menschen zum Leben kommen und sein Selbst geboren wird, ist produktives Tätigsein erforderlich.“²⁸

Diese humanistische Produktivität ist nicht mit Effizienz zu verwechseln. Es geht um die produktive Kraft des Subjekts, das sich in dieser Welt einbringen und kompetent sein möchte. Dies kann, muss aber nicht zu Effizienz führen. Da das Subjekt aber nicht alleine lebt, sondern erkennt, dass es auch andere Subjekte gibt, soll es verantwortungsvoll handeln. Es ist für sein Tun gegenüber anderen, sich selbst und der Umwelt verantwortlich. Schließlich aber strebt das Subjekt nach mehr. Es geht nicht um die Leistung selbst. „Der Sinn der Leistung kann nie vollständig in ihr selbst liegen.“²⁹ Die Leistung begründet per se noch keinen Sinn. Jedes Subjekt aber trachtet nach Sinn, im Privaten wie im Beruflichen.

Abbildung 1 zeigt, dass das Subjekt in die Gesellschaft eingebettet ist (das Dreieck soll diese Einbettung vereinfacht darstellen) und sich produktiv einbringen möchte, um sich verantwortungsvoll zu verwirklichen und Sinn finden zu können. Diese drei Ebenen versucht das Subjekt auszubalancieren (dies sollen die Kreise an den Ecken symbolisieren).

²⁶ Vgl. Fromm (2020), 107.

²⁷ Deci & Ryan (1993).

²⁸ Fromm (2020), 107.

²⁹ Klafki (1996), 245.

Diese Zielebenen verweisen auf unterschiedliche didaktische Ebenen: Produktivität verweist auf das Fachliche, Empirische, Deskriptive und Kausale: Es geht darum, Kompetenzen und Wissen aufzubauen, um sich produktiv einbringen zu können. Verantwortung verweist auf das Soziale und Ethische und bedarf normativer Setzungen in Form von guten Begründungen, welche nicht aus dem Deskriptiven bzw. Empirischen abgeleitet werden können, weil dies ein naturalistischer Fehlschluss wäre.³⁰ Wertfrei sind nur wissenschaftliche Modelle und Theorien – und dies nur *in* den Modellen! Jedes wirtschaftliche Handeln in der Lebenswelt ist normativ. Jede Anwendung ist daher normativ. Darüber hinaus möchte der Mensch seinem Leben Sinn geben und damit auch seinem wirtschaftlichen Handeln. Jeder Mensch konstruiert sich Sinn, aber durch Erziehung, Sozialisation und Enkulturation hat dieser subjektive Sinn immer einen sozialen und kulturellen Bezug und ist daher nicht von der Lebenswelt losgelöst. Wirtschaftliche Bildung im Sinne einer reflexiven Wirtschaftspädagogik versucht, diese unterschiedlichen Ebenen didaktisch anzusprechen, wobei gerade bei der Konstruktion des Sinns mit Bedacht vorgegangen werden muss. Es können reflexive Prozesse angestoßen werden, keinesfalls jedoch darf indoktriniert oder manipuliert werden. Ethische Inhalte sollen Bestandteil ökonomischer Bildung sein.

Dies ist eine komplexe Aufgabe, die eine entsprechende Didaktik voraussetzt. Dabei kann das *Rad der sozioökonomischen Bildung* hilfreich sein.

2.3 Rad der sozioökonomischen Bildung

Das *Rad der sozioökonomischen Bildung* (siehe Abb. 2) ist ein basales fachdidaktisches Modell, welches die Dimensionen der Wirtschaftspädagogik miteinander verbindet und

- zur Reflexion des eigenen Bildes über Wirtschaft und Wirtschaften anregen soll,
- der ökonomischen Bildung und Wissenschaft als Diskussionsgrundlage zur normativen, inhaltlichen und didaktischen Diskussion sowie
- als Ausgangspunkt curricularer Überlegungen dienen kann und
- überdies als konkretes didaktisches Instrument zur Gestaltung von (sozio-)ökonomischer Bildung im Unterricht eingesetzt werden kann.

Eine systematische und historische Analyse der Wirtschaftspädagogik zeigt (siehe Kapitel A-1), dass sechs Dimensionen die Wirtschaftspädagogik prägen:³¹ das Kaufmännische, das Volkswirtschaftliche, das Soziale, das Moralisch-Ethische, das Politische und das Pädagogische. Im *Rad der sozioökonomischen Bildung* wird jedoch nicht zwischen dem Kaufmännischen und Volkswirtschaftlichen, sondern zwischen Ökonomie und Ökonomie unterschieden und innerhalb dieser Dimension zwischen Betriebs- und Volkswirtschaft.³² Im zweiten Kreis von innen werden jene Dimensionen aufgetragen, welche für die ökonomische Bildung aus Sicht einer reflexiven Wirtschaftspädagogik von besonde-

³⁰ Vgl. Tetens (2010), 143.

³¹ Vgl. Tafner (2015; 2020c).

³² Vgl. Tafner (2016; 2018a; 2018b).

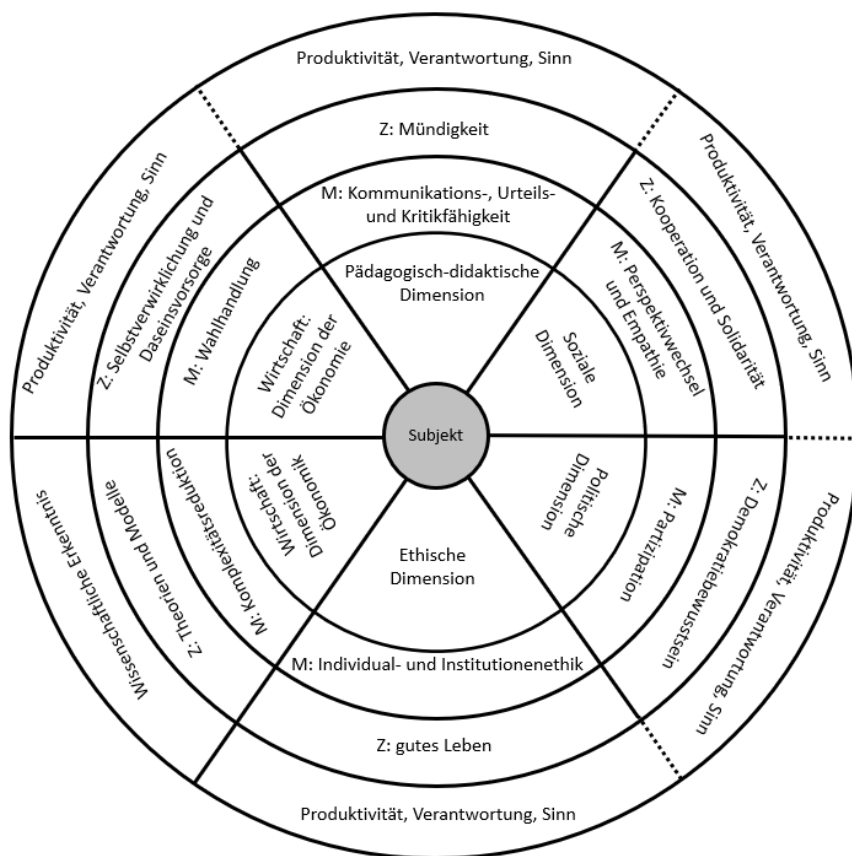


Abb. 2: Das Rad der sozioökonomischen Bildung (Z: Ziel, M: Mittel)
(eigene Darstellung)

rer Bedeutung sind: die pädagogische Dimension, die Dimension der wissenschaftlichen Ökonomik, die Dimension der lebensweltlichen Ökonomie, die soziale Dimension, die politische Dimension und die ethische Dimension. Im dritten Kreis folgen Mittel (M) und im vierten Kreis Ziele (Z), die erreicht werden sollen. Die Setzung der Ziele und Mittel erfolgt aus zweck- und wertrationalen Gründen, orientieren sich also einerseits an ihrer Zweckhaftigkeit und andererseits an ganz bestimmten Werthaltungen, denn lebensweltliches Wirtschaften ist immer normativ. Ganz außen liegt der Kreis der Zielebenen von Produktivität, Verantwortung und Sinn, welcher bis auf die der Dimension der Ökonomik alle umspannt. Sobald die Erkenntnisse der Theorien und Modelle in die Lebenswelt übertragen werden, werden sie ebenfalls normativ und die drei Zielebenen und andere Dimensionen relevant. Dadurch soll gezeigt werden, dass es eben nicht beim Zweckrationalen allein bleiben kann, denn das wäre eine Verkürzung des menschlichen Handelns. Vielmehr kommen mit Verantwortung und Sinn das Normative und Wertrationale ins Spiel. Die Darstellung in Form eines Rades soll zum Ausdruck bringen, dass

bei jeder Dimension mit der Reflexion über das Ökonomische begonnen werden kann, denn die Dimensionen sind – metaphorisch gesprochen, wie die Speichen eines Rades – miteinander verwoben, damit das gesamte Rad stabil ist. Die Nabe bildet das Subjekt; es ist das Zentrum, um ihm herum tun sich die unterschiedlichen Sektoren bzw. Dimensionen auf. Damit das Rad auch – wieder metaphorisch gesprochen – geschmeidig fährt, ist ein Mantel notwendig, der ihn umgibt: Dies sind die Zielebenen von Produktivität, Verantwortung und Sinn. Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen mit ihren Sektoren vorgestellt.

2.3.1 Pädagogisch-didaktische Dimension

Eine bildungstheoretisch fundierte Pädagogik setzt sich seit der Aufklärung das Ziel, dass der Mensch zur Mündigkeit erzogen wird. Klafki versteht Mündigkeit als Selbstbestimmungs-, Solidaritäts- und Partizipationsfähigkeit (siehe Kapitel C-2).³³ Als individuelles Wesen ist das Subjekt autonomiefähig, als soziales Wesen solidaritätsfähig. Weil das Subjekt sowohl individuelles als auch soziales Wesen ist, ist es auch partizipationsfähig. Der Mensch ist überdies geistiges und materielles Wesen. Mit seinem Geist und seinem Bewusstsein ist der Mensch zur Reflexion und zur Bildung fähig (siehe Kapitel A-1). Als materielles Wesen bedarf er der Leistungen Dritter und damit des Wirtschaftens. Wird Bildung kritisch-reflexiv verstanden und in der ökonomischen Bildung ernst genommen, führt dies zu einem kritisch-reflexiven Blick auf das Ökonomische. Soll Ausgangs- und Zielpunkt der selbstbestimmungs- und zugleich solidaritätsfähige Mensch (Ziel) sein, dann sind als pädagogisch-didaktische Mittel Urteils-, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit (Mittel) zu fördern, damit er sich eigene Urteile auf Basis fachlicher und normativer Begründungen bilden kann. Ökonomische Bildung geht also über die Aneignung instrumentellen ökonomischen Wissens hinaus.

2.3.2 Dimension der Ökonomie

Als geistiges und materielles Wesen benötigt der Mensch für seine Selbstverwirklichung und Daseinsgestaltung Leistungen Dritter. Das führt zur Notwendigkeit des Wirtschaftens: Im Kern ist das wirtschaftliche Handeln eine Wahlentscheidung darüber, *ob* und *welche* Leistungen und Mittel von Dritten benötigt werden.³⁴ In dieser Entscheidung ist der Mensch allerdings nur bedingt frei, denn sie hängt neben den eigenen zur Verfügung stehenden Mitteln auch von anderen Rahmenbedingungen ab, welche der Mensch nur zum Teil selbst beeinflussen kann. Wie er letztlich tatsächlich entscheidet, ist sehr unterschiedlich und „reicht von scheinbar völlig ‚irrationalem‘ in der einen Extremlage bis zu ‚absolut rationalem‘ [Verhalten] in der anderen“³⁵. Das Mittelsystem Wirtschaft

³³ Vgl. Klafki (1996), 276.

³⁴ Vgl. Nell-Breuning (1985), 159–161; Tafner (2018a), 116–120; Tafner (2018d), 7–9.

³⁵ Porstmann (1986), 64.

stellt die Leistungen zur Verfügung und transferiert Güter, Geld und Informationen.³⁶ In der beruflichen Bildung steht das Management dieser Transaktionen im Mittelpunkt, in der ökonomischen Bildung soll das Gesellschafts- und Wirtschaftsverständnis gefördert werden.³⁷

Das Handeln der Akteure erfolgt in vorgegebenen Strukturen, zu denen ganz wesentlich regulative (Gesetze), normative (Moral) und kulturell-kognitive (Selbstverständlichkeiten) Institutionen³⁸, aber ebenso Macht und Ressourcen gehören, welche selbst wiederum von Menschen geschaffen wurden und immer wieder neu von diesen hervorgebracht werden. Das lebensweltliche Handeln der Menschen kann daher nicht – wie im neoklassischen Mainstream – aus der Neigung bzw. den Motiven und Dispositionen der Menschen allein erklärt werden. Es lässt sich auch nicht auf Zweckrationalität reduzieren, denn der Mensch handelt auch wertrational, affektiv und traditionell.³⁹ Manches geschieht unbewusst oder bewusst irrational. Es sind also Kultur, Gesellschaft, Personen und Kontingenzen, welche die Lebenswelt formen und das Leben strukturieren, nicht ausschließlich individuelle zweckrationale Entscheidungen, welche das Handeln – auch das wirtschaftliche – beschreiben.⁴⁰ Es ist deshalb in der ökonomischen Bildung von entscheidender Bedeutung, dass zwischen der Ökonomie, also der lebensweltlichen wirtschaftlichen Realität, einerseits und der Ökonomik, also der wissenschaftlichen Modell- und Theorienwelt, andererseits unterschieden wird. Bereits in der Arbeit von Friedrich Feld⁴¹ findet sich ein Hinweis auf die Trennung zwischen der Lehre (Ökonomik) und dem wirtschaftlichen Tun (Ökonomie):

„Bei uns handelt es sich aber gar nicht um die Betriebswirtschaft an sich, sondern um wirtschaftliches Tun, das sich wohl nach den Lehren richtet, das sich aber als Tun und Handeln niemals von Gefühls- und Willensimpulsen freimachen kann und als Handeln stets menschliche Beziehungen offenbart.“⁴²

Demnach zielt die Wirtschaftspädagogik auf das lebensweltliche wirtschaftliche Tun und bezieht sich dabei auf die Lehre – die Anwendung selbst ist aber nicht die Lehre. Erich Gutenberg, ein berühmter deutscher Betriebswirt, hat das so beschrieben:

„Die Betriebe oder Unternehmen [...] sind nicht nur die Summe ökonomischer, sozialer und technischer Einzelheiten. Sie sind als Typen vielmehr geformt aus den geistigen Grundlagen ihrer Zeit. [...] Es sind also im Grunde keine ökonomischen Kräfte und Prozesse, die Form und Gestalt des wirtschaftlichen Vollzugs bestimmen.“⁴³

³⁶ Vgl. Kutscha (2009).

³⁷ Vgl. Tafner (2019a).

³⁸ Vgl. Scott (2001), 51–83.

³⁹ Vgl. Weber (1984), 44–46.

⁴⁰ Vgl. Tafner (2015), XXII, 68, 491, 515 und 620.

⁴¹ Friedrich Feld war der erste habilitierte Wirtschaftspädagoge. Seine Arbeit ist aus heutiger Sicht höchst problematisch, denn mit der Machtergreifung Hitlers 1933 ändert sich seine wirtschaftspädagogische Argumentation und wird nationalsozialistisch (siehe Kapitel A-3).

⁴² Feld (1928), 18–19.

⁴³ Gutenberg (2002), 12.

In Unternehmen geht es nicht nur um das Ökonomische und das Technische, auch das Soziale und vor allem Ideen spielen eine wichtige Rolle. Umso mehr ist dies in nicht erwerbswirtschaftlichen Organisationen der Fall. In der Ökonomie geht es also immer um mehr als nur um das rein Ökonomische.

Ökonomische Bildung versucht, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, die ein vernünftiges, anständiges und lebensdienliches Wirtschaften unterstützen.⁴⁴ Wesentlich ist dabei das Erkennen von Ziel- und Interessenkonflikten sowie das Verstehen, dass Lösungen dafür nicht einfach sind.⁴⁵ Da die meisten Menschen heute beruflich und privat in Organisationen tätig sind, ist Management zu einem großen Bestandteil des Lebens geworden.⁴⁶ Kosten und Finanzierung sind Bereiche, die nicht nur von betrieblicher Bedeutung sind, sondern auch in Haushalten, öffentlichen Verwaltungen, Nicht-Regierungsorganisationen, Vereinen oder Religionsgemeinschaften eine bedeutende Rolle einnehmen. Neben diesen grundlegenden betriebswirtschaftlichen Themen sind ebenso volkswirtschaftliche Inhalte, vor allem im Kontext der Wirtschaftspolitik, von großer Bedeutung, um wesentliche ökonomische Zusammenhänge und Zielkonflikte zu verstehen. Dies sind fachliche Grundlagen für eine vernünftige Wahlentscheidung (Mittel), welche zur Selbstverwirklichung und Daseinsgestaltung des Menschen (Zweck) führen können, wenn neben Produktivität auch Verantwortung und Sinnstiftung Berücksichtigung finden.

Lebensweltlich sind die Vorstellungen von Wirtschaften sehr plural. Sie hängen von unterschiedlichen Faktoren ab:⁴⁷ 1) Es ist wesentlich, ob es sich um eine persönlich-finanzielle, beruflich-unternehmerische oder gesamtwirtschaftliche Situation handelt. 2) Die Perspektive kann aus Sicht der Arbeitnehmer:innen, Arbeitgeber:innen, Arbeitslosen, Konsument:innen, Produzent:innen, Politiker:innen, Staatsbürger:innen oder Beobachter:innen erfolgen. 3) Ebenso hängen die Vorstellungen vom eigenen verfügbaren symbolischen Kapital ab, das sich vor allem durch Einkommen, Vermögen, Ausbildung, Status und Macht ergibt. Jemand, der über höheres symbolisches Kapital verfügt, wird anders über Wirtschaft denken als jemand mit einem geringen. 4) Weltanschauungen prägen die Vorstellungen von Wirtschaft, insbesondere ob jemand dem Wirtschaftsliberalismus, der sozialen Marktwirtschaft oder planwirtschaftlichen Ideen folgt. 5) Die eigene Vorstellung hängt auch davon ab, welche wissenschaftliche Modelle und Theorien als Argumentation herangezogen werden. 6) Schließlich hängt die Vorstellung auch davon ab, wie man sich vorstellt, wie Wirtschaft eigentlich sein sollte, d.h. welcher Wirtschaftsethik jemand folgt.

⁴⁴ Vgl. Ulrich (2008).

⁴⁵ Vgl. Dubs (1989).

⁴⁶ Vgl. Malik (2014), 60.

⁴⁷ Vgl. Tafner (2021; 2024a).

2.3.3 Dimension der Ökonomik

Da das wirtschaftliche Handeln sehr vielschichtig und das Mittelsystem Wirtschaft sehr komplex und äußerst schwierig zu beschreiben ist, ist es in der Wissenschaft notwendig, Komplexität zu reduzieren und einfachere Annahmen zu treffen. Grundlage des neoklassischen Mainstreams ist der *homo oeconomicus*. Diese Kunstfigur handelt im Modell total zweckrational, den eigenen Vorteil, seinen eigenen Nutzen, verfolgend. Dabei werden alle sozialen Beziehungen abstrahiert und damit spielen Phänomene wie z.B. Moral oder Vertrauen im Modell keine Rolle.⁴⁸ „Nur aufgrund dieser angenommenen sozialen Isoliertheit ist es möglich, von seinem Modell ausgehend alle ökonomischen Prozesse zu erklären.“⁴⁹ Denn dadurch wird das Verhalten mathematisch modellierbar und es können Aussagen über das Verhalten gemacht werden. Es handelt sich also um ein Axiom, d.h. eine Setzung. Es wird im Modell also so getan, *als ob* (*as-if*-Annahme) die Akteur:innen zweckrational zum eigenen Vorteil handeln. Und es wird darüber hinaus nahtlos vom Vorteil des Individuums auf die Gesellschaft geschlossen. Dies ermöglicht die Einschätzung und Berechenbarkeit des gesamten wirtschaftlichen Handelns. Anders gesagt: Die Summe der Vorteile der Einzelnen ergibt den Gesamtnutzen, der auf Basis dieser Annahmen errechnet wird. Kollektive, soziale Phänomene kommen so aber gar nicht in den Blick. Damit wird wirtschaftliches Handeln aber berechenbar und die Mathematik zu einem wesentlichen Werkzeug einer Ökonomik, die deduktiv (schließt von einem allgemeinen Gesetz auf das Spezielle) und analytisch (logisch-mathematisch ableitend) vorgeht.⁵⁰ Im Mainstream⁵¹ wird vom Formalansatz Robbins⁵² ausgegangen und auf Basis dieser Effizienzdefinition mit Geldwerten die Gewinn- und Nutzenmaximierung hergeleitet. Im Lexikon der ökonomischen Bildung wird, ohne zwischen Ökonomie und Ökonomik zu unterscheiden, folgende Definition gegeben. Wirtschaft ist

„das Bestreben der Wirtschaftssubjekte, die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel [...] so zu verwenden, dass sie ihnen (1) als Konsumenten den höchsten Nutzen (Nutzenmaximierung) und (2) als Unternehmer den höchsten Gewinn (Gewinnmaximierung) bringen. Wirtschaften folgt dem aus dem Vernunftprinzip abgeleiteten ökonomischen Prinzip.“⁵³

Hier liegt eine neoklassische Definition vor, ohne diese als solche auszuweisen und auf andere Theorien zu verweisen. Damit wird sie zur Definition von Wirtschaften schlecht-

⁴⁸ Vgl. Biesecker/Kesting (2003), 99–103.

⁴⁹ Vgl. Biesecker/Kesting (2003), 102.

⁵⁰ Vgl. Biesecker/Kesting (2003), 99–103.

⁵¹ Vgl. Schweitzer-Krah/Engartner (2019); Treeck/Urban (2016). Einen zusammenfassenden Einblick in Definition und Auswirkungen des Mainstreams auf Lehre geben Tafner/Kohlfürst (erscheint 2025). Es sollte überdies beachtet werden, dass die Neoklassik selbst ausdifferenziert ist, so auch die (neoklassisch geprägte) Institutionenökonomik und die Spieltheorie als eine erweiterte Neoklassik betrachtet werden. Der Beitrag bezieht sich hier auf eine vereinfachte und teilweise trivialisierte Form der Neoklassik, wie sie in Lehr- und Schulbüchern dargestellt wird. Zum Sidestream werden u.a. die Ökologische Ökonomik, die Verhaltensökonomik, die Feministische Ökonomik und der Postkeynesianismus gezählt.

⁵² Vgl. Robbins (1932), 16.

⁵³ May (2012), 667.

hin. Auch im Lehrbuch *Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaft* findet sich eine ähnliche Definition:⁵⁴ „Effizienz ist „für Ökonomen der allein gültige Maßstab zur Beurteilung betrieblicher Handlungen.“ Allerdings wird darauf hingewiesen, dass es in der Betriebswirtschaftslehre heute zwei unterschiedliche Zugänge gibt: einen wissenschaftstheoretischen (neoklassischen) mit langfristiger Gewinnmaximierung und einen verhaltensorientierten, der versucht, die Interessen der unterschiedlichen Stakeholder:innen zu berücksichtigen, und davon ausgeht, dass der Mensch nicht nur zweckrational zum eigenen Vorteil entscheidet. Günter Wöhe und Ulrich Döring zeigen diese zwei unterschiedlichen Schulen in der Betriebswirtschaftslehre auf und folgen danach der neoklassisch fundierten Betriebswirtschaftslehre. Dabei sind sie sich bewusst, welchem Zugang sie folgen, und weisen dies deutlich aus:

„Natürlich ist sich die ökonomisch zentrierte Betriebswirtschaftslehre der Einseitigkeit ihres Vorgehens bewusst. Natürlich weiß der Ökonom um die technischen, medizinischen, psychologischen oder sozialen Implikationen betrieblichen Handelns. Die wissenschaftliche Durchdringung dieser Tatbestände überlässt er aber seinen Kollegen aus den Nachbarwissenschaften, weil er diesen höhere Fachkompetenz zubilligt.“⁵⁵

Das ist der entscheidende Punkt für die ökonomische und berufliche Bildung: Fachdidaktiker:innen müssen anders handeln: Sie müssen auf die Einseitigkeit des Zugangs verweisen und die sozialen, moralisch-ethischen und politischen Implikationen didaktisch-pädagogisch berücksichtigen, weil Lernende nicht wissen, dass es sich hier um einen bewusst einseitigen Zugang handelt, um mit Komplexitätsreduktion (Mittel) Theorien und Modelle (Ziele) ermöglichen zu können, die wissenschaftliche Erkenntnis forcieren. So sollen die Modelle aber verstanden werden. Pädagogisch problematisch ist es, wenn Effizienzorientierung im Sinne der Gewinn- und Nutzenmaximierung und damit das modellhafte Verhalten des *homo oeconomicus* als Wirtschaften schlechthin verstanden und zur lebensweltlichen Handlungsempfehlung wird. Noch problematischer ist es, wenn dieses eigennutzmaximierende Verhalten zur ethischen Empfehlung wird.⁵⁶ Aufgabe der ökonomischen Bildung soll es vielmehr sein, auf die Effizienz als ökonomischen Aspekt hinzuweisen, aber gleichzeitig ebenso darzustellen, dass es weitere Aspekte gibt, welche das wirtschaftliche Handeln bedingen. Eine Fokussierung des ökonomischen Aspekts allein führt zur Ideologisierung und Ökonomisierung:⁵⁷

„Die Bewusstmachung und Vermeidung der hier lauernden Gefahren einer ökonomistischen Übersteigerung der ökonomischen Rationalitätsperspektive zu einer Weltanschauung macht m. E. das unverzichtbare wirtschaftsethische Minimalmoment einer zeitgemäßen ökonomischen Bildung für mündige Wirtschaftsbürger aus.“⁵⁸

⁵⁴ Vgl. Wöhe/Döring (2013), 8.

⁵⁵ Wöhe/Döring (2013), 8.

⁵⁶ Vgl. Tafner (2019b; 2020d).

⁵⁷ Vgl. Ulrich (2005).

⁵⁸ Ulrich (2005), 7.

Ökonomische Theorien erzielen große Wirkungen. John Maynard Keynes schreibt: „The ideas of economists and philosophers, both when they are right and when they are wrong, are more powerful than is commonly understood. Indeed the world is ruled by little else.“⁵⁹ Die Theorien und Modelle der Ökonomik wirken auf die reale Welt, weil dort versucht wird, deren Erkenntnisse umzusetzen. In der Wirklichkeit sind sie aber nicht mehr die Modelle, sondern vermischen sich mit anderen Dimensionen. Ebenso wirkt die Ökonomie auf die Ökonomik. Jede Theorie – und damit jedes Modell – entsteht in einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort. Es ist daher einfacher, die Modelle und Theorien zu verstehen, wenn der zeitliche und örtliche Kontext ebenso mit erklärt werden.

Was bedeuten diese Überlegungen für die ökonomische Bildung? Es ist wesentlich, dass zwischen Ökonomie und Ökonomik unterschieden wird.⁶⁰ In der Ökonomik muss Wert darauf gelegt werden, dass unterschiedliche ökonomische Modelle und Theorien kritisch-reflexiv erarbeitet werden. In den Lehrveranstaltungen und den Lehrbüchern herrscht die Neoklassik als Mainstream vor. Es ist daher notwendig, gerade dieses Modell kritisch-reflexiv zu erarbeiten und die Grenzen dieses Modells aufzuzeigen. Wie bei allen Modellen, so ist es gerade bei diesem Modell notwendig, die Prämissen der Modellbildung zu kennen und zu verstehen. Es empfiehlt sich in diesem Kontext kritische Literatur und alternative Modelle und Theorien einzubringen. So zeigen z.B. die Grundzüge der Verhaltensökonomik, dass die Annahmen des *homo oeconomicus* nicht mit dem menschlichen Verhalten übereinstimmen. Ebenso ist es wesentlich, Keynesianische Standpunkte als Kontrapunkt einzubringen und die Entwicklung des ökonomischen Denkens im 20. Jahrhundert zu erarbeiten, vor allem um die Auseinandersetzungen dieser beiden ökonomischen Denkrichtungen und ihre Auswirkungen auf die Wirtschaftspolitik darstellen zu können. Keynes hat bereits vor ca. hundert Jahren Annahmen der Neoklassik, wie flexible Preise, Vollbeschäftigung im Gleichgewicht oder den Zusammenhang von Sparen und Zinsen widerlegt.⁶¹ Schließlich ist es wesentlich, kritische Ansätze der ökologischen Ökonomik und der Institutionenökonomik einzubringen, um die Themen der Nachhaltigkeit, der Institutionen und der Macht ebenso zu beleuchten. Für das ökonomische Verständnis sind die Wirtschaftsgeschichte und die Entwicklung des ökonomischen Denkens über die Zeit von besonderer Bedeutung. Ebenso gilt es immer wieder auf die Bedeutung der empirischen wirtschaftlichen Forschung hinzuweisen. Die empirische Forschung spielt in der aktuellen Entwicklung der Volkswirtschaftslehre eine große Rolle.⁶² Ökonomische Bildung – und damit auch eine reflexive Wirtschaftspädagogik – hat somit die Aufgabe, die Pluralität des ökonomischen Denkens widerzuspiegeln und den Mainstream kritisch-reflexiv zur Diskussion zu stellen. Dies ist vor allem deshalb so bedeutsam, weil sich Modelle reifizieren, also tatsächlich zur Wirklichkeit werden können. Daher ist es notwendig, die Prämissen und Grenzen der Neoklassik zu verstehen, damit

⁵⁹ Keynes (1997), 383.

⁶⁰ Vgl. Tafner (2016).

⁶¹ Ausführungen dazu finden sich in vielen Lehrbüchern. Besonders empfehlenswert dazu ist Skidelsky (2010), sowie Kromphardt (2020) und Ausschnitte aus Pierenkemper (2012), 191–200.

⁶² Vgl. Rommel/Urban (2022).

nicht der Schluss gezogen wird, dass sich der wirtschaftende Mensch wie *homo oeconomicus* egoistisch zweckrational verhalten soll. Ein modellhafter Akteur ist kein Menschenbild! Gerade deshalb ist es so wichtig, dass neben den Dimensionen der Ökonomie und der Ökonomik auch soziale, ethisch-moralische und politische Dimensionen in der ökonomischen Bildung Berücksichtigung finden. Genau dies macht eine reflexive Wirtschaftspädagogik!

2.3.4 Soziale Dimension

Menschen und Organisationen sind in Strukturen eingebunden. Einen Großteil dieser Strukturen findet der Mensch bereits vor, ein kleinerer Teil kann selbst gestaltet werden. Strukturen setzen daher Bedingungen für den Menschen. Dazu zählen Institutionen, also wesentliche, relativ dauerhafte und verbindliche Regeln, die das Leben strukturieren. Regulative Institutionen (Gesetze) entfalten ihre Wirkung durch rechtliche Sanktionen. Normative Institutionen (Moral, Werte und Konventionen) entfalten durch ein schlechtes Gewissen einen Druck von innen und durch das soziale Umfeld einen Druck von außen. Am stärksten jedoch wirken kulturell-kognitive Institutionen. Es handelt sich dabei um regulative oder normative Institutionen, welche für die Menschen zur Selbstverständlichkeit geworden sind. Handlungsweisen, über die im Allgemeinen nicht mehr nachgedacht wird und die dem Menschen nicht bewusst sind.⁶³ Kulturell-kognitive Institutionen lernt der Mensch von klein auf, meist implizit durch Nachahmung. Auch im wirtschaftlichen Kontext spielen Institutionen eine wesentliche Rolle, weil sie das Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteure strukturieren. Dazu zählen z.B. bestimmte Begrüßungsrituale oder sich entsprechend einem Anlass zu kleiden ebenso wie die Überzeugung, sich gegenseitig nicht verletzen zu wollen, nicht zu betrügen, nicht zu stehlen oder nicht zu lügen.

Wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge sind komplex. Menschen sind deshalb verunsichert und erwarten sich einfache Lösungen.

„Entweder suchen solche Menschen nach Verantwortlichen und machen sie mit allen anderen Gleichgestellten (Manager/innen, Politiker/innen) zu Sündenböcken, welche alle behaupteten Fehlentwicklungen und Missstände zu verantworten haben. Oder sie suchen nach vermeintlich guten Lösungen, die ihnen einigermaßen plausibel erscheinen sowie ihren Wunsch- und Zielvorstellungen am besten entsprechen. Nicht selten stellen aber solche Lösungen Patentlösungen dar, d.h. sie werden häufig so präsentiert, als wenn sie nur Vorteile und keine Nachteile hätten.“⁶⁴

Didaktisch ist es daher wichtig, unterschiedliche Rollen und Sichtweisen sowie Zusammenhänge von wirtschaftlichen Entscheidungen kennenzulernen. Wesentlich ist es dabei, Interessen- und Zielkonflikte erkennen und analysieren zu können. Vernetztes Denken kann dabei das Denken in Zusammenhängen schulen und das Analysieren von

⁶³ Vgl. Scott (2001).

⁶⁴ Dubs (2009), 9.

Zielkonflikten unterstützen.⁶⁵ Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Handlungsweisen der Akteurinnen und Akteure jedoch nicht nur von ihren Rollen, sondern ebenso von ihren Weltanschauungen abhängen. Fragen des lebensweltlichen Wirtschaftens sind immer normativ, denn „[s]obald gesellschafts- und wirtschaftspolitische Fragen bearbeitet werden, spielen Werthaltungen und politische Positionen eine wesentliche Rolle“⁶⁶. So erfolgt der Blick auf wirtschaftliche Handlungen mit Hilfe von Perspektivenwechsel und Empathie (Mittel), um unterschiedliche Positionen einnehmen zu können und damit ein besseres Verständnis für Kooperationen und Solidarität (Ziele) zu ermöglichen.

2.3.5 Politische Dimension

Märkte und wirtschaftliches Handeln benötigen regulative Institutionen und diese müssen politisch festgelegt werden. Die Entstehung von Institutionen ist eine Frage von Macht und Einfluss. Interessengruppen, Verbände, Medien, Gewerkschaften und politische Parteien ringen um politischen und gesellschaftlichen Einfluss und versuchen dadurch, Strukturen und regulative Institutionen zu gestalten und zu verändern. Überdies greift der moderne Sozialstaat mit Steuern und Transfers direkt in die Wirtschaft ein. Ökonomische Bildung ist daher immer mit politischer verbunden.⁶⁷

Auf Basis vorhandener demokratisch legitimierter Strukturen können neue regulative Institutionen entstehen. Ihre Wirkung können sie jedoch nur entfalten, wenn die Bürger:innen die basalen Spielregeln achten sowie die auf dieser Basis gewonnenen neuen regulativen Institutionen auch tatsächlich einhalten. Dies bedarf der Achtung und Akzeptanz demokratischer, menschenrechtlicher und rechtsstaatlicher Prinzipien sowie der Freiheit zur demokratischen Partizipation auf unterschiedlichen politischen Ebenen.

In einer pluralistischen Gesellschaft ermöglichen die Menschenrechte ein demokratisches Zusammenleben. Sie vereinigen religiöse Vorstellungen mit Gedanken der Aufklärung. Die Person wird als schutzwürdigstes Gut auch staatlich anerkannt.⁶⁸ Menschenrechte haben sowohl eine rechtliche als auch eine ethische Dimension. Als moralische Werte müssen sie gelebt werden, weshalb sie auch wertrationale und emotionale Elemente aufweisen müssen.

Eine pluralistische Gesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Mitglieder unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen angehören (Ebene 1: *ways of believing*) und sich unterschiedliche Lebensstile ausformen können (Ebene 2: *ways of living*). Es muss aber auf Ebene 3 (*ways of living together*) eine Grundlage geben, welche diese zwei Ebenen ermöglicht und von allen akzeptiert und mitgetragen wird. Diese Ebene 3 bilden die Menschenrechte.⁶⁹

⁶⁵ Vgl. Dubs (1989).

⁶⁶ Dubs (1994), 21.

⁶⁷ Vgl. Bonfig et al. (2023).

⁶⁸ Vgl. Joas (2011).

⁶⁹ Vgl. Meyer (2002), 1–9.

Die Europäische Menschenrechtskonvention ist die Grundlage aller demokratischen europäischen Länder. Traditionell bildet der Nationalstaat, insbesondere seit dem Ende des Ersten Weltkriegs, die wichtigste politische Organisationseinheit. Mit der Europäischen Union entstand eine internationale Organisation, welche das Gesetzgebungsmonopol des Nationalstaates beschränkt und supranational, d.h. über den Nationalstaat hinaus, Gesetze in Form von Verordnungen und Richtlinien erlassen kann, welche in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union gültig sind. Die Europäische Union ist kein Staat, aber ein Staatenverbund. Sie ist weltweit die einzige supranationale Organisation, an welche ihre Mitglieder freiwillig Teile ihrer Souveränität abgeben. Damit wird versucht, besser zu kooperieren, aber auch hinderliche und gefährliche Nationalismen zu beseitigen.

Das Thema europäische Integration ist von großer Bedeutung für die wirtschaftliche Bildung. Die didaktisch-pädagogische Herausforderung liegt darin, dass das Thema sehr komplex und abstrakt ist. Jede:r Staatsbürger:in eines Mitgliedstaates der Europäischen Union ist auch ein:e Unionsbürger:in. Das bedeutet, sich mit europäischen und nationalen Gesichtspunkten der europäischen Integration persönlich auseinanderzusetzen und Solidarität über den eigenen Nationalstaat hinaus zu denken.⁷⁰ Wesentlich ist auch die Erkenntnis, dass grundsätzlich Wirtschaftspolitik und im Besonderen die Europäische Union konträr diskutiert werden. Dabei ist essenziell, *wie* Politik gelehrt wird. Der *Beutelsbacher Konsens*, welcher die Prinzipien der politischen Bildung in Deutschland beschreibt, gibt hierfür didaktische Hilfestellung:⁷¹

- *Überwältigungsverbot*: Lernende dürfen nicht mit einer bestimmten Meinung über-rumpelt werden, sondern sollen zu ihrem eigenen, selbstständigen Urteil gelangen. Politische Bildung in einer demokratischen Gesellschaft zielt auf mündige Urteilsbildung und nicht auf Indoktrination.
- *Kontroversitätsgebot*: Themen, die in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden, müssen auch im Unterricht kontrovers dargestellt und diskutiert werden. Gerade hier ist es Aufgabe der Lehrperson, Perspektiven einzunehmen, welche die Lernenden nicht kennen.
- *Schüler:innenzentrierung*: Lernende sollen befähigt werden, sich eine eigene Meinung zu bilden und an Demokratie partizipieren zu können.

Die politische Dimension soll durch Partizipation (Mittel) sowie Akzeptanz und Mitgestaltung demokratischer regulativer Institutionen auf Basis universeller Grund- und Menschenrechte zu Demokratiebewusstsein (Ziel) führen. Im ökonomischen Unterricht sind daher immer wieder (wirtschafts-)politische Kontexte herzustellen. Dabei ist der Beutelsbacher Konsens zu berücksichtigen.

⁷⁰ Vgl. Habermas (2008), 93.

⁷¹ Vgl. bpb (2011).

2.3.6 Ethische Dimension

Es ist bemerkenswert, dass wissenschaftlich und lebensweltlich auch die These vertreten wird, dass Wirtschaft nichts mit Moral zu tun hätte. Dies könnte, erstens, einerseits damit zu tun haben, dass das lebensweltliche wirtschaftliche Handeln wie im Modell rein zweckrational als Effizienz im Sinne von Gewinn- und Nutzenmaximierung verstanden wird. Zweitens könnten, wie in der Systemtheorie Luhmanns, Moral und Wirtschaft als zwei voneinander getrennte Systeme verstanden werden, die, unterschiedlichen Logiken folgend, nicht zwingend etwas miteinander zu tun haben.⁷² Drittens könnte die Trennung von Moral und Wirtschaft damit zusammenhängen, dass Menschen immer wieder wirtschaftliches Fehlverhalten oder Skandale beobachten und sich darüber empören und daraus schließen, dass Wirtschaft nichts mit Moral zu tun haben kann. Aber gerade diese Empörungen dokumentieren, dass moralische Maßstäbe herangezogen werden. Die Empörung und das Urteil *unmoralisch* verweisen auf das Vorhandensein von Moral.⁷³

Die ethische Dimension im *Rad der sozioökonomischen Bildung* bezieht sich auf die lebensweltliche Ökonomie. In der Lebenswelt ist wirtschaftliches Handeln immer in das Soziale eingebunden. Warum sollte für jedes menschliche Handeln Moral relevant sein, nicht aber für das Wirtschaften? Menschen handeln aus unterschiedlichen Motiven, sicher nicht nur egoistisch, wie Adam Smith bereits in seinem ersten Werk *The Theory of Moral Sentiments* (1759) ausführt:

„Mag man den Menschen für noch so egoistisch halten, so liegen doch offenbar gewisse Prinzipien in seiner Natur, die ihn dazu bestimmen, an dem Schicksal anderer Anteil zu nehmen, und die ihm selbst die Glückseligkeit dieser anderen zum Bedürfnis machen, obgleich er keinen anderen Vorteil daraus zieht, als das Vergnügen, Zeuge davon zu sein.“⁷⁴

Bei Adam Smith ist der Mensch also keineswegs der egoistische Nutzenmaximierer, vielmehr geht er davon aus, dass der Mensch Sympathie (heute würde man Empathie sagen) für andere Menschen hat und sich daher in die Situation anderer hineinversetzen kann. Jeder Mensch hat darüber hinaus einen unparteiischen Zuschauer, eine innere Stimme, die anleitet, was man tun soll:

„Das Glück eines anderen zerstören, nur weil es unserem eigenen im Wege steht, ihm zu nehmen, was ihm wirklich nützlich ist, nur weil es für uns ebenso nützlich oder noch nützlicher sein kann, das wird kein unparteiischer Zuschauer gutheißen können – er wird es so wenig gutheißen können wie jede andere Handlung, bei der sich der Mensch jenem natürlichen Hange hingibt, sein eigenes Glück dem Glück aller anderen vorzuziehen und auf deren Kosten zu befriedigen.“⁷⁵

Da der Mensch nicht immer dem unparteiischen Zuschauer folgt, grenzt zusätzlich Moral durch sozialen Druck von außen sein Handeln ein. Wenn diese nicht wirkt, dann sol-

⁷² Vgl. Tafner (2019b).

⁷³ Vgl. Tafner/Kohlfürst (erscheint 2025).

⁷⁴ Smith (1977), 1.

⁷⁵ Smith (1974), 124.

len Gesetze greifen – also regulative Institutionen. Smith setzt sowohl auf Individualethik als auch Institutionenethik: Es ist bei Smith nicht der ungezügelter Egoismus, sondern die Gerechtigkeit als „heilige Achtung vor allgemeinen Regeln [...] [als] Hauptpfeiler, der das ganze Gebäude stützt“⁷⁶. In *The Wealth of Nations* (1776) gibt er noch eine vierte Schranke hinzu, um die Willkür der Unternehmen einzubremsen. Smith ist Unternehmen gegenüber skeptisch, weshalb Wettbewerb Monopole verhindern soll.⁷⁷ Damit Wirtschaft funktioniert, sind also Gewissen, Moral, Gesetz und Wettbewerb notwendig. Es bedarf zum einen der Institutionenethik in Form von regulativen Institutionen wie Gesetz und Wettbewerb und zum anderen der Individualethik als der Bereitschaft zu persönlichem, moralischem Handeln.

Wir alle haben eine grundsätzliche Vorstellung davon, was Moral ist. „Die Moral regelt, was ‚man‘ in einer sittlichen Gemeinschaft darf und was man nicht darf, was man tun und was man lassen soll.“⁷⁸ Moral schützt einerseits die Gesellschaft vor dem Individuum und andererseits das Individuum vor der Gesellschaft.⁷⁹ Durch Erziehung, Sozialisation und Enkulturation erlernt der Mensch von klein auf, was Moral ist.⁸⁰ Gefühle wie Kränkungen, Demütigungen oder Scham zeigen auf, dass wir etwas wahrnehmen, das moralisch nicht in Ordnung ist. Diese Gefühle werden kognitiv verarbeitet und wir bilden uns moralische Werturteile, indem wir etwas als unmoralisch ablehnen oder etwas als moralisch einfordern. Dabei gehen wir davon aus, dass unsere Gründe nachvollziehbar sind und etwas bewirken können. Wir setzen also voraus, dass es moralische Argumente und damit auch geteilte moralische Vorstellungen gibt. Ansonsten wäre jedes Argumentieren sinnlos.

Moralische Handlungen sind durch vier Kriterien gekennzeichnet:⁸¹

- Menschen folgen einer *Verpflichtung* und haben das Gefühl, dass sie in bestimmten Situationen in einer ganz bestimmten Art und Weise handeln müssen. Sie folgen dabei einer bestimmten Pflicht (z.B. Kategorischer Imperativ), einem Gebot („du sollst“), einer Tugend oder einem Wert.
- Moralische Handlungen können *generalisiert* werden. Es gibt also gute Gründe für die Handlung.
- Unter den gleichen Umständen würde bei anderen Menschen wieder dieselbe Handlung gesetzt werden, d.h. die Anwendung ist *symmetrisch*.
- Moralische Handlungen sind insofern wertrational und nicht zweckrational, als sie *intrinsisch motiviert* sind. Die Handlung wird gesetzt, weil die Umstände es so verlangen, und nicht, weil es einen eigenen Vorteil bringt. Moralische Handlungen sind also Selbstverpflichtungen.

⁷⁶ Smith (1977), 128.

⁷⁷ Vgl. Kurz/Sturm (2013), 147.

⁷⁸ Ulrich (2008), 31.

⁷⁹ Vgl. Habermas (2009), 18 und 123; Ulrich (2008), 31.

⁸⁰ Vgl. Ulrich (2008), 23.

⁸¹ Vgl. Etzioni (1988), 41–48.

Da es trotz grundlegender gemeinsamer moralischer Vorstellungen in einer pluralistischen Gesellschaft auch unterschiedliche Moralvorstellungen gibt, muss über Moral und ihre Legitimation nachgedacht werden. Es ist Aufgabe der Ethik, philosophisch über Moral zu reflektieren.

Ethik soll die Perspektive erweitern und den Blick auf das Ganze ermöglichen, indem das deskriptiv Fachliche mit dem normativ Ethischen verbunden wird. Eine reflexive Wirtschaftspädagogik geht davon aus, dass jede wirtschaftliche Handlung auch eine ethisch legitimierte sein soll. Der eigene Nutzen und der eigene Gewinn sind per se keine legitimen Gründe, denn sowohl Mittel als auch Zweck sind ethisch zu legitimieren. Die ökonomische Ethik Homanns, die – sehr vereinfacht – davon ausgeht, dass der Mensch seinen eigenen Vorteil verfolgen, dabei die Gesetze einhalten und an der Entstehung neuer Gesetze teilnehmen soll, wird abgelehnt.⁸² Verfolgt wird vielmehr eine sozioökonomische Ethik. Sie verbindet die integrative Wirtschaftsethik, welche eine deontologische Ethik Kants verfolgt und eine ökonomische Ethik verwirft, mit einer Werte- und Tugendethik.

Ausgangs- und Zielpunkt dieser sozioökonomischen Ethik ist der Mensch, der nach einem guten Leben strebt (Ziel). Als soziales Wesen lebt er nicht allein, sondern ist in die Gesellschaft eingebunden. Er ist autonomie-, solidaritäts- und partizipationsfähig. Anders gesagt: Menschen verfolgen nicht nur ihre Interessen, sondern folgen auch moralischen Wertvorstellungen.

Nicht immer fällt es Menschen leicht, ihre Werte, Prinzipien und Werthaltungen zu beschreiben und gut zu argumentieren, unter anderem auch deshalb, weil traditionelle und religiöse Begründungen an Bedeutung verloren haben.⁸³ Es ist aber keinesfalls so, dass alles relativ wäre und jeder tun dürfe, was er oder sie möchte.

Deontologische Ethik Kants: Die deontologische Ethik (*to deon*, griech., das Ge-sollte) leitet eine Handlung von einem allgemein anerkannten moralischen Prinzip ab, das als Kategorischer Imperativ bezeichnet wird. Peter Ulrich führt aus, dass Immanuel Kant den kategorischen Imperativ aus der Idee des unparteiischen Zuschauers von Adam Smith erarbeitet habe.⁸⁴ In allgemeiner Form lautet dieser: „[I]ch soll niemals anders verfahren, als so, daß ich auch wollen könne, meine Maxime solle ein allgemeines Gesetz werden.“⁸⁵ Die subjektive Handlungsregel (Maxime) ist dann ethisch gerechtfertigt, wenn sie sich als allgemeines Gesetz definieren lässt. Es soll darüber nachgedacht werden, was passieren würde, wenn alle so handeln würden. Für die Überprüfung der strengen Allgemeingültigkeit einer Aussage genügt nach Kant das bloße Nachdenken ohne empirische Information. Der moralische Wert einer Handlung begründet sich durch den *guten Willen*, also die Absicht. Der gute Wille liegt in der Absicht, aber nicht, wie im Utilitarismus, in der Folge.⁸⁶ Ethisch gerechtfertigte Maximen sind nach Kant nun solche, welche

⁸² Vgl. Tafner (2015; 2018b; 2018c; 2019b; 2020d; 2020e).

⁸³ Vgl. Roth (2017), 17-18.

⁸⁴ Vgl. Ulrich (2008), 69.

⁸⁵ Kant zitiert in Henning (2016), 44.

⁸⁶ Auch im Strafrecht findet sich eine Unterscheidung zwischen § 5 StGB Vorsatz und Fahrlässigkeit § 6 StGB, wobei Fahrlässigkeit auch eine grobe sein kann.

ein allgemeines Gesetz werden könnten.⁸⁷ Die Pflicht, dieser Maxime zu folgen, ist unbedingt und kennt keine Bedingungen, sie ist kategorisch und nicht hypothetisch. Kategorisch bedeutet auch, dass es für niemanden Ausnahmen gibt. In der Wirtschaftsethik findet Kant direkte Anwendung, wenn es um die Verantwortung der Person für das eigene Tun geht, das sich strikt gegen eine Vereinnahmung des wirtschaftenden Menschen unter einem Shareholder-Value und der Gewinnmaximierung wehrt.⁸⁸ Dies kommt in der sogenannten Zweckformel zum Ausdruck: „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchtest.“⁸⁹ Der Mensch hat also immer einen eigenen Zweck: seine Menschenwürde. Diese ist in der eigenen und in jeder anderen Person zu erkennen, sie kann niemandem genommen werden, auch sich selbst kann man diese Würde nicht nehmen.

In der integrativen Wirtschaftsethik wird die Diskursethik von Jürgen Habermas verfolgt, welche davon ausgeht, dass in einem herrschaftsfreien Diskurs der kategorische Imperativ gefunden werden kann.⁹⁰ Die Teilnehmenden an einem solchen Diskurs verpflichten sich auf die Einhaltung von sechs Geboten:⁹¹

- Formulierungen sollen für alle verständlich sein.
- Die Teilnehmenden sagen nur das, wovon sie ehrlich überzeugt sind.
- Alle dürfen sich zu Wort melden, d.h. es ist ein herrschaftsfreier Diskurs.
- Jede Wortmeldung soll gleich geprüft und ernst genommen werden.
- Auch die Standpunkte jener Personen sollen beachtet werden, die von den Folgen betroffen sind, aber nicht am Diskurs teilnehmen können.
- Alle müssen sich ans Ergebnis des Diskurses halten.

Diese Form der ethischen Urteilsfindung kann z.B. in Ethikkommissionen Anwendung finden.

Werte- und Tugendethik: Eine Welt ohne Werte wäre eine orientierungslose, inhumane Welt. Werte sind die „bewussten oder unbewussten Orientierungsstandards und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen“⁹².

Der größte Wert, den wir besitzen, ist unser Leben. Deshalb wollen wir, dass es und unsere Gesundheit geschützt werden. So sind die Menschenrechte der Ausgangspunkt aller (wirtschaftlichen) Handlungen, so wie sie auch in der Zweckformel Kants zum Ausdruck gebracht werden. Basis jeden moralischen Handelns ist das Reziprozitätsprinzip, das sich in der Goldenen Regel gut ausdrücken lässt: „Was Du nicht willst, das man Dir tu, das füg‘ auch keinem anderen zu.“ Darüber hinaus gibt es einige Grundsätze, die sich in allen Weltreligionen finden: Du sollst nicht töten, nicht lügen, nicht stehlen und nicht

⁸⁷ Vgl. Henning (2016), 11–44.

⁸⁸ Vgl. Zabeck (2004), 57.

⁸⁹ Kant zitiert in Henning (2016), 83.

⁹⁰ Vgl. Ulrich (2008).

⁹¹ Vgl. Habermas (2009), 411; Tetens (2010), 161–164.

⁹² Vgl. Höffe (2008), 344.

betrügen. Wesentlich für das wirtschaftliche Handeln ist auch der Rechtsgrundsatz, der zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist: *pacta sunt servanda* (Verträge sind einzuhalten).

Es geht also letztlich um eine praktische Vernunft, wie sie als älteste Form der ethischen Urteilsfindung im europäischen Kontext von Aristoteles und Thomas von Aquin elaboriert wurde und über Jahrhunderte Grundlage ethischer Entscheidungen war und in jüngster Zeit eine Renaissance erlebt. Im Zentrum steht das Streben nach dem glücklichen, gelungenen und guten Leben (*eudaimonia*), das sich nur in der Einbindung des Menschen in die Gesellschaft – also in der Teilhabe – finden lässt.⁹³ Die rechte Urteilsbildung bezeichnet Aristoteles als Klugheit, die versucht, die gesamte Struktur einer Situation zu ergreifen. Dabei geht es um ein Abwägen der Ziele und Mittel, der Absicht, der Umstände und der Handlungsfolgen.⁹⁴ Die Menschenrechte sind dabei grundlegender Ausgangspunkt. „Diese Basis ist zugegebenermaßen schmal, dennoch hinreichend tragfähig.“⁹⁵ Ethik ist vor allem eine Gesamtschau, die sowohl fachliche als auch philosophische Argumente berücksichtigt. Vernunft und Charaktertugenden sind hier nicht zu trennen. Das Gute richtet sich an der Würde des Menschen und dem Zusammenleben der Menschen aus. Neben der Klugheit werden Gerechtigkeit, Tapferkeit – modern: Zivilcourage – und Mäßigung als weitere Kardinaltugenden bezeichnet, die gerade in einer postmodernen Gesellschaft wieder stärker Berücksichtigung finden sollten. Ethik soll dabei nicht nur als Feuerwehr bei schwierigen Problemen herangezogen werden, sondern im wirtschaftlichen Alltag Anwendung finden.⁹⁶

Ethik in Unternehmen beginnt erstens damit, sich über die eigenen angebotenen Leistungen und Produkte im Klaren zu sein und dies in der Unternehmensstrategie zum Ausdruck zu bringen. Zweitens ist wesentlich, dass die im Unternehmen tätigen Menschen nicht wirtschaftliche und technische Kompetenzen allein, sondern auch ethische Kompetenzen aufweisen. Drittens sollte im Unternehmen gemeinschaftlich festgelegt werden, was moralisch richtig oder falsch ist. Menschen und Unternehmenskultur werden damit zu Schlüsselfaktoren der Ethik. Wenn ein moralisches Problem auftaucht, sollte bedacht vorgegangen werden: Es sind zuerst alle Fakten zu sammeln und zu analysieren. Das ethische Problem und die davon betroffenen Werte sollten beschrieben werden, um die ethischen Fragen und Konflikte gut darlegen zu können. Dann gilt es zu klären, welche Parteien betroffen sind, und sich empathisch in ihre Situation zu versetzen. Daraufhin sollten die Folgen des Handelns und die Verpflichtungen beschrieben werden. Es geht also um eine utilitaristische und deontologische Untersuchung des Falls. Dabei sollten im Sinne der Tugendethik immer auch der eigene Charakter und die eigene Integrität (Tugend- und Strebensethik) mitberücksichtigt werden. Mögliche Handlungen sollten kreativ durchdacht werden, dabei sollte nicht nur zweck-, sondern auch wertrational vorgegangen und auch Intuition, Gefühle und das Gewissen in die Lösung einbezogen werden.

⁹³ Vgl. Höffe (2008), 243.

⁹⁴ Vgl. Pöltner (2006).

⁹⁵ Pöltner (2006), 49.

⁹⁶ Gill (2012), 38–44.

Das Zusammenspiel von Individual- und Institutionenethik (Mittel) kann zu einem guten Leben (Ziel) führen, indem der Mensch sich in seiner Eingebundenheit selbstverwirklicht.

2.4 Fazit und Forderungen an die Schule

Ökonomische Bildung, wie sie hier im Sinne einer reflexiven Wirtschaftspädagogik dargestellt wird, ist eine sozioökonomische Bildung. Daraus lassen sich einige Forderungen an die Schule ableiten:⁹⁷

Erstens: Unterrichtsfächer in Schulen sind keine vereinfachten universitären Disziplinen. Vielmehr müssen sie, den curricularen Prinzipien Reetz' folgend, neben dem Wissenschaftsprinzip auch dem Situations- und Persönlichkeitsprinzip folgen. Um Teilhabe für alle zu ermöglichen, gilt es Konzepte zu finden, welche benachteiligte Gruppen im schulischen und außerschulischen Kontext ebenso ansprechen, denn Wirtschaften betrifft alle Menschen.

Zweitens: Der Beutelsbacher Konsens sollte als didaktische Mindestanforderung auch im wirtschaftlichen Unterricht herangezogen werden, weil wirtschaftliche Inhalte immer auch politische sind.

Drittens: Es ist zwischen der lebensweltlichen Ökonomie und der wissenschaftlichen Ökonomik zu unterscheiden. Im Sekundarunterricht I haben Wirtschaftsmodelle und Theorien keinen Platz, weil den Schüler:innen entwicklungspsychologisch das abstrakte Denken noch fehlt und die kognitive moralische Entwicklung noch zu wenig ausgeprägt ist.⁹⁸ In diesen Schulstufen ist ein lebensweltlicher Unterricht zu forcieren, der aber nicht den Versuch darstellen darf, ökonomische, analytische Modelle in die Lebenswelt zu transferieren.

Viertens: Im Sinne der Pluralität der lebensweltlichen Ökonomie und des Kontroversitätsgebots müssen unterschiedliche Perspektiven und Rollen in verschiedenen Situationen eingenommen werden.

Fünftens: Wirtschaftsunterricht darf nicht auf einen einfachen neoklassischen Mainstream reduziert werden, der nur auf den ökonomischen Aspekt Effizienz abzielt und andere Aspekte außer Acht lässt. Insbesondere sind die soziale, politische und ethische Dimension im Wirtschaftsunterricht selbst auch zu thematisieren, damit nicht die Vorstellung entsteht, Wirtschaften habe mit diesen Dimensionen nichts zu tun.

Sechstens: Dem Kontroversitätsgebot und der Pluralität entsprechend, sollten auch alternative Konzepte Berücksichtigung finden. Als Mindeststandard müssten Keynesianische Einsichten erarbeitet werden, da die Idee der freien, flexiblen Märkte schon vor fast hundert Jahren theoretisch widerlegt wurde.

Siebtens: Es sollte konsequent von sozialer und nicht von freier Marktwirtschaft gesprochen werden, ist doch die soziale Marktwirtschaft die Grundlage unseres Wirtschaft-

⁹⁷ Vgl. Tafner/Kohlfürst (2025).

⁹⁸ Vgl. Tafner (2017), 190.

tens und sie verweist neben der Bedeutung des Marktes auch auf die soziale Dimension des Menschseins, die in unserer Zeit zu wenig akzentuiert wird.

Achtens: Darüber hinaus ist es notwendig, die Entwicklung des ökonomischen Denkens in groben Zügen zu kennen, um zu erfahren, dass es die alleinültige Erklärung für Wirtschaft und Wirtschaften nicht gab und nicht gibt.

2.5 Literatur

- Benner, Dietrich (2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 7. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- BMBF (2015): Grundsatzpapier zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts und Verbraucher/innenbildung. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Online: <https://rundscreiben.bmbwf.gv.at/rundscreiben/?id=703> [25.01.2025].
- Biesecker, Adelheid/Kesting, Stefan (2003): Mikroökonomik: Eine Einführung aus sozial-ökologischer Perspektive. München: Oldenbourg.
- Bonfig, Anja/Engartner, Tim/Graupe, Silja/Hagedorn, Udo/Hantke, Harald/Hedtke, Reinhold/Schank, Christoph/Schröder, Lisa-Marie/Tafner, Georg (2023): Was ist und was will sozioökonomische Bildung? Positionen der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. GSÖBW. Online: <https://soziooekonomie-bildung.eu/ueber-die-gsoebw/positionspapier> [25.01.2025].
- bpb (2011): Beutelsbacher Konsens. Bonn. Online: <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> [25.01.2025].
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39(2). 223–238.
- degöb (2024): degöb. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. Online: <http://www.degoeb.de/index.php?id=8> [25.01.2025].
- Dubs, Rolf (1989): Vernetztes Denken im Wirtschaftsunterricht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85(1). 50–61.
- Dubs, Rolf (1994): Volkswirtschaftslehre: Eine Wirtschaftsbürgerkunde für höhere Schulen, Erwachsenenbildung und zum Selbststudium, 6. Auflage. Bern: Haupt.
- Dubs, Rolf (2009): Finanz- und Wirtschaftskrise. Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung. In: Stock, Michaela (Hrsg.): Entrepreneurship. Europa als Bildungsraum. Europäischer Qualifikationsrahmen. Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress. Wien: Manz. 9–18.
- Etzioni, Amitai (1988): Die Moral Dimension. Toward A New Economics, New York u.a.: The Free Press.
- Feld, Friedrich (1928): Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza: Beltz.
- Fromm, Erich (2020): Den Menschen verstehen. Psychoanalyse und Ethik. München: dtv.
- Gill, W. David (2012): Upgrading the Edical Decision-Making Model for Business. In: Rae, B. Scott/Wong, Kenman L. (Hrsg.): Beyond Integrity. A Judeo-Christian Approach to Business Ethics. Grand Rapids, Michigan: Zondervan, S. 38–47.
- GSÖBW (2024): Gesellschaft für sozioökonomische Bildung & Wissenschaft. Online: <http://soziooekonomie-bildung.eu/ueber-die-gsoebw> [25.01.2025].
- Gutenberg, Erich (2002): Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft. Akademische Festrede gehalten bei der Universitätsgründungsfeier am 22. Mai 1957, Krefeld. In: Brockhoff, Klaus (Hrsg.):

- Geschichte der Betriebswirtschaftslehre. Kommentierte Meilensteine und Originaltexte, 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler. 9–28.
- Habermas, Jürgen (2008): Ach, Europa. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2009): Diskursethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- hak.cc (2024): Fachlehrplan: Economic & financial literacy. Online: <https://www.hak.cc/die-hak-has/haktuell/post/fachlehrplan-economic-financial-literacy> [25.01.2025].
- Hedtke, Reinhold (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. GW-Unterricht 140 (4), 18–38.
- Henning, Tim (2016): Kants Ethik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Höffe, Ottfried (2008): Lexikon der Ethik, 7., neubearbeitete und erweiterte Auflage. München: Beck.
- Joas, Hans (2011): Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte. Berlin: Suhrkamp.
- Keynes, John M. (1997): The General Theory of Employment, Interest, and Money. New York: Prometheus Books.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kromphardt, Jürgen (2020): John Maynard Keynes. Die größten Ökonomen. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht/UTB.
- Kurz, Heinz D./Sturn, Richard (2013): Die größten Ökonomen: Adam Smith. Konstanz/München: UTB.
- Kutscha, Günter (2009): Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität. Kompetenzentwicklung und Curriculumskonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. Essen: Universität Duisburg Essen.
- Malik, Fredmund (2014): Führen Leisten Leben: Wirksames Management für eine neue Welt. Frankfurt am Main: Campus.
- May, Herrmann (Hrsg.) (2012): Lexikon der ökonomischen Bildung, München: Oldenbourg.
- Meyer, Thomas (2002): Politische Kultur und kultureller Pluralismus. Friedrich Ebert Stiftung. Online Akademie. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50365.pdf> [25.01.2025].
- Nell-Breuning, Oswald von (1985): Gerechtigkeit und Freiheit. Grundzüge katholischer Soziallehre, 2. Auflage. München: Europa.
- Pierenkemper, Toni (2012): Geschichte des modernen ökonomischen Denkens – Große Ökonomen und ihre Ideen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht/UTB.
- Pöltner, Günther (2006): Grundkurs Medizin-Ethik, 2. Auflage. Wien: Facultas.
- Porstmann, Reiner (1986): Wissenschaftstheoretische Grundfragen in den Wirtschaftswissenschaften. Kritischer und systematischer Vergleich von Wissenschaftsprogrammen und ihren Realisierungen. Teil I: Problemlage und Auswahlkriterien. Berlin: Duncker & Humblot.
- Robbins, Lionel C. (1932): An Essay on the Nature and Significance of Economic Science, London: Macmillan.
- Rommel, Florian/Urban, Janina (2022): A Survey of German Economics. Beiträge zur Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik 2022: Big Data in Economics. ZBW – Leibniz Information Centre for Economics. Kiel/Hamburg.
- Roth, Michael (2017): Warum wir Moralapostel nicht mögen und Moralisieren verabscheuen. Zur Lebensferne der Ethik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer-Krah, Eva/Engartner, Tim (2019): Die Pluralismusdebatte der Ökonomik aus Studierendensicht. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an deutschen Hochschulen. In: Fridrich, Christian/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.): Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung. Frankfurt am Main: Springer. 107–138.

- Scott, Richard W. (2001): *Institutions and Organizations*, 2. Auflage. Thousand Oaks, California: Sage.
- Skidelsky, Robert (2010): *Die Rückkehr des Meisters: Keynes für das 21. Jahrhundert*. München: Kunstmann.
- Smith, Adam (1974): *Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen*. München: Beck.
- Smith, Adam (1977): *Theorie der ethischen Gefühle*. Übersetzung von W. Eckstein, 2. Auflage. Hamburg: Meiner.
- Tafner, Georg (2015): *Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neoinstitutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses*. Humboldt-Universität zu Berlin: Habilitationsschrift. Detmold: Eusl.
- Tafner, Georg (2016): Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der ökonomischen Bildung. In: Arndt, Holger (Hrsg.): *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Wissenschaft. 30–42.
- Tafner, Georg (2017): Wirtschaftserziehung in der Primarstufe – basale wirtschaftspädagogische Überlegungen. In: *Erziehung und Unterricht*, März/April 3-4/2017. 183–193.
- Tafner, Georg (2018a): Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In: Engartner, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Springer. 109–140.
- Tafner, Georg (2018b): „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen“ (Klafki). Ansätze zur Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik. In: Tramm, Tade/Casper, Marc/Schlömer, Thomas (Hrsg.): *Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*. Bielefeld: Bertelsmann. 51–70.
- Tafner, Georg (2018c): „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein.“ (Mt 4,4) Sinn und Verantwortung als lebensdienliche Brücken von Wirtschaft und Religion. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (zdg), Religion, Heft 2, 68–86.
- Tafner, Georg (2018d): Reflexive Wirtschaftspädagogik und sozioökonomische Didaktik. Basale Grundlagen und ein Unterrichtsdesign in Diskussion. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 35, 1–26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/tafner_bwpat35.pdf [25.01.2025].
- Tafner, Georg (2019a): Das Sozioökonomische und das Kaufmännische. Einbettung von Organisationen in Gesellschaft und Kultur als Ausgangspunkt des Einbezugs in die sozioökonomische Bildung. In: Fridrich, Christian/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.): *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS Wissenschaft. 49–80.
- Tafner, Georg (2019b): Eigennutzmaximierung als Richtschnur moralischen Handelns? Antithesen zu Homanns ökonomischer Wirtschaftsethik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 35, 1–28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/tafner2_bwpat35.pdf [25.01.2025].
- Tafner, Georg (2020a): Economic Education is Socio-economic Education: Foundations of a Reflexive Business and Economic Education. In: *International Journal Pluralism and Economics Education*, Vol. 10, No. 4, 2019, 318–334.
- Tafner, Georg (2020b): Ökonomische Bildung in einer ökonomisierten Gesellschaft. Oder: Welche Bildung benötigen Bürgerinnen und Bürger im wirtschaftlichen Kontext? In: Goldschmidt, Nils/Keipke, Yvette/Lenger, Alexander (Hrsg.): *Ökonomische Bildung als Gesellschaftstheorie: Ökonomische Kompetenz, wirtschaftliches Verstehen und reflexives Urteil*. Heidelberg: Mohr Siebeck. 27–46.

- Tafner, Georg (2020c): Die sozioökonomischen Dimensionen der Wirtschaftspädagogik. Eine historische Skizzierung der österreichischen Perspektive unter Berücksichtigung deutscher Entwicklungen. In: Kaiser, Franz Xaver/Götzl, Mathias (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik. Detmold: Eusl. 179–195.
- Tafner, Georg (2020d): Die Angst des Königs vor dem Schachmatt. Klarstellungen zur „Aufklärung“ über meinen Aufsatz „Eigennutzmaximierung als Richtschnur moralischen Handelns? Antithesen zu Homanns ökonomischer Wirtschaftsethik“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 116, Heft 3, 419–455.
- Tafner, Georg (2020e): Wirtschaftshermeneutik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. Lebensweltliche Ökonomie und wissenschaftliche Ökonomik im Kontext von Moral und Ethik. In: Zeitschrift für Unternehmens- und Wirtschaftsethik (zfwu), Jahrgang 21, Heft 3, 2020, 224–249.
- Tafner, Georg (2021): Pluralismus und der Wunsch nach Eindeutigkeit. Über die Bedeutung von Anschauungen und Ambiguitätstoleranz für die sozioökonomische Bildung. In: Fridrich, Christian/Hagedorn, Udo/Hedtke, Reinhold/Mittnik, Philipp/Tafner, Georg (Hrsg.): Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule. Wiesbaden: Springer VS Wissenschaft. 113–143.
- Tafner, Georg (2022): Werteerziehung in der kaufmännischen beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufsbildung, 3/2022, 14–17.
- Tafner, Georg (2023): Humanistische Produktivität und zweckrationale Effizienz. Gedanken über die Zieldimensionen einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In: Engartner, Tim/Szukala, Andrea/Weber, Birgit (Hrsg.): Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung. Wiesbaden: Springer VS Wissenschaft. 135–146.
- Tafner, Georg (2024a): Pluralism and the Desire for Unambiguity. On the Significance of Perception and Ambiguity in Socio-economic Education. In: Fridrich, Christian/Hagedorn, Udo/Hedtke, Reinhold/Mittnik, Philipp/Tafner, Georg (Hrsg.): Economy, Society and Politics. Socio-economic and Political Education in Schools and Universities. Wiesbaden: Springer. 103–130.
- Tafner, Georg (2024b): Wirtschaftspädagogik ist mehr als Berufsbildung. Die Existenz von Fachgesellschaften der ökonomischen Bildung als Preis der traditionellen Berufsbezogenheit der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Büchter, Karin/Herkner, Volkmar/Kögler, Kristina/Kremer, H.-Hugo/Weyland, Ulrike (Hrsg.): 50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehung (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven. Opladen: Verlag Barbara Budrich. 297–317.
- Tafner, Georg/Casper, Marc (2022): Understanding Economics does not equal Understanding Economy. Designing Teacher Education from a Socio-economic Perspective. In: International Journal Pluralism and Economics Education. Vol. 13, No 3, 277–296.
- Tafner, Georg/Kohlfürst, Doris (erscheint 2025): Mehr als Effizienz. Sozioökonomische Bildung und Vorstellungen von Studierenden für ein breiteres Wirtschaftsverständnis in Hochschule und Schule. In: Hagedorn, Udo/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.): Kann Schule gesellschaftlich bilden? Beiträge der sozioökonomischen Bildung in der Sekundarstufe II. Wiesbaden: Springer. X-x.
- Tafner, Georg/Casper, Marc/Hantke, Harald/Thole, Christiane (2022): Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaftspädagogik nutzen. In: Kögler, Kristina/Weyland, Ulrike/Kremer, H.-Hugo (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. 13–36.
- Tetens, Holm (2010): Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung, 3. Auflage. München: Beck.
- Tichy, Gunther (2009): Nachhaltiges Wachstum? Zum Thema dieses Hefts. Wissenschaft & Umwelt interdisziplinär 13, 4–9.

- Tramm, Tade/Casper, Marc/Schlömer, Thomas (Hrsg.) (2017): Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld: Bertelsmann.
- Trecek, Till v./Urban, Janina (2016): Wirtschaft neu denken. Blinde Flecken in der Lehrbuchökonomie. Berlin: iRights.
- Ulrich, Peter (2005): Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger. Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre. Universität St. Gallen: Institut für Wirtschaftsethik.
- Ulrich, Peter (2008): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie, 4. Auflage. Bern: Haupt.
- Weber, Birgit (2023): Von der Kritik der ökonomischen Bildung zum Paradigma der sozioökonomischen Bildung – 20 Jahre Wissenschaftsgeschichte ökonomischer Bildung. In: Engartner, Tim/Szukala, Andrea/Weber, Birgit (Hrsg.): Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung. Wiesbaden: VS Springer. 199–214.
- Weber, Max (1984): Soziologische Grundbegriffe. Tübingen: Mohr.
- Wöhe, Günter/Döring, Ulrich (2013): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 25. Auflage. München: Vahlen.
- Zabeck, Jürgen (2004): Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Detmold: Eusl.

