Wirtschaftspädagogik
Ein Lehrbuch · 3. Auflage

Subjektorientierung in der Wirtschaftspädagogik

Georg Tafner, Christiane Thole

Abschnitt D: Forschungsschwerpunkte der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz (Kapitel D-5)

ZITATIONSVORSCHLAG
Tafner, Georg/Thole, Christiane (2025): Subjektorientierung in der Wirtschaftspädagogik. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. Graz: Uni-Press Graz. 527–536.

ISBN: 978-3-903484-12-2
DOI: https://doi.org/10.70638/TCGL9871.kap-d5
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.

5 Subjektorientierung in der Wirtschaftspädagogik

Georg Tafner; Christiane Thole

Das Bildungsziel beruflicher Lehrgänge ist eine umfassende berufliche Handlungskompetenz, die auch zu einer verantwortungsvollen Mitgestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft befähigt.[1] Hierzu müssen drei curriculare Relevanzkriterien ausgewogen berücksichtigt werden: die relevanten Fachwissenschaften, das handelnde und lernende Subjekt und die jeweilige zu bewältigende Situation.[2] Wegen der Nähe zum Wirtschaftssystem und der ökonomischen Verwertungsabsicht zu erwerbender Qualifikationen steht Berufsbildung immer in der Gefahr einer Verzweckung.[3] Lange Zeit war daher umstritten, ob Bildung und berufliche Qualifikation überhaupt miteinander vereinbar sind. Der Anspruch von Bildung im Medium des Berufs ist heute eine in den Lehrplänen verankerte Selbstverständlichkeit. Da Bildung dem Subjekt zu seiner Selbstverwirklichung dienen soll, ist Wirtschaftspädagogik immer auch subjektorientiert. Das heißt, dass die Lerngegenstände von den Lernenden in Hinblick auf die Relevanz für ihr persönliches Leben in der Gesellschaft und im Beruf kritisch-konstruktiv reflektiert werden müssen.[4] Dies gilt sowohl für die Ausbildung künftiger Lehrkräfte an Hochschulen als auch für Schüler:innen an Schulen. Die Art der Realisierung und Interpretation dieses Anspruchs variiert in der wirtschaftspädagogischen Praxis jedoch stark. Meist sind Lerngegenstände in Lehrplänen objektiv determiniert, es gibt jedoch auch Ansätze, bei denen Lernende subjektiv ihre relevanten Handlungsproblematiken selbst bestimmen, mit dem Ziel, ihre Handlungsspielräume zu erweitern. Dieser Ansatz wird expansives Lernen genannt.[5]

Durch zahlreiche Einflüsse gewinnt das Subjekt immer mehr an Bedeutung: Die Arbeitswelt erfordert zunehmend *subjektivierendes* Handeln, z.B. durch den Nachhaltigkeitsanspruch, die Digitalisierung, Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguitäten sowie Krisen.[6] Zudem ist belegt, dass Erwerbstätige, die sich mit ihrer Arbeit, ihrem Beruf oder Betrieb identifizieren, bessere Leistungen bringen, sich wohler fühlen und sich positiv auf die Kundenzufriedenheit auswirken.[7] Auch der Inklusionsanspruch nach der UN-Behindertenrechtskonvention[8] erfordert es, das Verhältnis zwischen Subjekt und Umwelt gezielt in den Blick zu nehmen. Außerdem ist eine Zunahme psychisch bedingter Krankenstände zu verzeichnen.[9] Es ist daher sowohl aus ökonomischer als auch pädagogischer Perspektive geboten, sich mit dem Subjekt auseinanderzusetzen. Im Folgenden

---

1 z.B. Lehrplan der Handelsakademie v. 27.8.2014; Verordnung der Bundesministerin für Bildung über die Lehrpläne für Berufsschulen (Lehrplan 2016); Lehrplan der Handelsschule v. 27.8.2014.
2 Vgl. Reetz (1984).
3 Vgl. Kutscha (2019); Zabeck (2004).
4 Vgl. Reflexive Wirtschaftspädagogik bei Tafner (2015).
5 Vgl. Holzkamp (1995).
6 Vgl. Thole (2023).
7 Vgl. Thole (2021), 104ff.
8 Vgl. BMSGPK (2016).
9 Vgl. Mayrhuber/Bittschi (2024); Felder-Puig/Teutsch/Winkler (2023).

wird dieses zunächst im Verhältnis zu seiner Umwelt theoretisch analysiert und ein Mündigkeitsanspruch für eine bildungstheoretisch fundierte Pädagogik formuliert.

5.1 Das mündige und verantwortliche Subjekt

Wirtschaftspädagogik stellt den Menschen in den Mittelpunkt. Als Subjekt ist er „eine mit Ich-Bewusstsein, Handlungsintentionalität, Identität und Reflexivität ausgestattete Instanz“[10]. Er ist autonom, weil ihm Willensfreiheit zukommt, aber diese Freiheit ist immer bedingt und keine absolute.[11] Die Grenzen des Freiraumes können eng sein, aber es bleiben Handlungsräume, um autonom zu entscheiden. Das Subjekt ist aber immer auch gleichzeitig und untrennbar soziales Wesen.[12] Subjektwerdung ist damit eine Mischung aus Individuation und Sozialisation. „Gesellschaft ist ein menschliches Produkt. […] Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt.“[13] Das Subjekt taucht in eine bestimmte Kultur ein, die Menschen vor ihm bereits erschaffen haben und welche es als Subjekt im Laufe seines Lebens auch mitgestaltet. Von Geburt an lebt das Subjekt in einer sozialen Umgebung, die sein Überleben sichert.[14] Selbst der alleinlebende Single in der anonymen Stadt kann nur leben, weil es ein soziales Backup gibt.

Damit sind zwei weitere Dimensionen des Subjekts angesprochen: Es ist ebenso ein geistiges und materielles Wesen. Tabelle 1 zeigt die vier Dimensionen des Menschen mit ihren wesentlichen Ausprägungen.

	Individuelles Wesen	**Soziales Wesen**
Geistiges Wesen	Bewusstsein	Sprache
Materielles Wesen	Körperlichkeit	Versorgen

Tab. 1: Die Dimensionen des Subjekts und die wesentlichen Ausprägungen (eigene Darstellung)

Als individuelles und geistiges Wesen hat das Subjekt ein Bewusstsein. Damit nimmt es sich und die Welt wahr, interpretiert, bewertet, reagiert[15] und bringt seine Wahrnehmungen mit vorhandenen Vorstellungen, Ideen und Theorien in Zusammenhang. Als soziales und geistiges Wesen nimmt es diese durch Sprache von anderen wahr und verarbeitet diese. Durch ein Filtern und Strukturieren der Wahrnehmung entstehen mentale Modelle. Dieser Filter hängt von unserer Individuation und Sozialisation ab, dabei spielt auch die Erziehung eine wesentliche Rolle. „Kommunikation und kulturelle Prägung ver-

10 Schrödter (2018), 1674.
11 Vgl. Bieri (2003).
12 Vgl. Klafki (1996), 20–21; Nell-Breuning (1985), 22–27 u. 173; Mead (1934/1967).
13 Berger/Luckmann (1977), 65.
14 Vgl. Rothacker (1982), 36–37.
15 Vgl. Steil/Summerfield/DeMare (1986); Mead (1934/1967); Petzold (1982).

hindern allerdings, dass die mentalen Modelle von Menschen eines Kulturraumes sich voneinander entfernen."[16]

Das Subjekt ist auch individuelles und materielles Wesen.[17] Ohne Körper gibt es kein Bewusstsein, kein Denken und kein Handeln. Um die Funktionsfähigkeit des Körpers aufrecht zu erhalten, bedarf das Subjekt materieller Dinge. Das Versorgen der Subjekte mit Mitteln, die sie für ihr Dasein benötigen, ist der Kern des Wirtschaftens. Wirtschaften ist eine Wahlentscheidung, ob und welche Mittel benötigt werden. Diese Mittel können eigene oder – meist – fremde sein.[18] Die Mittel dienen der Daseinsgestaltung des Subjekts und sind eine Voraussetzung für seine Selbstverwirklichung.[19] Wirtschaften ist damit eine *conditio humana*. Subjekte sind Zu-Versorgende und als Produktive sind sie auch Versorgende. Wirtschaften ist also eine soziale Handlung, die dazu dient, sich und andere mit Mitteln zu versorgen.

Ausgangs- und Zielpunkt einer bildungstheoretisch fundierten Pädagogik ist das mündige Subjekt. Als individuelles Wesen ist es autonomiefähig, als soziales Wesen solidaritätsfähig. Und weil das Subjekt sowohl individuelles als auch soziales Wesen ist, ist es auch partizipationsfähig. *Autonomie-, Solidaritäts-* und *Partizipations*fähigkeit beschreibt Klafki als Mündigkeit.[20] Die *Solidaritätsfähigkeit* bezieht sich auf die Anderen und die Mitwelt. Das Subjekt erkennt, dass es auch andere Subjekte gibt, mit denen es in Beziehung steht. In der Begegnung mit anderen kann es über sich selbst reflektieren und sich gleichzeitig als Subjekt und Objekt wahrnehmen.[21] Es wünscht sich die Unversehrtheit seines Körpers und seiner Psyche und erkennt als soziales Wesen, dass auch andere diesen Wunsch haben.[22] Diese Reziprozität ist der Kern der Ethik.[23] Im Zusammentreffen mit dem anderen Subjekt erkennt das Subjekt, dass es Verantwortung übernehmen muss gegenüber sich selbst, den anderen und der Umwelt.[24] „Verantwortung lässt sich grundsätzlich definieren als das Einstehen eines Akteurs für die Folgen seiner Handlungen in Relation zu einer geltenden Norm."[25] Diese Norm können Gesetze, moralische Vorstellungen oder Selbstverständlichkeiten bzw. Erwartungen sein.[26] Mündigkeit bedarf also sozialer Einstellungen, moralischer Haltungen und politischer Orientierungen.[27]

Als autonomiefähige Subjekte müssen wir laufend unter Ungewissheit und Unsicherheit Entscheidungen treffen. Für das verantwortungsvolle Handeln können ethische Grundsätze hilfreich sein (vgl. Ethos in Kapitel 5.3). Gewissermaßen muss jedes Subjekt sein Leben selbst erfinden (vgl. berufliches Selbstkonzept in Kapitel 5.3) und dafür

16 Brinitzer (2001), S. 155–156.
17 Petzold (1982).
18 Vgl. Jonas (1969), 74–75; Nell-Breuning (1985), 155.
19 Nell-Breuning (1985), 154.
20 Vgl. Klafki (1996), 276.
21 Vgl. Schütz (2017), 41.
22 Vgl. Biesta (2017).
23 Vgl. Ulrich (2008), 60–65.
24 Vgl. Biesta (2017), 12.
25 Heidbrink (2017), 5.
26 Vgl. Scott (2001).
27 Vgl. Heidbrink (2017), 5.

ist Selbstvertrauen notwendig.[28] Allerdings ist dies in unserer individualisierten Gesellschaft nicht einfach, vor allem dann, wenn „Selbstverwirklichung zur Ideologie" geworden ist.[29] Philosophie, Glaube und soziale Einbindung können eine Stütze sein, aber auch die pädagogische Begleitung kann eine wichtige Ressource darstellen.

5.2 Pädagogische Begleitung junger Menschen

Lehrpersonen bzw. Pädagog:innen haben die Aufgabe, junge Menschen in ihrem durch Krisenhaftigkeit geprägten Bildungsprozess bei der Erzeugung von Sinn und Vertrauen zu unterstützen. Die Gesundheits- und Identitätsforschung zeigt, dass Menschen, die über ein Kohärenzgefühl, bestehend aus *Verstehbarkeit*, *Bewältigbarkeit* und *Sinnhaftigkeit*, des eigenen Lebens verfügen, auch große Herausforderungen bewältigen können.[30] Das Kohärenzgefühl entsteht durch biografische Erfahrungen, durch die Widerstandsressourcen entwickelt werden. Berufliche Bildungsprozesse erscheinen besonders geeignet, hierzu beizutragen, da sie die Komponenten des Kohärenzgefühls stärken können.

Um junge Menschen hierbei begleiten zu können, müssen sich Lehrpersonen mit der Situation, den Zielen und Wünschen junger Menschen auseinandersetzen. Dank zahlreicher Jugendstudien sind diese gut erforscht.[31] Sie zeigen übereinstimmend, dass sich die Stimmung der jungen Menschen hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen Situation vor dem Hintergrund zahlreicher ungelöster Krisen deutlich eintrübt und das Vertrauen in die Politik schwindet. Bereits ein Drittel (ein Fünftel) der weiblichen (männlichen) Lehrlinge zeigt Anzeichen einer Depression. Viele junge Menschen fühlen sich einsam.[32] Die Sorgen in Bezug auf Krieg, Klimakrise und Armut sind dabei in Deutschland deutlich stärker ausgeprägt als in Österreich. Die eigene Situation wird dagegen positiver eingeschätzt. Für das Berufsleben spielen neben der Sicherung des Lebensunterhalts auch Spaß an der Arbeit, Anerkennung und Freizeit eine große Rolle. Jedoch ist zu beachten, dass sozioökonomisch benachteiligte junge Menschen ihre Situation realistischerweise deutlich pessimistischer einschätzen.[33] Es ist belegt, dass sozioökonomische Ungleichheit im Bildungssystem reproduziert wird.[34] Die Agenda 2030 der Vereinten Nationen fordert eine hochwertige Bildung und menschenwürdige Arbeit für alle (Sustainable Development Goal 3 und 8).[35] Diesem Ziel stehen jedoch politische Widerstände sowie begrenzte finanzielle und personelle Ressourcen gegenüber.

Unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen ist die Lebensphase Jugend mit gravierenden entwicklungspsychologischen Herausforderungen verbunden, denn das

28 Pépin (2019), 9.
29 Honneth (2002), 154.
30 Vgl. Antonovsky (1997); Keupp (2006).
31 Vgl. Calmbach et al. (2024); Schnetzer (2024); Hitradio Ö3 (2024).
32 Vgl. Felder-Puig/Teutsch/Winkler (2023).
33 Vgl. Calmbach et al. (2024), 68ff.
34 Vgl. Lassnigg (2015).
35 Bundeskanzleramt (2024); United Nations (2015).

Erwachsenwerden erfordert die Bewältigung mehrerer *Entwicklungsaufgaben*.[36] Neben körperlichen Veränderungen, der Ablösung vom Elternhaus und dem Übergang von der Schule in den Beruf sind auch Fragen des Lebensstils, einer Familiengründung und der gesellschaftlichen Teilhabe zu klären. Für den für die berufliche Bildung besonders relevanten Übergang ins Berufsleben haben empirische Bildungsgangstudien vier Teilentwicklungsaufgaben identifiziert: Einerseits ist eine *Identifikation* mit der jeweiligen beruflichen Tätigkeit anzustreben. Hierzu ist die *Anerkennung* der Person durch das berufliche Umfeld (Vorgesetzte, Kollegium, Kundschaft) notwendig. Weiters ist es notwendig, *Kompetenz*erwartungen zu erfüllen. Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es einer zielgerichteten *Gestaltung* des beruflichen Umfeldes und der Berufsbiografie.[37] Empirische Studien zeigen übereinstimmend, dass die Entwicklungsaufgaben Identifikation, Anerkennung und Gestaltung in beruflichen Bildungsgängen häufig zugunsten einer objektivierten Kompetenzentwicklung vernachlässigt werden.[38] Dies hat für Studierende der Wirtschaftspädagogik eine doppelte Relevanz: Einerseits müssen sie selbst diese Entwicklungsaufgaben bewältigen, andererseits sollten sie in ihrer künftigen Berufstätigkeit darauf bedacht sein, diese bei Lernenden zu unterstützen. Didaktiken mit einem Fokus auf Subjektorientierung adressieren die vernachlässigten Entwicklungsaufgaben, indem sie erfahrene Widersprüche und Diskrepanzen aufnehmen und das Person-Umwelt-Verhältnis zum Lerngegenstand machen.[39] Hierdurch sollen die berufliche Identitätsarbeit unterstützt sowie die für die Gestaltung des Person-Umwelt-Verhältnisses benötigten Kompetenzen entwickelt werden. Nachfolgend wird erläutert, welche theoretischen Zusammenhänge es zwischen Bildung, Identität und beruflicher Handlungskompetenz gibt.

5.3 Bildung, berufliche Handlungskompetenz und das Identitätskonzept

Die Bildungsidee wurde erstmals vom preußischen Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt[40] formuliert. Den Identitätsbegriff nutzte er damals noch nicht. Fragen des Person-Umwelt-Verhältnisses stellten sich erst mit der seinerzeit beginnenden Aufklärung. Moderne Identitätstheorien fokussieren je nach disziplinärer Perspektive Teilaspekte eines komplexen, abstrakten Konstruktes. Ihnen ist jedoch gemein, dass sie Identitätsarbeit als psychische Syntheseleistung des Individuums auffassen, welche der Reflexion und Gestaltung des Person-Umwelt-Verhältnisses dient. Dabei erfüllt diese Aktivität bestimmte psychologische Funktionen: die Balance innerer und äußerer Realität (z.B. Konfliktbewältigung), die Kohärenz der Lebenswelten (z.B. Work-Life-Balance), die Konstruktion eines sinnstiftenden biografischen roten Fadens, die Entwicklung einer orientierenden und motivierenden Zukunftsvision sowie die Klärung der Einzigartigkeit des Individu-

36 Vgl. Quenzel/Hurrelmann (2022); Havighurst (1974).
37 Vgl. Thole (2021), 86ff., 276.
38 Vgl. Thole (2021).
39 Vgl. Tafner et al. (2022).
40 Vgl. Humboldt (1792/1960).

ums und seiner sozialen Gruppenzugehörigkeit.[41] Humboldt benennt all diese Funktionen. Die Bildungsidee kann daher als Identitätstheorie aufgefasst werden.[42]

Die Identität entwickelt sich in der leiblichen und sozialen Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt durch die kritisch-konstruktive Reflexion situativer Erfahrungen. Durch die retrospektive Reflexion der Vergangenheit und die prospektive Projektion in die Zukunft entsteht ein roter Faden, der dem Leben Sinn verleiht.[43] Verantwortungsvolles berufliches Handeln ist demnach immer auch zugleich Identitätsarbeit: Zur routinierten Bewältigung von Handlungssituationen muss ein situationsübergreifendes *Ethos* entwickelt werden, welches das berufliche Rollenhandeln prägt.[44] Als Orientierung für die berufliche Entwicklung ist ein *berufliches Selbstkonzept* als Zukunftsvision auszubilden. Berufliche Handlungskompetenz setzt Identitätsarbeit voraus. Sie sollte aus diesem Grund immer auch Gegenstand von beruflichen Bildungsprozessen sein.

5.4 Reflexive Wirtschaftspädagogik und Identitätsbalance

Mittels Identitätsarbeit müssen eigene Interessen, Werte, Ziele sowie soziale, geistige und materielle Voraussetzungen bewusst gemacht und mit den Erwartungen und Anforderungen der Umwelt in Einklang gebracht werden.[45] Wie wir uns dabei nach außen darstellen (soziales Selbstkonzept, linke Spalte in Abbildung 1) stimmt nie vollständig mit unseren eigenen Vorstellungen (persönliches Selbstkonzept, rechte Spalte) überein. Um handlungsfähig und psychisch gesund zu bleiben, muss die Diskrepanz jedoch möglichst klein gehalten und ausbalanciert werden. Hierfür ist ein umfangreiches Bündel personaler Kompetenzen (mittlere Spalte, Abbildung 1) erforderlich, welche in erfahrungsbasierten Lernprozessen entwickelt werden müssen.

Berufliche Identitätsarbeit in einer ökonomisch geprägten Umwelt erfordert eine kritisch-konstruktive Haltung gegenüber der realen Lebenswelt, also der lebensweltlichen Ökonomie, und den Lerngegenständen und den Begriffen der Wirtschaftswissenschaften, also der wissenschaftlichen Ökonomik. Der technologische Kern der Ökonomik soll als ökonomischer Aspekt begriffen werden, der lebensweltlich um weitere Aspekte (z.B. sozial, politisch, ethisch usw.) ergänzt werden muss, um verantwortlich und lebensdienlich wirtschaftlich handeln zu können. Hierzu sollten gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse auf das individuelle wirtschaftliche Handeln kritisch-reflexiv hinterfragt und eine eigene Vorstellung von einem guten, sinnvollen Leben entwickelt werden. Es geht nicht nur um das instrumentell Ökonomische, sondern auch um Verantwortung und Sinn. Lebendiges Lernen, welches an den lebensweltlichen Handlungsproblematiken der Lernenden ansetzt, kann hierzu hilfreich sein.[46]

---

41 Vgl. Thole (2021), 37ff.
42 Vgl. Thole (2021), 177ff.
43 Vgl. Mead (1934/1967); Petzold (1982); Thole (2021), 284f.
44 Vgl. Krappmann (1975).
45 Vgl. Mead (1934/1967); Krappmann (1975); Petzold (1982).
46 Vgl. Casper (2021).

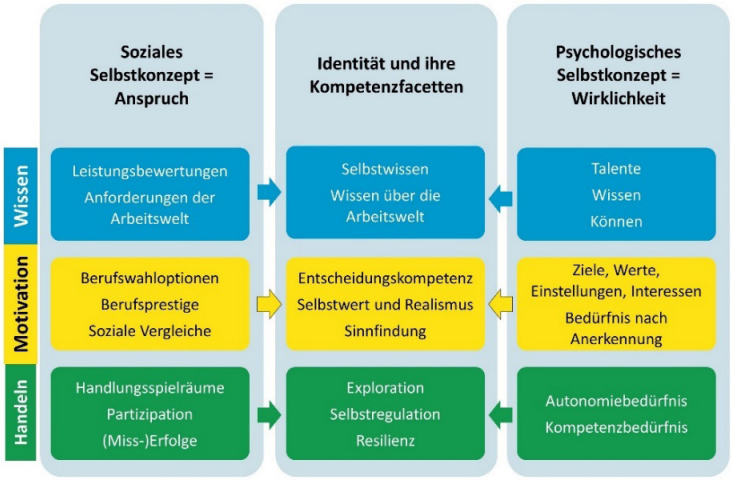

Abb. 1: Identitätsbalance in sozialer Interaktion
(Thole (2021), 282)

Reflexive Wirtschaftspädagogik unterstützt diesen Prozess:

> „Reflexive Wirtschaftspädagogik setzt sich zum Ziel, Lernen und Reflexion von sozioökonomischem Denken und Handeln im beruflichen und außerberuflichen Kontext zu ermöglichen, indem der Mensch in den Mittelpunkt gestellt wird, der in seinem Eingebettetsein in Kultur und Gesellschaft in bedingter Freiheit versucht, Sinn, […] [Produktivität] und Verantwortung in struktureller Rationalität zu verbinden.“ [47]

Strukturelle Rationalität bedeutet hierbei, den Freiraum der bedingten Freiheit zu nutzen, um ethisch-moralisch begründete Entscheidungen zu treffen.[48] Das verantwortliche Subjekt verbindet also Sachverstand mit einem guten Charakter, der das eigene gute Leben (Individualethik) mit der Verantwortung anderen und der Umwelt gegenüber (Sozialethik) verbindet bzw. ausbalanciert.[49] Hierbei ist es angesichts der anstehenden gesellschaftlichen Transformationen dringend gewünscht, dass junge Menschen ihre Kreativität und Innovationskraft einbringen.

Didaktiken, die diesen Anspruch umzusetzen versuchen und dabei die Identifikation mit der angestrebten beruflichen Tätigkeit gezielt fördern, erfahrene Anerkennungsdefizite zum Thema machen und Gestaltungsspielräume zu erweitern suchen, sind meist noch im Stadium von Ideen oder Modellversuchen.[50] In der aktuellen Berufsbildungspraxis sind sie bei Weitem nicht Mainstream. Sie erfordern ein geändertes professionelles Rollenverständnis von Lehrpersonen und verändern die Schulkultur. Ihre flächendecken-

47 Tafner (2015), 698.
48 Vgl. Tafner (2015), 680.
49 Vgl. Tafner (2024).
50 Vgl. Tafner et al. (2022).

de Verbreitung wird daher nur mittels Flankierung durch die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung sowie Schulentwicklung gelingen. Eine entsprechende Unterstützung durch Ordnungsmittel wäre hilfreich und nicht nur von pädagogischem, sondern auch von volks- und betriebswirtschaftlichem Interesse. Eine Bezugnahme auf vorhandene rechtliche Grundlagen zur Gesundheitsförderung kann vor dem Hintergrund hoher Krankenstände genutzt werden, um die Verbreitung einer subjektorientierten Wirtschaftspädagogik zu beschleunigen.

5.5 Literatur

Antonovsky, Aaron (Hg.) (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, 5. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.

Bieri, Peter (2003): Das Handwerk der Freiheit: Über die Entdeckung des eigenen Willens. Frankfurt am Main: Fischer.

Biesta, Gert. J. (2017). The Rediscovery of Teaching. New York: Routledge.

BMSGPK (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls.

Brinitzer, Ron (2001): Mentale Modelle und Ideologien in der Institutionenökonomik – Das Beispiel Religion. In: Prinz, Aloys/Steenge, Albert/Vogel, Alexander (Hrsg.): Neue Institutionenökonomik. Anwendung auf Religion, Banken und Fußball. Münster: Lit. 135–192.

Bundesgesetzblatt II, Nr. 209 vom 27.8.2014: Lehrplan des Aufbaulehrganges an Handelsakademien.

Bundesgesetzblatt. II Nr. 211/2016 geändert durch BGBl. II Nr. 212/2017, BGBl. II Nr. 242/2018, BGBl. II Nr. 266/2019, BGBl. II Nr. 349/2020, BGBl. II Nr. 296/2023:
Verordnung der Bundesministerin für Bildung über die Lehrpläne für Berufsschulen (Lehrplan 2016) in der Fassung vom 2.1.2024

Bundesgesetzblatt II, Nr. 209 vom 27.8.2014: Lehrplan der Handelsschule

Bundeskanzleramt der Republik Österreich (2024): Österreich und die Agenda 2030 - 2. Freiwilliger Nationaler Bericht Österreichs zur Umsetzung der Agenda 2030 und der SDGs. Wien.

Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Gaber, Rusanna/Gensheimer, Tim/Möller-Slawinski, Heide/Schleer, Christoph/Wisniewski, Naima (2024): Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024. Bonn: bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Casper, Marc (2021): Lebendige Wirtschaftsdidaktik. Ein Prototyp für Lehramtsstudium und Berufsbildung. Wiesbaden: Springer.

Felder-Puig, Rosemarie/Teutsch, Friedrich/Winkler, Roman (2023): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Lehrlingen. Ergebnisse der Lehrlingsgesundheitsbefragung 2021/222. BMSGPK.

Havighurst, Robert J. (1974): Developmental Tasks and Education. New York: McKay.

Heidbrink, Ludger (2017): Definitionen und Voraussetzungen der Verantwortung. In: Heidbrink, Ludger/Langbehn, Claus/Loh, Janina (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Wiesbaden: Springer. 3–33.

Hitradio Ö3 (2024): Ö3 Jugendstudie 2024. Die Ergebnisse sind da: „Wir leben, wie WIR wollen.“. Online: https://oe3.orf.at/jugendstudie/stories/3041198/ [25.01.2025].

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.

Honneth, Axel (2002): Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In: Honneth, Axel (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt am Main: Campus. 141–158.

Humboldt, Wilhelm von (1792/1960): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Humboldt, W. v. (Hrsg.): Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Cotta. 234–240.

Jonas, Hans (1969): Economic Knowledge and the Critique of Goals. In: Heilbroner, Robert L. (Hrsg.): Economic Means and Social Ends. Essays in Political Economics. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice–Hall. 67-87.

Keupp, Heiner (2006): Gesundheitsförderung als Identitätsarbeit. Health Promotion - an Issue of Active Identity Formation. In: ZBBS 7 (2).

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.

Krappmann, Lothar (1975): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kutscha, Günter (2019): Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (35). 1–22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf [25.01.2025].

Lassnigg, Lorenz (2015): Das „österreichische Modell" der Bildungsungleichheit: Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung. Institut für höhere Studien. Wien. Online: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/45723 [25.01.2025].

Mayrhuber, Christine/Bittschi, Benjamin (2024): Fehlzeitenreport 2024. Krankheits- und unfallbedingte Fehlzeiten in Österreich. Gesundheitszustand von Lehrlingen und jungen Erwerbstätigen. WIFO. Online: https://www.sozialversicherung.at/cdscontent/load?contentid=10008.789000&version=1719902096 [25.01.2025].

Mead, George H. (Hrsg.) (1934): Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Paperback ed. 1967. Chicago: Univiversity of Chicago Press.

Nell-Breuning, Otto von (1985): Gerechtigkeit und Freiheit. Grundzüge katholischer Soziallehre, 2. Auflage. München: Europa.

Pépin, Charles (2019): Sich selbst vertrauen. Kleine Philosophie der Zuversicht. München: Carl Hanser Verlag.

Petzold, Hilarion (1982): Die sozialpsychiatrische Rollentheorie J. L. Morenos und seiner Schule. In: Petzold, Hilarion/Mathias, Ulrike (Hrsg.): Rollenentwicklung und Identität. Paderborn: Junfermann, 13–190.

Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2022): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Beltz Juventa.

Reetz, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Rothacker, Erich (1982): Philosophische Anthropologie, 5. Auflage. Bonn: Bouvier.

Schnetzer, Simon (2024): Jugendstudie „Jugend in Österreich 2024". Kempten (Allgäu). Online: https://simon-schnetzer.com/blog/jugendstudie-2024-jugend-in-oesterreich/ [25.01.2025].

Schrödter, Mark (2018): Subjekt und Autonomie. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. 1674–1683.

Schütz, Egon (2017): Existenzialkritische Pädagogik. Herausgegeben von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer.

Scott, W. Richard (2001): Institutions and Organizations. Thousand Oaks: Sage.

Steil, Lyman K./Summerfield, Joanne/DeMare, George (1986): Aktives Zuhören. Eine Anleitung zur erfolgreichen Kommunikation. Heidelberg: Sauer.

Tafner, Georg (2015): Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/9783763970674.

Tafner, Georg (2024): Reflexive Wirtschaftspädagogik. Doppelt integrative Wirtschaftsethik in der sozioökonomischen Didaktik. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, zfwu 25/3 (2024). 468–494.

Tafner, Georg/Thole, Christiane/Hantke, Harald/Casper, Marc (2022): Paradoxien und Spannungsfeld in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen. In: Kögler, Kristina/Weyland, Ulrike/Kremer, Hans-H. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen: Budrich, 13–36.

Thole, Christiane (2021): Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule. Am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel. Bielefeld: wbv. DOI: 10.3278/6004730w.

Thole, Christiane (2023): Grenzen einer arbeits- und geschäftsprozessorientierten Berufsbildungsdidaktik vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Arbeitswelt: Skizze einer Berufsbildungsdidaktik 4.0. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (45). 1–36. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe45/thole_bwpat45.pdf [25.01.2025].

Ulrich, Peter (2008): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. Bern: Haupt.

United Nations – General Assembly (2015): Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. New York (A/RES/70/1).

Zabeck, Jürgen (2004): Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn: Eusl.