ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Tafner, Georg (Ed.); Ackermann, Nicole (Ed.); Hagedorn, Udo (Ed.); Wagner-Herrbach, Cornelia (Ed.)

Research Report

Humane Ökonomie - selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie?

BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung

Provided in Cooperation with:
Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB), Bonn

Suggested Citation: Tafner, Georg (Ed.); Ackermann, Nicole (Ed.); Hagedorn, Udo (Ed.); Wagner-Herrbach, Cornelia (Ed.) (2024) : Humane Ökonomie - selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie?, BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung, ISBN 978-3-96208-486-8, Verlag Barbara Budrich, Bonn, https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-1114-2

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/312606

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

BIBB FACHBEITRÄGE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Georg Tafner | Nicole Ackermann | Udo Hagedorn |
Cornelia Wagner-Herrbach (Hrsg.)

Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie?



AGBFN Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

BIBB FACHBEITRÄGE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Georg Tafner | Nicole Ackermann | Udo Hagedorn |
Cornelia Wagner-Herrbach (Hrsg.)

Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie?

GS*ÖBW
Gesellschaft für sozioökonomische Bildung
Association for Bildung & Wissenschaft
AS*EER socioeconomic education and research

AGBFN Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

33

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

Impressum

Zitiervorschlag:

Tafner, Georg; Ackermann, Nicole; Hagedorn, Udo; Wagner-Herrbach, Cornelia (Hrsg.): Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie? Bonn 2024. URL: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19736

1. Auflage 2024

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:
Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:
Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Lizenzierung:
Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen – 4.0 International).



Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-8474-2858-9 (Print)
ISBN 978-3-96208-486-8 (Open Access)
urn:nbn:de:0035-1114-2

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis 6

Georg Tafner, Nicole Ackermann, Udo Hagedorn, Cornelia Wagner-Herrbach
Editorial 9

H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Georg Tafner
Keynote: Humane Ökonomie – wirtschaftspädagogische Perspektiven 15

I. Hochschullehre und Hochschuldidaktik

Georg Tafner, Harald Hantke, Mareike Heiss, Katrin Loewer, Johannes Ottliczky
„Nichts ist wichtiger als Geld." Vorstellungen zur realen und humanen Ökonomie 41

Johannes Hirata, Christoph Schank
Zum Wohle der Wirtschaft: Wann geht es „der Wirtschaft" gut oder schlecht? Eine explorative Befragung von Studierenden 68

Robert Hantsch
Transformative Wirtschaftspädagogik: Sozioökonomische Bildung in der universitären Hochschullehre 87

II. Sekundarstufe II

Christiane Thole
Vom Klassenkampf zum Win-win-Prinzip 107

Dominik Bartsch, Carina Volk-Schor
Zwischen individueller Profitorientierung und gesellschaftlicher Verantwortung: *Youth Entrepreneurship Education* im Kontext humaner Ökonomie 126

Anna-Franziska Kähler
Lebendiges Lernen als Wegweiser zu einer humanen Ökonomie und nachhaltigen Entwicklung 143

Claudio Sidler
„Wirtschaftsethik in meinem Unterricht?" – Erstellung einer Typologie für subjektive wirtschaftsethische Verständnisse von Wirtschaftslehrpersonen . . . 161

III. Digitale Arbeitswelt

Franziska Wittau
Digital Entrepreneurship Education im digitalen Kapitalismus – Sozioökonomische Perspektiven auf Schülerfirmen in der digitalen Transformation der Wirtschaft 179

Karen Schwien, Tim Neu, Tobias Schlömer
Lernen und Wissen in der Plattformökonomie zwischen ökonomischer Rationalität und persönlicher Autonomie 198

IV. Arbeitsorientierte Grundbildung und Pflege

Stefanie Richter
Geringe Literalität in der beruflichen Bildung – Herausforderung oder Argument für eine sozioökonomische Bildung? 217

Steffi Badel, Antonia Burkhardt, Lydia Göse, Annika Löbsin, Regina Ryssel, Jana Zichel-Wessalowski
Personalgewinnung und Personalbindung in der Pflege. Einladung zur Qualifizierung von Menschen mit Grundbildungsbedarf. 237

Aneli Hüttner
Entwicklung eines Didaktik-Handbuchs für arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflege(-hilfe) – eine Literaturanalyse unter Berücksichtigung sozioökonomischer Zugänge 253

V. Interdisziplinäre Zugänge zur Ökonomik

Nicole Ackermann, Monika Albrecht
Nachhaltigkeit als normatives und regulatives Leitbild für eine humane Ökonomie 271

Thomas Hermann
Behavioural Economics und *Humanistic Economics*. Eine dialogische Perspektive 290

Diedrich Lange
Der Gegenwettbewerb Gemeinsinn 312

Silvia Mazzini
For a Posthuman, Ecological Economy 329

VI. Praxis und Diskussion

Christian Riel
Subjektorientierung als Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität – methodische Gestaltungsideen im Rahmen vielfaltsbewusster Lehre 343

Birgit Happel
Humane Ökonomie im Licht der ökonomischen Situation von Frauen – ein Beitrag aus der Bildungs- und Beratungspraxis 351

Enrico Schöbel
Unternehmerische Sorgfaltspflichten zur Vermeidung von Menschenrechtsverletzungen in Lieferketten: Eine Thüringer Momentaufnahme 362

Fabian Ludolph
Sozioökonomische Bildung für eine humane Ökonomie – gemeinschaftsorientiertes Wirtschaften als komplementäre Transformationsperspektive zur Grünen Ökonomie und Bezugspunkt beruflicher Bildung 375

Franz Kaiser
Berufliche Bildung als Ermächtigung zum Widerstand durch sinnvolle Verbundenheit 388

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 402

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz 405

Über die GSÖBW 409

Abstract 411

Abkürzungsverzeichnis

AG BFN	Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAFA	Bundesamt für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle
BASE	Bielefeld Academic Search Engine
BBNE	Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMF	Bundesfinanzministerium
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BWL	Betriebswirtschaftslehre
BWP	Berufs- und Wirtschaftspädagogik
CSA	Community based Agriculture
CSR	Corporate Social Responsibility
CSX	Gemeinschaftsgetragenes Wirtschaften
CurVe-Projekt	Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung
DAK	Deutsche Angestellten Krankenkasse
DBfK	Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe
DBR	Design Based Research
DEE	Digital Entrepreneurship Education
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften
DKJS	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EE	Entrepreneurship Education
ESG-Kriterien	Kriterien aus dem Bereich Umwelt (Environmental), Soziales (Social) und verantwortungsvolle Unternehmensführung (Governance)
F.A.Z. Institut	Frankfurter Allgemeine Zeitung – Institut für Management, Markt- und Medieninformation
FVEE	Forschungsverbund Erneuerbare Energien
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GGW	Gemeinschaftsgetragenes Wirtschaften
GSÖBW	Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft
GWÖ	Gemeinwohl Ökonomie

HDA	Human Development Approach
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit
IBZ	Integrationsberatungszentrum
IGM	Industriegewerkschaft Metall
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
INA-Pflege PLUS	Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich; Professionalisierung-Literalisierung-Unterstützung-Sensibilisierung
IW	Institut der deutschen Wirtschaft
IWT	Institut der Wirtschaft Thüringens GmbH
KI	Künstliche Intelligenz
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
LEO	Level-One-Studie
LIX	Lesbarkeitsindex
LkSG	Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz
NiB	Nachhaltigkeit im Bäckerhandwerk
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
QN	Qualifikationsniveau
SDG	Sustainable Development Goal
TP	Teilprojekt(e)
TZI	Themenzentrierte Interaktion
UNDP	United Nations Development Programme
UNEP	Umweltprogramm der Vereinten Nationen
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
UNO	Vereinte Nationen
VUKA	Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambivalenz
VWT	Verband der Wirtschaft Thüringens
WCED	World Commission on Environment and Development
WiC	Wirtschaft ist Care
WiGÖB	Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung
WISO	Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
WHO	World Health Organization
WTH	Lehramtsstudiengang Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales
YEE	Youth Entrepreneurship Education
ZL	Zitat von Lehrpersonen
ZS	Zitat von Schülern/Schülerinnen
ZSt	Zitat von Studierenden

Georg Tafner, Nicole Ackermann, Udo Hagedorn, Cornelia Wagner-Herrbach

Editorial

Seit den 2000er-Jahren beobachten wir wiederkehrend krisenhafte gesellschaftliche und wirtschaftliche Ereignisse von globaler Reichweite. Diese Ereignisse zeigen uns augenscheinlich, dass die Idee selbstregulierender Märkte zu hinterfragen ist. Das dokumentieren nicht nur die volatilen Preise für Strom oder Gas, sondern vor allem auch die Notwendigkeit des ständigen Einschreitens des Staates über die Rahmengebung hinaus.

Wir möchten mit dieser Publikation das Augenmerk auf **humane Ökonomie** lenken – aus dreierlei Gründen:

1. Wirtschaft ist in einem ganz bestimmten Sinne human, denn sie ist von Menschen gemacht. Wirtschaft und Wirtschaften sind kulturelle Phänomene und können daher auch verändert werden. Damit kommen der Politik und dem Recht ganz wesentliche Funktionen zu, wie Katharina Pistor in ihrem Buch „Der Code des Kapitals“[1] ausführt. Es ist also ganz wesentlich die Politik, welche die Wirtschaft gestaltet. Oder anders gesagt: Ohne Staat gibt es keine Märkte.
2. Mit dem Begriff „human“ verbinden wir eine bestimmte Wert- und Normvorstellung. Es geht um ein Wirtschaften, das dem Wohl des Menschen als Individuum und auch als soziales Wesen dient. Im Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin wird in Bezug auf Humanität ausgeführt: „Trotz aller Rückschläge gibt es bis heute kein besseres Motiv, wenn es um das Wachstum des Wissens und die Zukunft der Bildung geht.“[2]
3. Den Begriff „Humane Ökonomie“ haben wir von Julian Nida-Rümelin übernommen. In seinem Buch „Die Optimierungsfalle“ fasst er im letzten Kapitel seine Gedanken unter dem Titel „Humane Ökonomie“ zusammen. Humane Ökonomie bedeutet, die ökonomische Rationalität zu einer „kohärentistische[n] Konzeption ökonomischer Rationalität“ auszuweiten.[3] Damit ist eine Rationalität beschrieben, die das Soziale, Ethische und Politische in die wirtschaftliche Entscheidung integriert.

Die in diesem Themenband versammelten Beiträge entstanden auf Basis eines Calls für die gleichnamige Tagung, die vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) durchgeführt wurde. Ein großer Dank geht an das Bundesinstitut für Berufsbildung, das uns finanziell und organisatorisch großartig unterstützt hat. Diese Tagung war

1 Pistor, Katharina: Der Code des Kapitals. Wie das Recht Reichtum und Ungleichheit schafft. Berlin 2020.

2 Humboldt-Universität zu Berlin: Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin. URL: **https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/humboldt-universitaet-zu-berlin/leitbild** (Stand 28.11.2023). Berlin 2002.

3 Nida-Rümelin, Julian: Die Optimierungsfalle. Philosophie einer humanen Ökonomie. München 2015, S. 108.

sowohl ein Forum der AG BFN als auch die 5. Jahrestagung der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW).

Durch die Vernetzung der AG BFN und der GSÖBW wurde insbesondere versucht, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihren Forschungstraditionen und -paradigmen mit der Forschung in der allgemeinen ökonomischen Bildung zusammenzubringen. Neben den fachwissenschaftlichen Überschneidungen sind es darüber hinaus insbesondere die Berufsbildungstheorie mit ihrem subjektorientierten Zugang, die Handlungsorientierung und das kritisch-emanzipatorische Paradigma, die Gemeinsamkeiten bzw. Familienähnlichkeiten zwischen diesen beiden Forschungsfeldern, die ein solches Vorgehen rechtfertigen. Interdisziplinarität und Multiperspektivität sind zwei Merkmale, welche die sozioökonomische Bildung und Wissenschaft auszeichnen. Dies spiegeln auch die Beiträge dieses Themenbands wider.

Die drei Keynotes der Tagung nahmen aus unterschiedlichen Perspektiven Bezug zu den drei unterschiedlichen Dimensionen von „human“: Die erste Keynote von Nicole Naeve-Stoß (Universität Köln), Hugo Kremer (Universität Paderborn) und Georg Tafner (HU Berlin) mit dem Titel „Humane Ökonomie – wirtschaftspädagogische Perspektiven“ eröffnet eine berufs- und wirtschaftspädagogische Sicht und zeigt, dass sich im Sinne der Berufsbildungstheorie der Dualismus von Ausbildung und Bildung aufheben lässt und berufliche Bildung zu einer sozioökonomischen Bildung werden kann. Diese Keynote ist in der Publikation abgedruckt.

Die zweite Keynote von Julian Nida-Rümelin (LMU München) beschäftigte sich mit Ökonomie und Ethik, und die dritte Keynote von Gülay Çağlar (FU Berlin) drehte sich um *„Ethics of Care“* in der Feministischen Ökonomie. Diese beiden Keynotes wurden nicht publiziert.

Die wissenschaftlichen Beiträge in diesem Themenband sind in fünf Cluster zusammengefasst: Im ersten Cluster wird die sozioökonomische Perspektive auf die Hochschullehre und Hochschuldidaktik und im zweiten Cluster auf die Sekundarstufe II gelenkt. Im dritten Cluster finden sich Beiträge zur digitalen Arbeitswelt und im vierten zur arbeitsorientierten Grundbildung und Pflege. Im fünften Cluster werden interdisziplinäre Zugänge zur Ökonomik behandelt. Im sechsten Cluster versammeln sich Beiträge aus der Praxis und zur Diskussion.

1 Hochschullehre und Hochschuldidaktik

Georg Tafner (HU Berlin), Harald Hantke (Universität Lüneburg/Universität Graz), Mareike Heiss (HU Berlin), Paul Kiefer (Universität Graz), Katrin Loewer (HU Berlin) und Johannes Ottliczky (HU Berlin) fassen in ihrem Beitrag „‚Nichts ist wichtiger als Geld.‘ Vorstellungen zur realen und humanen Ökonomie“ die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern, Studierenden, Lehrkräften und Verantwortungstragenden in der Wirtschaft zur realen Ökonomie und zu einer humanen Ökonomie zusammen. Der Beitrag entstand aus einer umfangreichen qualitativen Studie, die im Rahmen von Hochschullehrveranstaltungen im Sinne des Forschenden Lernens erstellt wurde. Die Autorinnen und Autoren

sprechen sich auf Basis ihrer Ergebnisse für Subjektorientierung, Multipluralismus und Multidisziplinarität in der (hoch)schulischen Lehre aus. In diesem Beitrag wurden zwei Einreichungen zusammengefasst.

Johannes Hirata (Hochschule Osnabrück) und Christoph Schank (Universität Vechta) erfassen in ihrem Beitrag „Zum Wohle der Wirtschaft: Wann geht es ‚der Wirtschaft' gut oder schlecht? Eine explorative Befragung von Studierenden" mithilfe einer explorativen Studie die Vorstellungen von Bachelorstudierenden aus unterschiedlichen Studiengängen zu den Zielen wirtschaftlichen Handelns sowie den Auswirkungen von wirtschaftspolitischen Instrumenten.

Robert Hantsch (Universität Rostock) stellt in seinem Beitrag „Transformative Wirtschaftspädagogik: Sozioökonomische Bildung in der universitären Hochschullehre" die Entwicklung und Umsetzung einer prototypischen sozioökonomischen Lehrveranstaltung nach dem *Design-Based-Research*-Ansatz vor. Des Weiteren untersucht er mittels qualitativer Inhaltsanalyse ökonomische Grundannahmen in studentischen Essays aus dieser Lehrveranstaltung.

2 Sekundarstufe II

Die Gestaltung einer humanen Arbeitswelt inmitten einer VUKA-Welt – volatil, unsicher, komplex und ambivalent – steht im Mittelpunkt der Arbeit von Christiane Thole (ehemals Universität Hamburg) mit dem Titel „Vom Klassenkampf zum Win-Win-Prinzip". Sie zeigt, dass der ursprüngliche Interessenkonflikt zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber zunehmend als Identitätskonflikt in die Beschäftigten hineinverlegt wird und dass die Förderung der Identitätsentwicklung im Rahmen der beruflichen Bildung zum Vorteil beider Seiten werden kann.

Dominik Bartsch (Bergische Universität Wuppertal) und Carina Volk-Schor (Hochschule Neu-Ulm) zeigen in ihrem Beitrag „Zwischen individueller Profitorientierung und gesellschaftlicher Verantwortung: Youth Entrepreneurship Education im Kontext humaner Ökonomie", dass eine *Youth Entrepreneurship Education* Potenzial besitzt, die entgegenstehenden Dimensionen von Ökonomie und Ökologie zukünftig besser übereinbringen zu können und Ökonomie, Ökologie und Soziales gemeinsam zu denken. Dabei gilt es, die mit der Humanen Ökonomie verbundenen Charakteristika durch eine aufgeklärte unternehmerische Bildung systematisch-intentional zu fördern und *Youth Entrepreneurship Education* nicht lediglich als zugehörige Qualifikation zu verstehen.

Mit dem Beitrag „Lebendiges Lernen als Wegweiser zu einer humanen Ökonomie und nachhaltigen Entwicklung" stellt Anna-Franziska Kähler (Universität Hamburg) ein aus der aktuellen Modellversuchsforschung entwickeltes pädagogisch-didaktisches Konzept zur Umsetzung der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung vor, das auf Basis der humanistischen Psychologie von Ruth Cohn entwickelt wurde.

Claudio Sidler (Universität St. Gallen) arbeitet in seinem Beitrag „‚Wirtschaftsethik in meinem Unterricht?' – Erstellung einer Typologie für subjektive wirtschaftsethische Verständnisse von Wirtschaftslehrpersonen" aus den vorherrschenden Überzeugungen von

Lehrpersonen eine „Typologie wirtschaftsethischer Standpunkte“ heraus, die hinsichtlich des didaktischen Handelns im Wirtschaftsunterricht ausgelegt werden kann. Der Autor plädiert für einen werteerklärenden Wirtschaftsunterricht, der mehrperspektivische Zugänge zur Lebenswelt ermöglicht, ggf. sogar einfordert.

3 Digitale Arbeitswelt

Franziska Wittau (Universität Bielefeld) entwickelt in ihrem Beitrag mit dem Titel „Digital Entrepreneurship Education im digitalen Kapitalismus – Sozioökonomische Perspektiven auf Schülerfirmen in der digitalen Transformation der Wirtschaft“ einen reflexiven Zugang zur Transformation, indem die eher instrumentellen Ziele einer *Digital Entrepreneurship Education* um kritisch-reflexive Elemente ergänzt werden. Dies eröffnet die Zukunftsgestaltung von zunehmend digital geprägten Lebens- und Arbeitswelten.

Karen Schwien, Tim Neu und Tobias Schlömer (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) widmen sich in ihrem Beitrag „Lernen und Wissen in der Plattformökonomie zwischen ökonomischer Rationalität und persönlicher Autonomie“ dem Crowdwork auf digitalen Plattformen. Sie untersuchen mittels narrativer Interviews Kompetenzfacetten, Arbeitspraktiken, Freiheitsgrade und Lerngelegenheiten von Crowdworkern und Crowdworkerinnen.

4 Arbeitsorientierte Grundbildung und Pflege

Stefanie Richter (Humboldt-Universität zu Berlin) stellt in ihrem Beitrag „Geringe Literalität in der beruflichen Bildung – Herausforderung oder Argument für eine sozioökonomische Bildung?“ Befunde zu den Lesekompetenzen, dem lesebezogenen Selbstkonzept und der Bildungsaspiration von Lernenden in der beruflichen Bildung vor. Vor diesem Hintergrund untersucht die Autorin, inwieweit gerade sozioökonomisch orientierte Didaktik Potenziale bzw. zusätzliche Lernanlässe bietet, um Lernenden mit geringen Grundbildungskenntnissen im Bereich Lesekompetenz zusätzliche Lerngelegenheiten anzubieten.

Steffi Badel, Antonia Burkhardt, Lydia Göse (Technische Hochschule Wildau), Annika Löbsin, Regina Ryssel und Jana Zichel-Wessalowski (Humboldt-Universität zu Berlin) wollen in ihrem Beitrag „Personalgewinnung und -bindung in der Pflege. Einladung zur Qualifizierung von Menschen mit Grundbildungsbedarf“ den Diskurs zu Rahmenbedingungen und Perspektiven arbeitsorientierter Grundbildung in der Pflege weiter erhellen und die vor etwa zwei Jahrzehnten begonnene Professionalisierung in der Pflegedidaktik forcieren.

Mit dem Beitrag „Entwicklung eines Didaktik-Handbuchs für arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflege(-hilfe) – Eine Literaturanalyse unter Berücksichtigung sozioökonomischer Zugänge“ stellt Aneli Hüttner (Humboldt-Universität zu Berlin) anhand einer Literaturanalyse spezifische didaktische Zugänge vor, die im Rahmen einer arbeitsplatzorientierten Grundbildung in der Pflege(-hilfe) von Bedeutung sein können, und fokussiert dabei insbesondere die sozioökonomischen Didaktiken.

5 Interdisziplinäre Zugänge zur Ökonomik

Nicole Ackermann und Monika Albrecht (Pädagogische Hochschule Zürich) zeichnen in ihrem Beitrag „Nachhaltigkeit als normatives und regulatives Leitbild für eine humane Ökonomie“ die Rezeption des Nachhaltigkeitsdiskurses in deutschsprachigen wirtschaftswissenschaftlichen Lehrbüchern im Sinne eines Literaturüberblicks nach. Sie untersuchen Nachhaltigkeit im Spannungsfeld zwischen Wirtschaft, Ökologie und Sozialem und skizzieren Implikationen für eine humane Ökonomie.

Thomas Hermann (Hochschule der Wirtschaft für Management, Mannheim) stellt in seinem Beitrag „Behavioural Economics und Humanistic Economics. Eine dialogische Perspektive“ die Verhaltensökonomik der Humanistischen Ökonomik auf Basis der Dialogischen Theorie Peter Zimas gegenüber. Er zeigt, dass Verhaltensökonomik die Tradition des deskriptiven Humanismus mit ihrer Betonung der menschlichen Verhaltensweise der Reziprozität bereichern könnte.

Diedrich Lange (freier Autor) geht in seinem Beitrag „Der Gegenwettbewerb Gemeinsinn“ der Rolle des Gemeinsinns für die sozioökonomische Bildung im Auftrag einer humanen Ökonomie nach. Er stellt eine kritische Governance vor, die in neuer Form zu einem Gegenwettbewerb genutzt werden kann, der dem *homo oeconomicus* gilt.

Silvia Mazzini (Institute for Advanced Studies in the Visual Arts) stellt in ihrem Beitrag „For a Posthuman, Eco-logical Economy. A genealogical De- and Reconstruction“ die Idee einer Humanen Ökonomie jener einer posthumanen, ökologischen Ökonomie gegenüber. Eine *Posthumane Economy* begreift sie als ein „laboratory of alternative ways of thinking and acting“, das helfen soll, neue Wege des Denkens und Handelns zur Lösung der Fragen von Ökologie und Nachhaltigkeit zu finden.

6 Praxis und Diskussion

Christian Riel (Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern) erläutert in seinem Beitrag „Subjektorientierung als Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität – methodische Gestaltungsideen im Rahmen vielfaltsbewusster Lehre. Exemplarische Bezüge zur Verwaltungshochschule Hof“ die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion als exemplarische hochschuldidaktische Methode für sozioökonomische Bildung. Er begründet die spezifische Subjektorientierung dieser Methode, nämlich die Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität.

Birgit Happel (Geldbiografien®) geht mit ihrem Beitrag „Humane Ökonomie im Licht der ökonomischen Situation von Frauen – ein Beitrag aus der Bildungs- und Beratungspraxis“ der Frage nach, ob eine Ökonomie human sein kann, die einen ihrer wichtigsten Wirtschaftsfaktoren, die unbezahlte Arbeit, aus den Berechnungen des Bruttoinlandsprodukts ausklammert und die Folgekosten von Care-Arbeit zulasten von Fürsorgeleistenden individualisiert. Die Autorin spricht sich für ein Einbeziehen von unbezahlter Arbeit in die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung aus.

Enrico Schöbel (Institut der Wirtschaft Thüringens GmbH) arbeitet in dem Beitrag „Unternehmerische Sorgfaltspflichten zur Vermeidung von Menschenrechtsverletzungen in Lieferketten: eine Thüringer Momentaufnahme“ die Sicherung der Menschenrechts- und Umweltstandards in Lieferketten auf Grundlage von Unternehmensbefragungen im Sinne einer transformativen Bildung für nachhaltige Entwicklung heraus.

Fabian Ludolph (Universität Paderborn) stellt in seinem Diskussionsbeitrag „Sozioökonomische Bildung für eine humane Ökonomie – gemeinschaftsorientiertes Wirtschaften als komplementäre Transformationsperspektive zur Grünen Ökonomie und Bezugspunkt beruflicher Bildung“ zwei Strategien zur Nachhaltigkeitstransformation der Wirtschaft vor. Dies ist die „Grüne Ökonomik“ einerseits, der er vor allem die „unreflektierte Fortschreibung marktkapitalistischer Grundlogiken“ zuschreibt. Dies ist andererseits der partizipative Ansatz des „gemeinschaftsorientierten Wirtschaftens“, in dem durch die Entwicklung ethisch motivierter Unternehmensmodelle, z. B. Produktivgenossenschaften, fairer Handel vorangetrieben wird.

Franz Kaiser (Universität Rostock) diskutiert in seinem Beitrag „Berufliche Bildung als Ermächtigung zum Widerstand durch sinnvolle Verbundenheit“ Zielkategorien der beruflichen Bildung. Er stellt zunächst die Konzepte *Employability* und Beruf gegenüber und plädiert schließlich für den Beruf als eine sinngebende Verbundenheit mit Gemeinschaft, Natur und Selbst.

Abschließend bedanken wir uns bei allen, die bei der Erstellung dieser Publikation mitgeholfen haben. Unser besonderer Dank geht an die Autorinnen und Autoren sowie an die Gutachter/-innen. Wir danken Frau Mag. Maria Ankowitsch für das Lektorat der deutschsprachigen Beiträge und Herrn Meredith Dale für das Lektorat des englischsprachigen Beitrages. Frau Juliane Smolka und Herrn Johannes Ottliczky gilt unser Dank für die organisatorische Unterstützung im gesamten Publikationsprozess.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern neue Erkenntnisse durch die Beiträge in diesem Themenband!

H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Georg Tafner

Keynote: Humane Ökonomie – wirtschaftspädagogische Perspektiven

In der Berufsbildung spielt die Akzentuierung von verantwortungsvoll handelnden Subjekten eine wichtige Rolle. Ein solcher Bildungsanspruch geht über eine reine Bewältigung beruflicher Situationen im Sinne betriebsspezifischer Ziele und Arbeitsprozesse deutlich hinaus, denn das in die Gesellschaft eingebundene Subjekt trägt in seinem Handeln Verantwortung für sich, andere und die Umwelt. Ein wirtschaftsberuflicher Unterricht, der einen alleinigen Fokus auf Effizienzorientierung im Sinne von Eigennutzmaximierung legt, greift angesichts dieses Anspruchs didaktisch-pädagogisch zu kurz. Vielmehr müssen weitere Dimensionen berücksichtigt werden, beispielsweise eine soziale, ethische und ökologische Dimension. Ein (wirtschaftsberuflicher) Unterricht, der sich an diesem Anspruch orientiert, müsste das Subjekt und seine Eingebundenheit in die Umwelt ins Zentrum aller curricularen Planungsprozesse und didaktischen Überlegungen stellen. Um die zukünftigen Lehrpersonen für derartige Entwicklungsarbeiten an wirtschaftsberuflichen Curricula und Unterricht zu professionalisieren, wäre insbesondere die fachwissenschaftliche Qualifizierung einer grundlegenden Revision zu unterziehen.

1 Einführung

Fragestellungen einer Humanen Ökonomie im Kontext eines wirtschaftsberuflichen Unterrichts können aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert werden. In diesem Beitrag erfolgt die Auseinandersetzung aus drei unterschiedlichen Perspektiven: Erstens wird unter Bezugnahme auf zugrunde liegende wirtschaftspädagogische Handlungsfelder eine Annäherung an eine Humane Ökonomie vorgenommen. Zweitens werden exemplarisch an der dualen Ausbildung die Herausforderungen des Ökonomischen und die Bedeutung des Humanen in der beruflichen Bildung diskutiert. Und drittens wird der Frage nachgegangen, welcher fachwissenschaftlichen Qualifizierung zukünftige Lehrpersonen bedürfen.

In der Berufsbildung mangelt es seit jeher nicht an ambitionierten Zielformulierungen, mit denen der Anspruch formuliert wird, dass die Subjekte verantwortungsvolle Gestalter/-innen ihrer (zukünftigen) Entwicklung sein sollen. Dabei sollen sie nicht nur Verantwortung für sich selbst übernehmen, sondern auch für die Entwicklungen in der Berufs- und Arbeitswelt sowie in der Gesellschaft (vgl. z. B. Kutscha 2019; Rützel 2016; Tramm 1996). Es wird immer wieder betont, dass die Chancen für eine individuelle und auch soziale Lebensgestaltung ausgeprägt vorhanden seien. Es stellen sich jedoch die Fragen, *wo*, *wodurch* und *wie* Menschen darin begleitet und unterstützt werden können, Verantwortung zu übernehmen, um in diesem Zuge auch ihr normatives Leitbild zu klären (Wofür möchte ich Verantwortung übernehmen? Wofür und für wen möchte ich mich engagieren etc.?).

Der Anspruch geht so über eine effiziente Bewältigung beruflicher Situationen deutlich hinaus. Vielmehr gilt es, eine aktive Mit-Gestaltung ökonomisch geprägter Lebens- und Arbeitssituationen in den Blick zu nehmen.

Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen sind hier aufgefordert, Handlungsperspektiven und -möglichkeiten zu eröffnen und Menschen in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Wirtschaftswissenschaftliche Theorien sind notwendig, aber nicht hinreichend zur Gestaltung wirtschaftspädagogischer Handlungsfelder. Die Eröffnung unterschiedlicher Handlungsperspektiven und die Entwicklungsförderung erstrecken sich weit über die Vermittlung wirtschaftswissenschaftlicher Theorien, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie verlangen die Aufdeckung mitgeführter Verständnisse und Handlungslogiken. Bildungsarbeit in den berufsbildenden Schulen erfordert die Entwicklung beruflicher und allgemein ökonomischer Kompetenzen und den Rückgriff auf berufsförmiges Wissen. Fachwissenschaftliches Wissen bedarf dazu einer Transformation und ist vor dem Hintergrund beruflicher Handlungsfelder zu interpretieren. Wirtschaftswissenschaftliche Theorien sind also dahingehend zu prüfen, wie sie dem Anspruch einer verantwortbaren Gestaltung und Entwicklung der beruflichen und nicht beruflichen Lebenswelt genügen. Humane Ökonomie setzt hier an und arbeitet Ansatzpunkte aus, die den Menschen in den Mittelpunkt stellen und entsprechende Handlungsperspektiven anbieten. Der Beitrag fokussiert diese Aspekte aus drei Perspektiven. Insgesamt möchten wir über den Beitrag die komplexen Herausforderungen im Diskurs um das Humane in Ökonomie und Wirtschaftswissenschaft, kaufmännischer beruflicher Bildung und der Ausbildung und Professionalisierung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen aufzeigen.

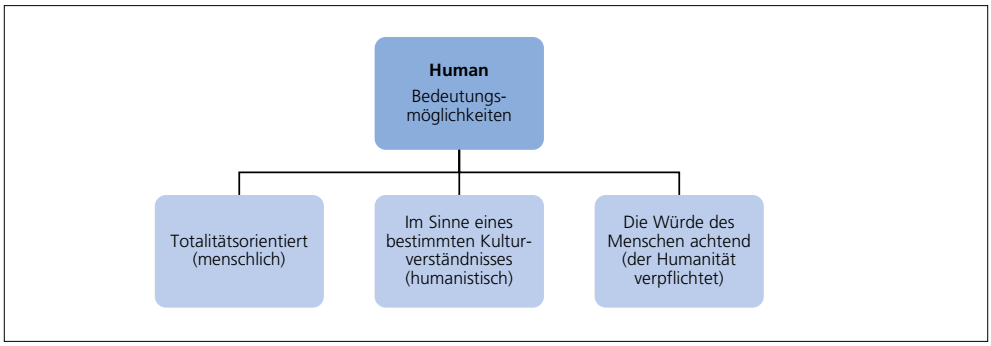
2 Humane Ökonomie – Annäherung und Kritik

Nach einer Definition von **Humaner Ökonomie** (2.1) wird das eingebettete Subjekt als individuelles und soziales Wesen beschrieben (2.2), das als materielles und geistiges Wesen produktiv sein möchte (2.3) und dabei mit Fragen der Moral und des Sinns konfrontiert ist (2.4). Davon ausgehend wird eine einseitige Interpretation des ökonomischen Mainstreams kritisiert und eine sozioökonomische Perspektive eröffnet (2.4).

2.1 Definition Humane Ökonomie

Etwas vereinfacht kann human auf dreierlei Art interpretiert werden (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Bedeutungsmöglichkeiten von human



Quelle: eigene Darstellung

Erstens kann das Wort human totalitätsorientiert aufgefasst werden. Es umschreibt alles, was nicht Natur ist, sondern als Kultur vom Menschen geschaffen wurde. In diesem Sinne umfasst Kultur die „Totalität des menschlichen Hervorbringens" (Berger 1973, S. 7). Totalitätsorientiert gewendet, ist Wirtschaft immer human, weil sie vom Menschen gemacht wird. Wirtschaften ist also menschlich. Als kulturelles Phänomen kann sie verändert werden. Die aktuellen Ereignisse (Covid und Ukraine-Krieg) sollten uns zeigen, dass die Wirtschaft die Aufgabe hat, den Menschen zu versorgen, und wie herausfordernd dies sein kann. Ebenso wird ersichtlich, dass die Idee selbstregulierender Märkte zu hinterfragen ist. Das dokumentieren nicht nur die Preise für Strom oder Gas, sondern vor allem die Notwendigkeit des ständigen Einschreitens des Staates. Märkte entstehen durch Politik, indem Recht geschaffen wird. Auf den Märkten darf das getan werden, was das Recht den Akteuren zuschreibt. Der Code des Kapitals ist das Recht, wie Katharina Pistor (2020) in ihrem Buch schreibt. Es muss immer geklärt werden, wer, was, wann, wo und wie verkaufen und kaufen darf. Es ist also wesentlich die Politik, welche die Wirtschaft gestaltet. Oder anders gesagt: Ohne Politik gibt es weder Staat noch Märkte. Das gilt es auch an Schulen und Hochschulen zu berücksichtigen.

Zweitens könnte human im Sinne eines bestimmten Kulturverständnisses, nämlich humanistisch, interpretiert werden. Gerade für die Entstehung und Entwicklung der Wirtschaftspädagogik spielt die Auseinandersetzung mit dem Neuhumanismus eine wesentliche Rolle (vgl. Tafner 2015a, S. 75ff.). Auf dieses Kulturverständnis wird hier nicht weiter eingegangen.[1]

Drittens ist human im Sinne von Humanität zu verstehen, also die Würde des Menschen achtend. Im Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin wird in Bezug auf Humani-

1 Einen Überblick über die Entwicklung und Formen des Humanismus gibt Aloni (2006). Zu der Herausforderung des Neuhumanismus für die Entstehung der Berufsbildungstheorie und der Wirtschaftspädagogik siehe z. B. Tafner 2015a, S. 75ff.

tät ausgeführt: „Trotz aller Rückschläge gibt es bis heute kein besseres Motiv, wenn es um das Wachstum des Wissens und die Zukunft der Bildung geht“ (Humboldt-Universität zu Berlin 2002). Es geht also um eine „lebensdienliche Wirtschaft“ (Ulrich 2008) für das Wohl des Menschen als individuelles und soziales Wesen und damit eine Abwägung von ökonomisch Machbarem und ethisch Vertretbarem. Die Wirtschaft dient dem Menschen, nicht umgekehrt. Auch darauf sollten Bildungseinrichtungen abzielen. Curricular bedeutet dies, bei einer Subjektorientierung anzusetzen, die nicht dem methodischen Individualismus neoklassischer Zugänge folgt, sondern vom in Natur und Kultur und Gesellschaft eingebetteten Subjekt ausgeht. Da der Mensch nicht nur Individuum, sondern auch soziales Wesen ist, werden Moral und Sinnstiftung ebenso zu Zielen wirtschaftlichen Handelns. Damit eröffnen sich, wie nachfolgend gezeigt wird, weitere Dimensionen und Ziele.

2.2 Das eingebettete Subjekt als individuelles und soziales Wesen

Die Mündigkeit des in Kultur, Natur und Gesellschaft eingebetteten Subjekts ist Ausgangs- und Zielpunkt einer bildungstheoretisch fundierten Pädagogik und Didaktik. Das Subjekt ist individuelles und untrennbar gleichzeitig soziales Wesen (vgl. Klafki 1996, S. 276; Nell-Breuning 1985, S. 39). Klafki (1996) spricht davon, dass ein mündiger Mensch autonomie-, solidaritäts- und partizipationsfähig ist. Autonomiefähigkeit nimmt Bezug auf das individuelle Wesen und Solidaritätsfähigkeit auf das soziale Wesen. Partizipationsfähigkeit ergibt sich daraus, dass der Mensch eben ungetrennt beides ist – individuelles und soziales Wesen. Würde nur die Autonomiefähigkeit das Ziel sein, bestünde die Gefahr, den Egoismus zu forcieren, Solidaritätsfähigkeit allein wiederum würde Gruppenzwang und -hörigkeit fördern. Zur Erreichung des Ziels der Mündigkeit ist die Förderung von Kommunikations-, Kritik- und Urteilsfähigkeit notwendig.

2.3 Das produktive Subjekt als geistiges und materielles Wesen

Das Subjekt ist gleichermaßen materielles wie geistiges Wesen. Als geistiges Wesen *bedient* es sich seines Bewusstseins, das es wiederum als Individuum auszeichnet, weil das Bewusstsein nur dem Subjekt selbst zugängig ist. Der Mensch ist aber auch materielles Wesen. Ohne sein biologisches System, das sein Leben überhaupt ermöglicht, gibt es weder das Bewusstsein noch Gedanken. Ohne Gedanken gäbe es keine Kommunikation, ohne diese keine Gesellschaft. Das Materielle ist also auch Voraussetzung für das geistige und das soziale Wesen, welches durch Kommunikation ermöglicht wird.

Als materielles Wesen muss sich der Mensch mit Mitteln versorgen, um (gut) leben zu können. Mit Mitteln kann er sich zu einem kleineren Teil selbst versorgen, zu einem größeren Teil muss er sich bei anderen damit versorgen. Im Kern ist Wirtschaften genau dies: die Entscheidung darüber, ob und mit welchen Mitteln sich der Mensch versorgt, mit dem Ziel, sein Dasein zu ermöglichen und sich selbst zu verwirklichen (vgl. Nell-Breuning 1985, S. 151ff.). Wirtschaft ist das System, das diese Mittel bereitstellt. Wie der Mensch diese Wahlentscheidung vornimmt, ist offen. Die Entscheidung kann zweckrational, wertrational, emotional oder traditionell erfolgen (vgl. Weber 1984, S. 40ff.) oder sich als ein unbewusstes Tun vollziehen. Die vorherrschende ökonomische Lehre – es wird auch vom

Mainstream bzw. der Orthodoxie im Gegensatz zum *Sidestream* und der Heterodoxie gesprochen, obwohl sowohl *Mainstream* als auch *Sidestream* ausdifferenziert sind (vgl. Becker u. a. 2009; Beckenbach/Daskalakis/Hofmann 2016) – zeichnet sich aus durch eine „*holy trinity – rationality, selfishness, and equilibrium*" (Colander/Holt/Rosser 2004, S. 485). Ihr Merkmal ist also eine auf Eigennutzorientierung zielende Zweckrationalität, verbunden mit der Vorstellung von Gleichgewichten auf Märkten. Dieser *Mainstream* beherrscht den öffentlichen Diskurs, die Lehre und die Lehrbücher (vgl. Schweitzer-Krah/Engartner 2019; Treeck/Urban 2016). So wird z. B. im Lexikon der ökonomischen Bildung, ohne zwischen Lebenswelt und Wissenschaft zu unterscheiden, eine dem *Mainstream* 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" (May 2012, S. 667).

Als einziger Handlungstyp wird Zweckrationalität zu einem zweckrationalen Vorteilsdenken komplexitätsreduziert. Es geht dabei nicht um den Gegenstandsbereich des Wirtschaftens bzw. das Phänomen selbst, sondern um eine erkenntnistheoretische *As-if*-Annahme neoklassischer Theorien und Modelle, um die vielfältigen Verhaltens- und Handlungstypen modellhaft in den Griff zu bekommen (vgl. Ulrich 2005). Dieses Vorgehen sagt aber nichts über das Phänomen des Wirtschaftens an und für sich aus (vgl. Nell-Breuning 1985, S. 152). Es zeichnet eine solche wirtschaftswissenschaftliche Theoriebildung aus, „dass Methoden von den Inhalten getrennt" werden und Denkmodelle entstehen (Brodbeck 2013, S. 5). Gerade das Darstellen eines solchen Vorgehens wäre eine grundlegende Aufgabe ökonomischer Bildung und müsste im Lexikon ausgeführt werden.

> „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" (Ulrich 2005, S. 7).

Aus sozialer, ethischer und pädagogischer Perspektive wird es problematisch, wenn diese modellhafte *As-if*-Annahme eigennutzorientierten Handelns zur Handlungsempfehlung wird, sie also vom erklärenden Denkmodell zur moralischen Richtschnur wird, wie dies in der ökonomischen Ethik nach Karl Homann der Fall ist (siehe kritisch dazu: Tafner 2020). Und genau diese Ethik ist die einzige, die im Lexikon der ökonomischen Bildung zu finden ist.

Wirtschaften ist also Versorgen und hat eine materielle und geistige Dimension. Wirtschaften ist in

> „hohem Grade Leistung […] des Geistes. Gerade ihre Vernachlässigung bei der sittlichen Wertschätzung hat zu der extremen Einseitigkeit der Weltanschauung geführt, die sich als ‚ökonomischer Materialismus' [Hervorhebung im Original] bezeichnet. Die moderne Wirtschaft selbst ist in höchstem Maße ein Produkt des Geistes. Humanisierung der Arbeit ist in unserer Zeit eine vordringliche pädagogische Aufgabe" (Spranger 1959, S. 136f.).

Arbeit – in Freizeit und im Beruf – ist ein Teil des Menschseins. „Die positive Freiheit besteht im spontanen [lat. aus freien Stücken] Tätigsein (*activity*) der gesamten, integrierten Persönlichkeit" (Fromm 2020a, S. 187). In seinem sozialen Eingebundensein im aktiven Denken und im aktiven Tun (Produktivität) sucht der Mensch nach Selbstverwirklichung und arbeitet produktiv in „seiner täglichen Arbeit und in seinen Beziehungen zu anderen" (Fromm 2020a, S. 197). Das individuelle und soziale sowie geistige und materielle Lebewesen ist fähig zu produzieren und möchte produktiv sein, sich im Leben aktiv einbringen (vgl. Fromm 2020b, S. 239). Als materielles Wesen muss das Subjekt produzieren, um überhaupt überleben zu können und sein Dasein zu gestalten. „Der Mensch kann zwar dank seiner Produktivität materielle Dinge, Kunstwerke und Gedankensysteme erzeugen, aber der wichtigste Gegenstand der Produktivität ist der Mensch selbst" (ebd., S. 107). Will der Mensch seine emotionalen und intellektuellen Möglichkeiten ausschöpfen und sich in die Welt einbringen, so muss er produktiv sein. Deci und Ryan (1993) beschreiben in ihrer Selbstbestimmungstheorie, dass der Mensch autonom und eingebunden – auch hier ist das individuelle und soziale Wesen zu erkennen – sowie kompetent sein möchte. Er will etwas wissen, etwas können – er möchte produktiv sein. Diese Produktivität, die hier angesprochen wird, ist eine aus der humanistischen Psychologie begründete und nicht mit Produktivität im Sinne von Effizienz zu verwechseln (vgl. Tafner 2023) – ein wesentlicher Punkt, der unten wieder aufgegriffen wird.

2.4 Das Subjekt konfrontiert mit Moral und Sinn

Das in die Natur, Kultur und Gesellschaft eingebettete Subjekt erlebt, dass es nicht allein auf dieser Welt ist: „To exist in and with the world thus always raises the question of the relationship between my existence and the existence of the world. […] The challenge, therefore, is to exist in the world without considering oneself as the center, origin, or ground of the world" (Biesta 2017, S. 8). Das eingebettete, mündige Subjekt übernimmt Verantwortung, die sich grundsätzlich definieren lässt „als das Einstehen eines Akteurs für die Folgen seiner Handlungen in Relation zu einer geltenden Norm" (Heidbrink 2017, S. 5). Das Subjekt übernimmt Verantwortung sich selbst (Strebensethik), den anderen Subjekten (Moralphilosophie und soziale Nachhaltigkeit) und der Umwelt gegenüber (ökologische Nachhaltigkeit). Die Norm kann eine rechtliche, moralische oder kulturell-kognitive sein. Kulturell-kognitive Institutionen sind Selbstverständlichkeiten, die als Erwartungen und Erwartungs-Erwartungen eine besonders starke Wirkung entfalten, weil sie als Regeln meist gar nicht wahrgenommen werden und dennoch unser Handeln strukturieren (vgl. Scott 2001). Verantwortung „beruht darauf, dass Akteure über einen Grundbestand an ethischen Werten, sozialen Einstellungen und politischen Orientierungen verfügen, die sie in die Lage ver-

setzen, eigenständige Urheber ihrer Handlungen zu sein und sich mit ihren Konsequenzen auseinanderzusetzen“ (Heidbrink 2017, S. 5). Dies setzt Mündigkeit voraus.

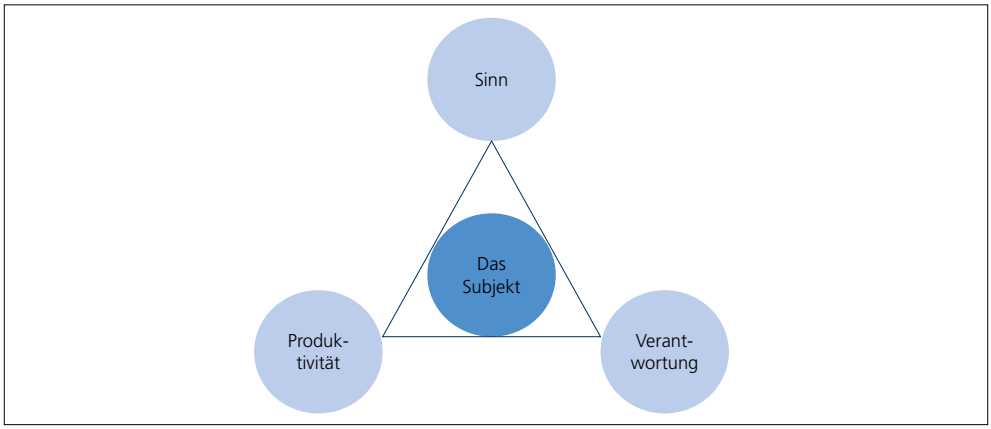
Tugend, Werte und Prinzipien sind wesentliche Grundlagen eines lebensdienlichen und verantwortlichen Wirtschaftens (vgl. Tafner 2020). Wie ein demokratischer Staat von Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht schaffen kann (Böckenförde-Theorem), so lebt auch die Wirtschaft von Voraussetzungen, die sie selbst nicht produzieren kann (vgl. Neuhold 2009). Adam Smith (1977/1759) legt in seinem ersten Werk „*The Theory of Moral Sentiments*“ dar, dass ohne Gewissen (unparteiischer Zuschauer), Moral und Gesetze ein Zusammenleben nicht möglich ist: „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 […]“ (ebd., S. 124). Moral als Fundament der Wirtschaft, insbesondere einer sozialen Marktwirtschaft führt Röpke (2009/1955) so aus:

> „Selbstdisziplin, Gerechtigkeitssinn, Ehrlichkeit, Fairness, Ritterlichkeit, Maßhalten, Gemeinsinn, Achtung vor der Menschenwürde des anderen, feste sittliche Normen, das alles sind Dinge, die die Menschen bereits mitbringen müssen, wenn sie auf den Markt gehen. Sie sind die unentbehrlichen Stützen, die ihn vor der Entartung bewahren“ (ebd., S. 286).

In der Begegnung mit anderen kann Sinn entstehen. Das Engagement für die anderen „is the origin of sense in that it provides an ‘orientation’ [Hervorhebung im Original]“ (Biesta 2017, S. 48). Der Mensch ist auf der Suche nach dem Sinn. Diese Sinnsuche bezieht sich auf den ganzen Menschen und damit sowohl auf das Private als auch auf das Berufliche. So sollte neben der Dimension der Verantwortung darüber hinaus die Dimension des Sinns für die allgemeine und berufliche Bedeutung eine Zieldimension sein. Didaktisch-pädagogisch bedeutet dies, Räume für Reflexionen zu eröffnen (vgl. Tafner 2015a; 2018a; 2018b; Tafner u. a. 2022).

Das eingebettete, mündige Subjekt balanciert also drei Ziele aus: Produktivität, Sinn und Verantwortung. Für die ökonomische und berufliche Bildung können sie im Sinne einer reflexiven Wirtschaftspädagogik zu Zielebenen werden (siehe Abb. 2).

Abbildung 2: Die drei Zielebenen einer reflexiven Wirtschaftspädagogik



Quelle: eigene Darstellung

2.5 Wirtschaften im *Mainstream* und in der Sozioökonomik

Welche Rolle kommt dem Subjekt im *Mainstream* der Ökonomik zu? Im vorherrschenden Wissenschaftsverständnis werden die Wirtschaftswissenschaften nicht als Gegenstandsbereich, sondern formal bestimmt: „Economics is the science which studies human behavior as a relationship between ends and scarce means which have alternative uses" (Robbins 1932, S. 16). Wirtschaftswissenschaft ist also jene Wissenschaft, die sich mit menschlichem Verhalten als einer Beziehung zwischen Zwecken (*ends*) und knappen Mitteln (*scarce means*) auseinandersetzt. Damit wird einerseits Max Webers (1984, S. 44f.) Zweckrationalität beschrieben und andererseits Effizienz definiert. Effizienz ist demnach eine zweckrationale Relation zwischen Zweck und knappen Mitteln bzw. zwischen Output und alternativen, knappen Inputs, die entweder in Mengen- oder Geldwerten dargestellt werden. Dies beschreibt also eine zweckrationale Handlung. Im *Mainstream* wird diese zweckrationale Handlung zu einer, die zum eigenen Vorteil führt (siehe oben). Humanistische Produktivität klingt zwar wie ökonomische Produktivität, hat aber eine andere Bedeutung: Der Mensch möchte sich produktiv in diese Welt einbringen, er will sich verwirklichen (vgl. Fromm 2020a; 2020b). Es ist ein strebensethischer Begriff. Dieser Unterschied ist pädagogisch relevant: In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur taucht Effizienz durchaus als wünschenswerte Tugend auf, wie hier kurz beispielhaft gezeigt wird: Das „Streben nach Effizienz" ist eine herausragende Tugend im Betrieb und sie hat „als Tugend […] auch im Bildungsbereich Eingang gefunden" (Gonon 2002, S. 317). Mündigkeit ist mit den Kriterien Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortung zu beschreiben (vgl. Albers 1995, S. 2ff.). „Selbstbestimmung und Tüchtigkeit beziehen sich hier auf die effiziente Bewältigung der eigenen Lebenssituation" (Greimel-Fuhrmann/Chechovsky/Riess 2021, S. 50). Zwei Einwände dazu: 1) Wäre Effizienz eine Tugend, dann könnte sie nur eine Sekundärtugend sein und es gelte zu fragen, wofür und für wen diese Tugend dient, denn effizient können Schulen genauso wie Verbrecherbanden sein. Effizienz allein ist *wert*-los,

sie muss mit Verantwortung und Sinn gekoppelt sein, denn: „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen" (Klafki 1996, S. 265). 2) Es gilt zu hinterfragen, ob Effizienz überhaupt eine Tugend ist oder ob sich hier nicht eine bestimmte wirtschaftswissenschaftliche Vorstellung lebensweltlich zeigt, denn Effizienz kann für den Menschen hilfreich und förderlich sein, etwa dann, wenn das Erlangen von Effizienz Freude bereitet, wenn der arbeitende Mensch erkennt, dass sein wiederholtes Tun zur Verbesserung, Verwirklichung und Entwicklung führt. Sie kann ebenso positiv sein, wenn dadurch Ressourcen geschont werden. Aber Effizienz ist im Blick auf Suffizienz und Nachhaltigkeit sowie Rebound-Effekte keine Garantie für Ressourcenschonung.[2] Für das Subjekt kann Effizienz hemmend und hinderlich sein, wenn sie zu Verzweckung, Instrumentalisierung und Ausbeutung führt. Humanistische Produktivität und Effizienz eröffnen mithin ein Spannungsfeld, das förderlich oder hinderlich sein kann. Im wirtschaftswissenschaftlichen *Mainstream* rückt Effizienz als entscheidendes ökonomisches Kriterium in den Mittelpunkt. Eines der bekanntesten deutschsprachigen Lehrbücher für Betriebswirtschaftslehre, das sich als „wirtschaftstheoretisch fundierte BWL" und nicht als „verhaltenswissenschaftlich fundierte BWL" versteht und explizit der Eigennutzmaximierung im Sinne des *homo oeconomicus* folgt (Wöhe/Döring 2013, S. 12f.),[3] bringt das so auf den Punkt: Effizienz ist „für Ökonomen der allein gültige Maßstab zur Beurteilung betrieblicher Handlungen" (ebd. 2013, S. 8). Sie führen weiter 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" (ebd., S. 8). Hier liegt die Krux des pädagogisch-didaktischen Handelns: Es ist weder von Schülerinnen und Schülern noch von Studierenden zu erwarten, dass sie wissen, dass es neben dem ökonomischen Aspekt der Effizienz auch andere Aspekte gibt, die Berücksichtigung finden müssen – denn diese Aspekte kommen Studien über Lehrbücher und Lehrinhalte zufolge zu kurz (vgl. Beckenbach/Daskalakis/Hofmann, 2016; Graupe 2017; Treeck/Urban 2016). Darüber hinaus geht es auch um Werte, Haltungen und Positionen. Fachdidaktiker/-innen sowie Pädagoginnen und Pädagogen müssen also anders handeln: Sie müssen die sozialen, politischen und ethischen Aspekte beim wirtschaftlichen Handeln auf einzel- und gesamtwirtschaftlicher Ebene mit berücksichtigen. Wird dies gemacht, dann wird die ökonomische zu einer sozioökonomischen Bildung. Ebenso gilt zu

2 Dies ist möglich, „denn die monetäre Effizienz muss nicht der realen entsprechen. Gunther Tichy (2009, S. 6–9) führt beispielhaft aus, dass SUVs enorm ressourcenvergeudend sind (mehr Herstellungsmaterial, größere Parkplätze, breitere Straßen etc.), aber die Effizienz die kostengünstige Herstellung überhaupt erst ermöglicht und dadurch zu einem Rebound-Effekt führt. Diese Autos werfen aufgrund der großen Nachfrage hohe Gewinne ab, sind also beliebt. Tichy spricht von monetärer Effizienz, aber die reale Effizienz kommt damit gar nicht in den Blick. Die Gewinnmaximierung bedeutet nicht automatisch reale Effizienzsteigerung" (Tafner 2020, S. 236).

3 „Die Zentralfigur der traditionellen Betriebswirtschaftslehre [ist] der kühl kalkulierende, nach langfristiger Gewinnmaximierung strebende Homo-oeconomicus-Unternehmer" (Wöhe/Döring 2013, S. 12). Gefühle spielen nur insofern eine Rolle, als sie diesem Ziel dienen: „Für den nüchternen Ökonomen ist die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse Dritter Mittel zum Zweck der Gewinnmaximierung" (ebd., S. 12).

klären, dass neben Effizienz andere ökonomische Größen wie Sparsamkeit bzw. Suffizienz, Zweckmäßigkeit, Liquidität, Kostendeckung und Nachhaltigkeit eine Rolle spielen.

Wird der *Mainstream* falsch interpretiert und findet nur das instrumentell Ökonomische Berücksichtigung, kann von Ökonomismus gesprochen werden. Wird im Sinne Gerry Beckers (1992) jede menschliche Handlung als eine ökonomische verstanden, dann wird der ökonomische Aspekt zur einzigen Erklärung des Handelns schlechthin.

Diese Gefahren werden intensiv diskutiert und dürfen in pädagogisch-didaktischen Überlegungen nicht übersehen werden:

> „Warum akzeptieren wir, dass junge Menschen an den Wirtschaftshochschulen alles über die Maximierung der Profite, die effiziente Ausbeutung von Humanressourcen […] lernen, aber absolut nichts darüber, wie eine lebensdienliche Wirtschaft aussehen könnte?“ (Ungericht 2021, S. 7)

Der Gründer der Sozioökonomik, Amitai Etzioni (1988, S. 249), resümiert:

> „There are educational effects on the youth and on the public at large. Neoclassicists each year expose millions of high school and college students to a paradigm that, as Solow (1981, p. 40) puts it, ‘underplays the significance of ethical judgments both in its approach to policy and [in] its account of individual and organizational behaviour.“

Sozioökonomische Bildung versucht die Pluralität sowohl der lebensweltlichen Ökonomie als auch der wissenschaftlichen Ökonomik zu akzentuieren (vgl. Tafner 2021); den gängigen Annahmen des *Mainstreams* werden Alternativen gegenübergestellt. Es wird herausgearbeitet, dass das instrumentell Ökonomische nur ein Aspekt ist, der um soziale, politische und ethische Aspekte ergänzt werden muss. Anders gesagt: Es wird deutlich gemacht, dass Effizienzorientierung im Sinne von Nutzen- und Gewinnmaximierung keinesfalls als moralische Vorgaben zu verstehen sind, sondern als *As-if*-Annahmen (vgl. Etzioni 1988; Tafner 2018a, 2020; Ulrich 2005). Dazu gehört die Erkenntnis, dass Wirtschaften eine Wahlentscheidung über das Versorgen ist und das beruflich tätige Subjekt sowohl Versorgende/-r als auch Zu-Versorgende/-r ist. Das ermöglicht einen Perspektivenwechsel.

Zusammengefasst: Das Subjekt bildet eine psycho-biologische Einheit und ist gleichermaßen autonom und sozial eingebunden. Als materielles Wesen benötigt es Mittel, um sich und andere zu versorgen. Das in die Gesellschaft eingebundene Subjekt trägt in seinem Handeln Verantwortung für sich, andere und die Umwelt. Damit greift Effizienzorientierung im Sinne von Eigennutzmaximierung didaktisch-pädagogisch zu kurz und kann keinesfalls als moralische Vorgabe verstanden werden. Vielmehr müssen zudem die soziale, politische und ethische Dimension Berücksichtigung finden. Damit geht sowohl das Verständnis einher, dass die Wirtschaft dem Menschen dienen soll und nicht umgekehrt, als auch die Einsicht, dass Wirtschaft und Märkte nichts Naturgegebenes sind, sondern von Menschen gestaltet und damit auch verändert werden können.

3 Subjekt und Identitätsarbeit in der beruflichen Bildung

Im vorherigen Kapitel wurde die Einbettung des Subjekts in die materielle und soziale Umwelt ausgeführt, dessen Verantwortung für sich selbst und für andere verdeutlicht und auf dieser Basis ein Anspruch an wirtschaftliches Handeln entworfen. Folgt man dabei dem angesprochenen Perspektivenwechsel, resultieren daraus offensichtlich Konsequenzen für die berufliche Bildung, da hierüber Fragen bezüglich der Zielsetzung und der inhaltlichen Schwerpunktsetzung von Angeboten der beruflichen Bildung aufgeworfen werden. Im Kontext dieses Beitrags wird der Schwerpunkt der weiteren Ausführungen auf die duale Ausbildung und dabei insbesondere auf den Unterricht in der Berufsschule[4] gelegt, um hieran die Fragestellungen exemplarisch zu diskutieren.

3.1 Leitbild beruflicher Bildung

In normativen Leitbildern der beruflichen Bildung steht der Mensch, also das sich bildende Subjekt, unter der Fragestellung im Mittelpunkt der Betrachtung, wozu die Subjekte befähigt werden sollen. Für die duale Ausbildung wird eine **umfassende berufliche Handlungskompetenz** als normativer Zielhorizont formuliert (vgl. z. B. KMK 2018). Über den Kompetenzbegriff erfolgt die Fokussierung auf das Subjekt, wobei das Konstrukt der Handlungskompetenz jedoch durchaus einer Präzisierung und näheren Bestimmung bedarf angesichts der unpräzisen, unklaren und zum Teil widersprüchlichen Formulierungen in curricularen Ordnungspapieren (wie beispielsweise den KMK-Handreichungen) (vgl. Tramm/Naeve-Stoss 2019). Demzufolge überrascht es nicht, dass in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion immer wieder auf die Gefahr einer „utilitären Berufsbildung“ (Kutscha 2019, S. 1, mit Verweis auf Blankertz 1963) verwiesen wurde und wird (siehe z. B. auch Lisop 1999). So werden Befürchtungen für eine mögliche Engführung des Kompetenzverständnisses im Sinne „betrieblich verwertbarer Handlungskompetenzen“ (Kutscha 2019, S. 3) zum Ausdruck gebracht (siehe auch Tafner 2015b). Der Anspruch einer „umfassenden reflexiven Handlungskompetenz“, wie ihn beispielsweise Kutscha formuliert (2019, S. 12), reicht deutlich darüber hinaus. Er betont die Subjekte als aktive Gestalterinnen und Gestalter und damit deren Autonomiefähigkeit. Ferner hebt er den Aspekt der Verantwortung für sich und für andere hervor und damit die Einbettung des Subjekts und seine Solidaritätsfähigkeit. Schließlich verdeutlicht er notwendige Aushandlungspro-

4 Die curriculare Grundlage für den Unterricht im berufsbezogenen Bereich in der Berufsschule bilden seit einer curricularen Reform im Jahr 1996 lernfeldstrukturierte Rahmen- bzw. Bildungspläne. Während zuvor der Berufsschulunterricht entlang einer Struktur parallel zueinander unterrichteter Fächer erfolgte (z. B. für die kaufmännischen Ausbildungsberufe entlang der Fächer Allgemeine Wirtschaftslehre, Spezielle Wirtschaftslehre, Rechnungswesen, Informationsverarbeitung), bilden seitdem Lernfelder das Strukturierungsprinzip für den berufsbezogenen Bereich des Berufsschulunterrichts, die als curriculare Einheiten fächerintegrativ angelegt sind. Damit einher gehen umfassende curriculare Planungsarbeiten für Lehrpersonen an den beruflichen Schulen, die sinnvollerweise nur im Bildungsgangteam zu bewältigen sind (vgl. z. B. Kremer 2003; Sloane 2010; Tramm/Naeve-Stoss 2019).

zesse im konkreten Handeln und im Weiteren die Partizipationsfähigkeit des Subjekts. In diesem Sinne sollten die Lernenden in der dualen Ausbildung zur aktiven Gestaltung der eigenen (Berufs-)Biografie im Spannungsfeld von eigenen Zielen, Interessen, Werten, Vorstellungen und Erwartungen sowie Ansprüchen der sozialen und materiellen Umwelt befähigt werden (vgl. z. B. Rützel 1996; 2016). Sie sollten zudem dazu befähigt werden, Verantwortung für sich selbst und andere im Hinblick auf gesellschaftliche Gestaltungserfordernisse zu übernehmen, mithin zur kompetenten und verantwortlichen Gestaltung von beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Lebenssituationen (vgl. z. B. Tramm 1996).

Angesichts dieser Zielsetzung kommt in der dualen Ausbildung, die die Lernenden im Lernort Betrieb und Berufsschule absolvieren, dem Berufsschulunterricht eine besondere Rolle zu. Der Berufsschulunterricht sollte einen spezifischen Beitrag leisten zur Förderung und Entwicklung einer beruflichen Identität, insbesondere in Zeiten umfassender Transformationsprozesse, die die Subjekte (auch zukünftig) vor eine Reihe von Entwicklungsaufgaben stellen, beispielsweise den Umgang mit Unsicherheit oder auch die Bereitschaft zur Veränderung (vgl. z. B. Thole 2021).

Im Berufsschulunterricht müsste es – losgelöst vom unmittelbaren Verwertungszwang des Handelns im Betrieb – darum gehen, die Schüler/-innen in ihrer Entwicklung zu unterstützen und Lernprozesse sowohl zu initiieren als auch zu fördern, die sie zu kritischen und handlungsfähigen Subjekten heranreifen lassen. Das Ziel von Berufsschule kann nicht das Lernen von Techniken sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung (zukünftiger) beruflicher Anforderungssituationen allein sein (die wir in der Form ohnehin nicht vorhersehen können). Viel eher sollten die Bildungsprozesse in der Berufsschule darauf abzielen,

(1) individuelle Handlungsspielräume zu erweitern:
Eine umfassende reflexive Handlungskompetenz schafft die Möglichkeit, sich in Widersprüchen bewegen und reflektiert handeln zu können. Dafür braucht es ein Wissen um und über sich selbst und über die Welt. Über die Auseinandersetzung mit sich selbst (Selbstreflexion, Durchdringung des Selbst) und in aktiver Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt (also mit anderen Menschen, gesellschaftlichen Entwicklungen, objektiven Rahmenbedingungen …) erfolgt eine aktive Aneignung und Mitgestaltung individueller und gesellschaftlicher Handlungsspielräume.

(2) Kritikfähigkeit zu befördern und ein Sich-Einmischen zu ermöglichen:
Handeln im Sinne einer umfassenden reflexiven Handlungskompetenz ist insofern nicht allein auf sich bezogen, nicht allein auf Selbstentfaltung und Selbsterkenntnis ausgerichtet, sondern erfordert immer die Reflexion der sozialen Eingebundenheit. Sich bilden heißt in diesem Zusammenspiel die Befähigung zur Selbstbestimmung: nicht hinnehmen, sondern sich emanzipieren. Das heißt, sich bewusst und aktiv mit Vergangenem, Historischem und Aktuellem, Gegenwärtigem auseinanderzusetzen, Dinge kritisch zu hinterfragen, skeptisch zu sein, um auf dieser Basis Entscheidungen zu treffen, die darin resultieren können, bewusst mitzumachen oder zu funktionieren, die Menschen aber gleichermaßen befähigen, unangepasst zu sein und nicht zu funktionieren. Und zwar beispielsweise dann, wenn fremdgesetzte Anforderungen

> nicht mit den eigenen Werten, Überzeugungen und moralischen Vorstellungen in Einklang stehen. Sich bilden bedeutet daher keinesfalls eine Anpassung beispielsweise an die Interessen und Ziele des Betriebes oder ein Erlernen verwertungsbezogener Kompetenzen, sondern sich bilden heißt, Individuen darin zu unterstützen, darüber nachzudenken, „ob und wie der gesellschaftliche Status Quo (sic) […] ein emanzipiertes, solidarisches Mensch-Sein behindert, und welche Maßnahmen dagegen ergriffen werden können" (Lederer 2014, S. 313). Insofern geht es in Bildungsprozessen immer auch und gerade um reflektierte Reibung, also darum, sich an einem als verbesserungswürdig erachteten Status quo zu reiben und Handlungsalternativen zu entwickeln, sich darüber zu verständigen und am Ende konkrete Entscheidungen und Handlungen auch zu verantworten.

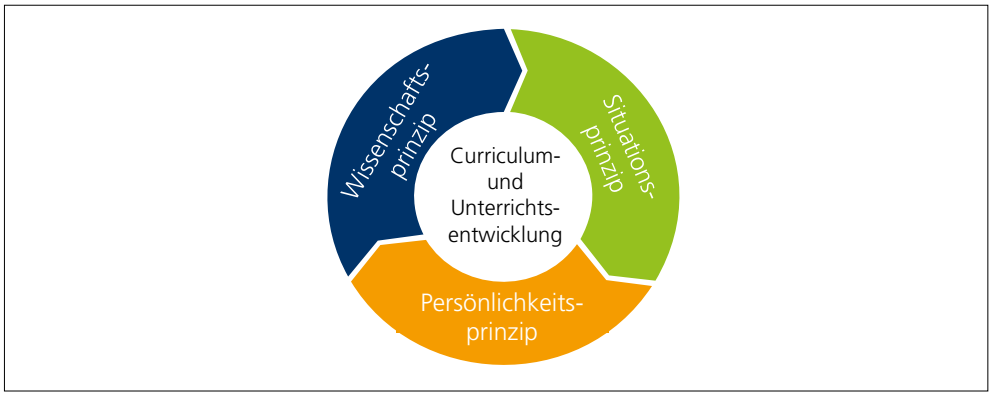
Auch ein (wirtschaftsberuflicher) Unterricht, der sich an diesem Anspruch orientiert, müsste das Subjekt und seine Eingebundenheit in die Umwelt ins Zentrum aller didaktischen Überlegungen stellen. Er müsste darauf abzielen, Entwicklungsprozesse hin zu einer aufgeklärt-emanzipierten, solidarischen Persönlichkeit zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen. Er müsste insofern Reibung erzeugen, er müsste Widersprüche und Spannungsfelder thematisieren, müsste Reflexion fordern und fördern. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Auswahl und Begründung von Inhalten.

3.2 Curriculare Prinzipien zur Auswahl und Legitimation von Inhalten

Für die Planung und Durchführung von Bildungsangeboten, die das vorab skizzierte normative Leitbild und darüber hinaus den Anspruch einer Lernfeldorientierung im Berufsschulunterricht als Bezugspunkt ernst nehmen, ergeben sich für die Lehrer/-innen an beruflichen Schulen auf unterschiedlichen Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene von Curricula und Unterricht) besondere Planungsherausforderungen.

Um es beispielhaft für die Makroebene zu verdeutlichen: Bei der Planung von Curricula und Unterricht ist die begründete Auswahl und Legitimation von Zielen und Inhalten auf der Basis der curricularen Ordnungsmittel ein wesentlicher Schritt, der zunächst eine **kritische Analyse** der Ordnungsmittel (KMK-Rahmenpläne bzw. bundeslandspezifische Bildungspläne und für die duale Ausbildung die Ausbildungsordnungen) erfordert. Um Entscheidungen über die Auswahl von Zielen und Inhalten zu begründen und zu rechtfertigen, hat Reetz (1984) unter Berufung auf Robinsohn (1967) drei curriculare Relevanzprinzipien für (wirtschafts-)berufliche Bildungsgänge in den curricularen Diskurs eingebracht (vgl. auch Reetz/Seyd 1995; Tramm/Reetz 2010): das Wissenschaftsprinzip, das Situationsprinzip und das Persönlichkeitsprinzip (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Curriculare Prinzipien



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Reetz 1984

Demzufolge sollten Lernziele und Inhalte anhand einer Analyse

- von Strukturen der Wissenschaft, im Kontext wirtschaftsberuflicher Bildungsgänge der Wirtschaftswissenschaften (Wissenschaftsprinzip),
- jetziger und zukünftig bedeutsamer (beruflicher) Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler (Situationsprinzip) und
- von Potenzialen und Herausforderungen der lernenden Subjekte, die für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit und deren Bildung möglich und bedeutsam sind (Persönlichkeitsprinzip),

ermittelt und ausgewählt werden (vgl. Reetz 1984, S. 77).

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die curricularen Relevanzprinzipien in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen, sie folglich nicht als isolierte Prinzipien bei der Planung von Curricula betrachtet werden, sondern im Zuge der Analyse und Reflexion zueinander in Beziehung zu setzen sind.

Für die unterrichtliche Umsetzung ökonomischer Pluralität im Lernfeldunterricht ergeben sich unter Berücksichtigung der curricularen Prinzipien die nachstehenden Anforderungen (vgl. Naeve-Stoss/Jenert/Brahm 2019):

- Dem **Wissenschaftsprinzip** folgend sollte die Pluralität von Norm- und Zielsystemen wirtschaftlichen Handels sowie von theoretischen Zugängen und Modellen die Basis der Analyse bilden.
- Dem **Situationsprinzip** folgend sollten gegenwärtige und zukünftige (berufliche) Situationen und Probleme identifiziert werden, in denen die Pluralität ökonomischer Theorien, Konzepte und Modelle aktiv adressiert wird, indem beispielsweise Situationen aus verschiedenen Perspektiven von Beteiligten (z. B. Arbeitnehmern/Arbeitnehmerinnen, Kunden und Kundinnen, Arbeitgebern/Arbeitgeberinnen, jungen und auch älteren Erwachsenen, Kindern) betrachtet werden und/oder die Konsequenzen und Implikationen für Gesellschaft und Natur reflektiert werden.

- Dem **Persönlichkeitsprinzip** folgend sollte der wirtschaftsberufliche Unterricht so gestaltet sein, dass Lernende die Möglichkeit erhalten, ökonomische Handlungssituationen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wertesysteme, pluraler Ziele und verschiedener Modellannahmen zu verstehen und zu beurteilen, um sie auf solcher Basis dazu herauszufordern, eigene Werthaltungen zu reflektieren, eine eigene Position zu entwickeln und diese im Diskurs mit anderen zu explizieren.

Ob sich am Ende ein Unterricht realisiert, der dem umfassenden Bildungsanspruch gerecht wird und sich für die Schüler/-innen als sinnstiftend erweist, wird (neben weiteren Aspekten) zentral von der Planung des Unterrichts, der Repräsentation der Lerngegenstände und der daraus resultierenden Unterrichtssettings und -materialien abhängen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzt werden sollen, schulische Curricula und den Berufsschulunterricht in diesem Sinne zu planen und durchzuführen, dann bedarf es u. a. einer Klärung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Basis und einer Überprüfung, ob diese in der derzeitigen Schwerpunktsetzung und Gestaltung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile realisiert wird. Dies führt idealtypisch letztlich zur Entwicklung von spezifischen Haltungen, Einstellungen und Positionen zu den Zielen wirtschaftsberuflichen Unterrichts und der Repräsentation der Lerngegenstände.

4 Was bedeutet dies für die Lehrpersonenbildung?

Die vorhergehenden Kapitel haben das Humane aufgenommen und Perspektiven für die wirtschaftsberufliche Bildung formuliert. Dabei wurde das **Humane** in Bezug auf Wirtschaft als Fach diskutiert und darauf bezugnehmend die Bedeutung des Humanen für die kaufmännische Bildung aufgezeigt. Damit werden Herausforderungen für die Bildungsarbeit und auch ein Rahmen formuliert, der sich auf die professionelle Entwicklung des Lehrpersonals ausrichtet, wodurch im Kern zwei Bezugspunkte für das Praxisfeld von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen aufgenommen werden: erstens die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Ausbildung als Basis und Denkgebäude für den kaufmännischen Unterricht und zweitens die Anforderungen, die aus den zugrunde liegenden kaufmännischen Tätigkeitsfeldern an die kaufmännische Bildung gestellt werden (vgl. Kremer/Sloane 2014, S. 7). Die Grenzen klassischer ökonomischer Theorien und Denkgebäude wurden bereits in den Überlegungen zur Humanen Ökonomie dargelegt. Beyer (2021) merkt an, die Form „der ökonomischen Bildung stellt sich als überwiegend abbilddidaktisch konzipiert und monoparadigmatisch organisiert dar: Inhalte und Zugriffe aus den Wirtschaftswissenschaften werden für die schulische Bildung reduziert übertragen (abbilddidaktisch) und fast ausschließlich unter dem Paradigma der Neoklassik (monoparadigmatisch) verhandelt. Nicht gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen, sondern Inhalte der Bezugswissenschaft strukturieren damit den Unterricht und verengen die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Gegenstandsbereich Wirtschaft“ (S. 63). Damit zeigt sich in Bezug auf eine auf den *Mainstream* ausgerichtete fachwissenschaftliche Ausbildung ein Verkürzungsproblem hinsichtlich der berufsschulischen Handlungsfelder, welches zu einem Passungsproblem vor dem Hintergrund der Anforderungen beruf-

licher Handlungsfelder führt. Berufliche Handlungskompetenz zielt in kaufmännischen Bildungsgängen auf das Handeln in praktischen Handlungsfeldern, die Curricula in der beruflichen Bildung beziehen sich in der Konstruktion der Bildungs- und Lehrpläne auf die erforderlichen Kompetenzen und Lehrpläne in den Handlungsfeldern. Mithin erscheint es problematisch, wenn die zugrunde liegenden fachwissenschaftlichen Theorien anderen Logiken entsprechen.

Pointiert möchten wir an dieser Stelle Herausforderungen für die Lehrpersonenbildung für kaufmännische Bildungsgänge formulieren:

(1) Wirtschaftspädagogik als Fachdidaktik steht in der Tradition der Handelslehrerausbildung und einer Ausrichtung als Didaktik der Wirtschaftslehre (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 45ff.). Kritisch muss hier konstatiert werden, dass eine Reduktion und Transformation fachwissenschaftlicher Theorien für kaufmännisch-berufliche Bildungsgänge nicht ausreichend erscheint und angehende Lehrkräfte aufgefordert sind, die Anforderungen aus den Handlungsfeldern aufzunehmen. Es kann zumindest festgestellt werden, dass die fachwissenschaftliche Ausbildung keinen ausreichenden Handlungsrahmen bietet.

(2) Die Ausrichtung der Fachwissenschaften kann nur begrenzt durch die spezifischen Anforderungen des Lehramtsstudiums berücksichtigt werden, Lehramtsstudiengänge greifen auf allgemeine wirtschaftswissenschaftliche Module zurück, die nur bedingt dahingehend befragt werden, welche Bedeutung sie für Lehren und Lernen besitzen. Diese Aufgabe könnte den fachdidaktischen Modulen und Lehranteilen zugewiesen werden (vgl. Emmler/Kremer/Kückmann im Druck; Kremer/Kückmann/Schmid 2021). Sofern das **Humane** Bedeutung gewinnen soll, bedeutet dies eine grundlegende Revision und Befragung der fachwissenschaftlichen Lehranteile. Eine Fachdidaktik steht damit vor der Herausforderung, in gewisser Weise die fachwissenschaftliche Ausbildung nochmals grundlegend aufzunehmen, und kann nicht auf eine Didaktik der Wirtschaftslehre im Sinne einer zielgruppenbezogenen Methodik reduziert werden.

(3) Lehrerbildende Studiengänge differenzieren fachdidaktische Studienanteile, die den Fächern/beruflichen Fachrichtungen zugerechnet werden, und bildungswissenschaftliche Studienanteile. Auch hier läuft die Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Gefahr, dass diese Studienanteile nebeneinanderstehen und die Strukturen der lehrpersonenbildenden Studiengänge additive Studienkonzepte stärken und integrative wirtschaftspädagogische Ausbildungskonzepte eher behindern (vgl. zur Rezeption von Studierenden Kremer/Mauer 2021).

Studierende müssen vor diesem Hintergrund erkennen, dass sie aufgefordert sind, fachwissenschaftliche Wissensbestände unter Bezugnahme auf die beruflichen Handlungsfelder und die jeweiligen Bildungsanforderungen heranzuziehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das berufsbezogene Wissen einer zunehmenden Dynamik unterliegt und Gefahr läuft, schnell obsolet zu sein. Als Teil ihrer beruflichen Professionalität müssen Lehrkräfte ihr Wissen über die Veränderungen der Arbeits- und Geschäftsprozesse als Teil des berufsbe-

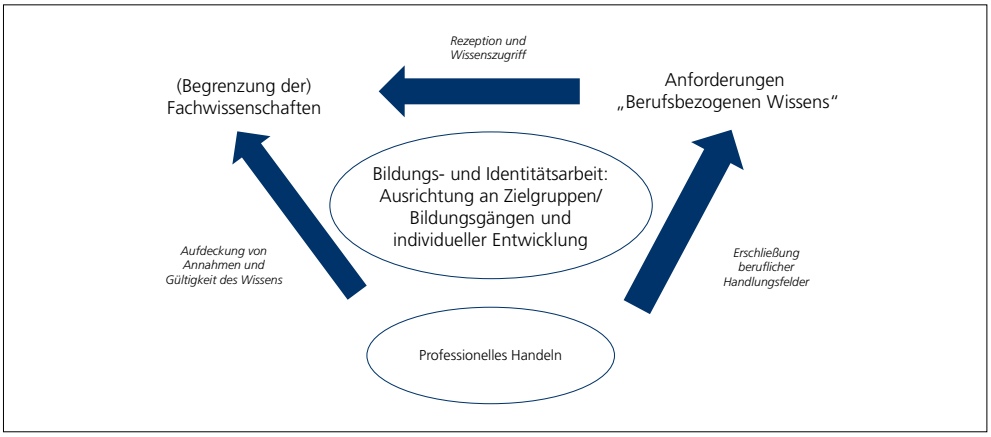
zogenen Wissens kontinuierlich auf Aktualität überprüfen (vgl. Jenert/Kremer/Sänger 2022; Jenert/Kremer 2021). Daneben fordert die Bezugnahme auf das Humane gerade dazu auf, dass weitere sozioökonomische Trends wie Migration und Inklusion im Unterricht an berufsbildenden Schulen einfließen, was wiederum die Komplexität für die Lehrpersonen und deren Ausbildung erhöht (vgl. Frommberger/Lange 2018, S. 35). Die gesellschaftlichen Transformationsprozesse sind kein vollständig neues Phänomen, aber es wird von unterschiedlicher Seite vermehrt Prozesswissen gefordert und eine Durchdringung der Prozesse. Transformation trägt dazu bei, dass es zunehmend darum geht, den Aufbau einer Problemlösekompetenz zu entwickeln, die auch die problemangemessene und verantwortungsvolle Entwicklung von Methoden und Wegen erfordert. Die Lehrkräftebildung ist hier aufgefordert, zur Re-Interpretation ökonomischen Wissens und Bezugnahme auf berufliche Handlungsfelder bzw. lebensweltliches Handeln zu bilden, zur Erschließung der zugrunde liegenden Handlungsfelder zu befähigen und eine Ausrichtung an den Arbeits- und Geschäftsprozessen zu ermöglichen. Darüber hinaus soll sie Kompetenzen zur domänenspezifischen Bewältigung komplexer, sich wandelnder Probleme in kaufmännischen Bildungsgängen entwickeln und hierzu eine Aktualisierung der fachwissenschaftlichen Basis eröffnen.

Dies fordert zu grundlegenden Reformüberlegungen zur Lehrpersonenausbildung auf, zur Anpassung und Weiterentwicklung der Fachwissenschaft bzw. zum Diskurs über die Auswahl relevanter Bezugswissenschaften und zur Entwicklung von spezifischen Modulen für die Lehrpersonenbildung. Darüber könnte ggf. das Mainstream/Verkürzungsproblem gelöst werden, allerdings wird kaum eine Ausrichtung der Fachwissenschaften an den zugrunde liegenden beruflichen Handlungsfeldern erreicht werden. Auch muss auf die Gefahr verwiesen werden, dass die Lehrpersonenbildung von der fachwissenschaftlichen Entwicklung und damit auch fachwissenschaftlichen Standards gelöst wird. Ein anderer Weg könnte eine Diskussion um eine Ausrichtung der fachwissenschaftlichen Ausbildung an den Herausforderungen der Praxisfelder und die Integration der Anforderungen einer auf das Humane ausgerichteten Lebenswelt sein. Damit könnte zwar dem Passungsproblem begegnet werden, die Lehrpersonenbildung würde jedoch Gefahr laufen, isolierte Ausbildungskonzepte anzubieten und den durchaus bedeutsamen Diskurs mit den Fachwissenschaften zu verlieren. Ebenso wären die meisten Ausbildungsstandorte kaum in der Lage, die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

5 Schlussfolgerungen

Mit dem Beitrag möchten wir zusammenführend verdeutlichen, dass die Bildungsarbeit ins Zentrum gerückt werden sollte und aus dieser Perspektive dann auch die Fachwissenschaften und beruflichen Handlungsfelder zu erschließen sind. Programmatisch bedeutet dies, dass Wege zu suchen sind, aus den spezifischen Anforderungen von Lehrenden in kaufmännisch-beruflichen Bildungsgängen den Zugriff auf fachwissenschaftliche Sachverhalte zu ermöglichen. Die Fachwissenschaften sind gewissermaßen in eine wirtschaftspädagogische Perspektive einzubinden. Abbildung 4 deutet diesen Anspruch an.

Abbildung 4: Professionelles Handeln als Bezugspunkt der Ausbildung von Lehrpersonen



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 4 fasst diesen Beitrag grafisch zusammen: Professionelles Handeln in der Berufsbildung deckt einerseits die Annahmen und die Gültigkeit des fachwissenschaftlichen Wissens auf und verweist auf die Pluralität von Methoden und Ansätzen. Andererseits erschließt es die Anforderungen der beruflichen Handlungsfelder. Dies ist Kernaufgabe der Berufsbildung und darf nicht als eine Engführung missverstanden werden. In den beruflichen Handlungsfeldern wird auf die Fachwissenschaften zurückgegriffen, wobei diese anders strukturiert sind als die beruflichen Handlungsfelder. Auf beiden Seiten – der fachwissenschaftlichen und der beruflichen Seite – werden die politischen, sozialen und ethischen Dimensionen mitberücksichtigt. Dadurch wird ausgehend vom Beruflichen – u. a. durch einen Perspektivenwechsel – die Verantwortung des Subjekts sich selbst, den anderen und der Umwelt gegenüber akzentuiert. So können Paradoxien entstehen, die es gilt wirtschaftspädagogisch zu nutzen (vgl. Tafner u. a. 2022). Im Sinne der Berufsbildungstheorie soll sich dadurch der Dualismus von Ausbildung und Bildung aufheben und die berufliche Bildung zu einer sozioökonomischen werden.

Literatur

Albers, Hans-Jürgen: Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: Albers, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach 1995, S. 1–22

Aloni, Nimrod: Enhancing Humanity. The Philosophical Foundations of Humanistic Education. Dordrecht 2006

Beckenbach, Frank; Daskalakis, Maria; Hofmann, David: Zur Pluralität der volkswirtschaftlichen Lehre in Deutschland: Eine empirische Untersuchung des Lehrangebotes in den Grundlagenfächern und der Einstellung der Lehrenden. Marburg 2016

Becker, Gerry S.: Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. Tübingen 1992

Becker, Joachim; Grisold, Andrea; Mikl-Horke, Gertraude; Pirker, Reinhard; Rauchenschwandtner, Reinhard; Schwank, Oliver; Springler, Elisabeth; Stockhammer, Engelbert-Richard: Heterodoxe Ökonomie. Marburg 2009

Berger, Peter L.: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie. Frankfurt a. M. 1973

Beyer, Marcel: „Warum sagt einem das niemand?" Pluralität und Reflexivität für die schulische (sozio)ökonomische Bildung. In: Urban, Janina; Schröder, Lisa-Marie; Hantke, Harald; Bäuerle, Lukas (Hrsg.): Wirtschaft neu lehren. Erfahrungen aus der pluralen sozioökonomischen Hochschulbildung. Wiesbaden 2021, S. 61–76

Biesta, Gert J.: The rediscovery of teaching. New York 2017

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. 11. Aufl. Wetzlar 2015

Blankertz, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963

Brodbeck, Karl-Heinz: Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie. Eine philosophische Kritik der modernen Wirtschaftswissenschaft. 4. Aufl. Darmstadt 2013

Colander, David; Holt, Richard P. F.; Rosser, Barkley: The Changing Face of Mainstream Economics. In: Review of Political Economy 16 (2004) 4, S. 485–499

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 223–238

Emmler, Tina; Kremer, H.-Hugo; Kückmann, Marie-Ann: Fachdidaktik zwischen den Welten – Reflexionen zur Gestaltung fachdidaktischer Studienelemente. In: Lange, Silke; Porcher, Christoph; Trampe, Kristina: Quo vadis Berufliche Lehrerbildung? Aktuelle Ansätze und Entwicklungen in der beruflichen Lehrerbildung in Deutschland (im Druck)

Etzioni, Amitai: The Moral Dimension. Toward a New Economics. New York 1988

Fromm, Erich: Den Menschen verstehen. Psychoanalyse und Ethik. München 2020a

Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit. München 2020b

Frommberger, Dietmar; Lange, Silke: Zur Ausbildung von Lehrkräften für Berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Bonn 2018

Gonon, Philipp: Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 3, S. 317–335

Graupe, Silja: Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung. Hintergründe und Beispiele. Düsseldorf 2017

Greimel-Fuhrmann, Bettina; Cechovsky, Nora; Riess, Julia: Finanzbildung – „Life Skill" zur Erschließung der Welt? In: Pädagogische Rundschau 75 (2021), S. 47–58

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

Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin. 2002. URL: **https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/humboldt-universitaet-zu-berlin/leitbild** (Stand: 11.10.2022)

Jenert, Tobias; Kremer, H.-Hugo: Digitale Prozessintegration in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen – Überlegungen zur Professionalität und professionellen Entwicklung.

In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2021) 40, S. 1–24. URL: **https://www.bwpat.de/ausgabe40/jenert_kremer_bwpat40.pdf** (Stand: 16.03.2023)

Jenert, Tobias; Kremer, H.-Hugo; Sänger, Niklas: Digitale Transformation der Berufs- und Arbeitswelt – Einblicke in die fachdidaktische Gestaltung der beruflichen Fachrichtung ‚Wirtschaft und Verwaltung'. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2022) 43, S. 1–20. URL: **https://www.bwpat.de/ausgabe43/jenert_etal_bwpat43.pdf** (Stand: 16.03.2022)

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim 1996

KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2018

Kremer, H.-Hugo: Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn 2003

Kremer, H.-Hugo; Kückmann, Marie-Ann; Schmid, Leonie: ‚Wenn die Lehre Kopf steht …' Überlegungen zur Gestaltung der Fachdidaktik ‚Wirtschaftswissenschaften' auf Basis einer kooperativen Portfolioarbeit. In: Daniel, Desiree; Emmler, Tina; Fuge, Juliane (Hrsg.): Die große Lehre im digitalen Raum: The Empty Space. Bielefeld 2021, S. 145–171

Kremer, H.-Hugo; Mauer, Eileen: Wirtschaftspädagogik studieren? – Studienprogramme und exemplarische Einblicke in Sichtweisen von Studierenden. In: Grunau, Janika; Jenert, Tobias (Hrsg.): bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik Spezial: Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen? (2021) 18, S. 1–20. URL: **http://www.bwpat.de/spezial18/kremer_mauer_spezial18.pdf** (Stand: 16.03.2023)

Kremer, H.-Hugo; Sloane, Peter F. E.: „… Lehrer sein dagegen sehr!" – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2014) Profil 3, 1–19. URL: **http://www.bwpat.de/profil3/kremer_sloane_profil3.pdf** (Stand: 16.03.2023)

Kutscha, Günter: 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 (2019) 35, S. 1–19. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf** (Stand: 01.02.2023)

Lederer, Bernd: Kompetenz oder Bildung? Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Habilitationsschrift. Innsbruck 2014

Lisop, Ingrid: Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung – eine kritische Systematik. In: Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid; Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M. 1999, S. 15–48

May, Hermann (Hrsg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. München 2012

Naeve-Stoss, Nicole; Jenert, Tobias; Brahm, Taiga: Fachbezogene Reflexion in der beruflichen Lehrer*innenbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2019), S. 1–20. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe37/naeve-stoss_etal_bwpat37.pdf** (Stand: 01.02.2023)

Nell-Breuning, Otto von: Gerechtigkeit und Freiheit. Grundzüge katholischer Soziallehre. 2. Aufl. München 1985

Neuhold, Leopold: Momente der Krise und die katholische Soziallehre. Aufforderung zum Tieferblicken anlässlich des Erscheinens von „Caritas in veritate“. In: Poier, Klaus (Hrsg.): Wirtschaftskrise und Katholische Soziallehre. 30 Jahre Neugründung des Dr.-Karl-Kummer-Instituts in der Steiermark. Graz 2009, S. 15–26

Pistor, Katharina: Der Code des Kapitals. Wie das Recht Reichtum und Ungleichheit schafft. Berlin 2020

Reetz, Lothar: Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn 1984

Reetz, Lothar; Seyd, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 203–219

Robbins, Lionel C.: An Essay on the Nature and Significance of Economic Science. London 1932

Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin 1967

Röpke, Wilhelm: Ethik und Wirtschaftsleben. In: Hennecke, Hans J.; Röpke, Wilhelm (Hrsg.): Marktwirtschaft ist nicht genug: Gesammelte Aufsätze. Waltrop, Leipzig 2009/1955, S. 270–288

Rützel, Josef: Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung. In: Bylinski, Ursula; Rützel, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, Bonn 2016, S. 27–41

Rützel, Josef: Subjektorientierung in der beruflichen Bildung unter den Bedingungen der systematischen Rationalisierung – Näherung aus Sicht der kritischen Bildungstheorie. In: Eckert, Manfred; Rützel, Josef (Hrsg.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1994. Darmstadt 1996, S. 19–36

Schweitzer-Krah, Eva; Engartner, Tim: Students’ perception of the pluralism debate in economics: Evidence from a quantitative survey among German universities. In: International Review of Economics Education 30 (2019) 1, S. 1–12

Scott, W. Richard: Institutions and organizations. 2. Aufl. Thousand Oaks, California 2001

Sloane, Peter F. E: Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: Nickolaus, Reinhold; Pätzold, Günter; Reinisch, Holger; Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 205–212

Sloane, Peter F. E.; Twardy, Martin; Buschfeld, Detlef: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl. Detmold 2004

Smith, Adam: Theorie der ethischen Gefühle. Übersetzung von W. Eckstein. 2. Aufl. Hamburg 1977/1759

Spranger, Eduard: Allgemeine Menschenbildung? In: Berufliche Erziehung – Education professionelle, Mitteilungen des Kantonalen Amtes für berufliche Ausbildung in Bern (1959) 3, S. 136–137

Tafner, Georg: 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 2023, S. 135–146

Tafner, Georg: Pluralismus und der Wunsch nach Eindeutigkeit. Über die Bedeutung von Anschauungen und Ambiguitätstoleranz für die sozioökonomische Bildung. In: Fridrich, Christian u. a.

(Hrsg.): Wirtschaft und Gesellschaft. Herausforderungen für Sozioökonomie sowie sozioökonomische und politische Bildung. Wiesbaden 2021, S. 113–143

Tafner, Georg: 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 116 (2020) 3, S. 419–455

Tafner, Georg: 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. Wiesbaden 2018a, S. 109–140

Tafner, Georg: „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, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018b, S. 51–70

Tafner, Georg: Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold 2015a

Tafner, Georg: Der Pyrrhussieg der beruflichen Bildung. In: Stock, Michaela; Schlögl, Peter; Schmid, Kurt; Moser, Daniela (Hrsg.): Kompetent – wofür? Life Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsbildung: Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, Wien 2015b, S. 54–70

Tafner, Georg; Thole, Christiane; Hantke, Harald; Casper, Marc: Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen. In: Kögler, Kristina; Weyland, Ulrike; Kremer, H.-Hugo (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen, Berlin, Toronto 2022, S. 13–36

Thole, Christiane: Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule. Am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel. Bielefeld 2021

Tichy, Gunther: Nachhaltiges Wachstum? Zum Thema dieses Hefts. In: Wissenschaft & Umwelt interdisziplinär (2009) 13, 4–9.

Tramm, Tade: Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Göttingen 1996

Tramm, Tade; Naeve-Stoss, Nicole: Curricula für die berufliche Bildung – Lernfeldstruktur zwischen Situations- und Fächerorientierung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden 2019, S. 1–16

Tramm, Tade; Reetz, Lothar: Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Nickolaus, Reinhold; Pätzold, Günter; Reinisch, Holger; Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 220–226

Treeck, Till van; Urban, Janina: Wirtschaft neu denken. Blinde Flecken in der Lehrbuchökonomie. Berlin 2016

Ulrich, Peter: Integrative Wirtschaftsethik: Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. Bern u. a. 2008

Ulrich, Peter: Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger. Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre. Berichte des Instituts für Wirtschaftsethik (2005) Nr. 105. Universität St. Gallen. URL: **https://www.alexandria.unisg.ch/server/api/core/bitstreams/b1b0bb39-625d-448f-9ed2-8c19dc07561e/content** (Stand: 27.03.2024)

Ungericht, Bernhard: Immer-mehr und Nie-genug! Eine kurze Geschichte der Ökonomie der Maßlosigkeit. Marburg 2021

Weber, Max: Soziologische Grundbegriffe. Tübingen 1984

Wöhe, Günter; Döring, Ulrich: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 25. Aufl. München 2013

Zabeck, Jürgen: Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn 2009

I. Hochschullehre und Hochschuldidaktik

Georg Tafner, Harald Hantke, Mareike Heiss, Katrin Loewer, Johannes Ottliczky

„Nichts ist wichtiger als Geld.“ Vorstellungen zur realen und humanen Ökonomie

Welche Vorstellungen haben Schüler/-innen, Studierende, Lehrkräfte und Verantwortungsträger/-innen in der Wirtschaft zur **realen Ökonomie** und zu einer **humanen Ökonomie**? Diese Frage wurde im Rahmen eines qualitativ-empirischen Forschungsprojektes im Wintersemester 2022/2023 mit insgesamt 351 Probandinnen und Probanden untersucht. Bei ihnen handelt es sich um Schüler/-innen und Lehrpersonen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, Studierende der Geografie und Wirtschaftskunde sowie Vertreter/-innen kleiner, mittelständischer und großer Unternehmen.

Die Erkenntnisse dieser Erhebungen haben didaktische und pädagogische Konsequenzen für Schule und Hochschule. Sie sprechen für Subjektorientierung, Multipluralismus und Multidisziplinarität, also für die wesentlichen Kriterien einer sozioökonomischen Bildung. Unterricht und akademische Lehre sollten daher bei den Vorstellungen der daran beteiligten Personen ansetzen und zu einer Konzeptentwicklung anregen, mit dem Ziel, kritisch-reflexive Berufstätige und Bürger/-innen zu bilden.

1 Hintergrund, Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Diesem Beitrag[1] liegt ein Forschungsprojekt zugrunde, das für die Tagung „Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie“ an der Humboldt-Universität zu Berlin am 22. und 23. September 2022 durchgeführt wurde. Ausgangspunkt dieses Vorhabens war es, konkrete Aussagen zum Tagungsthema zu sammeln, zu analysieren und zu dokumentieren sowie den Tagungsteilnehmenden kategorisiert zugänglich zu machen. Dadurch sollte das abstrakte Tagungsthema mit tatsächlichen Aussagen unterfüttert und damit vergegenständlicht werden.

Folgende übergeordnete Forschungsfragen standen im Mittelpunkt des Vorhabens:

1. Wie **definieren** Schüler/-innen, Studierende, Lehrkräfte sowie Unternehmer/-innen und Manager/-innen **Ökonomie**[2] und wie nehmen sie diese wahr?
2. Was **verstehen** sie unter **humaner Ökonomie**?

1 Dieser Beitrag entstand unter Mitwirkung von Paul Kiefer.

2 In den Befragungen der Probandinnen und Probanden wurde – insbesondere bei den befragten Schülerinnen und Schülern – teilweise auch mit dem Begriff „Wirtschaft“ gearbeitet, da sich herausgestellt hat, dass der hier synonym verwendete Begriff „Ökonomie“ voraussetzungsvoller ist.

3. Inwiefern weichen ihre Vorstellungen zur **realen Ökonomie** und zu einer **humanen Ökonomie** voneinander ab?

Mit der ersten Forschungsfrage sollte zum einen herausgefunden werden, wie Ökonomie allgemein definiert und lebensweltlich wahrgenommen wird, zum anderen, welche Kategorien dabei Verwendung finden. Die zweite Frage zielte ganz konkret auf das Tagungsthema ab. Der Begriff **humane Ökonomie** wurde dabei dem Buch „Die Optimierungsfalle" (Nida-Rümelin 2011) entnommen. Ökonomie wird hierbei als Überbegriff für die lebensweltliche Ökonomie einerseits und die wissenschaftliche Ökonomik andererseits verstanden. Beide sollten sich durch eine **kohärentistische Rationalität** auszeichnen, die nicht nur die ökonomische Zweckrationalität im Sinne der Effizienz (vgl. Robbins 1932) als ökonomischen Aspekt (vgl. Ulrich 2005) oder als ökonomische Vernunft (vgl. Wöhe/Döring 2013, S. 8) begreift. „Eine **humane Ökonomie** bezieht ökonomische Rationalität in den größeren Zusammenhang vernünftiger Praxis ein. Die Ökonomie verselbstständigt sich nicht, entkoppelt sich nicht von der lebensweltlichen Praxis der Handlungsbegründung, sondern bleibt an diese gebunden" (Nida-Rümelin 2011, S. 116). Mit der dritten Frage galt es zu eruieren, wie weit die Antworten aus Frage 1 und 2 voneinander abweichen und welche (sozio)ökonomischen Veränderungen sich durch eine Annäherung der **realen Ökonomie** an eine **humane Ökonomie** ergeben würden.

Ziel dieses Forschungsprojektes war es, zu beleuchten, welche Vorstellungen Stakeholder/-innen der beruflichen und allgemeinen Bildung von einer **humanen Ökonomie** haben.

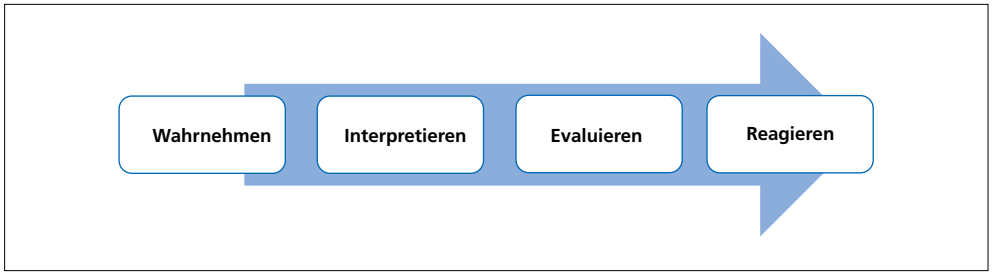
Diese subjektiven (Ideal-)Vorstellungen wurden der wahrgenommenen wirtschaftlichen Realität der Probandinnen und Probanden gegenübergestellt. Hierbei wurden Erkenntnisse darüber erlangt, wie **reale Ökonomie** konnotiert (positiv, negativ oder neutral) wird, welche Vorstellungen mit dem Begriff **humane Ökonomie** verbunden werden und inwiefern die individuelle Wahrnehmung von Wirtschaften und Wirtschaft dem eigenen Ideal entspricht bzw. ob es ein solches Ideal überhaupt gibt. Überdies sollte herausgearbeitet werden, ob und welche Unterschiede es zwischen den Probandinnen und Probanden gibt und welche Kategorien sich hierbei ausfindig machen lassen. Schließlich sollte – ganz im Sinne des Titels der Tagung – erforscht werden, wie Stakeholder/-innen der beruflichen und allgemeinen Bildung auf den Begriff **humane Ökonomie** reagieren, ob sie ihn definieren können oder als irrelevant oder utopisch zurückweisen.

2 Die Bedeutung von Vorstellungen in der ökonomischen Bildung

Ein einfaches Modell, um die Bedeutung von Vorstellungen zu erklären, ist das Kommunikationsmodell von Steil, Summerfield und DeMare (1986). Nach diesem nimmt der Mensch mit seinen Sinnen die Welt und sich selbst wahr, interpretiert diese Wahrnehmungen und bewertet sie, um schließlich darauf zu reagieren. Besondere Bedeutung spielt dabei der eigene Filter, der für das Interpretieren und Evaluieren ausschlaggebend ist (vgl. Slepce-

vic-Zach/Tafner 2011, S. 177ff.) und als eine Summe von unterschiedlichen Schemen verstanden werden kann (vgl. Piaget 2016, S. 43ff.). In diesem Filter werden subjektive und kollektive Theorien sowie Werte, Institutionen – also regulative und normative Regeln sowie Selbstverständlichkeiten (vgl. Scott 2001) – und Alltagspraktiken wirksam, welche für das Interpretieren und Evaluieren maßgeblich sind (vgl. Tafner 2021). In der Philosophie gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze, wie dieser Filter arbeitet, der Mensch schließlich sowohl durch Interpretation als auch Evaluierung zu Urteilen kommt und damit sein Reagieren bzw. seine Handlungen begründet. Stark vereinfacht zielt die Transzendentalphilosophie Kants darauf ab, Empirismus und Rationalismus zu verbinden (vgl. Pfister 2013, S. 116ff.; Watkins 2002): Ohne Sinneseindrücke hat der Verstand nichts zu denken, und ohne Verstand bleiben die Sinneseindrücke nur unstrukturierte Wahrnehmungen. Wenn der Mensch etwas wahrnimmt, folgen darauf Interpretation und Evaluation durch seinen Filter. Dieser besteht bereits aus Erfahrungen, Erkenntnissen und Wertungen, die zu bestimmten Kategorien geworden sind. Über das Wahrgenommene – das Ding im Sinne von Kant – wird eine vorhandene Struktur gelegt. Es ist also nicht das Wahrgenommene selbst, sondern die schon angelegte Theorie bestimmt, wie das Ding wahrgenommen und wie darauf reagiert wird.

Abbildung 1: Das Kommunikationsmodell von Steil, Summerfield und DeMare



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Steil/Summerfield/DeMare 1986, S. 24

Somit ist es der Gegenstand, der sich nach der Theorie richtet, und nicht umgekehrt. Wie der Mensch Dinge wahrnimmt, hängt von seinen Strukturen, seinen Konzepten und Schemen ab, die er im Kopf hat (vgl. Pfister 2013, S. 116ff.). „Wer etwas weiß, sieht anders auf das Gegebene und erkennt anderes. Wissen und Erfahrung sind damit entscheidend für die Anschauung, denn es ist das Fenster in die Außenwelt. […] Unsere Anschauungen sind das Ergebnis von Bildung, Erziehung, Sozialisation und Enkulturation" (Tafner 2021, S. 120).

Wenn es sich nun so verhält, dass unsere Vorstellung nicht nur vom Ding an und für sich abhängt, dann wird es umso komplexer, je abstrakter dieses wahrgenommene Ding ist. Das gilt insbesondere bei sozialen Konstruktionen (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner 2011). Folgt man der Auffassung des Realismus und geht davon aus, dass die Welt tatsächlich so ist, wie sie Menschen wahrnehmen, dann bleiben die Phänomene Wirtschaft und Wirtschaften als soziale Konstrukte grundsätzlich uneindeutige Phänomene. Dabei handelt es sich weder um physische Dinge noch um eindeutig spezifische Handlungen, die als solche wahr-

genommen werden können. Etwas vereinfacht: Ein Blick aus dem Fenster eröffnet nicht per se, was Wirtschaft und Wirtschaften sind (vgl. Tafner 2021, S. 131). Vielmehr haben Wahrnehmende bereits Konzepte bzw. Schemen im Kopf und weisen Wahrnehmungen einem definierten Phänomen zu. Damit werden Konzepte und Schemen entscheidend, die der beobachtenden Person vorschweben, denn sie sagen uns, was als Wirtschaft und Wirtschaften gilt.

> „Weil wir eine bestimmte Anschauung von Wirtschaft haben, erkennen wir Wirtschaft in der Außenwelt. Unsere Anschauung kann sich lebensweltlich oder wissenschaftlich oder aus einer Kombination von beiden herausgeformt haben und bestimmt damit unsere Vorstellung von Wirtschaft. Es gibt also zwei Dimensionen von Wirtschaft und Wirtschaften: die lebensweltliche Ökonomie und die wissenschaftliche Ökonomik (Tafner 2016). Oder anders ausgedrückt: das wirtschaftliche phänomenologische Sein und das wirtschaftliche Modell." (Tafner 2021, S. 122)

Dazu kommen noch unterschiedliche Vorstellungen über Sein-Sollen von Wirtschaft, also unterschiedliche Wirtschaftsethiken (vgl. ebd., S. 131ff.; Schank/Hirata 2021, S. 315ff.). In einem idealtypischen dreidimensionalen Schema aus lebensweltlicher Ökonomie, wissenschaftlicher Ökonomik und Wirtschaftsethik mit ihren jeweiligen Ausprägungen kann gezeigt werden, dass sich theoretisch 5.184 Kombinationsmöglichkeiten ergeben, wie über Wirtschaft/en gesprochen werden kann (vgl. Tafner 2021, S. 135). Ökonomie, Ökonomik und Wirtschaftsethik sind demnach grundsätzlich plural. Weder für den Begriff Wirtschaft noch für die Bezugswissenschaft Wirtschaftswissenschaften gibt es eine eindeutige Definition (vgl. Thielscher 2022, S. 3).

> „Als ‚Volkswirtschaft' bezeichnen wir in der Regel eine unendlich verschlungene und vielgestaltete erfahrungsmäßige Beziehung von Interessen und Handlungen, von Einrichtungen und Veranstaltungen, welche in ihrer vollen empirischen Realität, ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit und ihren fortwährenden Veränderungen begrifflich nie völlig erfasst werden kann." (Amon 1927, S. 29; zitiert in Porstmann 1986, S. 55)

Wirtschaften „reicht von scheinbar völlig ‚irrationalem' in der einen Extremlage bis zu ‚absolut rationalem' in der anderen" (Porstmann 1986, S. 64). Soziale Handlungen, zu denen auch wirtschaftliche zählen, können nach Weber (1984, S. 44) zweckrational, wertrational, affektiv und traditionell sein; Freud (1924/2016) weist darauf hin, dass sich das Tun auch unbewusst vollziehen kann. „Inhaltlich sind die Wirtschaftswissenschaften gar nicht so einfach zu bestimmen" (Porstmann 1986, S. 60). Die Konstruktion ist keinesfalls trivial, weil eben unterschiedliche Vorstellungen bestehen (vgl. Porstmann 1986). Ein ökonomisches Modell ist daher auch ein Modell zweiter Ordnung (vgl. Tafner 2018, S. 120). Es muss zuerst eine Vorstellung von Wirtschaft vorhanden sein, um daraus ein Modell komplexitätsreduzierend zu erarbeiten. Da das Phänomen unterschiedlich wahrgenommen werden

kann und die darauf aufsetzende Modellierung und Theoriebildung ebenso unterschiedlich erfolgen, gibt es unterschiedliche wirtschaftswissenschaftliche Schulen (vgl. Becker u. a. 2009; Netzwerk Plurale Ökonomik o. J.), z. B. Neoklassik, Österreichische Schule, Postkeynesianismus, ökologische Ökonomik, feministische Ökonomik oder Verhaltensökonomik. Dafür sind gewisse normative Setzungen bereits vorab notwendig, weshalb Keynes von „instrument of thought" spricht (vgl. Keynes in einem Schreiben an Roy Harrod im Jahr 1938; zitiert in Carabelli 2005). Im Mainstream wird Wirtschaften komplexitätsreduziert im Sinne einer Formaldefinition begriffen: „Economics is the science which studies human behavior as a relationship between ends and scarce means which have alternative uses" (Robbins 1932, S. 16). Daraus ergibt sich die Vorstellung, zweckrational eigennutzmaximierend zu handeln als Grundlage unterschiedlicher neoklassischer Vorstellungen (vgl. Biesecker/Kesting 2003, S. 126ff.; Tafner 2020a), welche die Lehre, die Lehrbücher und die öffentliche Diskussion als Orthodoxie beherrschen (vgl. Beckenbach/Daskalakis/Hofmann 2016; Graupe 2017; Schweitzer-Krah/Engartner 2019; Tafner/Casper 2023), obwohl es eine Fülle an unterschiedlichen ökonomischen heterodoxen Zugängen gibt (vgl. Becker u. a. 2009; Netzwerk Plurale Ökonomik o. J.).

Menschen konstruieren ihre Vorstellung von Wirtschaft und Wirtschaften lebensweltlich und wissenschaftlich unterschiedlich. Dem erkenntnispsychologischen Lernverständnis folgend, arbeitet der Mensch mit unterschiedlichen Schemen. Das sind „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, die sich im Verlauf der individuellen Lebensgeschichte ausgebildet haben" (Landwehr 2003, S. 186), welche unseren Filter ausmachen (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner 2011). Dabei können drei Arten von Schemen unterschieden werden: 1) Schemen zur Identifikation und Klassifizierung von Phänomenen der Wirklichkeit, 2) Schemen zur Steuerung von Handlungen und 3) Schemen zur Steuerung unserer Werte (vgl. Landwehr 2003, S. 186). Alle drei Schemen sind für wirtschaftliches Denken und Handeln relevant. In einem aktiven Assimilationsprozess der Verarbeitung werden die vielen Informationen wahrgenommen, interpretiert, bewertet und eingeordnet (vgl. Landwehr 2003, S. 186, Piaget 2016, S. 53ff.). Dies erfolgt nicht problemlos, sodass nicht alle Informationen passend eingeordnet werden können und die Schemen in einem Akkomodationsprozess verändert werden müssen. So können vorhandene Schemen korrigiert, neue aufgebaut oder vorhandene ausdifferenziert werden (vgl. Landwehr 2003, S. 188). Auslöser für die Akkommodation sind kognitive Konflikte. Schemen, die sich auf Wirtschaft und Wirtschaften beziehen, sind also Ergebnisse von Assimilation und Akkommodation, die im Laufe des Lebens vorgenommen wurden und werden. Hier spielen natürlich Erziehung, Sozialisation und Bildung eine wesentliche Rolle. Überzeugungen sind Teile unseres Filters bzw. unserer Schemen. Sie helfen bei der Beurteilung, welche Informationen wertvoll sind, wie sie gedeutet und gehandelt werden sollen (vgl. Fives/Buehl 2012, S. 478ff.).

Unter diesem Gesichtspunkt ist es insbesondere im Kontext einer Diskussion über eine **humane Ökonomie** interessant, wie Stakeholder/-innen der ökonomischen Bildung über Wirtschaft/en denken und inwiefern sich plurale lebensweltliche und wissenschaftliche Positionen darin dokumentieren. Dabei stellen insbesondere die Vorstellungen von Schülerinnen sowie Schülern und Lehrkräften zu Wirtschaft und Wirtschaften ein relevantes Forschungsfeld dar. Denn aus Sicht des moderaten Konstruktivismus (vgl. Riemeier 2007)

findet Lernen nur dann statt, wenn an vorhandene Vorstellungen angeknüpft werden kann, um diese in den o. g. Assimilations- oder Akkommodationsprozessen zu ergänzen oder zu korrigieren. Die Kenntnis über vorhandene Perspektiven wird damit zentral für die Gestaltung von Unterricht oder Lehre. Zudem wurde (im naturwissenschaftlichen Kontext) gezeigt, dass vor allem Lehrpersonen und Lehrmaterialien in einem hohen Maß für die Entstehung alternativer Vorstellungen bei Schülerinnen und Schülern verantwortlich sind (vgl. Wandersee/Mintzes/Novak 1994, S. 189f.).

Während Vorstellungen von Schülerinnen sowie Schülern und Lehrpersonen in den Naturwissenschaften schon seit den 1970er-Jahren intensiv beforscht werden (ebd.; Duit 2009), ist dies seit ca. Ende der 1990er-Jahre auch für (einzelne) ökonomische Sachverhalte wie Steuern, Preis- oder Kaufprozesse der Fall. Einen guten Überblick hierzu liefern z. B. die Arbeiten von Arndt (2020) und Cechovsky (2020). Allerdings stellen Schülervorstellungen zu Wirtschaft und Wirtschaften als grundsätzliches Konstrukt weitgehend noch ein Desiderat dar.

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studien fällt zudem auf, dass zumeist eine wissenschaftszentrierte, nach Wandersee/Mintzes/Novak (1994) **nomothetische** Perspektive im Vordergrund steht. Das heißt, es werden Vorstellungen erhoben, um sie vorab festgelegten, „richtigen", konkreten Inhalten gegenüberzustellen und daraus einen Kompetenzstand abzuleiten. Die Kanonisierung sogenannter ökonomischer Kernkonzepte (vgl. Weisseno 2006) basiert dabei „auf der Basis der führenden universitären Standardwerke der Ökonomik und den akademischen economic courses" (ebd., S. 133), welche durch den neoklassischen Mainstream geprägt sind (s. o.).

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit nimmt vielmehr einen subjektorientierten, **idiografischen** Blickwinkel ein (Wandersee/Mintzes/Novak 1994, S. 179f.). So sollen einzelne, individuelle Sichtweisen beleuchtet und gemeinsame oder divergierende Merkmale von Vorstellungen aufgedeckt werden, um das Bewusstsein für die Heterogenität unterschiedlicher Perspektiven zu schärfen und diese als Anknüpfungspunkt für Lehr-/Lernprozesse konstruktiv nutzen zu können. In diesem Vorgehen werden die Kriterien sozioökonomischer Bildung, namentlich Subjektorientierung, Multiperspektivität und Pluralismus, direkt greifbar.

3 Forschungsdesign, Forschungsmethoden und Limitationen

Die folgende Darstellung (Abb. 2) zeigt die einzelnen Teilprojekte (TP) des Gesamtprojektes und gibt einen Überblick über das gewählte Forschungsdesign.

Abbildung 2: Teilprojekte und Forschungsdesign

	Zusammenfassung				
Teilprojekte	Befragung durch 20 Studierende Gruppe 1	Befragung durch 20 Studierende Gruppe 2	Befragung durch 19 Studierende Gruppe 3	Befragung im Rahmen von zwei Masterarbeiten und einem Lernforschungsprojekt	Befragung im Rahmen einer Masterarbeit
Probandengruppen	Schüler/-innen n = 59	Schüler/-innen n = 14		Schüler/-innen n = 120	
	Lehrer/-innen n = 24	Lehrer/-innen n = 33			
		Studierende n = 7			Studierende n = 55
			Unternehmer/-innen und Manager/-innen n = 39		
Auswertung	Metaanalyse: Ergebnisse der Studierenden wurden deduktiv inhaltsanalytisch entlang der Forschungsfragen analysiert.		Metaanalyse: Ergebnisse wurden anhand der Forschungsfragen online in einem Dokument (Etherpad) von den forschenden Studierenden zusammengefasst.	Ergebnisse flossen direkt ein.	

Quelle: eigene Darstellung

Das Gesamtprojekt besteht aus fünf Teilprojekten, in denen Studierende aus Graz und Berlin unter Leitung und Betreuung von zwei Wissenschaftlern forschend tätig waren. Die Leitung eröffnete einerseits Forschungswerkstätten im Sinne des pädagogisch-didaktischen Konzepts des forschenden Lernens (vgl. Healey/Jenkins 2009). Andererseits wurde durch eine individuelle Betreuung die Qualität der Durchführungen gesichert. Insgesamt wirkten 63 Studierende am Projekt mit, davon drei Studierende im Rahmen ihrer Masterarbeiten, ein Studierender im Rahmen eines Lernforschungsprojektes des Schulpraktikums und die restlichen Studierenden im Rahmen einer Seminararbeit. Dabei wurden 193 Schüler/-innen, 15 Studierende der Wirtschaftspädagogik in Berlin sowie 40 Studierende der Geografie und Wirtschaftskunde in Graz, 64 Lehrkräfte und 39 Unternehmer/-innen bzw. Manager/-innen befragt – in Summe also 351 Probandinnen und Probanden. Die Teilnahme an der Erhebung erfolgte für alle Probandinnen sowie Probanden auf freiwilliger Basis.

In allen Teilprojekten wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse gearbeitet (vgl. Bortz/Döring 2006; Kuckartz 2010, 2016; Mayring 2010). Sie ist eine interpretative Auswertungsform, die das Codieren als „eine menschliche Verstehens- und Interpretationsleistung“ versteht (Kuckartz 2016, S. 27). Dies erfolgt nicht willkürlich, sondern intersubjektiv nachvollziehbar. Die Analysen wurden von den Studierenden zum Teil mit MAXQDA durchgeführt. Die codierten Segmente sind Sinneinheiten, welche „durchaus überlappen und ineinander verschachtelt sein können“ und deshalb mehr als einer Kategorie zugeordnet werden können (ebd., S. 43). Neben der sprachlichen Ausdrucksweise in mündlichen

und schriftlichen Interviews sowie Arbeitsaufträgen wurde mit Zeichnungen als alternativer Ausdrucksweise gearbeitet. Hintergrund dieser Wahl ist, dass über Zeichnungen Wahrnehmungen und Vorstellungen sowie die individuelle Auseinandersetzung damit in anderer Form verdeutlicht werden können. Auf diese Weise lassen sich Wahrnehmungen und Vorstellungen zugänglich machen, die von Probandinnen und Probanden nicht sprachlich erfasst werden können bzw. nicht sprachlich erfasst werden wollen (vgl. Neuss 2000, S. 131). Als Auswahleinheit dienten für die Erhebungsvarianten das mündliche und schriftliche Interview sowie Arbeitsaufträge und die erarbeiteten Texte, die im vollen Umfang als Analyseeinheit herangezogen wurden (vgl. Kuckartz 2016, S. 30), aber ebenso die Zeichnungen an sich (vgl. Conradi 2020, S. 69). Denn mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse kann neben textlichem auch bildliches Material ausgewertet werden (vgl. Mayring 2010, S. 11). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Art der Erhebung.

Tabelle 1: Erhebungsmethode nach Teilprojekten

Teilprojekt	Mündliches Interview	Schriftliches Interview	Arbeitsaufträge	Zeichnungen bzw. Fotos
1	X	X	X	X
2	X	X		
3	X			
4			X	X
5		X		X

Die gestellten Fragen und Aufgabenstellungen wurden eng an den Forschungsfragen ausgerichtet. Lediglich bei einigen Arbeitsaufträgen für Schüler/-innen mussten andere Wege gefunden werden, weil die Fragen zu abstrakt bzw. zu schwierig gewesen wären (siehe Kapitel 3.1).

Aus den Forschungsfragen wurden thematische Hauptkategorien deduktiv definiert und Subkategorien induktiv erarbeitet. Die deduktiven Hauptkategorien haben sich somit aus den Forschungsfragen ergeben. Neben den thematischen wurden evaluative Kategorien erstellt, wenn es um die Frage ging, ob Wirtschaft positiv, negativ oder neutral wahrgenommen wird. Das Forschungsdesign ermöglichte eine Triangulation in Bezug auf Forschende, Textsorten, Schultypen und Probandinnen sowie Probanden.

Um die Ergebnisse übergeordnet darstellen zu können, waren folgende Schritte nach dem Abschluss der einzelnen Forschungsprojekte notwendig (siehe Abb. 1): Die Ergebnisse der Forschungsprojekte 1 und 2 wurden durch die wissenschaftliche Leitung in einer qualitativen Inhaltsangabe mithilfe von MAXQDA analysiert und auf einer Metaebene zusammengefasst. Im Teilprojekt 3 stellten die Studierenden in einer Abschlussveranstaltung ihre Ergebnisse vor und arbeiteten danach an einem gemeinsamen Dokument über die Lernplattform *Moodle* (Etherpad), in dem sie ihre Resultate zusammentrugen. Diese Methode stellte sich als äußerst effizient und zweckmäßig heraus, denn die Studierenden diskutierten in diesem Prozess, ob die Zusammenfassungen tatsächlich mit allen ihren eige-

nen Ergebnissen übereinstimmten. Nur wenn durch kommunikative Validierung Konsens hergestellt werden konnte, wurden diese übernommen. Die Studierenden im Teilprojekt 4 arbeiteten miteinander an ihren Auswertungen und kamen dadurch zu gemeinsamen Kategorien und Resultaten. Die Teilergebnisse konnten durch dieses Vorgehen in die Zusammenführung aller Befunde eingebracht werden. Im Teilprojekt 5 wurden alle schriftlichen Antworten der Studierenden inhaltsanalytisch mit MAXQDA kategorisiert und analysiert. Diese Zwischenergebnisse flossen ebenso unmittelbar in die Zusammenführung aller Resultate ein. Die einzelnen Ergebnisse der Teilprojekte wurden dann in einer abschließend erfolgten Paraphrasierung auf der Metaebene zu Ergebnissen des Gesamtprojekts zusammengefasst.

Zur Gewährleistung der Güte der Forschung arbeiteten die Studierenden in Zweier- oder Dreiergruppen, um ein „subjective assessment" (Guest/MacQueen/Namey 2012, S. 89) bzw. „konsensuelles Codieren" (Kuckartz 2010, S. 88 in Bezug auf Hopf/Rieker/Schmidt 1995) durchzuführen. Bei Unklarheiten wurde die wissenschaftliche Leitung herangezogen. Darüber hinaus mussten die Studierenden Zwischen- und Endergebnisse präsentieren und diskutieren.

Die unterschiedlichen Vorgehensweisen in den Teilprojekten offenbarten im Forschungsprozess sowohl Stärken als auch Schwächen, die als Limitationen des Vorgehens bezeichnet werden können. So wurden die Studierenden zwar gut vorbereitet und betreut, die meisten von ihnen arbeiteten jedoch zum ersten Mal qualitativ-empirisch.

Die größte Limitation liegt in den Fragestellungen selbst, die sich jedoch aufgrund der Themensetzung der Tagung und unseres Forschungsinteresses nicht besser formulieren ließen. So wird in den Fragestellungen zwischen **realer Ökonomie** und **humaner Ökonomie** unterschieden. Dies könnte dazu geführt haben, dass durch die Fragestellungen selbst ein Dualismus eröffnet wurde, durch den die **reale Ökonomie** im Vorhinein negativ betrachtet wurde. Dieses Problem tritt insbesondere dort auf, wo an schriftlichen Arbeitsaufträgen oder schriftlichen Fragestellungen gearbeitet wurde und die Frage nach **realer Ökonomie** und nach **humaner Ökonomie** von daher auf einem Schriftdokument auftauchte. Unproblematisch ist dieses Vorgehen dann, wenn in der zeitlichen Abfolge eines Interviews zuerst nach **realer Ökonomie** und dann nach **humaner Ökonomie** gefragt wird. In der genauen Betrachtung der Antworten zu den Arbeitsaufträgen für Schüler/-innen, die explizit nach positiven und negativen Aspekten der **realen Ökonomie** fragten, fällt auf, dass diese positiver ausfielen. Dies liegt daran, dass hierbei nach beiden Konnotationen gefragt wurde. Die gleichen Schüler/-innen waren ebenso dazu aufgefordert, Zeichnungen zu ihren Vorstellungen über Wirtschaft anzufertigen und diese zu beschreiben. Diese fielen fast durchgehend negativ aus. Hieran wird deutlich, dass die Fragestellungen lenkten. Vergleicht man die Ergebnisse aus mündlichen mit jenen aus schriftlichen Interviews, dann lassen sich keine grundsätzlichen Unterschiede in der Art der Beantwortung erkennen. Ebenso war es unerheblich, ob zuerst von **realer Ökonomie** oder **humaner Ökonomie** gesprochen wurde.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden nun nicht nach Teilprojekten, sondern nach der jeweiligen Probandengruppe dargestellt, damit die Resultate besser und einheitlicher lesbar und nachvollziehbarer sind.

4.1 Befragung von Schülerinnen und Schülern

Die Befragung der 193 Schüler/-innen erfolgte organisatorisch seitens der Befragenden teilweise im Rahmen von Seminaren, Praxisveranstaltungen und von Masterarbeiten. Die Schüler/-innen waren im Alter von 14 bis 29 Jahren und besuchten allgemeinbildende und berufsbildende Schulen in Berlin oder Graz. Alle Schüler/-innen erhielten schriftliche Fragestellungen zu den drei Forschungsfragen. Im Folgenden wird ein Überblick der Ergebnisse beschrieben.

4.1.1 Welche Vorstellungen haben Schüler/-innen zur realen Ökonomie?

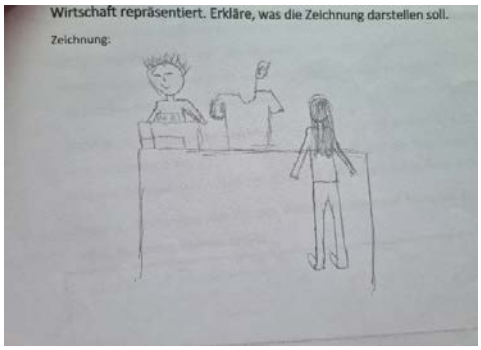
Zu dieser Frage sollten die Schüler/-innen drei Arbeitsaufträge schriftlich beantworten. Anhand der Antworten wurde erhoben, welche Bedeutung der Begriff Wirtschaft für die Schüler/-innen hat und welche Vor- und Nachteile sie im Zusammenhang mit der **realen Ökonomie** erleben. Ziel dieser Frage war es, das Spektrum unterschiedlicher Vorstellungen zu erfassen und eventuell vorhandene Schwerpunkte zu identifizieren.

Insgesamt fallen die Antworten der Schüler/-innen sehr unterschiedlich aus. Dies betrifft erstens die Ausführlichkeit der Antworten, zweitens die Kategorien, in denen die Schüler/-innen den Begriff Wirtschaft beschreiben, und drittens die Art und Weise, wie die *reale* Ökonomie von den Schülerinnen und Schülern bewertet wird.

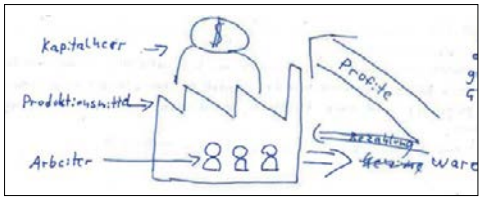
Hinsichtlich der Länge und der Detailliertheit variieren die Antworten von einzelnen Stichwörtern (beispielsweise „Geld“) bis hin zu umfassenden Erklärungen aus mehreren komplexen Sätzen.

Auch im Hinblick auf das Begriffsverständnis von Wirtschaft zeigt sich eine große Diversität. Oftmals wird Wirtschaft von den befragten Schülerinnen und Schülern mit Konsumieren oder Produzieren, mit Arbeit und Arbeitsbedingungen, mit Politik und Entscheidungen sowie mit Geld, Steuern und Finanzen in Verbindung gebracht. Ebenso wird Wirtschaft häufig als ein Prozess oder als ein System beschrieben. Die folgenden Aussagen und Zeichnungen von Schülerinnen und Schülern sollen diese Kategorien exemplarisch veranschaulichen.

1. Konsumieren und Produzieren: „Um eine gute Wirtschaft zu haben, muss man etwas kaufen und wieder produzieren“ (ZS1[3]).



2. Arbeit und Arbeitsbedingungen: „Obwohl der Großteil der Arbeit von allen verschiedenen Arbeitern getätigt wird, geht der Großteil der Profite an die Besitzer der Produktionsmittel“ (ZS2).

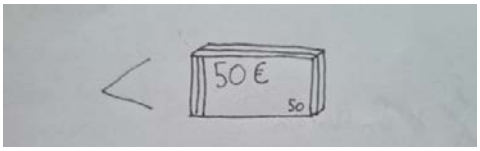


3. Politik und Entscheidungen: „Die Politiker entscheiden, was in der Wirtschaft passiert“ (ZS3).

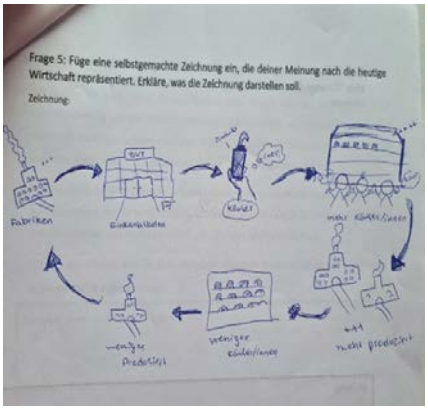


3 Direktzitate werden anonymisiert wiedergegeben. ZS steht dabei für ein Zitat von Schülerinnen/Schülern, ZL von Lehrpersonen, ZSt von Studierenden. Die Zitierweise folgt einem Zitierspiegel für die verwendeten Zitate.

4. Geld, Steuern und Finanzen: „Nichts ist wichtiger als Geld“ (ZS4).



5. Prozess: „Es wird etwas produziert und kommt in Geschäfte. Wenn viele Menschen kaufen, wird mehr produziert, wenn weniger Menschen kaufen, wird weniger produziert“ (ZS5).



6. System oder Modell: „Unter Wirtschaft verstehe ich ein System von vielen Parteien (einzelne Menschen, Firmen, Institutionen), die miteinander Handel betreiben, Wert schöpfen (arbeiten) und austauschen“ (ZS6).

Interessanterweise ließ sich über diese begriffliche Bedeutungsvielfalt hinaus auch herausarbeiten, dass sich Vorstellungen der Schüler/-innen teilweise diametral entgegenstehen. Beispielhaft hierfür ist die Wahrnehmung der Rolle des Menschen in der Wirtschaft. Während in einigen Antworten der Schüler/-innen zum Ausdruck kommt, dass sie den Menschen in der Wirtschaft eher als Störfaktor wahrnehmen („Wirtschaft ist nicht vor menschlichen Manipulationen geschützt“ (ZS10)), bemängeln andere das fehlende menschliche Element („Wirtschaft vernachlässigt das Verhältnis zwischen Menschen“ (ZS11)).

Auch hinsichtlich der Bewertung der **realen Ökonomie** ergibt sich ein sehr heterogenes Bild. Betrachten einige Schüler/-innen die Wirtschaft als positiv, fällt das Urteil der Mehrheit der Befragten eher neutral oder aber negativ aus. Als vorteilhaften Aspekt von Wirtschaft sehen die Schüler/-innen u. a. die Tatsache, dass durch Wirtschaft gesellschaftlicher oder individueller Wohlstand möglich würde. Dies wird exemplarisch anhand der folgenden Antwort deutlich: „Wirtschaft kann zu finanzieller Unabhängigkeit führen“ (ZS12). Demgegenüber führen die Schüler/-innen insbesondere soziale Ungerechtigkeit und Umweltschädlichkeit sowie fehlende Nachhaltigkeit als Nachteile von Wirtschaft an. Im Hinblick auf soziale Ungerechtigkeit wird dabei immer wieder eine wachsende Kluft

zwischen Arm und Reich betont: „Ein Nachteil ist die Schere zwischen Arm und Reich, die stetig größer wird“ (ZS13).

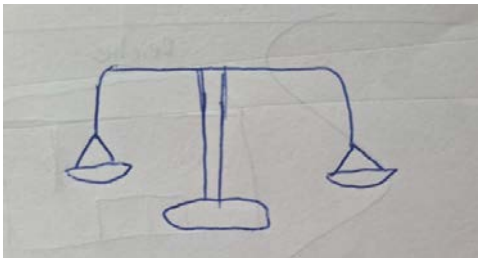
4.1.2 Welche Vorstellungen haben Schüler/-innen von einer humanen Ökonomie?

Bei der Erforschung der Vorstellungen zur **humanen Ökonomie** wurden lerngruppenspezifische Fragestellungen formuliert. Während in den meisten Fragebögen explizit nach dem Verständnis einer **humanen Ökonomie** gefragt wurde, erhielten 13 % der Befragten (25 der 193 Schüler/-innen) die Aufgabe, ihre Vorstellungen einer „guten Wirtschaft für sich und andere Menschen“ darzulegen. Diese Umformulierung sollte aufgrund teilweise großer sprachlicher Schwierigkeiten der Schüler/-innen eine bessere Verständlichkeit der Aufgabenstellung gewähren. Sie ist angelehnt an Erich Fromms Humanitätskonzept – laut ihm ist das einzige relevante Kriterium für ein ethisches Werturteil die Frage, ob dem Wohl des Menschen gedient wird, und zwar in Bezogenheit und Solidarität mit den Mitmenschen (vgl. Fromm 1978, S. 26f.). Trotz der Limitationen, die mit dieser vereinfachten Formulierung einhergehen, schienen die Vorteile der besseren Verständlichkeit den Nachteilen des Vorgehens in einigen Lerngruppen überlegen zu sein.

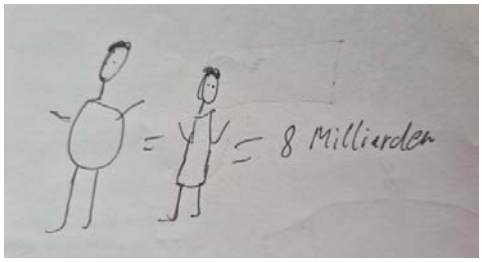
Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Antworten – genau wie bei der Frage nach den Vorstellungen zur **realen Ökonomie** – sehr unterschiedlich ausfallen. Sie reichen von einzelnen Stichwörtern bis zu längeren Erklärungen. Inhaltlich geht es einerseits um Aspekte, die das Wohl des Einzelnen betreffen, was beispielsweise folgende Aussage verdeutlicht: „Ich weiß es nicht. Schön wäre es, wenn man weniger arbeiten müsste. Aber irgendwer muss ja arbeiten“ (ZS14). Andererseits wird auf das Wohl aller Menschen abgezielt, was z. B. die folgende Antwort veranschaulicht: „Das heißt, unter humaner Ökonomie stell ich mir einfach vor, dass man ja einfach mehr darauf achtet, dass alle irgendwie etwas von dieser Torte quasi abkriegen“ (ZS15).

Die Schüler/-innen thematisieren verschiedene konkrete Aspekte, welche sie mit einer **humanen Ökonomie** verbinden. Besonders häufig auftretende Kategorien werden im Folgenden jeweils mit einer exemplarischen Zeichnung illustriert.

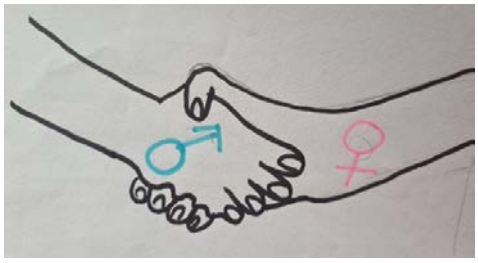
1. Fairness: „Dass alles im Gleichgewicht sein sollte“ (ZS16).



2. Gerechtigkeit: „Jeder Mensch ist gleich viel wert“ (ZS17).



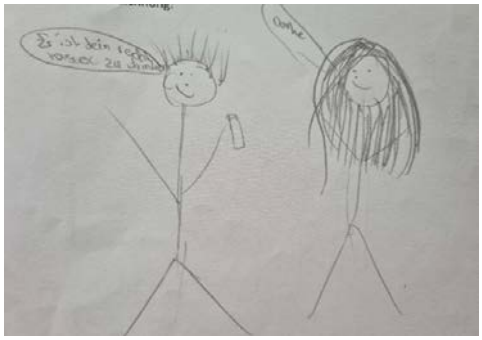
3. Gleichberechtigung: „Sie schütteln die Hände, weil sie einverstanden sind, dass es Gleichberechtigung gibt und keinen Rassismus“ (ZS18).



4. Nachhaltigkeit: „Leute, die sich um die Erde kümmern und zu einem besseren Ort machen“ (ZS19).



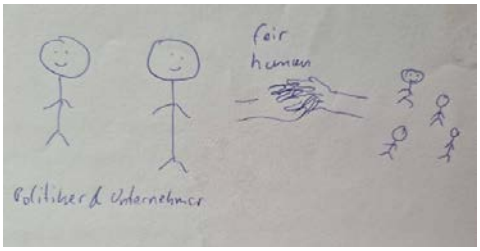
5. (Menschen-)Rechte: „Die eine Person gibt der anderen Wasser, da es ihr Recht ist, Wasser zu trinken“ (ZS20).



6. Gute zwischenmenschliche Beziehungen: „Wir gehören zusammen und müssen aufeinander achten! Egal welcher Herkunft“ (ZS21).



7. Gute Arbeitsbedingungen: „Das Verhältnis zwischen den Arbeitern und denen, die ‚über ihnen stehen‘, ist fair und den Arbeitern gegenüber human“ (ZS22).



Einige Schüler/-innen haben keine Zeichnung angefertigt – dies kann als Indiz gewertet werden, dass sich einige der Befragten der Komplexität des Konzepts einer **humanen Ökonomie** durchaus bewusst sind. Eine Antwort lautet sogar explizit: „So ein Bild existiert für mich nicht, da ich erstens nicht weiß, wie so eine Wirtschaft aussehen soll, und zweitens wäre diese viel zu komplex, als dass ich sie hier so einfach präsentieren könnte“ (ZS23).

4.1.3 Wie unterscheiden sich die Vorstellungen einer realen Ökonomie von denen einer humanen Ökonomie und welche Änderungswünsche haben Schüler/-innen?

Die Erklärungen der befragten Schüler/-innen reichen von einzelnen Stichworten bis zu längeren Erklärungen. Eine **humane Ökonomie** sehen sie bereits partiell im Sozialsystem umgesetzt. Sie führen aus, dass sie sich eine **humane Ökonomie** wünschen, die vor Krisen und Unsicherheiten schützt.

Insgesamt gibt es auch bei dieser Forschungsfrage eine große Bandbreite an Antworten, beispielsweise in Bezug darauf, ob eine Änderung der **realen Ökonomie** hin zu einer **humanen Ökonomie** möglich sei und wie diese aussehen könnte. Die Frage nach Veränderungswünschen wurde von den Schülerinnen und Schülern in vielfältiger Weise beantwortet. Die Aussagen können in sechs Kategorien aufgeteilt werden: mehr (staatliche) Regulierung und Transparenz; bessere Bezahlung; Fairness, insbesondere faire Arbeitsbedingungen; Nachhaltigkeit und Umweltschutz; Verteilung der Ressourcen; Konsumverhalten hinterfragen und ändern. Für die Kategorie Fairness wurde beispielsweise geantwortet: „Also, ich weiß jetzt nicht, ob das dazu passt, zum Beispiel – Frauen, die ja generell weniger verdienen, das muss sich sicher in Zukunft ändern, dass das ausgeglichener wird“ (ZS24).

Als Veränderungswunsch in der Kategorie Nachhaltigkeit und Umweltschutz wurde Folgendes formuliert: „Auf umweltschonende Maßnahmen setzen oder regional einkaufen“ (ZS25).

Das Spektrum der Antworten wird im Folgenden an zwei Beispielen verdeutlicht. Eine große Diskrepanz hinsichtlich der Veränderlichkeit der **realen Ökonomie** zeigt sich, wenn man die Antworten unter dem Aspekt „Sind Änderungen möglich?“ untersucht. Die Aussagen variieren hier von „Ja, es kann sie [**humane Ökonomie**] geben und sollte eine auf Menschlichkeit basierende Wirtschaft sein“ (ZS26) bis hin zu „Nein. Es gibt immer das Verlangen von Personen, besonders zu sein, was zur Folge hat, dass andere darunter leiden“ (ZS27). Ein großer Teil der Schüler/-innen sieht Veränderungen zumindest als schwierig realisierbar an.

Auch mit Blick auf die Frage „Was müsste sich ändern?“ wurde eine Vielfalt an Aussagen getroffen. Sie reichen von einem Festhalten am Status quo („Nichts, da ich finde, sie ist, so wie wir sie haben, gut und hat auch die wenigsten Nachteile für alle aus der Bevölkerung“ (ZS28)) über Anpassungen des bestehenden Systems („Sollte basis-demokratischer werden“ (ZS29)) bis hin zu fundamentalen Systemänderungen („Im Kapitalismus kann es keine humane Ökonomie geben, humane Ökonomie kann nur in kollektiver Anarchie funktionieren“ (ZS30)).

4.1.4 Zwischenfazit: Ergebnisse der Probandengruppe Schüler/-innen

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine große Bandbreite unterschiedlicher Vorstellungen der Schüler/-innen zu **realer Ökonomie** und **humaner Ökonomie** besteht. Für die meisten Befragten weicht die **reale Ökonomie** von einer **humanen Ökonomie** ab. Die **reale Ökonomie** wird eher neutral oder negativ wahrgenommen. Mit **humaner Ökonomie** verbinden die Schüler/-innen häufig mehr Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Gleichberechtigung. Sie nannten ein breites Spektrum an Veränderungswünschen, die meist nicht weiter konkretisiert wurden.

4.2 Befragung von Lehrkräften

Die Befragung der 64 Lehrkräfte erfolgte durch an die drei Forschungsfragen angelehnte Interviews. Diese wurden von Studierenden überwiegend schriftlich und teilweise mündlich durchgeführt und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Die befragten Lehrkräfte waren sowohl Junglehrkräfte als auch erfahrene Lehrpersonen und an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in der Steiermark beschäftigt.

Als deutlicher Unterschied zu den Antworten der Befragung der Schüler/-innen hat sich in der Auswertung gezeigt, dass die Antworten der Lehrkräfte weniger heterogen ausfallen als die der Schüler/-innen. So sind innerhalb dieser Probandengruppe auch keine entscheidenden Abweichungen zwischen den Vorstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen und Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen festzustellen. Auf die Antworten zu allen drei Teilfragen wird im Folgenden näher eingegangen.

4.2.1 Welche Vorstellungen haben Lehrkräfte zur realen Ökonomie?

Im Hinblick auf **reale Ökonomie** wird in der Gesamtbetrachtung der Antworten deutlich, dass es nicht allen Lehrkräften leichtfällt, Wirtschaft überhaupt zu definieren oder zu erläutern. Teilweise wird Wirtschaft hierbei lediglich mithilfe von Schlagwörtern oder theoretischen Modellbegriffen umschrieben. Wirtschaft sei demnach z. B. „Konsum“, „Produktion“, „Geld“, „Globalisierung“ oder das „Angebot-Nachfrage-Modell“. Häufiger genannt werden in der Erklärung von Wirtschaft auch psychologische Konzepte wie die Bedürfnispyramide nach Maslow. Von fast allen Probandinnen und Probanden wird erwähnt, dass Wirtschaft alle Menschen betreffe. Eine Lehrkraft unterstrich dies mit folgender Aussage: „Wirtschaft greift aus meiner Sicht erheblich in die Verteilung von materiellem Wohlstand ein“ (ZL1). Diese Feststellung kann zwar zunächst neutral gedeutet werden. In den Interviews offenbarte sich insgesamt jedoch eine tendenziell negative Sicht auf Wirtschaft. Folgen des Wirtschaftens wurden in diesem Zuge überwiegend mit den Schlagworten „Ausbeutung“, „Profitmaximierung“, „Verschwendung“ und „Umweltverschmutzung“ versehen. So formulierte eine Lehrkraft: „Das Geld steht also immer im Mittelpunkt. […] Dabei werden andere Menschen und deren Werte vernachlässigt“ (ZL2). Gleichzeitig wird die eigene Rolle im Rahmen des Wirtschaftens teilweise kritisch reflektiert. Eine Lehrperson *äußerte* dies folgendermaßen: „Natürlich kommt es auch vor, dass ich Produkte kaufe, die unter schlechten Arbeitsbedingungen hergestellt werden. Aber jedes Mal, wenn ich genauer darüber nachdenke, bekomme ich ein schlechtes Gewissen nach dem Kauf“ (ZL3). Eine andere Lehrkraft resümierte dieses Spannungsfeld mit den Worten: „Vorteile gibt’s natürlich für uns als Konsumenten, da wir eben alle Produkte sofort und überall erhalten können. Als besonders nachhaltig würde ich unsere Wirtschaft daher nicht beschreiben“ (ZL4). Trotz dieser tendenziell negativen Sicht auf die **reale Wirtschaft** wurde von einem überwiegenden Teil der befragten Lehrkräfte Wirtschaft auch als ein System betrachtet, das Selbstverwirklichung ermögliche, gleichzeitig aber auch krisenanfällig sei. So konstatierte eine der befragten Personen: „Sie ist jedoch nicht sicher gegenüber Krisen. Wenn man sich die Finanzkrise 2008 ansieht, hat sich gezeigt, wie schnell das Vertrauen der Menschen in die Wirtschaft verloren gehen kann. Dann funktioniert dieses System nicht mehr so, wie es sollte“ (ZL5).

4.2.2 Welche Vorstellungen haben Lehrkräfte zur humanen Ökonomie?

Für die Mehrheit der befragten Lehrkräfte ist deskriptiv jede Form des Wirtschaftens eine **humane Ökonomie**, da der Mensch selbst wirtschaftet. Dies deckt sich mit ihren Vorstellungen zur **realen Ökonomie**, wonach Wirtschaft alle Menschen betreffe. Normativ betrachtet, äußerten die befragten Lehrkräfte mehrheitlich jedoch, dass in einer **humanen Ökonomie** der Mensch selbst im Mittelpunkt des Wirtschaftens stehen sollte. So wurde von einer befragten Person **humane Ökonomie** beschrieben als „eine Wirtschaft, die den Menschen zum Mittelpunkt hat – und alles produziert, um das Dasein ‚menschlich‘ zu machen“ (ZL6). Im Gegensatz zur tendenziell negativen Konnotation der **realen Wirtschaft** wurde **humane Ökonomie** von den Probandinnen und Probanden überwiegend positiv bewertet, und zwar als etwas Menschliches im Sinne von Gerechtigkeit, Gemeinwohl, Absicherung, Arbeitnehmerschutz und Chancengleichheit. Dabei nahmen die Probandinnen und Pro-

banden nicht nur die lokalen Perspektiven ein, sondern dachten auch globale Auswirkungen des Wirtschaftens mit, wie den Worten einer Lehrkraft zu entnehmen ist: *„Rücksicht auf den Menschen – von dort wo die Rohstoffe herkommen, bis dorthin wo sie verarbeitet werden und letztendlich im Handel"* (ZL7). Um eine **humane Ökonomie** zu realisieren, wurde von den befragten Lehrkräften die Bedeutung des Staates als Wächter der Spielregeln betont, was beispielsweise folgende Aussage verdeutlicht: „Ich denke, dass es in einer humanen Wirtschaft klare Regeln gibt, an die sich alle halten müssen. Das dient zum Schutz aller Menschen, egal ob Arbeitnehmer oder Arbeitgeber" (ZL8). Außerdem wurde von den Probandinnen und Probanden als Zielperspektive zur Realisierung einer **humanen Ökonomie** die soziale, ökonomische und ökologische Nachhaltigkeit erwähnt und von einer befragten Person wie folgt beschrieben: „In der humanen Wirtschaft wird, denk ich, die Wirtschaft in eine nachhaltige Richtung gelenkt. Klimaschutz, Umweltschutz, Menschenrechte usw. wären Stichworte, die ich mir da gut vorstellen kann" (ZL9). Insgesamt verdeutlichen die Vorstellungen der Lehrkräfte zur **humanen Ökonomie**, dass diese für sie im Gegensatz zur *realen* Ökonomie steht, da es ihr am Humanen fehle. So wurden **humane Ökonomie** und **reale Ökonomie** auch kritisch voneinander abgegrenzt: „Die Wirtschaft verläuft sich immer in Zahlen, die sich an noch mehr Wachstum orientiert, und vergisst aber wichtige Parameter, die für die Menschen wichtig sind" (ZL10).

4.2.3 Wie unterscheiden sich die Vorstellungen einer realen Ökonomie von denen einer humanen Ökonomie und welche Änderungswünsche haben Lehrkräfte?

Vergleicht man die Vorstellungen der Lehrkräfte von einer **realen Ökonomie** mit jenen zu einer **humanen Ökonomie**, wird ersichtlich, dass von den Lehrkräften vor allem große Unterschiede und wenige Ähnlichkeiten geäußert wurden – wie dies im folgenden Satz zum Ausdruck kommt: „Leider weicht die ‚reale Wirtschaft' in allen oben angeführten Punkten [Anm.: Rahmenbedingungen, sozialer Aspekt, Natur- und Umweltschutz, Wachstumskritik] von meiner Vorstellung einer ‚Humanen Wirtschaft' stark ab" (ZL11). Ein wesentlicher Unterschied, der sich in den Aussagen der Probandinnen und Probanden zeigt, liegt in den quantitativen und den qualitativen Vorstellungen von Wohlstand. So wurde betont, dass es in der **realen Ökonomie** vor allem um ein quantitatives Wirtschaftswachstum gehe, wohingegen es in einer **humanen Ökonomie** auf qualitatives Wachstum einer Gesellschaft ankomme. Genannt wurde hierzu etwa das allgemeine Recht auf Bildung, das realisiert sein sollte, ohne dass die Herkunft einer Person eine Rolle spielen dürfe. Außerdem wurden das Vorhandensein der Sozialpartnerschaft und ein erfüllter Generationenvertrag thematisiert. An den beiden letztgenannten Beispielen verdeutlichten einige der Probandinnen und Probanden, dass eine **humane Ökonomie** teilweise bereits im Rahmen der sozialen Marktwirtschaft umgesetzt sei.

Die Aussagen der meisten Lehrkräfte dokumentieren hingegen, dass zur Verwirklichung einer **humanen Ökonomie** ein grundsätzliches Umdenken stattfinden müsse. Denn eine starke Konzentration auf Gewinnmaximierung der **realen Ökonomie** unter Vernachlässigung von Umweltbelastung und schlechten Arbeitsbedingungen im globalen Kontext ließen erkennen, dass die **reale Ökonomie** strukturell von einer **humanen Ökonomie** noch weit entfernt sei. Den Probandinnen und Probanden zufolge sollten also nicht nur

Gewinnmaximierung, sondern auch die sozialen und ökologischen Faktoren des Wirtschaftens zählen. Prägnant auf den Punkt gebracht wurde dies von den Probandinnen und Probanden durch folgende Aussagen:

- „Einfach weg vom Denken, dass sich immer alles nur ums Geld dreht" (ZL12).
- „Der Wille, die Absicht auf das Streben nach ‚Reichtum' zu verzichten bzw. dieses zu minimieren" (ZL13).
- „Einfach sich mehr Gedanken zum Thema Klima- und Umweltschutz machen und diese in die Wirtschaft integrieren" (ZL14).

Soziale Ungleichheiten wird dabei vor allem – aber nicht nur – auf der globalen Ebene gesehen, Chancenungleichheit wurde jedoch auch als nationales Problem erwähnt. Als wünschenswert wurde hierzu beispielsweise geäußert: „die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau und die Wertschätzung einzelner Berufsgruppen" (ZL15). Außerdem wurde in diesem Zuge gefordert, dass für alle die Möglichkeit bestehen solle, „durch eigenen Antrieb, Kreativität und Fleiß seine Ziele zu erreichen" (ZL16). Überwiegend als problematisch wird von den Probandinnen und Probanden die Globalisierung betrachtet. Auch wenn bei der Problemdefinition der Lehrkräfte eine relative Einigkeit herrscht, variieren die Auffassungen darüber, wer für Veränderungen hin zu einer **humanen Ökonomie** sorgen sollte. So stellte sich heraus, dass Lehrkräfte der Berufsbildung eher Kritik am Staat und Lehrkräfte der Allgemeinbildung eher Kritik an der globalen Wirtschaft und Unternehmen übten. Korrespondierend wurde daher gefordert, dass entweder der Staat oder die Wirtschaft dafür sorgen solle, die **reale Ökonomie** stärker zu einer **humanen Ökonomie** weiterzuentwickeln. Auf einen solchen Prozess wird von einigen Probandinnen und Probanden jedoch ein recht pessimistischer Blick geworfen. So äußerte sich eine Person: „Aber bis man von ‚unserer Wirtschaft' von einer humanen Wirtschaft reden kann, wird es noch sehr, sehr lange dauern" (ZL17).

4.2.4 Zwischenfazit: Ergebnisse der Probandengruppe Lehrkräfte

In der Gesamtbetrachtung lässt sich feststellen, dass von den befragten Lehrkräften an der bestehenden Wirtschaft überwiegend Kritik geübt wurde. Nicht zuletzt wurde diese vorgebracht, weil Wirtschaft für die meisten Probandinnen und Probanden mit Krisen zusammenhängt. Ein Wunsch der meisten befragten Lehrkräfte war, dass die Wirtschaft humaner werden solle. Die problematische Orientierung an Gewinnmaximierung vor dem Hintergrund sozialer und ökologischer Folgen gelte es mithin zu überdenken. Um dies zu realisieren, fordert ein Teil der befragten Lehrkräfte, staatliche Reglementierungen vorzunehmen. Ein anderer Teil der Befragten sieht eher die Wirtschaft in der Verantwortung, selbstständig die Art des Wirtschaftens zu verändern, damit diese humaner wird.

4.3 Befragung von Studierenden

Diese Probandengruppe setzt sich aus Studierenden der Geografie und Wirtschaftskunde aus Graz im Zuge einer Lehrveranstaltung zur ökonomischen Bildung im Master zusammen, bestehend aus zwei Gruppen (N = 55). Sie wurde schriftlich befragt. Die Antwor-

ten wurden im Rahmen einer Masterarbeit inhaltsanalytisch nach Kuckartz mithilfe von MAXQDA bearbeitet (vgl. Kiefer 2022).

4.3.1 Was ist für Sie eine humane Ökonomie bzw. was könnte für Sie eine humane Ökonomie sein?

Eine **humane Ökonomie** stellt für einige Studierende den Menschen in den Mittelpunkt, dabei kann das Individuum oder das Gemeinwohl im Vordergrund stehen. Am häufigsten wurde Nachhaltigkeit als Kennzeichen einer **humanen Ökonomie** genannt. Dies bezieht sich sowohl auf die ökologische, soziale als auch wirtschaftliche Nachhaltigkeit:

> „Alternative Wirtschaftsmodelle, die es sich zum Ziel gemacht haben, Mensch und Natur in Einklang zu bringen, die Lebensqualität und das Wohlbefinden der Menschen zu steigern und den Druck sowie die Abhängigkeit des ständigen Wachstums zu reduzieren, stellen eine Möglichkeit dar, aus dem determinierten, festgefahrenen ‚alten' Wirtschaftssystem auszubrechen" (ZSt1).

Nach Aussagen der Probandinnen und Probanden steht eine **humane Ökonomie** im Gegensatz zum kapitalistischen System.

4.3.2 Welche Vorstellungen haben Studierende zur realen Ökonomie?

Die Antworten auf diese Frage wurden in einer evaluativen Kategorie in negative, neutrale und positive subjektive Bewertungen zusammengefasst. Von 99 Aussagen (weshalb die absoluten den relativen Werten entsprechen) waren 48 Aussagen negativ, 39 neutral und zwölf positiv (Mehrfachnennungen waren möglich). Die Beschreibung der **realen Ökonomie** konnte in unterschiedlichen Kategorien zusammengefasst werden. Erklärungsansätze der Befragten sind der Wirtschaftskreislauf und andere neoklassische Beschreibungen, komplexe und vernetzte Systeme, eine Wirtschaft im Wandel sowie eine nicht nachhaltige Wirtschaft. Viele der negativ konnotierten Aussagen können als Kapitalismuskritik subsummiert werden. Dazu zählen die herrschende Ungerechtigkeit und Ungleichheit, das Gewinnstreben mit dem Fokus auf Wachstum, der Egoismus und die Rücksichtslosigkeit, der Konsum und der Materialismus sowie die Machtkonzentration.

Positive Wahrnehmungen beziehen sich auf den Fortschritt, der durch Wirtschaft möglich ist, und das Humane im System, zu dem die Probandinnen und Probanden die soziale Marktwirtschaft, das gesellschaftliche Zusammenleben und die humane Komponente in Politik und Wirtschaft zählen.

4.3.3 Weicht Ihre Vorstellung von der realen Ökonomie von Ihrer Vorstellung einer humanen Ökonomie ab?

Wenn sie abweicht, was müsste sich Ihrer Meinung nach in der **realen Ökonomie** ändern, damit diese eine **humane** wird?

Bis auf drei von 151 erfassten Aussagen (Mehrfachnennungen waren möglich) wurde in allen eine negative Abweichung zwischen Vorstellung und Wahrnehmung festgestellt. In den Beschreibungen der Abweichungen spielen die soziale Nachhaltigkeit und das Ge-

meinwohl eine zentrale Rolle. Der **realen Ökonomie** mangele es an Empathie und der Ausrichtung auf das Miteinander. Das Verständnis von Glück wird von den Probandinnen und Probanden hinterfragt: Der übermäßige Konsum und die Priorität von Wachstum und Profit als glücksstiftende Faktoren in der **realen Ökonomie** stimme nicht mit der Vorstellung einer **humanen Ökonomie** überein. Ebenso fehle die ökologische Nachhaltigkeit – Umweltschutz, ernstzunehmende Maßnahmen gegen den Klimawandel und ein schonender Umgang mit den Ressourcen: „Ja, die reale Wirtschaft weicht sehr von der humanen Wirtschaft ab. Um einer humanen Wirtschaft entgegenzusteuern, müsste man vom Denken über den *homo oeconomicus*, der immer nutzenmaximierend wirtschaftet und rein rational denkt, wegkommen und eher auch zum Wohle der gesamten Bevölkerung und der Umwelt handeln“ (ZSt2).

Die von den Studierenden vorgeschlagenen Ansätze, wie die **reale Ökonomie** zu einer **humanen Ökonomie** werden könnte, sind vielfältig. Einerseits werden konkrete Handlungsoptionen beschrieben, andererseits wird die Notwendigkeit des Umdenkens thematisiert. Die Subkategorien orientierten sich an den identifizierten Verantwortungsbereichen: Die Verantwortung liege beim Staat bzw. dem System, bei der Gesellschaft, aber auch beim Individuum. Schließlich sei auch ein Umdenken im Sinne eines Paradigmenwechsels der Wirtschaftsakteure notwendig.

4.3.4 Zwischenfazit: Ergebnisse der Probandengruppe Studierende

Im Großen und Ganzen entsprechen die wesentlichen Aussagen der Studierenden jener der Schüler/-innen. Die Aussagen zur **realen Ökonomie** konnotieren eher neutral und negativ. Die negativen Äußerungen sind zu einem großen Teil kapitalismuskritisch. Eine **humane Ökonomie** setzt auf ökologische, soziale und wirtschaftliche Nachhaltigkeit. Um von der **realen** zur **humanen Ökonomie** zu gelangen, sei ein Paradigmenwechsel notwendig, bei dem das Wohl der Umwelt und Gesellschaft, aber nicht die Eigennutz- und Gewinnmaximierung im Mittelpunkt stehen.

4.4 Befragung von Unternehmerinnen/Unternehmern und Managerinnen/Managern

Die Befragung dieser Probandengruppe erfolgte durch mündliche Interviews, welche Studierende durchführten und inhaltsanalytisch auswerteten. In Summe wurden 39 Verantwortliche in Unternehmen befragt (siehe Tabelle 2). Alle stammten aus der Steiermark (Österreich). Die Verteilung spiegelt die Verteilung nach Sektoren recht gut wider. Die Unternehmen sind sehr unterschiedlich in Bezug auf Inhalt und Größe. Sie reichen vom Ein-Mann-Unternehmen bis zum Großkonzern und beinhalten Verantwortliche u. a. aus der Landwirtschaft, der Metallindustrie, des Banken- und Versicherungswesens sowie des Einzelhandels.

Tabelle 2: Aufteilung der Verantwortlichen in Unternehmungen

	Sektor I Land- und Forst-wirtschaft	Sektor II Produktion	Sektor III Dienstleistung	Summen
Eigentümer/-in	1	3	14	18
Leitende/-r Angestellte/-r	0	11	10	21
Summen	1	14	24	39

4.4.1 Welche Vorstellungen haben Unternehmer/-innen und Manager/-innen zur realen Ökonomie?

Die Probandinnen und Probanden sprachen in Bezug auf **reale Ökonomie** von Gewinnorientierung bzw. Gewinnmaximierung, Effizienz, Bedürfnisbefriedigung sowie macht- und gewinnorientierten Unternehmen in einer globalisierten Wirtschaft. Der Mensch – gefangen in diesem System – wurde als „Nummer" beschrieben. Wirtschaft sei etwas Theoretisches, das den Rahmen für das wirtschaftliche Handeln in der Gesellschaft bilde.

4.4.2 Welche Vorstellungen haben Unternehmer/-innen und Manager/-innen zur humanen Ökonomie?

Die Umsetzung einer **humanen Ökonomie** setze die Schaffung von fairen und nachhaltigen Rahmen- und Arbeitsbedingungen voraus. Dazu gehörten Weiterbildungsmöglichkeiten und Benefits für die Arbeitnehmer/-innen. Der Mensch und das Soziale stünden im Mittelpunkt. **Humane Ökonomie** sei Nachhaltigkeit, insbesondere ein schonenderer Umgang mit den uns zur Verfügung gestellten Ressourcen, und regionales Wirtschaften. **Humane Ökonomie** sei machbar, aber noch zu wenig umgesetzt.

4.4.3 Wie unterscheiden sich die Vorstellungen einer realen Ökonomie von denen einer humanen Ökonomie und welche Änderungswünsche haben Unternehmer/-innen und Manager/-innen?

Unterschiede und Veränderungswünsche wurden wie folgt zusammengefasst: In der **realen Ökonomie** sei der Mensch – wie oben bereits erwähnt – eine „Nummer". Geiz und Egoismus herrschten vor. Ein jeder sei auf sich und auf sein Unternehmen fokussiert – es gebe keinen Platz für **humane Ökonomie**. Es gehe um ständiges Wachstum. Der soziale Gedanke fehle. Um vorwärtszukommen, müsse man egoistisch sein. Stärkere regierten die Schwächeren. Die **reale Ökonomie** sei die gegenwärtige Entscheidung, **humane Ökonomie** hingegen eine Entscheidung für die Zukunft unserer Kinder. Für eine Verwirklichung fehlten die entsprechenden Rahmenbedingungen. Erfolgreich in der **realen Ökonomie** seien nur jene, die nicht nach dem Prinzip der **humanen Ökonomie** handelten. Gelebter Kapitalismus und **humane Ökonomie** würden nicht zusammengehen.

4.4.4 *Zwischenfazit: Ergebnisse der Probandengruppe Unternehmer/-innen und Manager/-innen*

Die **reale Ökonomie** entspricht nach Ansicht dieser Probandinnen und Probanden nicht einer **humanen Ökonomie**. Letztere sei eine Zielvorstellung, die zurzeit nicht realisiert und auch in Zukunft schwierig zu erreichen sei: In der Gesamtbetrachtung dokumentiert sich neoklassisches Denken und Handeln. Ein forschender Studierender brachte es mit der Aussage auf den Punkt, dass sich die Probandinnen und Probanden über die „negativen Aspekte der realen Wirtschaft im Klaren [sind, sie] fühlen sich dem neoklassischen Wirtschaftsmodell jedoch unterworfen" (ZSt3).

5 Quintessenz

Allgemein sind für die Ergebnisse vor allem zwei Tatsachen zu berücksichtigen: Erstens ist unklar, welchen Einfluss die Coronapandemie und die damit verbundenen Maßnahmen auf die Vorstellungen der Probandinnen und Probanden hatten. Zweitens ist zu berücksichtigen, dass die Erhebung in zwei Ländern mit einem hohen Wohlstandsniveau stattfand. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass die Definitionen und Wahrnehmungen der Probandinnen und Probanden plural sind. Es gibt unterschiedliche Vorstellungen davon, was Wirtschaft und Wirtschaften eigentlich ausmacht. **Reale Ökonomie** wird als lebensweltliches Phänomen oder in Rückgriff auf Modelle und Theorien definiert, wobei hier vor allem der ökonomische Mainstream Anwendung findet. Dieser Mainstream, auch als Orthodoxie benannt, ist gekennzeichnet vom Vorherrschen deduktiver mathematisch-formaler Verfahren mit einer ökonomischen Zweck-Mittel-Rationalität auf Basis eines methodologischen Individualismus unter Vernachlässigung der sozialen, kulturellen und ethischen Dimension. Ein Merkmal ist zudem, dass mit Marktgleichgewichten gearbeitet wird. Ökonomische Denkschulen, die nicht dem Mainstream angehören, werden mit Heterodoxie oder Sidestream bezeichnet (vgl. Becker u. a. 2009). Die Vertreter/-innen der Heterodoxie eint die Überzeugung, dass ein Mainstream vorherrschend ist, welcher andere Zugänge marginalisiert (vgl. Piétron/Porak/Thieme 2022, S. 203f.) Die Neoklassik mit ihren unterschiedlichen Spielarten und Weiterentwicklungen kann als dieser Mainstream bezeichnet werden (vgl. Beckenbach/Daskalakis/Hofmann 2016, S. 225ff.; Schweitzer-Krah/Engartner 2019; Tafner 2020a, S. 429ff.)[4] Reale Ökonomie wird in der vorliegenden Untersuchung überwiegend neutral oder negativ wahrgenommen. **Humane Ökonomie** wird eher als ein Sollen verstanden, mithin als eine wirtschaftsethische Perspektive. Sie wird ihrer Idee nach

4 „Die didaktisch abgespeckte Forschungsorientierung in der Ausbildung führt in Verbindung mit einer dafür instrumentalisierten mathematischen Schulung zu einer Ablösung von den Ausbildungsinteressen zumindest der Studierenden, die nicht an der Universität verbleiben wollen. Insoweit ist mit dem gegenwärtigen Zustand ein Ausbildungsversagen und korrespondierend eine Vergeudung von Ressourcen verbunden. Motivationsprobleme, Bulimielernen, hohe Durchfallquoten und last but not least Studienabbruch sind dann ressourcenbindende Begleiterscheinungen eines derartig verkorksten Curriculums. Auch wenn er nicht hinreichend ist, um alle Erfordernisse einer modernen akademischen Ausbildung abzudecken, bleibt der Pluralismus aber ein notwendiges Element bei der Vermittlung von berufsbezogenen Problemlösungsfähigkeiten" (Beckenbach/Daskalakis/Hofmann 2016, S. 230).

nicht als utopisch zurückgewiesen, sondern ihr haftet ein potenzieller, wünschenswerter, zukünftiger Zustand an. Nach Ansicht einiger Probandinnen und Probanden ist eine **humane Ökonomie** bereits in Ansätzen realisiert. Sein, Modell und Sollen sind daher drei Formen von Wirtschaft und Wirtschaften, die als Phänomene unterschiedlich wahrgenommen werden. Wirtschaft und Wirtschaften ist – und das wird offensichtlich – ein soziales Konstrukt, das unterschiedlich ausgedeutet werden kann (vgl. Tafner 2020b; 2021).

Diese Erkenntnisse haben didaktische und pädagogische Konsequenzen für Schule und Hochschule. Sie sprechen für Subjektorientierung, Multipluralismus und Multidisziplinarität, also für die wesentlichen Kriterien einer sozioökonomischen Bildung. Unterricht und akademische Lehre sollten daher bei den Vorstellungen der daran beteiligten Personen ansetzen und davon ausgehend zu einer Konzeptentwicklung (vgl. Posner u. a. 1982; Gropengiesser/Marohn 2018) anregen, mit dem Ziel, kritisch-reflexive Berufstätige und Bürger/-innen zu bilden.

Literatur

Arndt, Holger: Ökonomische Bildung. Erlangen 2020

Beckenbach, Frank; Daskalakis, Maria; Hofmann, David: Zur Pluralität der volkswirtschaftlichen Lehre in Deutschland: Eine empirische Untersuchung des Lehrangebotes in den Grundlagenfächern und der Einstellung der Lehrenden. Marburg 2016

Becker, Joachim; Grisold, Andrea; Mikl-Horke, Gertraude; Pirker, Reinhard; Rauchenschwandtner, Hermann; Schwank, Oliver; Springler, Elisabeth; Stockhammer, Engelbert: Heterodoxe Ökonomie. Marburg 2009

Biesecker, Adelheid; Kesting, Stefan: Mikroökonomik. Eine Einführung aus sozial-ökologischer Perspektive. München, Wien 2003

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarbeitete Aufl. Heidelberg 2006

Carabelli, Anna: Keynes. Economics as a branch of probable logic. In: Runde, Jochen; Mizuhara, Sohei (Hrsg.): The Philosophy of Keynes Economics. Probability, Uncertainty and Convention. London 2005, S. 208–218

Cechovsky, Nora: Vocational Business Students' Conceptions and Misconceptions of Taxes as an Input for Instruction and Curriculum Development. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training 7 (2020) 2, S. 126–147

Conradi, Ingrid: Visualisierung von Sachverhalten – Eine empirische Studie zu zeichnerischen Darstellungsweisen von Kindern. Freiburg 2020

Duit, Reinders: STC SE – Bibliography – Students' and teachers' conceptions and science learning. Kiel 2009

Fives, Helenrose; Buehl, Michelle: Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, Karen; Urdan, Timothy C.; Graham, Steve (Hrsg.): APA educational psychology handbook. Washington 2012, S. 471–499

Freud, Sigmund: Das Unbewusste. Stuttgart 1924/2016

Fromm, Erich: Psychoanalyse und Ethik. Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1978

Graupe, Silja: Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung – Hintergründe und Beispiele. Düsseldorf 2017

Gropengiesser, Harald; Marohn, Annette: Schülervorstellungen und Conceptual Change. In: Krüger, Dirk; Parchmann, Ilka; Schecker, Horst (Hrsg.): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin 2018, S. 49–67

Guest, Greg; MacQueen, Kathleen M.; Namey, Emily E.: Applied thematic analysis. Thousand Oaks 2012

Healey, Mick; Jenkins, Alan: Developing undergraduate research and inquiry. Heslington 2009

Hopf, Christel; Rieker, Peter; Schmidt, Christian: Familie und Rechtsextremismus: Familiale Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim, München 1995

Kiefer, Paul: Humane Ökonomie. Subjektive Vorstellungen Lehramt-Studierender und der Bezug zur sozioökonomischen Bildung. Masterarbeit. Graz 2022

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. Weinheim, Basel 2016

Kuckartz, Udo: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktualisierte Aufl. Wiesbaden 2010

Landwehr, Norbert: Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in schulischer und beruflicher Aus- und Fortbildung. 5. Aufl. Aarau 2003

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim, Basel 2010

Netzwerk Plurale Ökonomik (Hrsg.): Exploring Economics. URL: **https://www.exploring-economics.org/de/** (Stand: 14.04.2023)

Neuss, Norbert: Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden. Ein Arbeitsbuch. München 2000, S. 131–154

Nida-Rümelin, Julian: Die Optimierungsfalle: Philosophie einer humanen Ökonomie. München 2011

Pfister, Jonas: Philosophie. Ein Lehrbuch. Stuttgart 2013

Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim, Basel, Berlin 2016

Piétron, Dominik; Porak, Laura; Thieme, Sebastian: Gastbeitrag: Plurale Ökonomik – eine kurze Einführung. In: Thielscher, Christian (Hrsg.): Wirtschaftswissenschaften verstehen. Eine Einführung in ökonomisches Denken, 3. Aufl. Wiesbaden 2022, S. 199–215

Porstmann, Reiner: Wissenschaftstheoretische Grundfragen in den Wirtschaftswissenschaften. Kritischer und systematischer Vergleich von Wissenschaftsprogrammen und ihren Realisierungen. Teil 1: Problemlage und Auswahlkriterien. Berlin 1986

Posner, George J.; Strike, Kenneth A.; Hewson, Peter W.; Gertzog, William A.: Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. In: Science Education 66 (1982) 2, S. 211–227

Riemeier, Tanja: Moderater Konstruktivismus. In: Krüger, Dirk; Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin, Heidelberg, New York 2007, S. 69–79

Robbins, Lionel C.: An Essay on the Nature and Significance of Economic Science. London 1932

Schank, Christoph; Hirata, Johannes: Die Wirtschaftsethik als sozioökonomische Bezugsdisziplin zwischen Orthodoxie und Grundlagenkritik. Überlegungen zu einer Taxonomie wirtschaftsethischer Ansätze. 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 2021, S. 313–335

Schweitzer-Krah, Eva; Engartner, Tim: Students' perception of the pluralism debate in economics: Evidence from a quantitative survey among German universities. In: International Review of Economics Education 30 (2019) 1, S. 1–12

Scott, W. Richard: Institutions and organizations. 2. Aufl. Thousand Oaks 2001

Slepcevic-Zach, Peter; Tafner, Georg: „Nicht für die Schule lernen wir …" – aber kein System kann die Umwelt integrieren. Über offene Fragen, die sich aus der Komplexität der Kompetenzmessung ergeben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Themenheft „Kompetenzmessung Prüfungen in der beruflichen Bildung" 107 (2011) 2, S. 174–189

Steil, Lyman K.; Summerfield, Joanne; DeMare, George: Aktives Zuhören. Eine Anleitung zur erfolgreichen Kommunikation. Heidelberg 1986

Tafner, Georg; Casper, Marc: Understanding economics does not equal understanding economy. Designing teacher education from a socio-economic perspective. In: International Journal Pluralism and Economics Education 13 (2023) 3, S. 277–296

Tafner, Georg: 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 2021, S. 113–143

Tafner, Georg: 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 116 (2020a) 3, S. 419–455

Tafner, Georg: Wirtschaftshermeneutik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. Lebensweltliche Ökonomie und wissenschaftliche Ökonomik im Kontext von Moral und Ethik. In: Zeitschrift für Unternehmens- und Wirtschaftsethik 116 (2020b) 3, S. 224–249

Tafner, Georg: 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. Wiesbaden 2018, S. 109–140

Tafner, Georg: Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der Ökonomischen Bildung. In: Arndt, Holger (Hrsg.): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung. Tagungsband der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung. Schwalbach am Taunus. Wochenschau Wissenschaft 2016, S. 30–42

Thielscher, Christian: Wirtschaftswissenschaften verstehen. Eine Einführung in ökonomisches Denken. 3. Aufl. Wiesbaden 2022

Ulrich, Peter: Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger. Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre. In: Berichte des Instituts für Wirtschaftsethik (2005) 105. URL: **https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/humboldt-universitaet-zu-berlin/leitbild** (Stand: 28.11.2023)

Wandersee, James H.; Mintzes, Joel J.; Novak, Joseph D.: Research on alternative conceptions in Science. In: Gabel, Dorothy L. (Hrsg.): Handbook of research on science teaching and learning. A Project of the National Science Teachers Association. New York 1994, S. 177–210

Watkins, Eric: Kant’s Transcendental Idealism and the Categories. In: History of Philosophy Quarterly 19 (2002) 2, S. 191–215

Weber, Max: Soziologische Grundbegriffe. Tübingen 1984

Weisseno, Georg: Kernkonzepte der Politik und Ökonomie. Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In: Weisseno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden 2006, S. 120–141

Wöhe, Günter; Döring, Ulrich: Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 24. Aufl. München 2013

Johannes Hirata, Christoph Schank

Zum Wohle der Wirtschaft: Wann geht es „der Wirtschaft" gut oder schlecht? Eine explorative Befragung von Studierenden

Sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Fachwissenschaft wird immer wieder davon gesprochen, dass etwas „gut" oder „schlecht" für „die Wirtschaft" sei. Implizit wird der Wirtschaft dabei der Status eines moralischen Objekts zugeschrieben. Handlungen zum Wohle der Wirtschaft sind also erwünscht, damit die Wirtschaft ihrem Sinn und Zweck, dem Telos, gerecht werden kann. In einer explorativen Studie werten wir Auffassungen von Studierenden bezüglich des Wohls der Wirtschaft aus. Es zeigt sich, dass die Befragten dieses tendenziell mit den Interessen von Kapitaleignerinnen und -eignern gleichsetzen. Unterschiede korrelieren nicht oder eher schwach mit den sozioökonomischen und demografischen Variablen und der Studienrichtung, jedoch auffällig mit parteipolitischen Präferenzen.

1 Einleitung

Zu den erstaunlichen Selbstverständlichkeiten öffentlicher Diskurse über Politik, Wirtschaft und Gesellschaft gehört die Leichtigkeit, mit der akademische Laiinnen und Laien mit komplexen Begriffen wie „Wirtschaft" und „Markt" umgehen, über deren Bedeutung sich Wissenschaftler/-innen ein Leben lang den Kopf zerbrechen können. In einem nicht auflösbaren Wechselspiel zwischen ideengeschichtlichen Impulsen, wirtschaftshistorischen Entwicklungen, politischen Auseinandersetzungen, medial verbreiteten Narrativen und weiteren Dynamiken (vgl. Tafner 2021, S. 123) scheint sich eine einigermaßen einheitliche Vorstellung davon etabliert zu haben, was unter „der Wirtschaft" oder „dem Markt" zu verstehen ist. Jedenfalls könnte man aus der Tatsache, dass diese Begriffe regelmäßig ohne weitere Erläuterung gebraucht werden und in der Öffentlichkeit nur selten sichtbare Diskurse über die Bedeutung dieser Begriffe stattfinden, den Schluss ziehen, dass es keine (bewusst wahrgenommenen) Verständigungsschwierigkeiten in dieser Sache gibt. Entsprechend wird bislang die Frage empirisch kaum untersucht, welche Metaphern und Bilder in unserer Gesellschaft mit „der Wirtschaft" verbunden werden und ob, verborgen von der Illusion eines vermeintlich überkommenen Begriffsverständnisses, Deutungskonflikte zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und der Bevölkerung bestehen (vgl. Ötsch 2007).

Vielleicht noch erstaunlicher ist der Umstand, dass insbesondere „die Wirtschaft" völlig selbstverständlich normativen Bewertungen unterzogen wird, z. B. in Kollokationen wie „gut für die Wirtschaft" oder „die Wirtschaft hat sich erholt". Ihr wird damit implizit ein Telos zugesprochen, eine ihr immanente Zielsetzung, die eine substanzielle Vorstellung eines

„Wohlergehens der Wirtschaft" impliziert. Dieses Telos kann in einem intrinsischen Wert gesehen werden, was der Wirtschaft den Rang eines moralischen Objekts zuweisen würde, auf das es Rücksicht zu nehmen gilt. Es kann aber auch instrumentell-funktional abgeleitet sein, womit der Wirtschaft eine gesellschaftliche Funktion zugeschrieben würde. Worin das unterstellte Telos jeweils zu erkennen ist, bleibt jedoch meist genauso unausgesprochen wie die Vorstellungen davon, was „die Wirtschaft" sei. Unklarheit über diese Vorstellungen dürfte aber einem produktiven öffentlichen Diskurs im Wege stehen und auch eine sozioökonomische Bildungsarbeit erschweren, die Wirtschaften als gesellschaftlich eingebettet versteht.

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, zu einem besseren Verständnis dieser impliziten Vorstellungen von „der Wirtschaft" beizutragen. Wir fokussieren hierbei auf Studierende an Hochschulen, da diese Bildungsinstitutionen bedeutsam, aber oftmals implizit an der Sozialisation vor allem von Jugendlichen mitwirken. Dabei dienen sie sowohl der Enkulturation als auch der Integration und Legitimation von Werthaltungen sowie Weltsichten (vgl. Ecarius u. a. 2011, S. 96). Zudem wird ihren Absolventinnen und Absolventen – gleich ob in wirtschaftsnahen oder wirtschaftsfernen Fächern – als Expertinnen und Experten ihrer Profession ein Deutungswissen zugeschrieben, das in gesellschaftlichen und organisationalen Funktionskontexten hegemonial werden kann (vgl. Bogner/Menz 2005, S. 46).

Zwar hat sich insbesondere die sozioökonomische Forschung um die kritische Analyse der Auswirkungen von Rahmenbedingungen und Lehrinhalten wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge verdient gemacht (vgl. Bäuerle/Pühringer/Ötsch 2020; Graupe/Steffestun 2018; Peukert 2018; 2020; Rebhan 2017, Jatteau/Egerer 2022), vergleichbare Untersuchungen zum Verständnis des Konstrukts „Wirtschaft" liegen jedoch kaum vor. Dies trifft umso mehr auf in unserer Untersuchung ebenfalls erfasste Studiengänge zu, die keine oder kaum curriculare Auseinandersetzungen mit wirtschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Fragestellungen forcieren.

Wir verwenden für die Analyse von Auffassungen des Telos „der Wirtschaft" quantitative Umfragedaten aus einer explorativen und nicht repräsentativen Befragung Studierender unterschiedlicher Studienrichtungen einer deutschen Hochschule. Insbesondere möchten wir Erkenntnisse darüber gewinnen, (1) was aus Sicht der Befragten im Interesse „der Wirtschaft" ist, (2) für wie wichtig sie es erachten, dass es der Wirtschaft „gut geht", und (3) wie sich Unterschiede zwischen den diesbezüglichen Auffassungen von Studierenden über Differenzierungsmerkmale wie Geschlecht, Studienrichtung und -dauer, extracurriculare Wirtschaftserfahrungen oder politische Parteipräferenzen erklären lassen.

2 Theoretischer Hintergrund

Wie viele andere Dinge auch sind ökonomische Entwicklungen und Zusammenhänge gleichzeitig Gegenstand öffentlicher und wissenschaftlicher Diskurse. Auch wenn der wissenschaftliche zweifellos auf den öffentlichen Meinungsaustausch einwirkt, dürfte dieser Einfluss selektiv, zeitverzögert und zuweilen verzerrt sein. Dabei besteht in der Wissenschaft keinesfalls Einigkeit darüber, wie „die Wirtschaft" analytisch zu greifen ist und welche gesellschaftliche Funktion sie hat, zumal den Wirtschaftswissenschaften hier keine

exklusive Deutungshoheit zukommt. Ein Streifzug durch die Sozial- und Geisteswissenschaften unterstreicht das ausgeprägte Interesse an der Wirtschaft in den verschiedensten Disziplinen und Fachkulturen.

Bereits Aristoteles verstand es, die Oikonomik (Haushaltskunst) mit einem Telos zu verbinden: der Autarkie des freien Bürgers. Dieser kann sich überhaupt erst durch die wirtschaftlich kluge Befriedigung seiner materiellen Bedürfnisse und der damit verbundenen politischen Freiheit vollwertig in die Staatsgeschicke einbringen (vgl. Assländer 2022). Hierbei nimmt die (Haus-)Wirtschaft eine erkennbar dienende Funktion ein. Ebenso wenig wie Aristoteles begründete Max Weber in seinem Hauptwerk „Wirtschaft und Gesellschaft" eine eigenständige Wirtschaftstheorie. Die Wirtschaft definierte er zudem noch recht sperrig als Moment,

> „wo einem Bedürfnis oder einem Komplex solcher, ein, im Vergleich dazu, nach Schätzung des Handelnden, *knapper* Vorrat von Mitteln und möglicher Handlungen zu seiner Deckung gegenübersteht und dieser Sachverhalt Ursache eines spezifisch mit ihm rechnenden Verhaltens wird" (Weber 2006, S. 308, Hervorhebung im Original).

Systemtheoretisch betrachtet Niklas Luhmann (1994, S. 17f.) die Wirtschaft als eigenständiges autopoetisches System, dessen Analyse über Zahlungen und Preise erfolgt. Wie auch Weber verknüpft Luhmann dabei die Funktion der Wirtschaft mit dem Phänomen der Knappheit und lässt die Wirtschaft auf eine „zukunftsstabile Vorsorge" (ebd., S. 64) abzielen. Weber und Luhmann stehen hier stellvertretend für eine Reihe sozial- und geisteswissenschaftlicher Beobachter/-innen sozialer Realität, die die gesellschaftliche Aus- oder Entbettung der Wirtschaft und die damit einhergehende Ausdifferenzierung in die getrennten Sphären Wirtschaft und Gesellschaft als Ausdruck der Moderne erkennen. Eine direkte Folge dieser Entwicklung ist die zunehmende Sprachunfähigkeit zwischen Ökonomik und Sozialwissenschaften sowie das Ausweichen sozialwissenschaftlicher Betrachtungen auf Phänomene außerhalb der Wirtschaft, die mit ihrer (vermeintlichen) Eigenlogik zunehmend den Ökonominnen und Ökonomen überlassen wird (vgl. Beckert 2012, S. 258f.). Während Luhmanns Systemtheorie die analytische Trennung zwischen der Eigenlogik des Ökonomischen und (nicht nur) des Moralischen als geradezu notwendige Entlastung der Wirtschaft hervorhebt, zeigen sich Weber und insbesondere Karl Polanyi (1982) über den Verlust der Rückbindung an moralische Normen und Werte besorgt. Vor diesem Hintergrund ist der Diskurs über das Telos, d. h. den Sinn und Zweck der Wirtschaft, ein legitimer und notwendiger. Verstehen wir wie Rahel Jaeggi (2018, S. 356, Hervorhebungen im Original) die Wirtschaft nun in einem weiten Verständnis als „Ensemble der ökonomischen sozialen Praktiken", kann für sie, wie für jede soziale Praktik, ein inhärentes Telos angenommen werden.

Die sich nicht selbst als (primär) ökonomisch verstehenden Wissenschaften konnten damit nicht einmal schlaglichtartig ausgeleuchtet werden. Im Folgenden möchten wir uns daher bei unserer Betrachtung auf die Wirtschaftswissenschaften – genauer auf die Volkswirtschaftslehre – beschränken, die sich dezidierter mit der Wirtschaft und dem wirtschaftlichen Handeln auseinandersetzt.

2.1 „Wirtschaft" in den Wirtschaftswissenschaften

Mit dem Begriff der „Wirtschaft" halten sich volkswirtschaftliche Lehrbücher häufig nicht lange auf (vgl. Tafner 2018, S. 120). Während einige populäre Lehrwerke den Begriff noch nicht einmal definieren (vgl. z. B. Blanchard/Illing 2021; Bofinger 2020; Pindyck/Rubinfeld 2018; Samuelson/Nordhaus 2016; Varian 2016), begnügen sich andere mit einer sehr knappen Definition von Wirtschaft (bzw. „Volkswirtschaft") als „die Gesamtheit aller täglichen Produktions- und Handelsaktivitäten" (Mankiw/Taylor 2021, S. 3) oder als „das System zur Koordination der produktiven Aktivitäten einer Gesellschaft" (Krugman/Wells 2017, S. XXIV). Eine darüber hinausgehende Auseinandersetzung mit dem Begriff „Wirtschaft" findet zumindest in den zitierten Lehrbüchern nicht statt.

Das der Wirtschaft zugeschriebene Telos wird vor allem in der Formulierung, etwas sei „gut/schlecht für die Wirtschaft", sichtbar. Sie impliziert, dass die Wirtschaft nach etwas strebt oder sich zumindest ein Interesse der Wirtschaft beschreiben lässt. Dass diese Formulierung recht geläufig ist, lässt sich auch daran ablesen, dass eine Google-Suche nach dem exakten Wortlaut „gut für die Wirtschaft" ca. 812.000 Treffer[1] anzeigt, eine entsprechende Suche auf Englisch („*good for the economy*") sogar über 14 Millionen. Selbst auf *Google Scholar* ergeben sich für die gleichen Formulierungen auf Englisch 13.300 Treffer (auf Deutsch hingegen nur 260) in wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Aber auch andere Formulierungen wie „der Wirtschaft schaden", „erfolgreiche Wirtschaft" oder „wirtschaftsfreundlich" machen in ähnlicher Weise deutlich, dass der Wirtschaft ein Telos zugeschrieben wird. So merken Paul Krugman und Robin Wells in ihrem Lehrbuch an, dass „die [Preisvorschrift] für die Wirtschaft auch schädlich [ist], weil sie zu Ineffizienzen führt" (Krugman/Wells 2017, S. 139), und Marcel Fratzscher konstatierte zu Beginn der Coronapandemie: „[D]ie Menschen sind verunsichert […], das ist schlecht für die Wirtschaft" (Fratzscher 2020).

In wissenschaftlichen Publikationen wird hin und wieder explizit über diese Ausdrucksweise reflektiert. Dabei kommen im Wesentlichen die bekannten wohlfahrtsökonomischen (insbesondere utilitaristischen) Überlegungen der klassischen und neoklassischen Theorie ins Spiel, denen zufolge der Zweck der Wirtschaft darin bestehe, den Nutzen oder das Wohlergehen der Menschen zu erhöhen. Robert Whaples z. B. schreibt dazu: „If we, the people of the economy, are prospering, then the economy is prospering. The millions of individual decision makers in the economy are us, so 'what's good for the economy' means 'what's good for us'" (Whaples 2014, S. 545f.).

Gemäß dieser Argumentation kommt der Wirtschaft lediglich eine dienende Funktion zu, d. h., die Wirtschaft ist nicht mehr als ein Mittel für das Schaffen und Vergrößern gesellschaftlicher Wohlfahrt.[2] Folglich hätte die Wirtschaft kein eigenes, sondern bloß ein abgeleitetes Interesse, und wirtschaftliche Kennzahlen würden nicht als Ziele, sondern lediglich

1 Alle Suchergebnisse vom 24.03.2023. Werte schwanken von Tag zu Tag und werden von Google als ungefähre Werte angegeben.

2 Daneben gibt es in der Standardökonomik auch noch das einer kontraktualistischen Logik entspringende Ziel, Pareto-Effizienz herzustellen. Der Einfachheit halber beschränken wir uns im Folgenden aber auf das Bestreben nach gesellschaftlicher Wohlfahrtsmaximierung.

stellvertretend für diese als Indikatoren infrage kommen. Eine solche Sichtweise entspricht durchaus der neoklassischen Theorie, für die die Wohlfahrt – gemessen anhand der Zahlungsbereitschaft der Betroffenen – das Maß aller Dinge ist. So gelten Wettbewerbsmärkte als wünschenswert, weil und insofern sie zur Wohlfahrt beisteuern. Im Fall von „Marktversagen" wie beispielsweise negativen Umweltexternalitäten fordert die neoklassische Theorie mitunter eine Einschränkung der Produktion zugunsten der Gesamtwohlfahrt. Auch wird prinzipiell (wenn auch meist nur an der Stelle, an der das Arbeitsangebot hergeleitet wird) anerkannt, dass neben Konsum auch Freizeit zur Wohlfahrt beiträgt, sodass es im Sinne der reinen Theorie grundsätzlich offen ist, ob die Wohlfahrt eher durch einen Zuwachs an Konsum oder an Freizeit gesteigert wird.

Trotz dieser grundsätzlichen Vorbehalte gegen eine verabsolutierte Wachstumsorientierung wird aber von den meisten professionellen Ökonominnen und Ökonomen mit großer Selbstverständlichkeit das Bruttoinlandsprodukt (BIP) als Wohlfahrtsindikator herangezogen und das Ausbleiben von Wirtschaftswachstum vorbehaltlos bedauert (vgl. Peukert 2020, S. 80). Die in der Grundlegung der neoklassischen Theorie angelegte differenzierte Bewertung des BIP kommt also nur in einzelnen akademischen Diskursen zum Vorschein. Außerhalb dieses Umfelds spielt sie fast keine Rolle, ebenso wenig wie zum BIP alternative Wohlfahrtsindikatoren wie der *Human Development Index*, der *Happy Planet Index* oder der Nationale Wohlfahrtsindex einer breiten Öffentlichkeit bekannt geworden sind (vgl. New Economics Foundation 2021; Diefenbacher/Zieschank 2011).

2.2 „Wirtschaft" in der gesellschaftlichen Wahrnehmung

Auch Menschen ohne ökonomische Vorbildung haben einen Begriff von „der Wirtschaft". Insbesondere haben sie häufig eine dezidierte Meinung zur Wünschbarkeit von Wirtschaftswachstum, die sich weitgehend mit der von professionellen Ökonominnen und Ökonomen zu decken scheint. So stimmten im Jahr 2010 in einer Umfrage (n = 1001) 93 Prozent der befragten Menschen in Deutschland der Aussage zu, „Wirtschaftliches Wachstum ist wichtig/sehr wichtig für die Lebensqualität der Gesellschaft" (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010). Gestützt werden diese Befunde von im Jahr 2007 durchgeführten Befragungen (n = 72), die ausgeprägte Zustimmungswerte für Aussagen wie „Die Wirtschaft ist der Motor der Gesellschaft" und „Eine intakte Wirtschaft sichert den sozialen Frieden im Land" offenlegt. Noch rund die Hälfte der Befragten kann der Aussage beipflichten: „Die Wirtschaft funktioniert nur, wenn die Unternehmer gute Gewinne machen. Und das kommt letzten Endes allen zugute." Gleichwohl betont die Studie, dass der Einfluss der Wirtschaft auf Politik und Gesellschaft durchaus kritisch betrachtet und die Wirtschaft mit einer Reihe an negativen Zuschreibungen versehen wird (vgl. Müller-Klier 2010, S. 193ff.). So schlossen sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz lediglich jeweils rund ein Viertel der Befragten der Meinung an, dass Wirtschaftswachstum auch auf Kosten der Umwelt zu priorisieren sei (vgl. EVS/WVS 2022).

Studien zur Einstellungsabfrage gegenüber der Wirtschaft unter Studierenden sind vergleichsweise selten, obwohl gerade angehende Wirtschaftswissenschaftler/-innen sowohl Adressatinnen und Adressaten als auch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren von

Vorstellungen über die Wirtschaft darstellen. In einer Befragung von Studierenden in Finnland (n = 12.180) traf die Aussage „People's welfare can be secured only through economic growth“ auf etwas mehr Ablehnung als Bejahung. Auffällig war dabei, dass Studierende der Wirtschaftswissenschaften die mit einigem Abstand höchste Zustimmung unter allen 14 unterschiedenen Studienrichtungen aufwiesen (vgl. Venetoklis/Räsänen 2012, S. 61). Daneben fielen Studierende der Rechts- und Ingenieurwissenschaften mit moderat überdurchschnittlichen Zustimmungswerten auf. Ähnliche Befunde resultieren aus einer Befragung von Lehramtsstudierenden der Geografie und Wirtschaft (n = 45) sowie Studierenden der Wirtschaftspädagogik (n = 77) an zwei deutschen und einer österreichischen Universität (vgl. Tafner/Casper 2022). Hier erhält die Aussage „In real-world economy, profit maximization is the essential goal for business“ einen besonders hohen Zuspruch. Gleichzeitig weisen die Studierenden ethischen Fragen einen festen Platz in der Wirtschaft zu und sind der Ansicht, dass das Curriculum normative Fragen umfassen sollte.

Die genannten Befragungen lassen jedoch noch keinen Rückschluss auf das Telos der Wirtschaft zu, so wie es von den Befragten gesehen wird, da ja lediglich nach der Rolle des BIP bzw. dessen Zunahme gefragt wird. Das Telos, das eine Person der Wirtschaft unterstellt, ist dabei prinzipiell unabhängig von der Einschätzung, ob es der Wirtschaft gut gehen und dieses Telos erreicht werden sollte – jedenfalls bei einem instrumentell-funktionalen (statt intrinsischen) Verständnis dieses Telos. Das heißt, es ist grundsätzlich denkbar, dass eine Person der Wirtschaft ein bestimmtes Telos zuschreibt, sich aber gleichzeitig normativ gegen die Erreichung dieses Telos ausspricht. Sie würde damit also die Auffassung vertreten, dass es der Wirtschaft nicht (oder nicht vorbehaltlos) gut gehen sollte. Es besteht keine logische Inkonsistenz in einer Aussage der Form „niedrigere Steuern sind zwar gut für die Wirtschaft, aber es wäre besser, wenn die Steuern erhöht werden“.

3 Vorgehensweise

Mit dem Ziel einer explorativen Studie haben wir von Mitte März bis Mitte April 2022 eine Onlinebefragung von *Bachelor*-Studierenden durchgeführt. Da wir, wie bereits angedeutet, in der Literatur keine Fragebögen vorgefunden haben, die auf Verständnisse des Telos der Wirtschaft abzielen, haben wir gemäß unserer Vorgabe selbst eine Reihe von Fragen entwickelt. Diese wurden einem Pretest unterzogen, bei dem keine Verständnisschwierigkeiten auftraten.

Die Erhebung fand an der Hochschule Osnabrück statt, weil hier aufgrund der Zugehörigkeit eines der beiden Autoren ein vereinfachter Zugang zur Studierendenschaft bestand. Darüber hinaus erlaubten die Größe der Hochschule (ca. 14.000 Studierende) und die Breite des Fächerangebots ein breiteres Bild sowie Vergleiche zwischen unterschiedlichen Studienrichtungen, insbesondere zwischen wirtschaftsnahen und wirtschaftsfernen Studienprogrammen. Zudem erscheint uns die Hochschule einigermaßen repräsentativ für das im deutschsprachigen Raum vorherrschende ökonomische Lehrangebot, da die wirtschaftswissenschaftlich orientierten Studiengänge der Hochschule über kein ausgeprägt pluralistisches oder heterodoxes Profil verfügen, das eine Selbstselektion bezüglich dem Mainstream besonders kritischer Studierender bedingen könnte.

Die Befragung wurde über rund 20 Lehrende verschiedenster Fachrichtungen der Hochschule verteilt, wodurch sowohl wirtschaftsnahe als auch wirtschaftsferne Studiengänge erreicht wurden.

4 Ergebnisse

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurden 172 vollständig ausgefüllte Fragebögen elektronisch abgegeben. 37,8 Prozent der Befragten waren männlich, 61,0 Prozent weiblich. Je eine Person gab als Geschlecht divers an bzw. unterließ eine Angabe.

Die am häufigsten vertretenen Studiengänge – jeweils auf *Bachelor*-Niveau – waren Soziale Arbeit (23,8 %), Wirtschaftspsychologie (20,9 %), Betriebswirtschaft und Management (10,5 %), Öffentliche Verwaltung (10,5 %) und Öffentliches Management (9,3 %). Alle Studiengänge mit einem substanziellen curricularen Anteil ökonomischer Lehrinhalte, in unserer Stichprobe überwiegend erkennbar an Namensbestandteilen wie „Wirtschaft“ oder „Management“, machen insgesamt 58,1 Prozent der Befragten aus. Diese bezeichnen wir im Folgenden vereinfachend als wirtschaftsnahe Studiengänge, alle anderen als wirtschaftsfern.

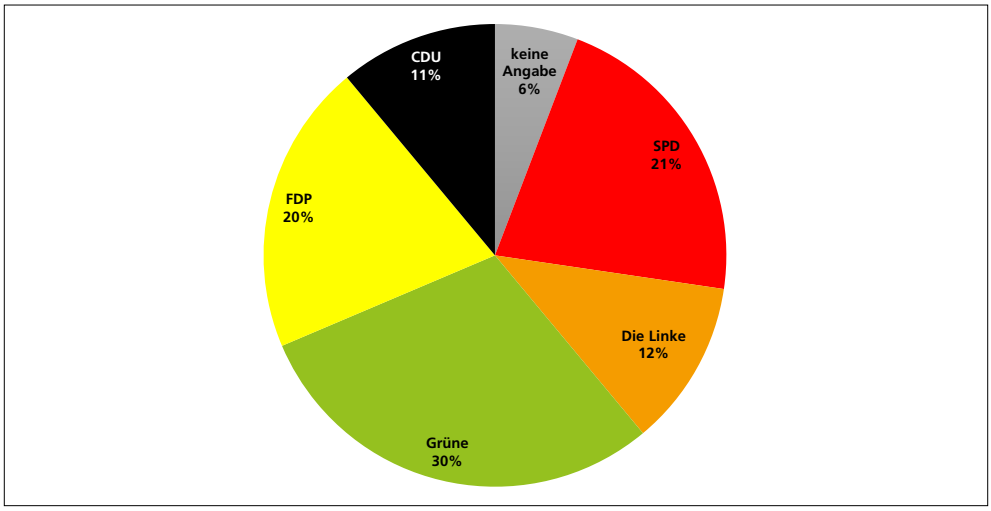
Die durchschnittliche aktuelle Studiendauer der Teilnehmenden beträgt 3,4 Semester, wobei wir nicht zwischen sieben und mehr als sieben Semestern unterscheiden und für diese Gruppe genau sieben Semester unterstellen (betrifft 5,8 % der Befragten). Knapp die Hälfte (44,8 %) aller Befragten hat weniger, die andere Hälfte (49,4 %) mehr als drei Semester studiert (und lediglich 4,1 % genau drei Semester, 2 % haben keine Angabe dazu gemacht). Die durchschnittliche Studiendauer der befragten Studierenden aus wirtschaftsnahen im Vergleich mit wirtschaftsfernen Studiengängen ist nahezu identisch ($\Delta = 0{,}17$ Semester).

Lediglich 27,3 Prozent gaben keinen der abgefragten Berührungspunkte mit wirtschaftlichen Themen oder der Berufswelt an. 34,9 Prozent haben bereits eine berufliche Ausbildung durchlaufen (25,6 % eine kaufmännische), 22,1 Prozent haben ein Wirtschaftsgymnasium oder eine vergleichbare Fachschule besucht, 26,2 Prozent sind bereits berufstätig (gewesen).

Auf die Frage, welcher der im Bundestag vertretenen Parteien jemand im Hinblick auf die eigene wirtschaftspolitische Positionierung am meisten zuneigt, ergab sich eine Mehrheit von 63,1 Prozent für Parteien des linken Spektrums gegenüber 31,3 Prozent für Parteien des konservativen Spektrums, wobei die AfD kein einziges Mal als Präferenz angegeben wurde.

Ein genauerer Blick auf den Zusammenhang zwischen Studienrichtung und Parteiaffinität offenbart, dass unter wirtschaftsnah Studierenden im Vergleich zu anderen Studienrichtungen eine Affinität zur FDP erheblich stärker (27 % gegenüber 12 %) und eine Affinität zur Linkspartei sehr viel schwächer ausgeprägt ist (3 % gegenüber 24 %). Bei der SPD ergab sich immerhin noch ein Verhältnis von 25 Prozent zu 16 Prozent, bei CDU und Grünen lagen die Werte fast gleichauf.

Abbildung 1: Parteiaffinität der Befragten



Quelle: eigene Darstellung

4.2 Auffassungen bezüglich des Telos der Wirtschaft

Ob eine Handlung oder ein Zustand „gut“ oder „schlecht“ für die Wirtschaft ist, bedarf einer hinreichend genauen Beschreibung der inhaltlichen Vorgänge und ihrer Folgen. Wir konfrontierten daher die Studierenden mit konkreten als „gut“ oder „schlecht“ für die Wirtschaft zu bewertenden Szenarien, die gegenüber dem Status quo zumindest ein volkswirtschaftliches Merkmal (Lohnniveau, Arbeitslosigkeit, Wirtschaftswachstum etc.) verändern.

Methodisch nutzten wir zur Abfrage fünfstufige Likert-Skalen, die wir zunächst als pseudometrische bzw. kardinale Variable interpretieren (vgl. Litz 2000, S. 22) und dabei die Durchschnittswerte der Auffassungen angeben.

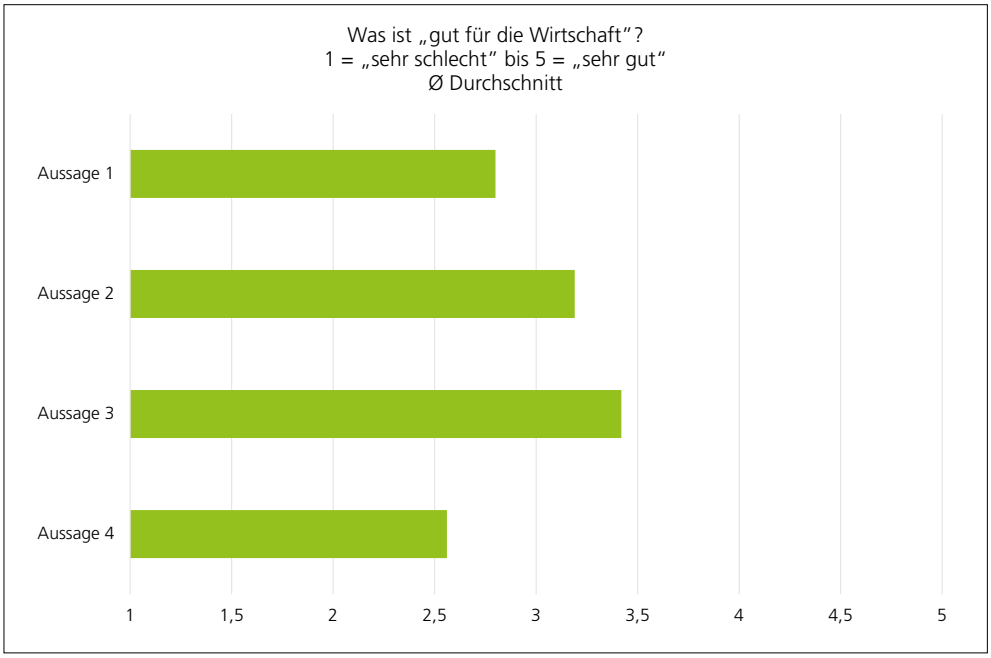
Für die Auswertung haben wir strukturähnliche Szenarien, die auf gemeinsame übergeordnete Sachverhalte wie Gewinnorientierung oder das BIP abzielen, zu Gruppen zusammengefasst.

Gruppe 1: Gewinnorientierung

Vier der abgefragten Szenarien können so interpretiert werden, dass der Grad der Zustimmung (ist gut/schlecht für die Wirtschaft) vor allem etwas darüber aussagt, inwiefern das Wohl der Wirtschaft mit hohen Unternehmensgewinnen zu identifizieren ist. Alle vier Szenarien stellen mehr oder weniger direkt einen Zielkonflikt zwischen Gewinnen und Löhnen bzw. Beschäftigung dar. Da das zweite Item der folgenden Auflistung inhaltlich andersherum gepolt ist als die drei anderen Items, invertieren wir dessen Ergebnisse, sodass für alle vier Fragen geringe Werte (1 = „sehr schlecht für die Wirtschaft“) für eine Identifizierung des Wohls der Wirtschaft mit Gewinnen stehen. Je höher die Werte, umso geringer ist also die Gewinnorientierung in diesem Sinne. Die vier Fragen bzw. Statements hatten folgenden Wortlaut:

1. Der Mindestlohn wird um zwei Euro pro Stunde angehoben. Im darauffolgenden Jahr bleibt die Arbeitslosenquote unverändert und die Gewinne der Unternehmen gehen um zehn Prozent zurück.
2. Die Löhne sind seit drei Jahren konstant geblieben, und die Gewinne der Unternehmen sind gestiegen [Werte invertiert].
3. Die Gewinne der Unternehmen sind seit drei Jahren konstant geblieben, und die Löhne sind gestiegen.
4. Die Arbeitslosigkeit geht von fünf Prozent auf drei Prozent zurück, und die Anzahl der Unternehmen, die von Schwierigkeiten bei der Suche nach Fachkräften berichten, steigt von 15 Prozent auf 30 Prozent.

Abbildung 2: Einstellungen Gruppe 1: Gewinnorientierung



n = 172

Quelle: eigene Darstellung

Gruppe 2: Bruttoinlandsprodukt (BIP)

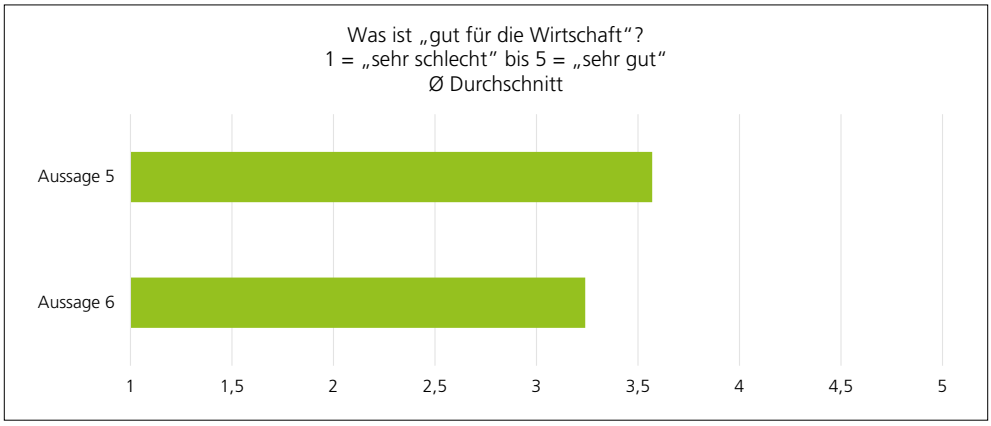
Zwei der Szenarien zeichneten einen Zielkonflikt zwischen dem BIP auf der einen und Freizeit bzw. Umweltschutz auf der anderen Seite. Bei beiden Fragen bedeuten geringe Werte eine Tendenz zur Identifikation des Wohls der Wirtschaft mit dem BIP.

5. Gewerkschaften setzen nach und nach eine Verringerung der Wochenarbeitszeit auf 33 Stunden durch. Das Wirtschaftswachstum verringert sich dadurch mehrere Jahre

lang von zwei Prozent auf ein Prozent pro Jahr. Die Arbeitslosenquote und die Anzahl von Unternehmensinsolvenzen bleiben unverändert.

6. In den kommenden Jahren führt eine ehrgeizige Umweltpolitik zu einer deutlichen Verringerung der Umweltbelastung und zu einem Rückgang des Wirtschaftswachstums von zwei Prozent auf ein Prozent.

Abbildung 3: Einstellungen Gruppe 2: Bruttoinlandsprodukt (BIP)



n = 172

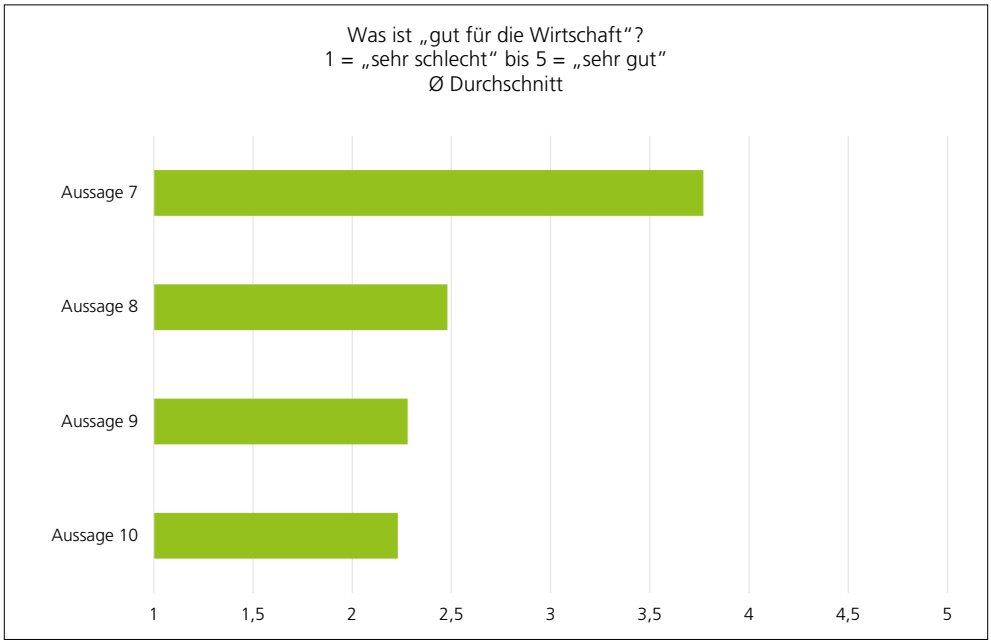
Quelle: eigene Darstellung

Gruppe 3: Wirtschaftspolitik

Die vier verbleibenden Items zum Telos der Wirtschaft zielen unter Bezugnahme auf wirtschaftspolitische Maßnahmen auf unterschiedliche Konzepte ab, die als Gegenstand des Telos der Wirtschaft infrage kommen, wie Begrenzung ökonomischer Ungleichheit, unternehmerische Freiheit, Geldwertstabilität oder Exportüberschüsse. Weiterhin bedeutet 1 „sehr schlecht für die Wirtschaft“ und 5 „sehr gut für die Wirtschaft“, sodass bei Invertierung der Werte zu Item 9 wiederum geringe Werte für eine unternehmens- und gewinnorientierte Sichtweise stehen.

7. Eine Vermögensteuer wird eingeführt. Mit den Einnahmen daraus werden Geringverdienende finanziell bessergestellt.
8. Seit drei Jahren nimmt die staatliche Regulierung von Märkten zu. Der Handlungsspielraum der Unternehmen wird dadurch kleiner.
9. Die Exporte steigen stärker als die Importe [Werte invertiert].
10. Die Zentralbank bringt mehr Geld in Umlauf und verhindert so einen Anstieg der Arbeitslosenquote von fünf Prozent auf sieben Prozent. Dadurch steigt die Inflationsrate von zwei Prozent auf vier Prozent.

Abbildung 4: Einstellungen Gruppe 3: Wirtschaftspolitik



n = 172

Quelle: eigene Darstellung

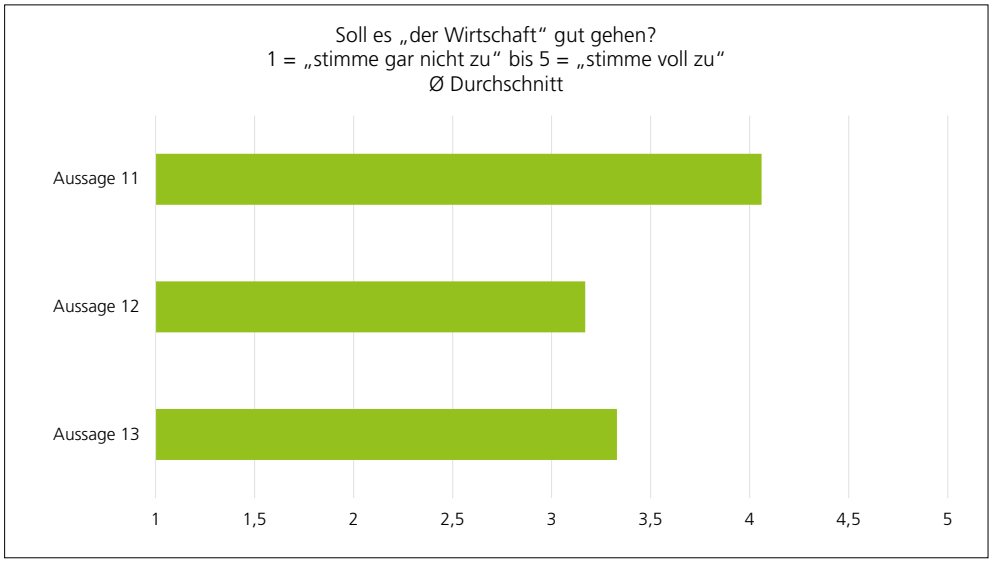
Bei den meisten der Items 1–10 (insbesondere die Items vier und zehn sind aus unserer Sicht nicht eindeutig zuzuordnen) lassen sich geringere Werte als unternehmens-, gewinn-, produktions- oder vermögensorientiert bezeichnen, während höhere Werte tendenziell mit einer Wohlfahrtsorientierung im weiteren Sinne vereinbar sind. Wir bezeichnen im Folgenden die erstgenannte Orientierung vereinfachend als „marktorientiert" und die zweitgenannte als „gemeinwohlorientiert".

4.3 Normative Auffassungen bezüglich des Telos der Wirtschaft

In letzterer Gruppe sind Aussagen zusammengefasst, die den normativen Stellenwert des Telos der Wirtschaft abfragen, also ob es der Wirtschaft gut gehen *sollte*. Die Werte geben den Grad der Zustimmung wieder (1 = stimme gar nicht zu).

11. Es ist aus meiner Sicht wichtig, dass es der Wirtschaft gut geht.
12. Klimaschutz wird nur dann funktionieren, wenn es unserer Wirtschaft dabei gut geht.
13. Je besser es der Wirtschaft geht, umso besser ist es auch für die Gesellschaft insgesamt.

Abbildung 5: Einstellungen Gruppe 4: Normative Auffassungen



n=172

Quelle: eigene Darstellung

Je höher die Werte bei diesen drei Items, umso mehr befürwortet eine Person normativ die Erfüllung des Telos der Wirtschaft – wobei offenbleiben kann, worin diese Person das Telos der Wirtschaft sieht. Umgekehrt gilt, dass geringere Werte zum Ausdruck bringen, dass eine Person dem Telos der Wirtschaft einen entsprechend geringeren normativen Wert beimisst.

4.4 Erklärungsansätze für Unterschiede in den Auffassungen

Bei der Untersuchung möglicher erklärender Faktoren der Varianz in den Antworten haben wir mittels multipler Regressionsanalysen für alle oben genannten Items (hier also jeweils die abhängige Variable) verschiedene Variablen und Interaktionsterme als unabhängige Variablen getestet. Dabei stellten sich die folgenden Variablen wiederholt als signifikante Prädiktoren heraus, wenn sie gleichzeitig im Modell enthalten waren: Parteipräferenz, wirtschaftsnahe Studienrichtung sowie die aktuelle Studiendauer insbesondere für wirtschaftsnah Studierende (modelliert als Produkt zwischen der *Dummy*-Variable Studienrichtung und der Semesterzahl). Die Parteipräferenz haben wir als *Dummy*-Variablen codiert und dabei die SPD ausgelassen, d. h., als Referenz verwendet.

Eine korrekte Behandlung der Likert-Skala als Kategorienskala bzw. ordinale Skala würde die Verwendung einer *Ordered-Probit/Logit*-Regression anstelle von *Ordinary Least Squares* (OLS) erfordern. Aufgrund der oben genannten Hinweise auf eine pseudometrische Interpretierbarkeit ordinaler Skalen halten wir eine solche Erklärung der Daten jedoch für vertretbar. Denn zum einen haben die *Ordered-Probit*-Regressionen in unseren Tests

überwiegend ähnliche Signifikanzen ergeben wie OLS-Regressionen, zum anderen sind bei Letzteren die Koeffizienten aussagekräftiger.

Konkret zeigte sich bei den Regressionen der Items 1–10 auf die oben genannten unabhängigen Variablen (siehe Tabelle 1), dass marktorientierte Auffassungen am häufigsten signifikant von einer Präferenz für die FDP abhängen und ähnlich häufig – mit jeweils umgekehrtem Vorzeichen – von einer Präferenz für die Linkspartei (die seltener auftretenden Signifikanzen für die Präferenz der CDU oder der Grünen bedeuten lediglich, dass diese offenbar in diesen Fragen nicht sehr verschieden von Anhängerinnen und Anhängern der SPD sind). Ob jemand in einem wirtschaftsnahen Studiengang eingeschrieben ist, war nur bei den Items 1 und 2 ein statistisch signifikanter Prädiktor für eine marktorientierte Haltung, wobei sie in dieser Gruppe (aber nicht unter den Studierenden anderer Studiengänge) mit zunehmender Semesterzahl abnahm – und zwar so stark, dass bei sechs Semestern Studiendauer kein Unterschied zu Studierenden anderer Studiengänge mehr zu erwarten ist. Umgekehrt hatte bei den Items 7 und 10 die Studiendauer nur bei Studierenden nicht ökonomischer Fachrichtungen einen Einfluss auf das Antwortverhalten, auch hier mit positivem (also gemeinwohlorientiertem) Vorzeichen. Der Koeffizient der Studiendauer ist hier wohlgemerkt nicht als kausaler Einfluss zu interpretieren, da es sich nicht um eine Zeitreihenbetrachtung handelt und wir folglich nicht zwischen den verschiedenen infrage kommenden Einflussfaktoren (z. B. Kohorteneffekte) unterscheiden können.

Im Hinblick auf die Items 11–13, also die normative Auffassung bezüglich des Telos der Wirtschaft, ist wiederum die Nähe zur Linkspartei in zwei Fällen ein sehr signifikanter Prädiktor. Ebenfalls zweimal ist bei Studierenden wirtschaftsnaher Studiengänge die Studiendauer ein hochsignifikanter Einflussfaktor. Je länger eine Person aus unserer Stichprobe schon in einem wirtschaftsnahen Studiengang eingeschrieben ist, umso weniger dezidiert spricht sie sich also dafür aus, dass es der Wirtschaft gut gehen soll. Zweimal ist auch die Studienrichtung sowie ein Mal die Nähe zur FDP statistisch signifikant.

Die Tatsache, dass vier der 13 Regressionsmodelle den F-Test bei fünf Prozent nicht bestehen und auch bei den anderen Modellen die Werte des adjustierten R^2 recht gering ausfallen, bedeutet, dass die von uns erhobenen Prädiktoren nur einen kleinen Teil zur Erklärung des Antwortverhaltens beitragen. Denkbar sind daher noch andere erklärende Faktoren, die in unserem Datensatz nicht enthalten sind. Dennoch lassen sich aus den vorhandenen Mustern über die 13 Regressionen hinweg Hinweise auf relevante Faktoren ableiten, die in der Gesamtschau auffällig und teilweise unerwartet sind.

Tabelle 1: Regressionsanalysen

Item	1	2†	3	4	5	6	7	8	9†	10	11	12	13
Gruppe	**1 – Gewinnorientierung**				**2 – BIP**		**3 – Wirtschaftspolitik**				**4 – normative Auffassungen**		
wirtschaftsnahes Studium (WNS)	-0,68**	-0,87**	0,12	-0,03	-0,06	-0,13	0,41	0,07	0,20	0,07	0,59**	0,51*	0,25
Partei: keine	0,04	-0,45	0,05	0,32	-0,45	-0,05	0,06	-0,13	0,25	0,10	0,10	0,41	-0,13
CDU	-0,13	0,18	0,55*	-0,14	-0,30	-0,52*	-0,59**	-0,20	-0,05	-0,08	-0,15	0,34	-0,05
Grüne	-0,12	-0,45*	0,39*	-0,26	-0,10	-0,02	0,35*	0,00	-0,19	-0,15	-0,21	-0,25	-0,21
FDP	-0,40*	-0,40	0,04	-0,15	-0,67**	-0,51**	-0,47**	-0,26	-0,45**	-0,06	0,23	0,51**	0,10
Die Linke	0,77**	0,00	0,82**	0,24	0,52*	0,11	0,50*	0,88**	0,45	-0,03	-0,44**	-0,07	-0,79**
Semester (WNS)	0,11**	0,10	0,04	0,07	0,03	0,01	-0,01	-0,03	0,05	0,02	-0,09**	-0,01	-0,09**
Semester (nicht WNS)	-0,03	-0,06	0,10	0,02	0,05	0,06	0,16**	0,05	0,03	0,10*	0,02	0,05	-0,08
R^2-adj	0,10	0,03	0,05	0,00	0,09	0,05	0,16	0,12	0,04	-0,01	0,11	0,09	0,10
F	3,55**	1,64	2,24**	1,06	3,08**	2,08**	5,27**	3,95**	1,80*	0,84	3,65**	3,07**	3,29**

Die Werte stehen für die nicht standardisierten OLS-Regressionskoeffizienten. Es wurden keine weiteren Kontrollvariablen verwendet.

** p<0,10*

*** p<0,05*

† Werte für invertierte Antwortskala

5 Diskussion

Die aufgeworfenen Befunde weisen auf eine erhebliche Kontroversität der Interpretation von Handlungen oder Zuständen hin, die eine Wirtschaft zum Guten oder Schlechten verändern können. Ein recht deutlicher Konsens besteht darin, dass es der Wirtschaft möglichst gut gehen soll (Item 11). Allerdings gibt es kein gemeinsam geteiltes Verständnis darüber, welche Entwicklungen *ceteris paribus* gut oder schlecht für die Wirtschaft sind oder wie regulatorische Maßnahmen des Staates zu bewerten sind. Zwar wird eine Zunahme allgemeiner staatlicher Interventionen auf Kosten der unternehmerischen Freiheitsgrade (Item 8) mehrheitlich kritisch betrachtet, konkret benannte Interventionen wie die Einführung einer Vermögensteuer (Item 7) oder eine ambitionierte Umweltpolitik (Item 6) erfahren jedoch eine deutlich größere Zustimmung.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass eine gewisse Sensibilität für die Belange von Unternehmen und für unternehmerisches Profitstreben besteht. So werden jene Szenarien mehrheitlich als schlecht für die Wirtschaft bewertet, die Unternehmen in ihrer Gewinnerzielung beschränken oder Arbeitnehmendenrechte stärken. Dadurch entsteht der Eindruck, Arbeitnehmende seien aus der Wirtschaft exkludiert und eine Fürsprache für ihre Interessen, die sich in unseren Szenarien in höheren (Mindest-)Löhnen und niedriger Arbeitslosigkeit zeigt, erscheine als eine Belastung der Wirtschaft. Dies exponiert die wahrgenommene Zentralität von Unternehmen als maßgebliche Akteure in der Wirtschaft und marginalisiert weitere Akteure wie Beschäftigte, Arbeitslose und mutmaßlich auch Konsumierende.

Ungeachtet dieser Tendenz verweisen die Befunde auf eine eingangs angeführte Kontroversität, die wir in Teilen mit persönlichen Hintergrundmerkmalen erklären konnten. Dabei verhält sich eine Reihe an einschlägigen demografischen und sozioökonomischen Merkmalen unauffällig, etwa das Geschlecht oder konkrete berufliche Vorerfahrungen. Vielmehr sind es politische Parteipräferenzen, die den Blick auf die Wirtschaft entscheidend prädisponieren können. *Vice versa* ist gleichsam davon auszugehen, dass bestimmte Bilder von der Wirtschaft zu (partei-)politischen Präferenzen führen. Dabei sind statistisch jene politischen Affinitäten auffällig, die einer einschlägig wirtschaftsliberalen (FDP) oder sozialistischen (Die Linke) Agenda folgen.

Ein besonderes Augenmerk lag in unserer Studie darauf, inwiefern die Wahl eines wirtschaftsnahen Studienganges mit den von uns erhobenen Einstellungen gegenüber der Wirtschaft einhergeht. Dieser Einflussfaktor bleibt jedoch, bereinigt um die anderen Kontrollvariablen, unerwartet niedrig und zeigt sich nur in wenigen Momenten und auch dann mit eher geringer Effektstärke. Unsere Befunde erhärten zudem nicht die Annahme, dass eine zunehmende Studiendauer in einem wirtschaftsnahen Studiengang zu einer wirtschaftsliberaleren und unternehmensfreundlicheren Haltung führe.

6 Limitationen

Der explorative Charakter unserer Untersuchung und die vorsichtige Deutung der Befunde lassen sich auf eine Reihe an methodischen Limitationen zurückführen. Mit der Fokussie-

rung auf eine Hochschule bewegen wir uns in einem bestimmten institutionellen und regionalen Arrangement, das für die deutschsprachige Hochschullandschaft nicht repräsentativ sein muss, und natürlich noch weniger für andere demografische Gruppen. Auch wenn wir in der Wahl der Hochschule keine systematische Verzerrung durch eine Selbst- oder Fremdselektion der Studierenden vermuten, sollte die Validität durch den Einbezug weiterer Hochschulen und auch Hochschultypen wie insbesondere Universitäten gestärkt werden. Dies gilt auch für die Varianz des abgedeckten Fächerspektrums, da unsere Erhebung beispielsweise Studierende der Natur- und Ingenieurswissenschaften kaum erreicht hat. Grundsätzlich erschwert ein deutschlandweit zunehmend ausdifferenziertes und interdisziplinär ausgerichtetes Studienangebot die zielsichere Auswahl jener Studiengänge, die wir hier als „wirtschaftsnah" umreißen. Zwar erachten wir die Auswahl aufgrund von Bezeichnung, Selbstverständnis und Curriculum für hinreichend belastbar, jedoch fehlt eine über unsere Studie hinausgehende definitorische Rahmung.

Die vergleichsweise niedrigen Werte des adjustierten R^2 zeigen ferner auf, dass die herangezogenen unabhängigen Variablen wie Geschlecht, Studienrichtung, politische Affinität oder Studiendauer nur einen unvollständigen Erklärungsansatz für Unterschiede in Hinblick auf die untersuchten Auffassungen liefern. Weitere erhobene Hintergrundvariablen wie etwa berufliche Vorerfahrungen oder extracurriculare Aktivitäten mit einer wirtschaft(swissenschaft)lichen Ausrichtung blieben in der Analyse völlig ohne Einfluss. Für zukünftige Untersuchungen wird die Zusammenstellung der demografischen und sozioökonomischen Hintergrundmerkmale zu prüfen und gegebenenfalls zu ergänzen sein. Zusätzliche Einflussfaktoren können etwa in der familiären Sozialisation, im Haushaltseinkommen oder der Alterskohorte vermutet werden.

Schlussendlich haben wir Aussagen darüber getroffen, dass eine längere Verweildauer in wirtschaftsnahen Studiengängen nicht zu einer wirtschaftsliberaleren und unternehmensfreundlicheren Einstellung zu führen scheint. Möglicherweise kehren sich Studierende durch die akademische Auseinandersetzung mit den Wirtschaftswissenschaften sogar davon ab. Hier muss einschränkend angeführt werden, dass die Studie keine Zeitreihenanalyse darstellt und wir lediglich Momentaufnahmen in unterschiedlichen Semestern eruieren. Veränderungen in den Studieninhalten oder ihrer Didaktik erheben wir daher nicht. Auch gehen wir nicht der Frage nach, ob die postulierte Veränderung auf eine (unterschiedliche) Reaktion auf die Lehrinhalte, auf andere Lehrinhalte in den späteren Semestern oder andere Faktoren zurückzuführen ist.

7 Ausblick

Wirtschaftliche Zusammenhänge und ihr erheblicher Einfluss auf die Ausgestaltung unserer Gesellschaft lassen sich nicht allein über nur Expertinnen und Experten zugängliches technokratisches Formelwissen fassen. Sie werden auch in der öffentlichen Diskussion entscheidend über „Imaginationen, Narrative und Diskurse über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft" (Ötsch/Graupe 2020, S. V) vermittelt und von diesen geprägt. Die damit einhergehenden Vorstellungen und Erwartungen an die Wirtschaft sind in der Moderne

von enormer Wirkungsmacht und gestalten wirtschafts- und gesellschaftspolitische Entwicklungen entscheidend mit. Daher ist es dringlich und notwendig, das Zustandekommen und die Ausprägung dieser Auffassungen nicht als ein gegebenes Erklärungsparadigma hinzunehmen, sondern die selbst in der dezidierten Fachliteratur oftmals nur im Ungefähren belassenen Verständnisse von Wirtschaft und ihres Telos zu beleuchten. Dieser Aufgabe haben wir uns mit unserer explorativen Studie verpflichtet gefühlt, die sich mit Studierenden unterschiedlicher Fachrichtung an eine heterogene, aber gesellschaftlich potenziell einflussreiche Gruppe von zukünftigen Fachexpertinnen und Fachexperten, Meinungsbildnerinnen und Meinungsbildnern sowie Politikerinnen und Politikern wendet. Besonders akzentuiert haben wir dabei jene Studierende, die sich in wirtschaftsnah orientierten Studiengängen mehr oder minder explizit mit „der Wirtschaft" auseinandersetzen und im Begriff sind, diese zukünftig in verschiedenen Funktionen mitzugestalten.

Wir konnten erste explorative Befunde zur Frage aufwerfen, wann es der Wirtschaft in den Augen der Befragten gut oder schlecht ergeht, wie es um ihre Gemeinwohlfunktion bestellt ist und welche Normativität ihr innewohnt. Gleichwohl werfen wir damit nur ein erstes Schlaglicht in ein komplexes und bislang nur wenig beforschtes Feld, das in sozioökonomischer Tradition vielfach Interdependenzen zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen und deren Logiken aufweist. Insofern bietet ein genaues und inhaltlich differenziertes Bild davon, was junge Menschen mit der Wirtschaft und ihrem Telos verbinden, wertvolle Impulse für die sozioökonomische Bildung. Und es kann zu einer besser informierten didaktischen Auseinandersetzung mit Vorstellungen von „der Wirtschaft" beitragen. Eben weil der Zugang zur und der Umgang mit der Wirtschaft eine unverkennbare, oftmals aber unreflektierte Normativität in sich birgt, darf die Auseinandersetzung mit ihr nicht allein den auf die puristische ökonomische Rationalität verengten Ökonominnen und Ökonomen überlassen werden.

Literatur

Assländer, Michael S.: Von der aristotelischen Trias zur schottischen Aufklärung. In: Assländer, Michael S. (Hrsg.): Handbuch Wirtschaftsethik. 2. Aufl. Stuttgart, Weimar 2022, S. 65–74

Bäuerle, Lukas; Pühringer, Stephan; Ötsch, Walter O.: Wirtschaft(lich) studieren. Erfahrungsräume von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden 2020

Beckert, Jens: Die sittliche Einbettung der Wirtschaft. Von der Effizienz- und Differenzierungstheorie zu einer Theorie wirtschaftlicher Felder. In: Berliner Journal für Soziologie (2012) 2, S. 247–266

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): „Bürger wollen kein Wachstum um jeden Preis". 2010. URL: **www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_32005_32006_2.pdf** (Stand: 05.09.2022)

Blanchard, Olivier; Illing, Gerhard: Makroökonomie. 8. Aufl. München 2021

Bofinger, Peter: Grundzüge der Volkswirtschaftslehre: Eine Einführung in die Wissenschaft von Märkten. 5. Aufl. München 2020

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang: Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden 2005, S. 33–70

Diefenbacher, Hans; Zieschank, Roland: Woran sich Wohlstand wirklich messen lässt. Alternativen zum Bruttoinlandsprodukt. München 2011

Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina: Jugend und Sozialisation. Wiesbaden 2011

EVS/WVS (Hrsg.): Joint European Values Study and World Values Survey 2017–2022 Dataset (Joint EVS/WVS). JD Systems Institute & WVSA. Dataset Version 4.0.0, 2022. DOI:10.14281/18241.21 (Stand: 03.04.2024)

Graupe, Silja; Steffestun, Theresa: „The market deals out profits and losses" – How Standard Economic Textbooks Promote Uncritical Thinking in Metaphors. In: JSSE – Journal of Social Science Education (2018) 3, S. 5–18

Fratzscher, Marcel: rbb24 Inforadio Podcast „Corona – Das Virus und die Wirtschaft" vom 22.4.2020.

Jaeggi, Rahel: Ökonomie als soziale Praxis. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (2018) 3, S. 343–361

Jatteau, Arthur; Egerer, Elsa: Maths, macro, micro: Is that all? Evidence from an International Study on Economics Bachelor Curricula in Fourteen Countries. In: International Journal of Pluralism and Economics Education (2022) 3, S. 242

Krugman, Paul; Wells, Robin: Volkswirtschaftslehre. 2. Aufl. Stuttgart 2017

Litz, Hans Peter: Multivariate Statistische Methoden und ihre Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Berlin, Boston 2000

Luhmann, Niklas: Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1994

Mankiw, Nicholas Gregory; Taylor, Mark P.: Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. 8. Aufl. Stuttgart 2021

Müller-Klier, Maike: Wie die Medienberichterstattung über die Wirtschaft das Bild der Menschen von der Wirtschaft prägt. Eine Analyse zur Rezeption von Wirtschaftsnachrichten. Dissertation. Erlangen, Nürnberg 2010. urn:nbn:de:bvb:29-opus-33073

NEF – New Economics Foundation (Hrsg.): Happy Planet Index 2021: Methodology Paper 2021. URL: **https://happyplanetindex.org/wp-content/themes/hpi/public/downloads/happy-planet-index-methodology-paper.pdf** (Stand: 11.12.2023)

Ötsch, Walter: Bilder der Wirtschaft: Metaphern, Diskurse und Hajeks neoliberales Hegemonialprojekt. Johannes Kepler Universität Linz. Department of Economics Working Paper Nr. 0709. Linz 2007

Ötsch, Walter O.; Graupe, Silja: Vorwort. In: Ötsch, Walter O.; Graupe, Silja (Hrsg.): Imagination und Bildlichkeit der Wirtschaft. Wiesbaden 2020

Peukert, Helge: Mikroökonomische Lehrbücher: Wissenschaft oder Ideologie? Marburg 2018

Peukert, Helge: Makroökonomische Lehrbücher: Wissenschaft oder Ideologie? 2. Aufl. Marburg 2020

Pindyck, Robert S.; Rubinfeld, Daniel L.: Mikroökonomie. 9. Aufl. Hallbergmoos 2018

Polanyi, Karl: The Great Transformation: politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Frankfurt am Main 1982

Rebhan, Christian: Einseitig oder plural? Eine quantitative Analyse der wirtschaftswissenschaftlichen Einführungslehrbücher an deutschen Hochschulen. Masterarbeit. Marburg 2017

Samuelson, Paul A.; Nordhaus, William D.: Volkswirtschaftslehre. Das internationale Standardwerk der Makro- und Mikroökonomie. 5. Aufl. München 2016

Tafner, Georg: 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 2021, S. 113–143

Tafner, Georg: Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. In: Engartner, Tim; Fridrich, Christian; Graupe, Silja; Hedtke, Reinhold; Tafner, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden 2018, S. 113–143

Tafner, Georg; Casper, Marc: Understanding Economics Does not Equal Understanding the Economy: Designing Teacher Education from a Socio-economic Perspective. In: International Journal of Pluralism and Economics Education (2022) 13, S. 277–296

Varian, Hal R.: Grundzüge der Mikroökonomik. 9. Aufl. Berlin 2016

Venetoklis, Takis; Räsänen, Pekka: Students' Attitudes Towards Economic Growth and Income Inequalities: Does the Field of Study Matter? In: Journal of Social Research & Policy (2012) 1, S. 55–72

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Paderborn 2006

Whaples, Robert: Were Andrew Jackson's Policies "Good For The Economy"? In: The Independent Review (2014) 4, S. 545–558

Robert Hantsch

Transformative Wirtschaftspädagogik: Sozioökonomische Bildung in der universitären Hochschullehre

Entwicklung und Reflexion des Moduls „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“

Im Wintersemester 2021/2022 wurde an der Universität Rostock das wirtschaftswissenschaftliche Modul „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“ im Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik pilotiert. Das entstandene Modul ist ein Prototyp, dessen Entwicklung den methodologischen Prinzipien des *Educational Design Based Research* (DBR) folgt. Neben der Konzeption des Moduls wird im Beitrag eine inhaltsanalytische Untersuchung von studentischen Kurzessays vorgestellt. Die Ergebnisse zeigen eine grundsätzliche Akzeptanz zu den vor allem von der Neoklassik proklamierten ökonomischen Grundannahmen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse und einer teaminternen Reflexionsschleife werden Gestaltungsprinzipien transformativer Bildungsräume dargelegt. In diesen wird kritisch-reflexives Denken gefördert, eine achtsam-zugewandte Haltung gegenüber Mensch und Natur angeregt und zu subversiv-aktivistischem (ökonomischem) Handeln inspiriert.

1 Forschungsbasierte Gestaltung von Hochschullehre

Inspiriert durch die Veranstaltung „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung“ (WiGÖB) (vgl. Casper 2019b), die Erkenntnisse aus den BIBB-Modellversuchen „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ (vgl. Melzig/Kuhlmeier/Kretschmer 2021) und die Erfahrungen aus der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit (vgl. Hantsch/Kiepenheuer-Drechsler 2018) wurde im Wintersemester 2021/2022 das wirtschaftswissenschaftliche Modul „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion“ im Bachelorstudium Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock pilotiert. In diesem Aufsatz werden die Grundlagen, Entwicklungen und Perspektiven dieser Veranstaltung beleuchtet, um Möglichkeiten der Verankerung der sozioökonomischen Bildung in der Hochschullehre in Form von transformativen Bildungsräumen aufzuzeigen.

Die Modulentwicklung folgt methodologischen Prinzipien des *Educational Design-Based Research* (DBR) und wird in einem iterativen Gestaltungs- und Untersuchungsdesign evaluiert und weiterentwickelt (vgl. Anderson/Shattuck 2012, S. 16; Euler 2014, S. 17f.). Das Forschungs- und Entwicklungsdesign orientiert sich dabei grundlegend am „generischen Modell“ von McKenney/Reeves (2019, S. 73), das drei wechselseitig aufein-

ander bezogene Kernprozesse unterscheidet: Analyse/Exploration, Entwurf/Konstruktion (Entwicklung) und Evaluation/Reflexion. Im vorliegenden Beitrag wird ein erster Mikrozyklus aus der Prototypentwicklung vorgestellt. Dazu werden in Kapitel 2 zunächst die theoretischen und konzeptionellen Bezüge ausgeführt (Analyse und Exploration), die vorläufigen Gestaltungsprinzipien erläutert sowie exemplarische Einblicke in die Konzeption des Moduls gegeben (Entwurf/Konstruktion). Anschließend wird in Kapitel 3 eine Inhaltsanalyse studentischer Essays betrachtet, mit der die ökonomischen Grundannahmen der Studierenden herausgearbeitet werden. In Kapitel 4 wird das Ergebnis der ersten teaminternen Reflexionsschleife in Form einer Reflexionsvignette veranschaulicht (Reflexion). Im Ausblick in Kapitel 5 werden die nächsten Schritte im Evaluationskonzept der DBR-Studie sowie die erkenntnisleitenden Fragestellungen für den weiteren Forschungs- und Entwicklungsprozess vorgestellt.

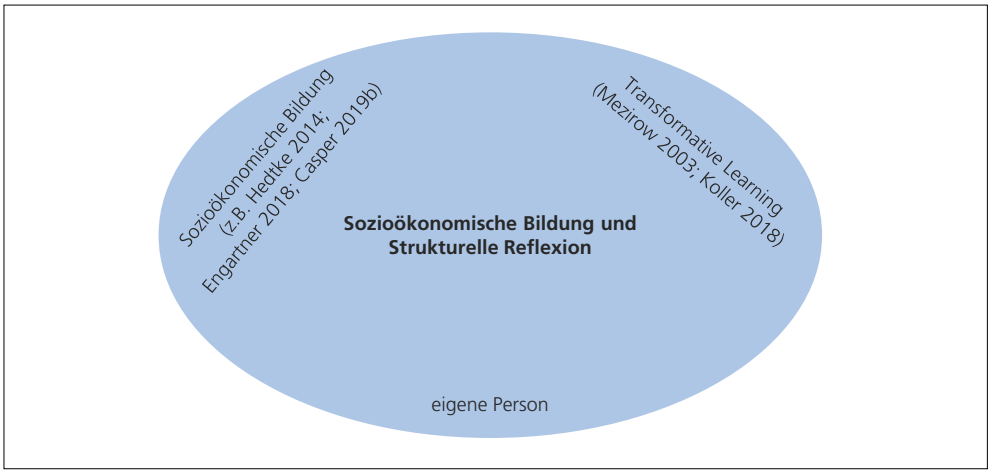
2 (Vorläufige) Gestaltungsprinzipien, konzeptionelle Bezüge und Erstentwurf

Damit Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen über die Rolle des ‚*agent of cultural reproduction*' hinaus die Rolle des ‚*agents of cultural mobilization*' einnehmen können, bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit deren eigenen kognitiven Schemata (vgl. Götzl/Jahn 2017, S. 97) und der Teilhabe an der herrschenden Gesellschaft, einschließlich der eigenen Rolle in der dominanten Kultur (vgl. Giroux 1983, S. 68). In Anlehnung an das Lehrveranstaltungskonzept und Forschungsprogramm „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung (WiGÖB)" der Universität Hamburg (vgl. Casper/Tramm/Thole 2020) soll das Modul „Sozioökonomische Bildung und strukturelle Reflexion" den Studierenden die Möglichkeit geben, ihre bisherige ökonomische Bildung in den verschiedenen durchlaufenen Bildungsgängen (Abitur, Berufsausbildung, Hochschulbildung) zu reflektieren, problematische Bezugsrahmen zu identifizieren und schließlich zu transformieren. Da es sich hier um ein wirtschaftswissenschaftliches Modul handelt, das aber im Gestaltungsbereich der Wirtschaftspädagogik angesiedelt ist, soll es der Fragmentierung des Studiengangs durch eine mangelnde inhaltliche und pädagogische Vernetzung zwischen Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Bildungswissenschaft entgegenwirken (vgl. Hantsch/Peyer/Dietrich 2022).

In der Konzeptionsphase wurden vor allem verschiedene Beiträge zur „Sozioökonomischen Bildung" (Hedtke 2014; Engartner 2018; Casper 2019b) und zu *„transformative learning"* (Koller 2018; Mezirow 2003) herangezogen. Eine weitere Inspirationsquelle war der Austausch mit Mitgliedern der **Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft**. Nicht zuletzt sind Inhalte, Perspektiven und Ideen von einem Team aus Hochschullehrenden in die Konzeption des Moduls eingeflossen. Hochschullehrende haben mit ihren eigenen Präkonzepten, Erfahrungen und Annahmen einen entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung von hochschulischen Lernsettings. Darum sind auch Erfahrungen aus der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit, Nachhaltigkeitsprotesten und

-projekten sowie der wirtschaftspädagogischen Sozialisation der Hochschullehrenden in die Modulkonzeption eingeflossen (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Einflüsse in der Modulentwicklung



Quelle: eigene Darstellung

Die theoretischen Bezugsquellen und Prä-Konzepte der Hochschullehrenden werden hier nicht im Detail dargelegt. Sie sind als Ausgangspunkte der Modulentwicklung zu verstehen und werden in der DBR-Studie zur Formulierung folgender vorläufiger Designprinzipien verwendet:

- **idealistisch**: Sowohl der deutsche Bildungsbegriff als auch die transformative *learning theory* haben ihre Wurzeln im Humanismus. Dieser geht davon aus, dass Menschen an sich gute, kreative Wesen sind. Menschen werden als Subjekte verstanden und haben die Fähigkeit, den kulturellen und sozialen Wandel mitzugestalten.
- **subjektorientiert**: Insofern Wissen und Praxis als situiert zu begreifen sind, sind sie immer an konkrete Erfahrungen menschlicher Subjekte gebunden. Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit ist daher stets die Lebenswelt der Subjekte, ihre Eingebundenheit in Systeme und Strukturen und ihre individuellen kognitiven Schemata.
- **kritisch-reflexiv**: Im Mittelpunkt steht die forschende, reflexive, kritische Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Strukturen und Institutionen sowie mit Inhalten ökonomischer Bildung, um die Reflexions-, Kritik- und Urteilsfähigkeit (vgl. Engartner u. a. 2018) der Studierenden zu fördern. Dazu werden Aufstellungen, Tagebücher, Essays und autoethnografische Forschungsansätze zur individuellen und strukturellen Reflexion eingesetzt (vgl. Lash 2014, S. 203).
- **multiperspektivisch bzw. multidisziplinär**: Das Modul folgt dem „sozialwissenschaftlichen Prinzip“ (vgl. Hedtke 2018). Dies bedeutet, dass Wirtschaft und wirtschaftliches Handeln von Menschen in pluralen Kontexten gestaltet und daher ökonomische

Problemstellungen multiperspektivisch und multidisziplinär betrachtet werden müssen. Dazu werden Lehrende und wissenschaftliche Veröffentlichungen aus unterschiedlichen Disziplinen (Volkswirtschaft, Politikwissenschaft, Transformationsforschung, Sozialpädagogik) eingebunden und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Verständnissen von Ökonomie und Ökonomik gefördert.

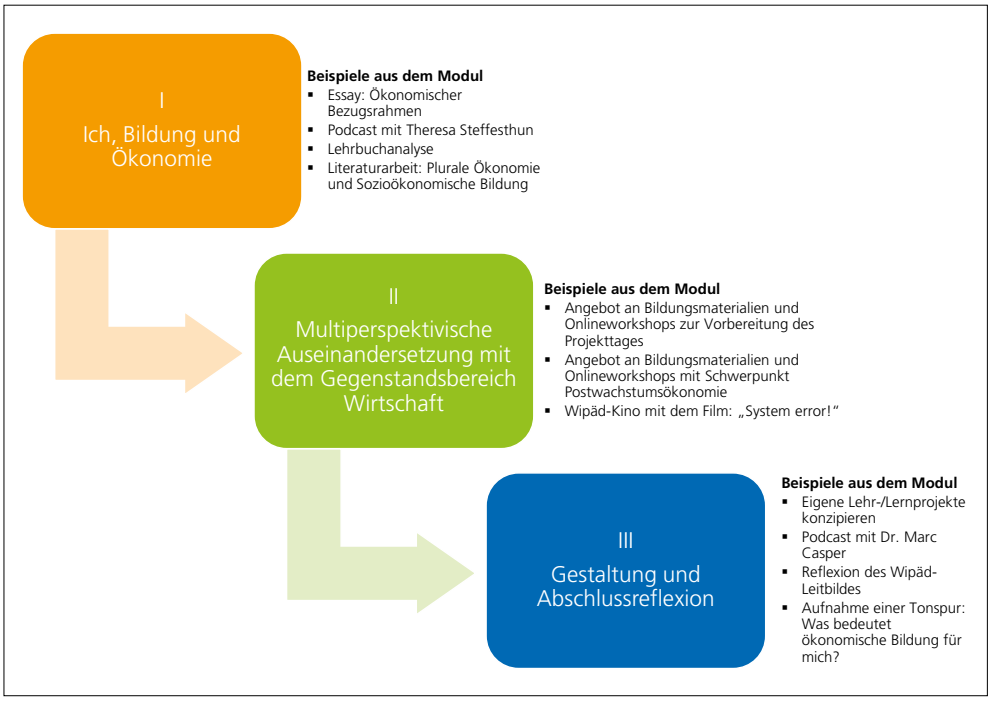
- **gestaltungsorientiert:** Dewey (1938) betont die Bedeutung der Integration von Handeln und Wissen durch soziale Interaktion und Lernen. Begriffliche Ordnungen und individuelle Bezugsrahmen werden dabei als Orientierung des Handelns verstanden, kritisch hinterfragt und eigenes Handeln ermöglicht.

Vor dem Hintergrund dieser vorläufigen Gestaltungsprinzipien ist das Modul in Anlehnung an Spivak (2008) inhaltlich in drei Schwerpunkte gegliedert und verfolgt somit einen anderen inhaltlichen Aufbau als das Konzept „WiGÖB“ der Universität Hamburg. Im ersten Teil wird den Studierenden im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik (vgl. Klafki 2007) der Raum gegeben, eigene Lebens- und Berufswelten, handlungsleitende kognitive Schemata und sozioökonomische Problemstellungen zu erschließen (vgl. Fischer/Hahn/Hantke 2017, S. 14). Danach geht es um die aktive Gestaltung alternativer Denkräume. Durch die Integration des pluralen Curriculums von *Exploring Economics* (Netzwerk Plurale Ökonomik 2022), Formaten wie „Wipäd-Kino“ oder einem konsumkritischen Stadtrundgang erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich individuell und gemeinsam mit ökonomischer Ideengeschichte, verschiedenen Theorieschulen und Zukunftsvisionen sowie deren gesellschaftlichen Einflüssen und Konsequenzen auseinanderzusetzen. Zuletzt müssen sich die Studierenden der Frage stellen, welche Position und Haltung sie in ihrer zukünftigen Tätigkeit im Kontext ökonomischer Bildung einnehmen wollen und können. Dazu werden durch die Studierenden eigenständig konzipierte Lehr-/Lernprojekte für unterschiedliche Zielgruppen (Lernende an Berufsschulen, Lernende in Betrieben, Studierende) durchgeführt und reflektiert. Die Veranstaltungsreihe im Umfang von vier Semesterwochenstunden und sechs ECTS besteht aus einem Wechsel von asynchronem Selbststudium, begleitet durch Einzel- und Gruppenaufgaben, und synchronen fünfstündigen Gruppensitzungen, die im Lehrtandem durchgeführt werden (siehe Abb. 2).

Für die asynchronen Angebote werden verschiedene Medien und Materialien von Forschungsbeiträgen über Vod- und Podcasts genutzt. Darüber hinaus werden regionale außerschulische Weiterbildungsangebote des Globalen Lernens, des Welthandels, der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie digitale Weiterbildungsmöglichkeiten aus dem o. g. pluralen Curriculum und hochschulübergreifende Veranstaltungen beworben und aktiv in die Lehrveranstaltung eingebunden. Die synchronen Veranstaltungen beginnen und enden grundsätzlich im Stuhlkreis mit einem ritualisierten emotionalen Einschwingen, Reflektieren sowie Räsonieren. Dazwischen werden verschiedene Lernimpulse in unterschiedlichen Sozialformen durch die Studierenden und Lehrenden bearbeitet. Diese sind als Einstieg in die Diskussion, als Hilfestellung zur Erschließung des eigenen ökonomischen Bezugsrahmens sowie als Verbalisierungsübung gedacht. Die Studierenden werden ermutigt, Risiken einzugehen, indem sie ihre Erzählungen, Gefühle und Bedürfnisse über erlebte Widersprüche und Dilemmata in ökonomischen Handlungssituationen mit der Lerngruppe

und den Lehrenden teilen. Die Lehrenden sind ebenso bereit, ihre Erzählungen in die Gruppe einzubringen und sich weiterzuentwickeln (vgl. Hooks 1994, S. 21). Die Lernimpulse und Materialien sind hier nicht abgebildet, können aber angefragt werden.

Abbildung 2: Ablaufplan des Moduls „Sozioökonomische Bildung und Strukturelle Reflexion"



Quelle: eigene Darstellung

3 Warum braucht es ein solches Modul? Ökonomische Grundannahmen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik

Nach der Beschreibung der vorläufigen Gestaltungsprinzipien, des entwickelten Prototyps, werden im Folgenden die ökonomischen Grundannahmen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik als Ausgangspunkt für die Notwendigkeit eines Moduls zur sozioökonomischen Bildung dargestellt.

In Anlehnung an die Forschungsbeiträge von Thrun/Casper/Bauer (2018) und Casper (2019a) sollen die Studierenden vor der ersten gemeinsamen Präsenzveranstaltung ihr individuelles Wissen über Wirtschaft und ökonomisches Handeln vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bildungsbiografie darlegen. Die Aufgabe lautet wie folgt:

„Deine Vorstellung von ökonomischem Denken und Handeln hat sich in vielen Zusammenhängen entwickelt. Im Studium, deiner beruflichen Tätigkeit, deinem Privatleben als Wirtschaftsteilnehmer*in …

Resümiere:

- Was hast du in deinem Leben über ‚Wirtschaft' und ‚ökonomisches Handeln' gelernt?
- Wie bedeutsam sind diese Erfahrungen/dieses Wissen/Können für dich?
- Was möchtest du mehr/anderes über ‚Wirtschaft' lernen?

Verschriftliche deine Überlegungen in einem Fließtext (ca. eine DIN-A4-Seite). […]"

Der Arbeitsauftrag folgt der Idee kritisch-reflexiver Wirtschaftspädagogik (vgl. z. B. Tafner 2015). Mit der Methode des reflexiven Schreibens (vgl. Bräuer 2003) wird ein subjektorientierter Zugang gewählt. Durch die Ermöglichung selbstreflexiver Momente während des Schreibens und im Anschluss durch die gemeinsame Diskussion in Kleingruppen und im Plenum wird den Lernenden ein Zugang zum eigenen Weltbild und ökonomischen Selbstverständnis eröffnet. Darüber hinaus stellen die Texte eine wichtige Grundlage für die Gestaltung der Folgeveranstaltungen dar. Durch die Systematisierung und Visualisierung der darin enthaltenen Erkenntnisse können diese in den folgenden Veranstaltungen gemeinsam mit den Studierenden dekonstruiert und multiperspektivisch eingeordnet werden. Im Rahmen des Evaluationskonzepts der DBR-Studie werden die Texte zudem als eine Erhebungsmethode genutzt, um das Kernproblem, für das eine innovative Lösung gesucht wird, weiter zu präzisieren (vgl. McKenney/Reeves 2019, S. 185; Euler 2014, S. 24).[1] Beim inhaltsanalytischen Vorgehen (vgl. Mayring 2015) wurden für die Codierung deduktive Kategorien (siehe Tabelle 1) aus den Arbeiten zur ökonomistischen Bildung (vgl. Engartner 2018; Hedtke 2014; Graupe 2013) sowie zur „Didaktik der ökonomischen Bildung" von May (2010) verwendet und induktive Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet.

1 Letztlich sind die hier vorgestellten Ergebnisse vor dem Hintergrund der typischen Grenzen qualitativer Forschung zu verstehen. So zeigt sich, dass die Fragestellung bei einigen Studierenden Lehrbuchdefinitionen induziert, um eine antizipierte „richtige" Antwort zu geben. Dies kann im Rahmen der Inhaltsanalyse nicht vertieft ausgewertet werden, spricht aber bei weitergehender Interpretation ebenfalls für ein an ökonomischen Prinzipien orientiertes Verhalten, bei dem die Aufgabenerfüllung vor einer Aufwand-Nutzen-Relation bearbeitet wird. Einige Studierende versuchten jedoch auch eine individuelle Definition, die sich aus der eigenen Lebenserfahrung speist. Es zeigt sich auch hier, dass die Erklärungsversuche dem neoklassischen Kanon zugeordnet werden.

Tabelle 1: Kategoriensystem zur Auswertung der studentischen Essays

Kategorie	Codierregel	Theoretischer Bezug
Ökonomische(s) Prinzip(ien)	Darstellung der ökonomischen Prinzipien nach Becker (1993)	May 2010, S. 8
Monoparadigmatisch	Reduzierung auf eine neoklassische Ökonomik im Sinne effizienter Verteilung knapper Ressourcen	Beyer 2021 Graupe 2013 Hedtke 2014
Homo oeconomicus	Reduzierung menschlichen Verhaltens auf die Sinnfigur des *homo oeconomicus*	Famulla 2017 Hedtke 2014 Tomer 2001
Human Agency	Darstellungen zur eigenen Rolle und zu eigenen Gestaltungsspielräumen	Casper 2019b Giroux 1983
Induktive Kategorien	Codierregel	
Ökonomischer Imperialismus	Anwendung ökonomischer Prinzipien auf andere Lebensbereiche	Induktiv
Plurale ökonomische Perspektiven	Darstellung von ökonomischen Problemstellungen, abgesehen von der effizienten Verteilung knapper Ressourcen im Sinne der Neoklassik	Induktiv

Die entwickelten Kategorien (siehe Tabelle 1) haben sich bei der Codierung der Essays sowohl in ihrer verifizierenden (vgl. Strauss 1991, S. 12) als auch in ihrer sensibilisierenden Funktion bewährt. Im Ergebnis zeichnen die Aussagen der Studierenden das Bild einer ökonomistischen Wirtschaftserziehung. Ausgehend von einem Menschenbild, das sich am *homo oeconomicus* orientiert, wird das Verhalten der Individuen als möglichst effiziente Nutzenmaximierung auf der Basis ihrer Präferenzen beschrieben. Dies zeigt sich z. B. in folgendem Textbeispiel:

> „Ein ökonomisch handelndes Individuum strebt hier danach, mit seinen verfügbaren Mitteln, wie Geld und Zeit, eine maximale Bedürfnisbefriedigung zu erzielen und erreichte Wohlstandniveaus zu halten und zu steigern." (E2WS21)

Diese Grundhaltung findet sich auch in den Arbeiten von Thrun/Casper/Bauer (2018) und Tafner (2018) wieder.

Auffälligstes Ergebnis dieser Auswertung ist die induktiv entwickelte Kategorie „ökonomischer Imperialismus". Damit wird der Umstand beschrieben, dass in allen Essays die eigene entwickelte Definition ökonomischen Handelns auf andere Lebens- bzw. Gegenstandsbereiche ausgeweitet wird, ohne dass dies in der Aufgabenstellung explizit gefordert wurde. Das folgende Textbeispiel illustriert dies:

> „Ich habe sowohl in meiner Ausbildung als auch in meiner Meisterschule und auch jetzt im Studium genau nach diesem Prinzip gehandelt. Maximale Erfolge

> mit minimalem Aufwand. Im Studium, wo Zeitmangel ein riesen Problem [sic!] ist, ist es essentiell, dass man ‚ökonomisch' handelt." (E15WS21)

Ökonomisches Handeln im Sinne der Theorien des Nutzens und des rationalen Handelns wird hier als leitende Handlungsmaxime für die Gestaltung von Freundschaften, der eigenen beruflichen Tätigkeit und von Bildungsprozessen beschrieben. Es zeigt sich, dass die ökonomische Bildung einen bedeutenden Einfluss auf das Welt- und Selbstbild der Studierenden hat. In der Untersuchungsgruppe scheint es eine grundsätzliche Akzeptanz bzw. Zustimmung zu den vor allem von der Neoklassik proklamierten ökonomischen Grundannahmen zu geben (u. a. dass Individuen rational handeln und ihre Entscheidungen auf der Maximierung ihres Nutzens basieren, Märkte vollständig und effizient sind). Diese können als *eine* mögliche wissenschaftliche Perspektive verstanden werden und sollten vor diesem Hintergrund kritisch reflektiert werden. Die Fixierung auf ein gemeinsam geteiltes Kategorien- und Begriffssystem führt zu einer Reduktion auf eine ökonomistische Erziehung, die kaum noch als ökonomische Bildung bezeichnet werden kann (vgl. Adorno 1959, S. 171).

In den Essays der Studierenden finden sich aber auch „plurale ökonomische Perspektiven", die als induktive Kategorie aufgenommen wurden:

> „[D]ahingehend möchte ich im weiteren Verlauf meines Studiums und darüber hinaus mehr über verschiedene zukünftige Wirtschaftsmodelle lernen, welche nicht mehr nur wachstums- und profitorientiert, sondern auch nachhaltig und sozial gerecht sind." (E6W21)

Hier werden ökonomische Zusammenhänge vor dem Hintergrund ihrer öko-sozialen Einbettung thematisiert. Diese werden jedoch vor allem als inhaltliche Wünsche an das Modul formuliert, was einerseits durch die Modulbeschreibung angeregt sein könnte, sofern diese im Vorfeld gelesen wurde. Andererseits wird auf eine Leerstelle in der gegenwärtigen ökonomischen Bildung hingewiesen, die eben keine kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich ermöglicht, sondern sich auf die Anwendung der ökonomischen Perspektive beschränkt (vgl. Tafner 2018, S. 7; Graupe 2015, S. 47). Für die Gestaltung wirtschaftspädagogischer Studiengänge, die sich im Sinne der Polyvalenz nicht auf eine Wirtschaftsberufsschulpädagogik reduzieren lassen (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, S. 100), und für Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen selbst formulieren Lempert (2008) und Tafner (2015) folgende entscheidende Fragen: Können wir besten Gewissens einer ökonomischen Bildung, welche die Ökonomik und das Selbstinteresse in den Mittelpunkt rückt und die Problemstellen der ökonomischen Bildung wissentlich ignoriert, dienen und uns somit wiederum der geistigen Monokultur der Wirtschaftswissenschaften unterwerfen? Was sollten wir stattdessen tun?[2]

Die Erkenntnisse aus der Inhaltsanalyse der studentischen Essays sind ein wichtiger Ausgangspunkt für die grundlegende Konzeption und Weiterentwicklung des Moduls. Sie

2 Für weiterführende Anregungen sei auf die Arbeiten von Casper 2019b, Hantke 2018, Tafner 2015 und die Streitschrift von Kutscha 2019 und Beck 2019 verwiesen, vor deren Hintergrund auch unsere Arbeit einzuordnen ist.

verdeutlichen den problematischen Bezugsrahmen (monoperspektivisch und monodisziplinär, dogmatisch, ökonomistisch) der Studierenden und präzisieren die Problemstellung der DBR-Studie. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse und dem Ergebnis der ersten teaminternen Reflexionsschleife wird im Folgenden eine Reflexionsvignette zur Gestaltung transformativer Bildungsräume beschrieben. Die Reflexionsvignette ist zum einen als Weiterentwicklung der in Kapitel 2 vorgestellten Gestaltungsprinzipien zu verstehen. Zum anderen beleuchtet sie ein prospektives Wissenselement (vgl. Goldkuhl 2020, S. 65) im Sinne einer Forschungsheuristik zur Erkundung transformativer Bildungsräume dar (vgl. Reinmann 2022, S. 8).

4 Reflexionsvignette für die Gestaltung transformativer Bildungsräume im Kontext wirtschaftspädagogischer Hochschullehre

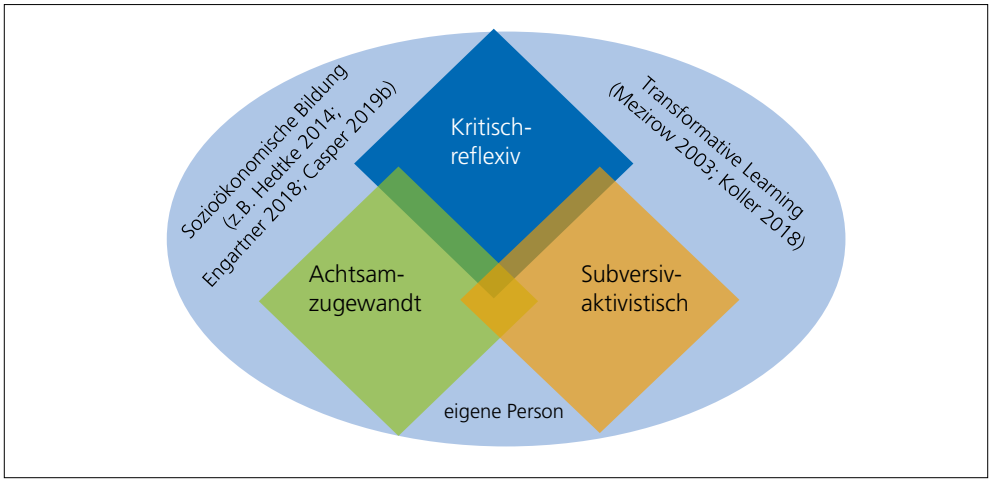
Das Modul zielt auf die Transformation problematischer Bezugsrahmen von Lernenden ab. Problematische Bezugsrahmen (vgl. Mezirow 2003, S. 58) sind Sätze fester Annahmen und Erwartungen, z. B. über zwischenmenschliche Beziehungen, politische Orientierungen, kulturelle Voreingenommenheit, Ideologien, Schemata, stereotype Einstellungen und Praktiken oder wissenschaftliche Paradigmen, die sowohl handlungsleitend als auch handlungsbegründend wirken. Diese problematischen Bezugsrahmen sind sowohl individuell als auch kollektiv im Rahmen des Moduls zu identifizieren, zu analysieren und schließlich zu transformieren, d. h., inklusiver, offener, multiperspektivischer, reflexiver und emotional veränderbarer zu machen (ebd., S. 58). Transformation kann somit als individueller und kollektiver Emanzipationsprozess (vgl. Singer-Brodowski 2016, S. 13) und als eine Veränderung des Habitus verstanden werden (vgl. Rosenberg 2014). Nun kann ein Modul allein sicherlich nicht zur vollständigen Transformation eines Habitus oder problematischer Bezugsrahmen führen. Vielmehr geht es darum, kleine Schritte zu initiieren, die eine Veränderung der Subjektivität bewirken können. Dabei steht die Entwicklung und Kultivierung von Selbst-, Fremd- und Weltbewusstsein im Mittelpunkt des Moduls.

Der problematische Bezugsrahmen – im Zentrum der individuellen und kollektiven Reflexionsprozesse – wurde bereits im vorangegangenen Kapitel durch die Ergebnisse der Inhaltsanalyse angedeutet. Die studentischen Texte zeigen eine subtil wirkende kapitalistische Wertorientierung. Ökonomie wird nur aus einer einzigen Perspektive, der neoklassischen, betrachtet, die auf jedes menschliche Verhalten angewendet werden kann. Dabei wird von individueller (egoistischer) Nutzenmaximierung und rational erklärbaren Präferenzen ausgegangen. Der Mensch wird auf die Rolle des Konsumenten reduziert, der durch sein individuelles Nachfrageverhalten den Markt steuert. Vor diesem Hintergrund und durch die Reflexions- und Auswertungsgespräche im Team der Hochschullehrenden wurde eine Reflexionsvignette entwickelt. Sie ergänzt die bereits vorgestellten Gestaltungsprinzipien um drei Dimensionen, die auf der Grundlage eines gemäßigt-konstruktivistischen Lernverständnisses für die Gestaltung transformativer Bildungsräume leitend sein können (vgl. Abb. 3). Transformative Bildungsräume sind Räume, in denen

- ein kritisch-(selbst-)reflexives Denken über Strukturen, Institutionen und das Selbst gefördert wird,
- eine achtsam-zugewandte Haltung gegenüber Menschen und Natur angeregt wird sowie
- ein subversiv-aktivistisches (ökonomisches) Handeln im Sinne eines politischen Engagements inspiriert wird.

Diese Dimensionen werden im Folgenden erläutert.

Abbildung 3: Reflexionsvignette zur Gestaltung transformativer Bildungsräume



Quelle: eigene Darstellung

4.1 Kritisch-reflexive Dimension

Anknüpfend an die kritische Theorie emanzipatorischer Berufsbildung nach Blankertz (1964) und Lempert (1971) sowie an die oben zitierten Arbeiten zur sozioökonomischen Bildung, stellt Kritik ein unverzichtbares pädagogisches Instrument dar. Kritik durchbricht nicht nur implizite Macht- und Deutungsstrukturen in Gesellschaften und Institutionen, sondern kann auch eine Form des Widerstands gegen Herrschaftsformen, Macht und Ideologien sein (vgl. Giroux 1983, S. 62). Pädagogisches Handeln unterstützt die Lernenden dabei, die eigene Lebenswelt in ihrer Widersprüchlichkeit sowie die eigenen Einstellungen und Deutungsmuster zu erfassen und durch Verbalisierung zu einem reflexiven Modus des Verstehens zu gelangen. Es geht um ein individuelles und kollektives Entdecken geteilter wie auch differenter Grundannahmen und ein Verstehen dessen, was uns im Laufe unserer Biografie geprägt hat (vgl. Freire/Macedo 2014, S. 55). Der so entstehende Resonanzraum ermöglicht ein multiperspektivisches Denken, das Bestehendes herausfordert und problematische Bezugsrahmen transformiert. Kritische Reflexion erlaubt den Lernenden zu erkennen, wie unkritisch akzeptierte und ungerechte dominante Ideologien in alltägliche Situationen und Praktiken eingebettet sind (vgl. Brookfield 2009, S. 293).

Die kritisch-reflexive Dimension greift jedoch zu kurz, wenn sie vor allem auf die rationale Dimension des Lernens abzielt. Die affektive Komponente der kritischen Reflexion wird in der Hochschullehre häufig vernachlässigt (vgl. Taylor 2017, S. 430). Es reicht nicht aus, Universitäten und Hochschulen als Räume zu imaginieren, die sich auf die Ausbildung des Geistes und des Intellekts beschränken (vgl. Garde/Harder 2021, S. 215). Zudem verliert sich die kritische Pädagogik zu häufig in einer Makroanalyse kultureller und ökonomischer Strukturen sowie Institutionen als Ursache menschlichen Leidens und menschlicher Unterdrückung (vgl. Holohan 2019, S. 359). Notwendig sind ein ganzheitliches Verständnis und eine Dekonstruktion des Subjekts, die nicht nur die intellektuellen, sondern auch die emotionalen, moralischen und spirituellen Dimensionen unserer Existenz in der Welt reflektieren (vgl. Dirkx/Mezirow/Cranton 2006, S. 125). Die Kritik am *Mind-body Split* findet sich auch in der engagierten Pädagogik von Bell Hooks (1994) wieder und wird hier durch die „achtsam-zugewandte Dimension" aufgegriffen.

4.2 Achtsam-zugewandte Dimension

Neben der kritischen Auseinandersetzung mit kulturellen und wirtschaftlichen Strukturen bedarf es einer Dekonstruktion des Subjekts durch das Subjekt selbst. Damit wird eine mikroanalytische Ebene einbezogen, die sich bewusst der Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden zuwendet. Die Bewusstmachung des Einflusses von Emotionen und Bedürfnissen als dynamische Handlungstreiber erfordert eine gezielte Aufmerksamkeit und eine Methodik, sie den Lernenden verbal zugänglich zu machen (vgl. Dirkx/Mezirow/Cranton 2006, S. 136). Insbesondere in den Präsenzveranstaltungen des Moduls wurde deutlich, dass dies eine achtsame Art der Zusammenarbeit notwendig macht, die sich z. B. in der Art des Zuhörens ausdrückt. Die Verbalisierung eigener Deutungsmuster, Einstellungen und Haltungen verlangt ein sensibles, achtsames Arbeiten mit und an Emotionen. Achtsamkeit wird hier nicht als Instrument zur Leistungssteigerung verstanden, vielmehr als ein Bewusstsein für den gegenwärtigen Augenblick. Da wir ständig von Ablenkungen umgeben sind, kann Achtsamkeit hier als ein subversives, widerständiges Element gedeutet werden, als Suche nach einer alternativen Lebensform oder einer anderen Erfahrung des In-der-Welt-Seins (vgl. Rosa 2016; vgl. Brito/Joseph/Sellman 2021, S. 278). Achtsamkeit wird auch als ehrliche Begegnung mit den individuellen Ängsten, Sorgen, Freuden, Bedürfnissen und auch mit den dunklen Schattenseiten des Selbst als befreiende Selbstbegegnung verstanden (vgl. Schellhammer 2020, S. 21f.). Dies soll hier jedoch nicht auf die Vorstellung eines separaten, von der Welt losgelösten Selbst reduziert werden. Vielmehr wird eine Erweiterung der Perspektive angestrebt, weg vom separaten Selbst hin zur Verbundenheit mit anderen Menschen und der Natur. Es geht um ein physisches Erleben der Co-Abhängigkeit in dieser Welt, um ein ‚Interbeing' (vgl. Nhat Hanh 1999). Dies findet sich in der Form der wechselseitigen Bezogenheit von Welt und Individuum auch in der konstruktivistischen Didaktik von Klafki (2007, S. 60) und im Resonanzbegriff, der einen spezifischen Modus der Weltbeziehung beschreibt (vgl. Rosa 2022, S. 331). Letztlich sehen diese Ansätze die Entwicklung von Empathie und Solidarität als wichtige Elemente für individuelle und gesellschaftliche Transformationsprozesse.

Aufgrund der eher nach innen gerichteten Stoßrichtungen der kritisch-reflexiven und der achtsam-zugewandten Dimension reichen sie jedoch nicht aus, um gesellschaftliche Transformationsprozesse zu gestalten. Es bedarf eines aktiven *Citizenship*, das Aktivismus und Empowerment umfasst und mit der partizipativen Ontologie die subversiv-aktivistische Dimension beschreibt. In dieser nachfolgend dargestellten Dimension werden Handeln und Gestalten aufgegriffen, um ein Wechselspiel zwischen Reflexion und Aktion zu ermöglichen (vgl. Bell Hooks 1994, S. 47).

4.3 Subversiv-aktivistische Dimension

Der Spivak'schen Bildungsidee folgend, bedarf es einer Bildung, die sich als eine „unerzwungene Neuordnung von Wünschen im Modus des Künftigen" versteht (vgl. Spivak 2008, S. 12). Mit dem Konzept der ‚affirmativen Sabotage' schlägt Spivak einen Dreischritt aus Analyse/Untersuchung, Kritik/Problematisierung und Intervention/Revision vor, der den Gegenstand nicht zerstört, sondern zum Ausgangspunkt reflexiver Auseinandersetzung und Praxis machen will. Während die ersten beiden Dimensionen vor allem die Kritik und Analyse fokussieren, geht es bei der subversiv-aktivistischen Dimension um die Revision, Neukalibrierung und schließlich die Transformation in Aktion. Lernende werden hier als subpolitische Subjekte aufgefasst, die auf der Mikroebene, also in ihrem unmittelbaren Einflussbereich, agieren können. Mit der subversiv-aktivistischen Dimension wird eine weitere Ebene des Handelns adressiert, die sich sonst dem unmittelbaren Einflussbereich der Individuen entzieht und somit als Widerstand gegen autoritäre Strukturen, Ideen und Manipulationen zu verstehen ist. Individuen können so zu eingreifenden Subjekten werden, die Politik und Ökonomie gestalten (vgl. Wohnig 2021, S. 49). Subversiv-aktivistisches Handeln als individueller und kollektiver Ausdruck von Widerstand wird als eine Brücke zwischen Subpolitik und Politik begriffen. An Hochschulen und in der Wissenschaft können unterschiedliche Formen aktivistischen Handelns initiiert werden (vgl. Zerai 2002). Aktivismus im Kontext von Hochschule zeigt sich z. B. (a) in der *Scientists-for-Future*-Bewegung oder im Netzwerk Plurale Ökonomie, (b) im Wissen über gesellschaftliche Transformationsprozesse, das von Aktivistinnen und Aktivisten genutzt wird, (c) in Form transformativer Wissenschaften, die selbst gesellschaftliche Entwicklungen mitgestalten, und (d) in progressiven Bildungskonzepten, die kritische Selbstreflexion, politisches Empowerment und kollektive Mobilisierung fördern. Für die Gestaltung transformativer Bildungsräume im Sinne der subversiv-aktivistischen Dimension erscheinen in dieser Hinsicht Möglichkeitsräume für Alteritätserfahrungen (vgl. König 2021, S. 459), Taktiken des *Queerens* (vgl. Klingovsky/Pfruender 2021, S. 71), ästhetisch-performative Ansätze (vgl. Fischer/Hantke 2020, S. 295) oder das kollaborative Arbeiten in offenen Werkstätten, *Living Labs* oder Reallaboren (vgl. Lange 2017, S. 1) als geeignete Ausgangspunkte. Mit ihrer Hilfe erhält widerständiges Verhalten eine Form, die vorhandene Risse in der ökonomistischen Normvorstellung vergrößert, Normalitätsordnungen unterläuft bzw. stört und letztlich die Autorität der Norm selbst herausfordert, indem diese Ausdrucksformen nach außen gewendet werden.

5 Ausblick

In diesem Beitrag wurde die DBR-basierte Entwicklung eines Moduls zur sozioökonomischen Bildung für Studierende der Wirtschaftspädagogik vorgestellt. Neben den Gestaltungsprinzipien, dem Aufbau und dem Ablauf der Lehrveranstaltung wurden die Ergebnisse einer Inhaltsanalyse zur Präzisierung der grundlegenden Problemstellung des Moduls skizziert. Kritisch-reflexive, achtsam-zugewandte und subversiv-aktivistische Elemente ließen sich als wichtige Bestandteile der Gestaltung transformativer Bildungsräume im Kontext wirtschaftspädagogischer Hochschullehre identifizieren. Der Prototyp der Lehrveranstaltung wurde im Wintersemester 2021/2022 erstmals pilotiert und im Wintersemester 2022/2023 mit punktuellen Anpassungen erneut durchgeführt. In einem nächsten Schritt werden auf Basis eines Evaluationskonzeptes Gruppendiskussionen und Interviews mit Studierenden beider Kohorten mithilfe der dokumentarischen Methoden ausgewertet. Mit Blick auf die Reflexionsvignette stellen sich dabei folgende Fragen:

1. Nehmen die Studierenden das Modul als Möglichkeit wahr, die eigenen ökonomischen Bezugsrahmen zu analysieren, zu problematisieren und zu transformieren?
2. Verändern sich durch das Modul die Vorstellungen der Studierenden von Wirtschaft und ökonomischem Handeln im Kontext zunehmender Krisen?

Vor diesem Hintergrund wird untersucht, wie transformative Bildungsräume im Kontext wirtschaftspädagogischer Studiengänge entwickelt werden können. Dabei wird verhandelt, welche Aufgaben einer transformativen Wirtschaftspädagogik im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse zukommen.

Literatur

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. In: Busch, A. (Hrsg.): Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin. Stuttgart 1959, S. 169–191

Anderson, Terry; Shattuck, Julie: Design-Based Research. In: Educational Researcher 41 (2012) 1, S. 16–25

Beck, Klaus: Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion“. Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas „Polemik in konstruktiver Absicht“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2019) 35, S. 1–15. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe35/beck_entgegnung-kutscha_bwpat35.pdf** (Stand: 24.10.2022)

Becker, Gary S.: Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. 2. Aufl. Tübingen 1993

Beyer, Marcel: „Warum sagt einem das niemand?“ Pluralität und Reflexivität für die schulische (sozio-)ökonomische Bildung. In: Urban, Janina; Schröder, Lisa-Marie; Hantke, Harald; Bäuerle, Lukas (Hrsg.): Wirtschaft neu lehren. Erfahrungen aus der pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung. Wiesbaden 2021, S. 61–75

Blankertz, Herwig: Die Menschlichkeit der Technik. In: Westermanns pädagogische Beiträge (1964) 10, S. 451–460

Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg i. Breisgau 2003

Brito, Rodrigo; Joseph, Stephen; Sellman, Edward: Mindfulness "in" Education as a Form of Iatrogenesis. In: Journal of Transformative Education 19 (2021) 3, S. 261–283

Brookfield, Stephen: The concept of critical reflection: promises and contradictions. In: European Journal of Social Work 12 (2009) 3, S. 293–304

Casper, Marc; Tramm, Tade; Thole, Christiane: Universitäre Lehrerbildung: Kritisch-reflexiv, multiperspektivisch, gestaltungsorientiert. Konzept und Erfahrungen aus der Veranstaltung „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung" an der Universität Hamburg. In: Fridrich, Christian; Hedtke, Reinhold; Ötsch, Walter Otto (Hrsg.): Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden 2020, S. 265–290

Casper, Marc: Geschichten über Wirtschaft: Studentische Erzähltexte als Zugang zu Kategorien Ökonomischer Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2019a) 35, S. 1–27. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe35/casper_bwpat35.pdf** (Stand: 28.06.2022)

Casper, Marc: Lebendige Wirtschaftsdidaktik. Wiesbaden 2019b

Dewey, John: Experience and education. New York 1938

Dirkx, John M.; Mezirow, Jack; Cranton, Patricia: Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning. In: Journal of Transformative Education 4 (2006) 2, S. 123–139

Engartner, Tim: Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In: Engartner, Tim; Fridrich, Christian; Graupe, Silja; Hedtke, Reinhold; Tafner, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, Heidelberg 2018, S. 27–52

Engartner, Tim; Fridrich, Christian; Graupe, Silja; Hedtke, Reinhold; Tafner, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, Heidelberg 2018

Euler, Dieter: Design-Research – a paradigm under development. In: Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart 2014, S. 15–41

Famulla, Gerd-Ewald: Zum Funktionswandel ökonomischer Bildung. Vom „Homo oeconomicus" zum „unternehmerischen Selbst". Didaktik der Sozialwissenschaften Working Paper No. 5. Bielefeld 2017

Fischer, Andreas; Hahn, Gabriele; Hantke, Harald (Hrsg.): Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität. Lüneburg 2017

Fischer, Andreas; Hantke, Harald: Vom schwierigen Vergnügen, sich in der wissenschaftlichen Lehrerbildung zwischen verschiedenen Welten des Denkens und Handelns zu bewegen. Einblicke in ästhetisch-performative Lehr-Forschungs-Werkstätten. In: Fridrich, Christian; Hedtke, Reinhold; Ötsch, Walter Otto (Hrsg.): Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden 2020, S. 291–314

Freire, Paulo; Macedo, Donaldo P.: Pedagogy of the oppressed. 30th Anniversary Edition. 30. Aufl. New York 2014

Garde, Jonah I.; Harder, Simon N.: Ansätze für trans*formative Pädagogiken. Ein Gespräch. In: Dankwa, Serena Owosua; Filep, Sarah-Mee; Klingovsky, Ulla; Pfründer, Georges (Hrsg.): Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld 2021, S. 211–226

Giroux, Henry A.: Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition. South Hadley, Mass. 1983

Goldkuhl, Göran: Design Science Epistemology. A pragmatist inquiry. In: Scandinavian Journal of Information Systems 32 (2020) 1, S. 39–80. URL: **https://aisel.aisnet.org/sjis/vol32/iss1/2** (Stand: 03.03.2023)

Götzl, Mathias; Jahn, Robert W.: Subjektive und intersubjektive Perspektiven auf Lebenssituationen – Zur (strengen) Interdependenz von Situations- und Wissenschaftsorientierung aus der Perspektive des (lernenden) Subjekts. In: Oeltering, Tonio; Oppermann, Julia; Fischer, Andreas (Hrsg.): Der fachdidaktische „Code" der Lebenswelt – und/oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Baltmannsweiler 2017, S. 94–111

Graupe, Silja: Ökonomische Bildung. Geistige Monokultur oder Befähigung zum eigenständigen Denken? In: Spieker, Michael (Hrsg.): Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus. Schwalbach/Ts. 2015, S. 43–68

Graupe, Silja: Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen. In: Coincidentia – Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte (2013) Beiheft 2, S. 139–165

Hantke, Harald: „Resonanzräume des Subpolitischen" als wirtschafts-didaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 35, S. 1–23. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf** (Stand: 22.08.2022)

Hantsch, Robert; Kiepenheuer-Drechsler, Barbara: Vielfalt in der Ausbildung. Ein Methodenkoffer für Lehrende und Ausbilder*innen in der beruflichen Bildung. Praxishilfe 2018

Hantsch, Robert; Peyer, Vivien; Diettrich, Andreas: Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung. In: Kögler, Kristina; Weyland, Ulrike; Kremer, Hugo H. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Leverkusen 2022

Hedtke, Reinhold: Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In: Engartner, Tim; Fridrich, Christian; Graupe, Silja; Hedtke, Reinhold; Tafner, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, Heidelberg 2018, S. 1–26

Hedtke, Reinhold: Was ist sozio-ökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014, S. 81–127

Holohan, Kevin: Breath by Breath: Reconsidering the Project of Critical Pedagogy Through the Lens of Zen Buddhist Thought and Practice. In: Journal of Transformative Education 17 (2019) 4, S. 353–370

Hooks, Bell: Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York, London 1994

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim 2007

Klingovsky, Ulla; Pfründer, Georges: Die Kunst der Störung. Critical Diversity Literacy als Analyseverfahren und Entwicklungsgrammatik. In: Dankwa, Serena Owosua; Filep, Sarah-Mee; Klingovsky, Ulla; Pfründer, Georges (Hrsg.): Bildung.Macht.Diversität. *Critical Diversity Literacy* im Hochschulraum. Bielefeld 2021, S. 59–78

Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart 2018

König, Julia: Bildung als „unerzwungene Neuanordnung von Wünschen" im „Modus des Künftigen". In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97 (2021) 4, S. 446–463

Kutscha, Günter: 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 (2019) 35, S. 1–19. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf** (Stand: 29.10.2020)

Lange, Bastian: Offene Werkstätten und Postwachstumsökonomien: kollaborative Orte als Wegbereiter transformativer Wirtschaftsentwicklungen? In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie 61 (2017) 1, S. 38–55

Lash, Scott: Reflexivität und ihre Dopplungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Berlin 2014, S. 195–286

Lempert, Wolfgang: Zwei einfältige Fragen an alle ‚gelernten' Berufs- und Wirtschaftspädagogen: wider die Unvernunft derzeit gravierender, weltweit grassierender, längst dominierender, noch eskalierender, weiter sich steigernder ökonomistischer Perversionen menschlichen Handelns, Lehrens und Lernens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2008) 104, S. 467–468. URL: **https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-131862** (Stand: 24.10.2022)

Lempert, Wolfgang: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt am Main 1971

May, Hermann: Didaktik der ökonomischen Bildung. Von den Grundlagen bis zu Threads und Netzen. 8. Aufl. München 2010

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim 2015

McKenney, Susan; Reeves, Thomas C.: Conducting educational design research. London, New York 2019

Melzig, Christian; Kuhlmeier, Werner; Kretschmer, Susanne (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Leverkusen 2021

Mezirow, Jack: Transformative Learning as Discourse. In: Journal of Transformative Education 1 (2003) 1, S. 58–63

Nhat Hanh, Thich: The Miracle of Mindfulness. An Introduction to the Practice of Meditation. New York 1999

Netzwerk Plurale Ökonomik (Hrsg.): Jahresbericht 2022. URL: **https://www.plurale-oekonomik.de/jahresbericht-2022-erschienen/**

Rebmann, Karin; Tenfelde, Walter; Schlömer, Tobias: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. 4. Aufl. Wiesbaden 2011

Reinmann, Gabi: Replik und Revision: Standards für Design-Based Research. In: EDeR – Educational Design Research 6 (2022) 2, S. 1–14. URL: **https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1973/1785** (Stand: 24.10.2022)

Rosa, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 6. Aufl. Berlin 2022

Rosa, Hartmut: Achtsamkeit und Selbstbezogenheit. Hamburg 2016

Rosenberg, Florian von: Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld 2014

Schellhammer, Barbara: Einleitung: Bildung zum Widerstand und widerständige Bildung. In: Schellhammer, Barbara; Goerdeler, Berthold (Hrsg.): Bildung zum Widerstand. Darmstadt 2020, S. 11–31

Singer-Brodowski, Mandy: Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (2016) 1, S. 13–17

Spivak, Gayatri C.: Righting wrongs – Unrecht richten. Zürich, Berlin 2008

Strauss, Anselm L.: Qualitative analysis for social scientists. Cambridge 1991

Tafner, Georg: Reflexive Wirtschaftspädagogik und sozioökonomische Didaktik. Basale Grundlagen und ein Unterrichtsdesign in Diskussion. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 35, S. 1–26. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe35/tafner_bwpat35.pdf** (Stand: 24.10.2022)

Tafner, Georg: Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa: eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold 2015

Taylor, Carol A.: Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. In: Higher Education 74 (2017) 3, S. 419–435

Thrun, Tim; Casper, Marc; Bauer, Nele: Ökonomisches Handeln oder Kaufmännisches Handeln? Eine Inhaltsanalyse studentischer Essays über Kriterien des ‚Wirtschaftens'. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 35, S. 1–23. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe35/thrun_etal_bwpat35.pdf** (Stand: 27.06.2022)

Tomer, John F.: Economic man vs. heterodox men: the concepts of human nature in schools of economic thought. In: Journal of Socio-Economic (2001) 30, S. 281–293

Wohnig, Alexander: Gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam bearbeiten! Potentiale schulisch-außerschulischer Bildungskooperationen für die Förderung politischen Handelns. In: Pädagogische Horizonte (2021) 5, S. 43–59

Zerai, Assata: Models for Unity between Scholarship and Grassroots Activism. In: Critical Sociology (2002) 28, S. 201–216

II. Sekundarstufe II

Christiane Thole

Vom Klassenkampf zum *Win-win*-Prinzip

Dieser Beitrag untersucht, wie die Beziehung zwischen Beschäftigten und Arbeitgebern[1] in einer volatilen, unsicheren, komplexen und ambivalenten (VUKA) Arbeitswelt human gestaltet werden kann und welche Rolle berufliche Bildung hierbei spielt. Mittels identitätstheoretischer Ansätze und eines wirtschaftshistorischen Rückblicks wird gezeigt, dass der ursprüngliche Interessenkonflikt zunehmend als Identitätskonflikt in die Beschäftigten hineinverlegt wird. Es wird begründet, warum die gezielte Förderung der beruflichen Identität der Erwerbstätigen ein Humankapital schafft, welches *Win-win*-Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten ermöglicht. Sodann wird untersucht, ob und wie berufliche Bildung dies unterstützen kann. Abschließend wird anhand empirischer Fallbeispiele herausgearbeitet, warum das *Win-win*-Prinzip eines besonderen Führungsverständnisses, z. B. im Sinne der Themenzentrierten Interaktion, bedarf.

1 Paradoxe Natur heutiger Beschäftigungsverhältnisse

Ob eine Ökonomie human ist, zeigt sich am Umgang der Akteure miteinander. Beschäftigungsverhältnisse sind durch eine arbeitsteilige konfliktbehaftete Kooperation geprägt, bei der in der Regel eine Machtasymmetrie zugunsten der Arbeitgeber vorliegt (vgl. Kissler 2006). Auf eine von Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambivalenz (VUKA) geprägte Arbeitswelt reagieren Unternehmen mit agilen, digital gestützten und entgrenzten Arbeitsformen wie z. B. Homeoffice, *Crowdworking*, Scheinselbstständigkeit, Zeitarbeit etc. (vgl. Unger 2007; Baethge 2004; Zimmer 2010), die Merkmale abhängiger und marktförmiger Arbeit vereinen.[2] Das *New-Work*-Konzept verbindet mit diesen Transformationen einen Humanisierungsanspruch im Sinne von psychologischem *Empowerment* durch das Erleben von Sinnhaftigkeit, Selbstbestimmung, Einfluss und Kompetenz am Arbeitsplatz (vgl. Schermuly/Meifert 2023), wie er bereits als Ergebnis früherer Forschungsprogramme zur Humanisierung der Arbeit formuliert wurde (vgl. Hacker 1995). Entgrenzte Arbeitsformen sind mit neuen Chancen und Risiken verbunden, die zu Konflikten, Widersprüchen und Paradoxien führen (vgl. Taskin/Devos 2005; Unger 2007; Tafner u. a. 2022). Studien zeigen, dass sowohl tayloristische (z. B. Call-Center-Arbeit) als auch partizipative Arbeitsformen (z. B. Profit Center, Qualitätszirkel) entstanden sind (vgl. Böhle u. a. 2011; Zimmer 2010; Baethge 2004). In beiden Fällen steigt die Bedeutung des **subjektivierenden** Arbeitshandelns – im Falle partizipativer Arbeitsformen explizit, bei tayloristischer Arbeit zur ungeplanten Bewältigung von Störungen. Entgrenzte Arbeits-

1 Der Begriff Arbeitgeber wird in diesem Beitrag nicht gegendert, da im Sprachgebrauch noch die maskuline Form dominiert.

2 Die Begriffe Arbeitgeber und Beschäftigte werden verwendet, auch wenn es sich bei neuen Beschäftigungsformen formal um Auftraggeber/-innen und Auftragnehmer/-innen handeln mag.

formen sind zudem oft mit der Übernahme unternehmerischer Risiken durch die Beschäftigten und einer Gefahr der Selbstausbeutung verbunden (vgl. Taskin/Devos 2005; Voss/Weiss 2013; Honneth 2002). Durch die Subjektivierung der Arbeit und Individualisierung der Beschäftigungsverhältnisse wird der ursprüngliche kollektive Interessenkonflikt zwischen den Sozialpartnern zunehmend als Identitätskonflikt in die Person der Beschäftigten hineinverlegt (vgl. Kapitel 3). Angesichts der ambivalenten Rahmenbedingungen thematisiert der Humanisierungsdiskurs daher heute zunehmend individuelle Aushandlungen zwischen Beschäftigten und Unternehmen (vgl. Hornung/Glaser/Rousseau 2019; Schneider 2020), die Bedeutung **psychischer** Gesundheit und Emotionsarbeit (vgl. Hacker 2009; Sonntag 2017) sowie Limitationen hierarchischer Führungsverständnisse (vgl. Preissler 2017; Schermuly/Meifert 2023; Schneider 2020).

Dieser Beitrag geht der übergeordneten Frage nach, wie es Erwerbstätigen angesichts der skizzierten Rahmenbedingungen gelingen kann, ein humanes Beschäftigungsverhältnis mitzugestalten. Zu diesem Zweck werden die folgenden Forschungsfragen erörtert:

1. Welche Relevanz hat berufliche Identitätsarbeit für eine humane Ökonomie? (Kapitel 2)
2. Welches innovative Potenzial bietet berufliche Identitätsarbeit für die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten? (Kapitel 3)
3. Welchen Beitrag kann berufliche Bildung hierzu leisten? (Kapitel 4)
4. Welche Rolle spielt das Führungsverständnis in den Betrieben? (Kapitel 5)

Angesichts des begrenzten Rahmens dieses Beitrags wird der Fokus auf den berufsschulischen Part der dualen Berufsausbildung gelegt, da Berufsschulen einen für die Fragestellung relevanten expliziten Bildungsauftrag haben (vgl. Kapitel 4) und durch die Dualität der Lernorte ein direkter, realer Bezug auf die oben genannten Rahmenbedingungen der Arbeitswelt möglich ist.

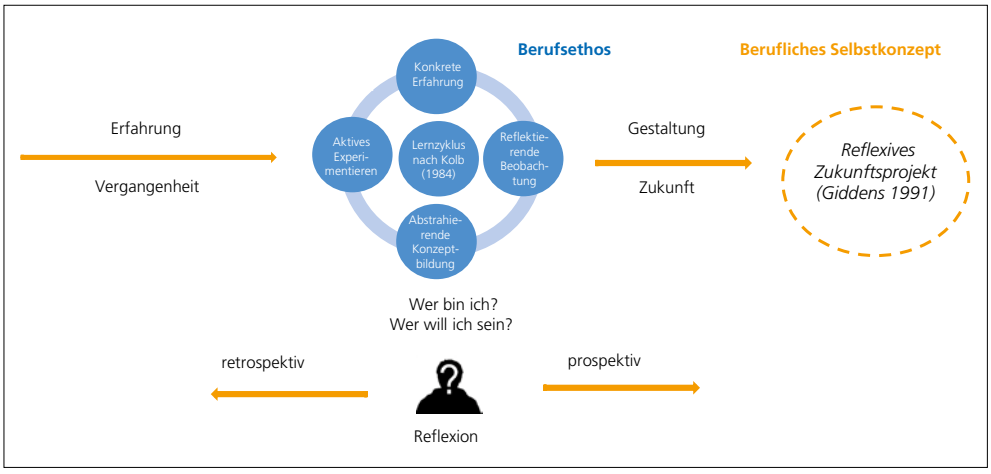
2 Relevanz beruflicher Identitätsarbeit für eine humane Ökonomie

Der Begriff **Identität** wird trotz seiner Abstraktheit in zahlreichen Kontexten und Disziplinen verwendet und erforscht. Dies verweist auf eine hohe Relevanz, erschwert jedoch ein gemeinsames Verständnis des Begriffes. So koexistieren z. B. Konzepte wie Identität als reflexives Zukunftsprojekt (vgl. Giddens 1991), als balancierende Identität (vgl. Krappmann 1975), Patchwork-Identität (vgl. Keupp u. a. 2013) oder übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen (vgl. Hausser 1995). Dies ist einerseits der Komplexität des Konstruktes geschuldet, andererseits der Tatsache, dass Identitätsarbeit an der Schnittstelle zwischen Person und Umwelt eines interdisziplinären Zugangs bedarf. Nur ein reflektierter eklektischer Zugang überwindet die Engführung auf Teilaspekte des Konstruktes. Frey/Haußer (1987) kommen in einer Gesamtschau zu der Erkenntnis, dass Identitätsarbeit eine psychische Syntheseleistung ist, die die folgenden wichtigen Funktionen für das Person-Umwelt-Verhältnis erfüllt:

1. biografischen Erfahrungen durch einen subjektiven Sinn Kontinuität zu verleihen (vgl. Unger 2014; Hausser 1995),
2. ein reflexives Zukunftsprojekt zu entwickeln (vgl. Giddens 1991; Mollenhauer 1991),
3. Kohärenz zwischen verschiedenen Lebenswelten des Individuums herzustellen (vgl. Keupp u. a. 2013; Hausser 1995),
4. innere und äußere Realität in Einklang zu bringen (vgl. Krappmann 1975; Goffman 1959),
5. die Einzigartigkeit des Individuums zu bestimmen (vgl. Goffman 1959; Krappmann 1975).

Diese Funktionen lassen sich wiederum durch Haußers (1995) Konzept übersituativer Verarbeitung situativer Erfahrungen zu einem Gesamtkonzept zusammenführen (vgl. Abb. 1). Hierbei werden eine diachrone biografische Perspektive (horizontal, Funktion 1 und 2) sowie eine synchrone situative Perspektive deutlich (Lern- und Handlungszyklus, Funktion 3 und 4). Funktion 5 ist für beide Perspektiven relevant. Dabei entwickeln Individuen im beruflichen Kontext in diachroner Perspektive ein **berufliches Selbstkonzept** (vgl. Super 1994) sowie in synchroner Hinsicht ein individuelles **Berufsethos** (vgl. Tafner 2015), welches ihnen Orientierung für konfliktbehaftete Handlungssituationen gibt.

Abbildung 1: Übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen in balancierender Identität

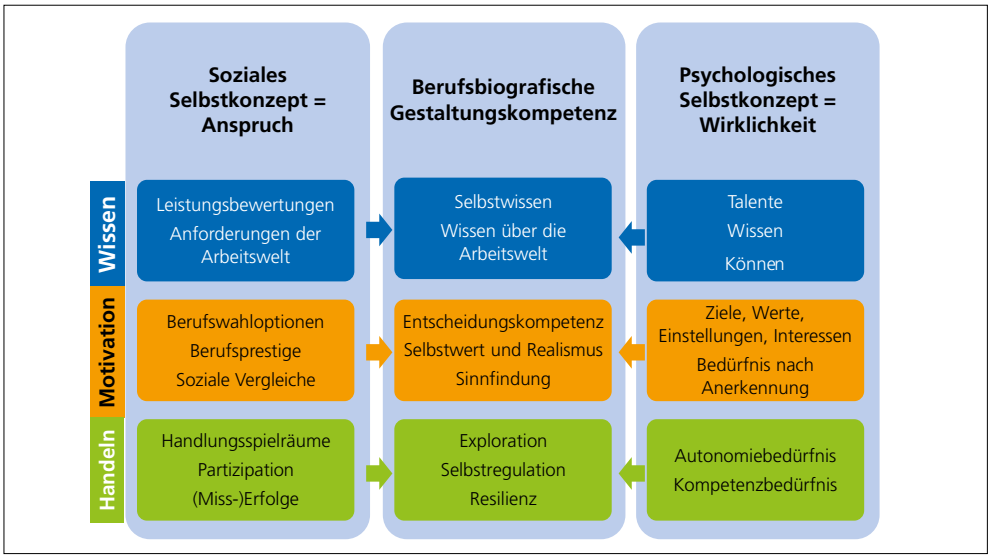


Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Hausser 1995, Krappmann 1975, Giddens 1991 und Kolb 1984

Welche mentalen Prozesse bei diesem komplexen Vorgang stattfinden, ist in Abbildung 2 in Anlehnung an den von Mead (1967/1934) begründeten Symbolischen Interaktionismus dargestellt. Er geht davon aus, dass Identität in sozialer Interaktion mit anderen entsteht. Zudem nimmt er an, dass es eine strukturelle Diskrepanz zwischen dem sozialen (linke Spalte) und psychologischen Selbstkonzept gibt (rechte Spalte). Dies betrifft sowohl kognitive als auch motivationale Aspekte und das Handlungsvermögen. Es muss das Ziel sein,

die Inkonsistenzen so gering wie möglich zu halten, da Individuen andernfalls Gefahr laufen, handlungsunfähig oder psychisch krank zu werden (vgl. Keupp u. a. 2013). Umgekehrt formuliert: Je mehr eine Passung zwischen sozialem und psychologischem Selbstkonzept gelingt, umso höher die Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden. Empirisch konnten enge Zusammenhänge zwischen der Qualität der Identitätsarbeit und psychischer Gesundheit gefunden werden (vgl. Thole 2021, S. 130ff.). Erstere stellt das ständige reflexive Ringen um eine Balance zwischen innerer und äußerer Realität dar (vgl. Krappmann 1975). Dies setzt im beruflichen Kontext ein Bündel berufsbiografischer Gestaltungskompetenzen voraus (mittlere Spalte in Abb. 2). Aus der Stresstheorie ist bekannt (vgl. Lazarus/Folkman 1987), dass Menschen nicht gleich auf dieselben Herausforderungen reagieren. Dies ist auf unterschiedliche subjektive Bewertungen und Bewältigungsvermögen zurückzuführen. Mentale Prozesse haben demnach großen Einfluss darauf, wie gut Individuen Herausforderungen begegnen und wie ihr psychisches Befinden ist.

Abbildung 2: Identitätsbalance



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Mead 1967/1934, Krappmann 1975 und Hausser 1995

Vor dem Hintergrund des skizzierten Verständnisses von Identitätsarbeit wird ihre Relevanz für die Gestaltung einer humanen Ökonomie einsichtig, denn sie erfüllt gleich mehrere Funktionen: Sie trägt zu gelingender Kommunikation und Kooperation bei, sie produziert subjektive Begründungen für ökonomisches Handeln und füllt so die Blackbox des ökonomischen Nutzenbegriffs mit Inhalt (vgl. Tafner 2015, S. 376). Sie ermöglicht es Menschen, einen sinnvollen Platz in der Gesellschaft und Arbeitswelt zu finden und Herausforderungen unter Abwägung der Interessen aller Beteiligten zu bewältigen. Welche Rolle Identitätsarbeit für die Gestaltung der Beziehung zwischen Beschäftigten und Arbeitgebern spielt, wird nun betrachtet.

3 Berufliche Identitätsarbeit als Schlüssel zum *Win-win*-Prinzip

Für die Wirtschaftswissenschaften war die Frage nach der Beziehung zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten immer bedeutsam und umstritten. Der Moralphilosoph Adam Smith, der als Begründer der modernen Wirtschaftswissenschaften gilt, gab eine ambivalente Antwort. In seinem Werk „Wohlstand der Nationen" stellte er klar, dass Unternehmen aus Eigennutz handeln (vgl. Smith 1977/1776, Vol. 1, S. 18). In seinem ersten Buch „Theorie der ethischen Gefühle" hatte er jedoch betont, dass der gesellschaftliche Zusammenhalt die Basis für eine funktionsfähige Wirtschaft sei, und er vertraute darauf, dass die Akteure über eine moralische Selbstzügelung verfügten (vgl. Smith 1759, S. 151). Marx und Engels (1946/1848) kamen Mitte des 19. Jahrhunderts angesichts prekärer Arbeitsbedingungen der Arbeiterschaft in der sich industrialisierenden Wirtschaft zu dem Schluss, dass dem nicht so sei. Die über Produktivkapital verfügende Klasse beute die Arbeiterklasse vielmehr aus. Sie entwickelten als Gegenmodell eine Vision einer klassenlosen Gesellschaft, in der alle die gleichen Entwicklungschancen haben sollten. Jedoch war diese ihrer Überzeugung nach nur durch eine Revolution der Arbeiterklasse mit dem Ziel einer Diktatur des Proletariats zu erreichen (vgl. Marx/Engels 1946/1848, S. 53). Die von Gewalt begleiteten Realisierungsversuche – z. B. in der Sowjetunion – scheiterten ökonomisch und politisch. Parallel dazu entwickelte sich die vor allem im angelsächsischen Raum einflussreiche neoklassische Wirtschaftstheorie, die Adam Smith vorrangig im Sinne des Eigennutzprinzips rezipierte und Lohnkosten über Marktgleichgewichte erklärte. Weitere bedeutsame Positionen waren der Keynesianismus, der auf Fiskalpolitik setzte, um eine geringe Arbeitslosenquote zu erreichen und die Kaufkraft zu stabilisieren, und der Monetarismus, der allein die Geldwertstabilität fokussierte (vgl. Hüther 2006). In Deutschland setzte sich mit der Gründung des **Vereins für Socialpolitik** schon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Mittelweg durch. In einer interdisziplinären, wirtschaftshistorischen Betrachtung entstand die Überzeugung, dass das Wohlergehen der Beschäftigten eine Voraussetzung für deren Produktivität und gesellschaftlichen Zusammenhalt sei (vgl. Schmoller 1989/1900). Wirtschaftspolitisch schlug sich dies in einer Verbesserung der Lebensbedingungen nieder, z. B. durch die Einführung der Sozialversicherungen und den Bau von Arbeitersiedlungen. Diese Tradition setzte sich nach dem Zweiten Weltkrieg mit der sozialen Marktwirtschaft fort (vgl. Erhard 1957). Zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften entwickelte sich eine korporatistische Kultur, sichtbar bis heute an konzertierten Aktionen und dem Begriff der **Sozialpartner**. Im Zuge der fortschreitenden Globalisierung fand seit den 1980er-Jahren jedoch eine Deregulierung statt. Durch die Ausweitung des Dienstleistungssektors und Produktionsverlagerungen ins Ausland sank der Anteil gewerblich Beschäftigter, die traditionell einen höheren Organisationsgrad haben. Angestellte Kaufleute stehen dagegen dem Management näher, da sie dessen Aufgaben per Delegation wahrnehmen (vgl. Brötz/Kaiser 2015). Mitbestimmungsrechte können zudem sehr leicht per Rechtsformgestaltung umgangen werden. Durch diese Entwicklungen ist die Legitimation der kollektiven Interessenvertretung zunehmend fraglich. Die Interessengegensätze scheinen sich mit steigen-

dem Wohlstand, der Tertiarisierung, sinkendem Organisationsgrad der Erwerbstätigen und dem Aufkommen selbstbestimmter Steuerungsmechanismen weiter aufzulösen (vgl. Lesch 2004). Die steigende Prävalenz psychischer Erkrankungen (vgl. DAK 2022), eine zu beobachtende Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen sowie ein wachsendes Niedriglohnsegment deuten jedoch darauf hin, dass auf individueller Ebene erhebliches Konfliktpotenzial besteht (vgl. Möller/Walwei 2017).

Hier setzt der folgende *individuelle* Lösungsansatz an. Ausgangspunkt ist eine Leerstelle bezüglich der Konzeption des *homo oeconomicus* der neoklassischen ökonomischen Theorie, auf die Euler (2010) mithilfe der Distinktionslogik aufmerksam macht. Ein Austausch zum gegenseitigen Vorteil setzt demnach voraus, dass die *homines oeconomici* verschieden sind. Die Unterscheidungsmerkmale stellen für die interagierenden Akteure einen Nutzen dar, sind aber auch Bestandteil ihrer Identität. Damit erlangt diese als Humankapital eine ökonomische Relevanz (vgl. Becker 1993). Euler sieht die Akteure daher in der Verantwortung, ihre Identität gezielt zu entwickeln, um am Markt eine attraktive Austauschpartnerin/ein attraktiver Austauschpartner für andere zu sein.

Tatsächlich sind empirisch bereits solche berufsbiografischen Strategien beobachtet worden. So beschreibt Bories (2013) bei im quartären Weiterbildungssektor Tätigen einen strategischen Prozess der Entwicklung einer individuellen Beruflichkeit. In Analogie zum etablierten kollektiven Professionsbegriff bezeichnet er ihn als **individualisierte Professionalisierung**, da sie auf eine anspruchsvolle Fachlichkeit und Problemlösekompetenz setzt, um sich bei potenziellen Geschäftspartnerinnen und Geschäftspartnern Anerkennung und eine gute Verhandlungsposition zu verschaffen. In einer von Arbeitsteilung – und wie aktuell Fachkräftemangel – geprägten Ökonomie können zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten *Win-win*-Situationen entstehen, die die Gestaltungsautonomie der Beteiligten erweitern. Das *Win-win*-Prinzip wird als Harvard-Konzept auch in den Rechtswissenschaften als Verhandlungsstrategie zum Umgang mit Interessenkonflikten empfohlen (vgl. Fisher u. a. 2013). In der Arbeits- und Berufs(-bildungs)wissenschaft wird es bisher kaum rezipiert. Sehr viel bekannter ist der Arbeitnehmertyp eines sich selbst als Ware vermarktenden und optimierenden *Arbeitskraftunternehmers*.[3] Diesen haben die Soziologen Voss/Pongratz (1998) zunächst für einige Branchen empirisch beschrieben und später als normatives Leitbild für berufliche Bildungsprozesse verwendet (vgl. Voss 2007). Inzwischen hat Voss jedoch eingeräumt, dass diese Selbstoptimierungsstrategie *Burnout*-Erkrankungen begünstigen dürfte (vgl. Voss/Weiss 2013). In Bezug auf die individualisierte Professionalisierung wird dagegen versucht, eigene Stärken und Ambitionen gleichermaßen sinnstiftend und ökonomisch verwertbar einzusetzen und einer potenziellen Ausbeutbarkeit durch eine Nivellierung von Machtgefällen vorzubeugen (vgl. Tabelle 1). Sie stellt gewissermaßen das individuelle Pendant zum kollektiven Korporatismus dar, setzt jedoch eine gezielte Identitätsarbeit und die Suche oder Gestaltung eines geeigneten Umfeldes voraus.

3 Der Begriff wird hier nicht gegendert, da er ein Zitat bzw. ein im soziologischen Diskurs breit rezipiertes Konzept ist.

Tabelle 1: Arbeitskraftunternehmer und individualisierte Professionalisierung im Vergleich

	Arbeitskraftunternehmer (Voss/Pongratz 1998; Voss 2007)	Individualisierte Professionalisierung (Bories 2013; Thole 2021)
Anwendung der Arbeitskraft	Selbstkontrolle der Ware Arbeitskraft	Ausschöpfung des eigenen Potenzials …
Vermarktung der Arbeitskraft	Selbstökonomisierung der Arbeitskraft	… zur sinnstiftenden Befriedigung und Lösung von sozio-ökonomischen Bedürfnissen und Problemen …
Lebenspraktische Einbindung	Selbstrationalisierung: Entgrenzung von Privat- und Berufsleben	… unter Berücksichtigung persönlicher Lebensziele
Sinn	Der Mensch lebt, um zu arbeiten.	Der Mensch arbeitet, um privat wie beruflich zu leben.
Strategie	Verwertungsorientierte Anpassung an externe Anforderungen	Lebenszielorientierte Aushandlung wechselseitiger Bedürfnisse
Ergebnis	Selbstausbeutung	Win-win-Situation

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Voss/Pongratz 1998; Voss 2007; Bories 2013; Thole 2021)

4 Förderung beruflicher Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule

Wenn es in einem individualisierten, subjektivierten Arbeitsmarkt ein Erfordernis darstellt, die eigene berufliche Identität zu entwickeln, liegt es nahe, dass berufliche Bildung diesen Prozess unterstützt. Dieses Kapitel untersucht für den Kontext der dualen Berufsausbildung, ob und wie dies bereits geschieht bzw. geschehen könnte. Der Begriff **Bildung** impliziert bereits, dass mehr als eine funktionelle Qualifizierung stattfinden soll.

Humboldt, auf den das Bildungskonzept zurückgeht, ist in seiner „Theorie der Bildung des Menschen“ (1960/1792) der Ansicht, dass jeder Mensch nach „innerer Verbesserung und Veredlung“ strebe (ebd., S. 235). Hierzu müsse er „eine Vorstellung von einem letzten Zweck“ entwickeln, um das „zerstreute Wissen und Handeln in ein geschlossenes […], das bloss unruhige Streben in eine weise Thätigkeit zu verwandeln“ (ebd., S. 238). Hierzu bedürfe „der Mensch einer Welt ausser sich“ (ebd., S. 235), um eine „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (ebd., S. 236) herzustellen. „Die mannigfaltigen Arten menschlicher Thätigkeit“ (ebd., S. 238) müssten zu diesem Zweck betrachtet und verglichen werden. So entstehe „durch tiefes Nachdenken und anhaltende Beobachtung seiner selbst“ (ebd., S. 239) ein Bild seiner Tätigkeit „wie in einem zugleich erhellenden und versammelnden Spiegel“ (ebd., S. 238), […] „eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und neue Stimmung seiner selbst“ (ebd., S. 239). Hierbei betont Humboldt „die Verschiedenheit der Köpfe“ und die „Mannigfaltigkeit der Weise […], wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt“ (ebd., S. 239).

Es fällt auf, dass er die Funktionen von Identitätsarbeit – wie in Kapitel 2 dargestellt – beschreibt, ohne den Begriff zu verwenden. Bildung und Identitätsarbeit werden daher in diesem Beitrag als Synonyme aufgefasst. Dass Berufsschulen einen Bildungsauftrag in diesem Sinne haben, ist den Präambeln der Rahmenlehrpläne zu entnehmen:

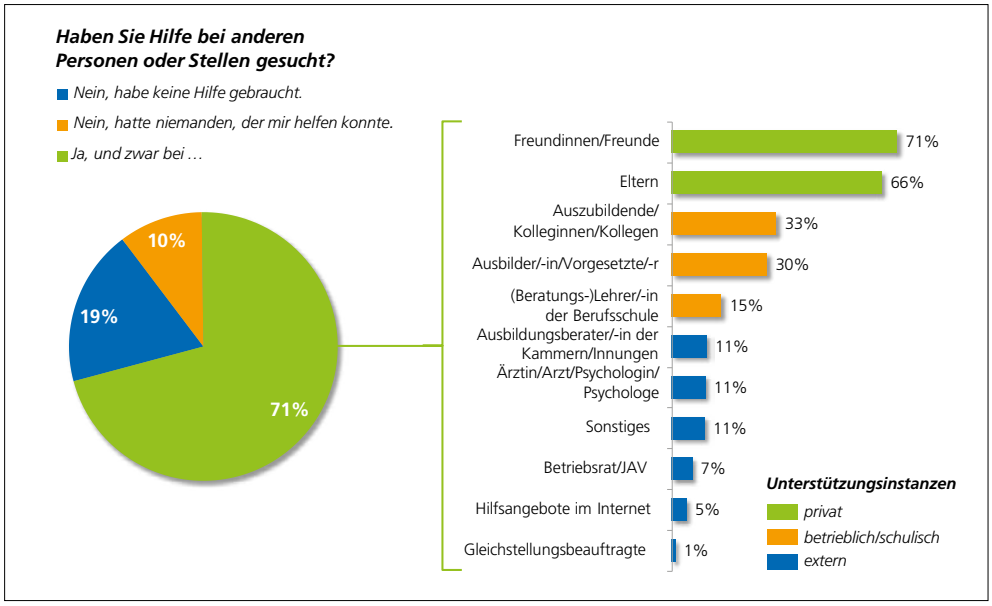
> „Sie […] [die Berufsschule, Anm. d. Verf.] hat die Aufgabe, den Schülern und Schülerinnen die Stärkung berufsbezogener und berufsübergreifender Kompetenzen zu ermöglichen. Damit werden die Schüler und Schülerinnen zur Erfüllung der spezifischen Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, befähigt." (KMK 2021, S. 14)

Auch hier wird der Begriff **Identität** nicht verwendet, die Entwicklung einer **berufsbiografischen Strategie** sowie eines **Berufsethos** im Sinne sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung werden jedoch klar benannt.

Die Förderung beruflicher Identitätsarbeit ist jedoch nicht nur ein bildungstheoretisches Desiderat, sondern auch eine handlungstheoretische und ökonomische Notwendigkeit. Besonders in einer Dienstleistungsgesellschaft, in der berufliches Handeln vorrangig in sozialer Interaktion stattfindet, stellt Identitätsarbeit einen Kern beruflichen Handelns dar. Menschen füllen ihre Berufsrolle in einer mit ihrer Identität kompatiblen Weise aus bzw. distanzieren sich ggf. von ihr durch ein individuelles Rollenhandeln (vgl. Goffman 1959; Krappmann 1975). Hiermit hat das Gelingen der Identitätsarbeit unmittelbar Auswirkungen auf den Arbeitserfolg und das Wohlbefinden der handelnden Personen. Tatsächlich belegen zahlreiche empirische Studien einen engen positiven Zusammenhang zwischen Identifikation, Leistung, psychischer Gesundheit und Kundenzufriedenheit (vgl. Nerdinger 2011; Heskett u. a. 1994; Thole 2021, S. 104ff.).

Dem Bildungsauftrag und handlungstheoretischen Nutzen von Identitätsarbeit steht eine Forschungslage gegenüber, die auf einen geringen Stellenwert in der Bildungspraxis und in der Konsequenz auf eine nicht ausgeglichene Identitätsbalance bei Auszubildenden schließen lässt. Eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zeigte (vgl. Abb. 3), dass viele Auszubildende mit gravierenden Problemen zu kämpfen haben, diese aber weitgehend ohne Beteiligung der Berufsschule meist mit Unterstützung von Freundinnen bzw. Freunden und Eltern lösen (vgl. BIBB 2010).

Abbildung 3: Ergebnisse der BIBB-Studie zur Ausbildungsqualität aus Sicht der Auszubildenden



Quelle: BIBB 2010

Dieser Befund zeigt sich auch in 14 nach einem theoretischen Sampling ausgewählten qualitativen Fallstudien, die die Verfasserin im Einzelhandel durchführte. Die Befragung erfolgte in der zweiten Hälfte des ersten und zweiten Ausbildungsjahres (vgl. Thole 2021, S. 85ff., S. 427ff.). Um die Komplexität des Identitätskonzepts abzubilden, wurden die Probanden und Probandinnen um Auskunft zu ihrer Biografie, ihren Berufswahlmotiven, Erfahrungen und Konflikten in der Ausbildung sowie Lernangeboten in Berufsschule und Betrieb gebeten. Die Auswertung erfolgte im Rahmen einer hermeneutischen Methodentriangulation, bei der unterschiedliche qualitative Auswertungsmethoden zum Einsatz kamen (vgl. Flick 2019; Thole 2021, S. 85f.). Die Hälfte der Probanden und Probandinnen hatte im Laufe der Ausbildung mit gravierenden Problemen zu kämpfen, die die Betroffenen ohne Beteiligung der Berufsschule zu bewältigen versuchten (vgl. Thole 2021, S. 443ff.). Eine Mehrheit der Auszubildenden konnte die eigentlichen Berufswünsche nicht realisieren (vgl. ebenso Duemmler/Caprani/Felder 2017; Kutscha/Besener/Debie 2012).

Eine Analyse des Rahmenlehrplans (vgl. KMK 2004/2016) zeigte, dass der Bildungsauftrag sich in den Zielformulierungen der an objektiven Geschäftsprozessen ausgerichteten Lernfelder nicht widerspiegelte. Dieses Phänomen wurde auch in den Ordnungsmitteln anderer Ausbildungsberufe festgestellt und als **Lernfeldparadoxon** bezeichnet (vgl. Fischer/Hantke 2019). Die Verfasserin konnte in ihren Fallstudien vier identitätstheoretisch plausible Entwicklungsaufgaben feststellen (vgl. Havighurst 1974), von denen die Lernfelder jedoch nur die **Kompetenzentwicklung** ausreichend abdeckten (vgl. Thole 2021, S. 85ff., 190ff.). Die anderen drei Entwicklungsaufgaben, **Anerkennung im Berufsfeld, Identifikation mit dem Beruf** sowie **Gestaltung des beruflichen Umfeldes**, wurden

nicht oder nur einseitig im Sinne einer Anpassung angesprochen. Empirische Studien weisen darauf hin, dass die Rahmenbedingungen für Identitätsarbeit in Betrieb und Berufsschule häufig ungünstig sind (vgl. Prenzel/Kramer/Drechsel 2001; Duemmler/Caprani/Felder 2017; Kutscha/Besener/Debie 2012; Thole 2021). Zudem unterstützen die Arbeitsagentur bzw. die Jobcenter die berufliche Identitätsentwicklung nicht (vgl. Thole 2020; 2021, S. 484).

Die beschriebenen curricularen Leerstellen setzen zwingend eine aufwändige Bildungsgangarbeit der Berufsschulen voraus, wenn der Bildungsauftrag erfüllt werden soll. Doch auch im Forschungskontext der Verfasserin, wo dies erfolgte und Identitätsentwicklung explizit adressiert wurde (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009), waren keine nennenswerten Verbesserungen gegenüber vorherigen Studien zu erkennen. Eine wesentliche Ursache vermutet die Autorin in der Didaktik, welche nicht Gegenstand der Bildungsgangarbeit war. Das etablierte Verständnis von Handlungsorientierung im lernfeldbasierten Unterricht (vgl. Tramm/Kremer/Tenberg 2011) blendet **subjektive** Aspekte des Handelns wie das Person-Umwelt-Verhältnis, den biografischen Zusammenhang der Lernenden oder die Relevanz sozialer Kompetenzen für die Identitätsarbeit weitgehend aus. Dies sei hier anhand einer Unterrichtsbeobachtung illustriert:

Das Lernfeld 1 im Einzelhandel heißt „Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren“. Ziel ist laut Rahmenlehrplan u. a., dass sich die Auszubildenden umfangreiches Wissen über ihren Ausbildungsbetrieb und die Einzelhandelsbranche aneignen und dieses präsentieren. Die Verfasserin beobachtete die Durchführung des Unterrichts in einer Klasse über mehrere Unterrichtsstunden hinweg. Auffällig war, dass berufsbiografische Aspekte, persönliche Präferenzen oder das berufliche Selbstkonzept kaum thematisiert wurden. Im Sinne des Bildungsauftrages hätte es sich hier zu Beginn der Ausbildung angeboten, die Berufswahl und die Entscheidung für den Ausbildungsbetrieb vor dem Hintergrund subjektiver Präferenzen, Ziele und Ausgangsbedingungen zu reflektieren. Hierbei hätten die Auszubildenden den Entwurf eines berufliches Selbstkonzeptes und die subjektive Relevanz des geplanten Bildungsganges für eigene berufsbiografische Ziele vorstellen können. Dies hätte nicht nur dazu beigetragen, wichtige berufsbiografische Gestaltungskompetenzen zu entwickeln (vgl. Thole 2021, S. 267ff.) und die Lernmotivation zu fördern. Es hätte auch Ansatzpunkte zur Prävention von Vertragslösungen liefern können, die gehäuft in der Startphase der Ausbildung auftreten (vgl. Uhly 2015). Angesichts des Forschungsstandes, der Leerstellen im Rahmenlehrplan und des Diskurses um das Lernfeldkonzept ist davon auszugehen, dass es sich bei dem beobachteten Phänomen nicht um einen Einzelfall handelt. Dies wäre noch durch systematische Unterrichtsbeobachtungen zu untersuchen.

Um eine an **objektiven** Geschäftsprozessen orientierte Engführung der Handlungsorientierung zu überwinden, wäre es nötig – und wegen des Bildungsauftrags auch ohne Änderung der Ordnungsmittel möglich –, die handlungsorientierte Didaktik um Aspekte des **subjektivierenden** Arbeitshandelns zu erweitern. Dies wäre am ehesten gewährleistet, wenn Auszubildende konkret erlebte Handlungsproblematiken als Lernsituation in den Unterricht einbringen könnten. Dies würde ein flexibel strukturiertes Curriculum (vgl. Reetz/Tramm 2000) und ein entsprechendes Rollenverständnis der Lehrkräfte voraussetzen. Wo dies nicht ohne Weiteres umsetzbar ist, können vorhandene modellierte

Lernsituationen um subjektive Aspekte, wie oben dargestellt, ergänzt werden. Hier besteht jedoch die Gefahr, dass die Lernenden keine subjektive Relevanz der von außen herangetragenen Lernsituation wahrnehmen. Um gezielt ein individuelles Berufsethos und ein berufliches Selbstkonzept entwickeln zu können, müssen die Lernsituationen – seien sie real oder modelliert – theoriegeleitet reflektiert werden (vgl. Kolb 1984; Dewey 1997/1937). Besonders zu Beginn und zum Ende der Ausbildung wäre Biografiearbeit sinnvoll, um den Bildungsgang subjektiv sinnvoll in den biografischen Lebenszusammenhang einzubetten (vgl. Krüger/Marotzki 2006). Hierbei könnten individuelle expansive Entwicklungsziele bestimmt werden, die die Gestaltungsspielräume der Lernenden perspektivisch erweitern (vgl. Holzkamp 1995). Um die Lernumgebung identitätsförderlich zu gestalten, wäre es nötig, unabhängig von Leistungsbewertungen eine Kultur der Anerkennung sicherzustellen und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu stärken (vgl. Cohn 1975; Casper 2021). In der Interaktion sollte zudem bewusst gemacht werden, dass soziale Kompetenzen nicht nur der Erfüllung beruflicher Aufgaben dienen, sondern auch Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit sind (vgl. Krappmann 1975).

Insgesamt ist festzustellen, dass die Förderung beruflicher Identitätsarbeit angesichts herausfordernder Arbeitsbedingungen der Auszubildenden notwendig ist. So ließe sich der Bildungsauftrag der Berufsschule erfüllen, der bisher didaktisch jedoch kaum Beachtung findet. Dies zu verbessern wird allein allerdings nicht hinreichend sein, um die Beziehung zwischen Beschäftigten und Arbeitgebern zu humanisieren. Im abschließenden Kapitel wird ein Blick auf die andere Seite des Beschäftigungsverhältnisses geworfen und das Führungsverhalten der Arbeitgeber näher betrachtet.

5 Ein auf Verantwortung basierendes Führungsverständnis als Gelingensbedingung

Auch wenn Beschäftigte im Sinne eines möglichen *Win-win*-Prinzips alles richtig machen, kann diese Strategie scheitern. Nachfolgend werden drei Beispiele aus den oben genannten Fallstudien vorgestellt und in Hinblick auf das Verhalten der Beteiligten analysiert.

> „Als **Markus'** Vorgesetzte ihm kurz vor Ende der Probezeit eröffnet, dass seine Übernahme zur Diskussion stehe, trifft ihn dies vollkommen unvorbereitet. Es gelingt ihm, die Vorgesetzte von einer Übernahme zu überzeugen, und er avanciert zum vertriebsstärksten Auszubildenden. In der Mitte des zweiten Ausbildungsjahres kollabiert er psychisch. Nach einem zweiwöchigen Aufenthalt in der stationären Psychiatrie folgt er dem Vorschlag der Vorgesetzten, fristlos zu kündigen. Wenig später stellt er fest, dass hierdurch sein Anspruch auf Arbeitslosengeld gesperrt ist, und ihm wird klar, dass die fristlose Kündigung äußerst unklug war." (vgl. Thole 2021, S. 459ff.)

Markus identifiziert sich mit seiner Rolle als Vertriebskraft und demonstriert seine Fähigkeiten. Nach außen hin hat er alle Erwartungen erfüllt (soziales Selbstkonzept), scheitert

aber gesundheitlich, da er seine persönlichen Belastungsgrenzen (psychologisches Selbstkonzept) ignoriert (vgl. Kapitel 2). Wenn er lernen würde, seine Ansprüche an sich selbst nicht zu übertreiben, wäre er ein idealer Mitarbeiter. Anstatt ihn hierzu zu ermutigen, bewegt die Vorgesetzte ihn jedoch zu einer fristlosen Kündigung. So verliert sie einen Auszubildenden mit großem Potenzial. Sein Identitätskapital wird zuerst durch Machtausübung mobilisiert und dann kurzerhand für den Betrieb vernichtet.

> „**Nils** hat sich zu Beginn der Ausbildung für eine Zusatzqualifikation als Fachverkäufer im Lebensmitteleinzelhandel entschieden. Er zeigt sich überaus engagiert und karrierebewusst. Er ist entsetzt, als sein Ausbildungsbetrieb die Bedienungsbereiche auf Selbstbedienung umstellt: ‚Und die oberen Geschäftsleute nehmen mir meine Berufung weg, die ich mal ausüben soll.' Damit wird seine Zusatzqualifikation gegenstandslos. Bisher hatte er keine Gelegenheit, mit einem Vorgesetzten über sein Problem zu sprechen." (Thole 2021, S. 456ff.)

Nils hat eine klare berufsbiografische Strategie und entwickelt sein Qualifikationsprofil gezielt, um in anspruchsvolle Tätigkeiten hineinzuwachsen. Es fehlt jedoch die Passung zum Arbeitgeber, der solche Qualifikationen nicht nur nicht nachfragt, sondern sich überhaupt nicht für das Identitätskapital der Beschäftigten interessiert. Eine Interaktion zur Aushandlung beruflicher Perspektiven bleibt aufgrund des Machtgefälles aus.

> „**Kostas** macht seine Ausbildung in einer Fachhandelsparte. Er wird von seinem Chef beschuldigt, teure Ware beschädigt zu haben. Er beteuert seine Unschuld, doch sein Chef glaubt ihm nicht: ‚Der [der Chef, Anm. d. Verf.] war wirklich fuchsteufelswild auf mich. Der hat mit mir drei Tage lang nicht gesprochen. […] Nach einer Zeit kam er wieder und es wurde von unserem [Warenspezialisten, Anm. d. Verf.] festgestellt, dass ich nicht Schuld habe.'" (Thole 2021, S. 448ff.)

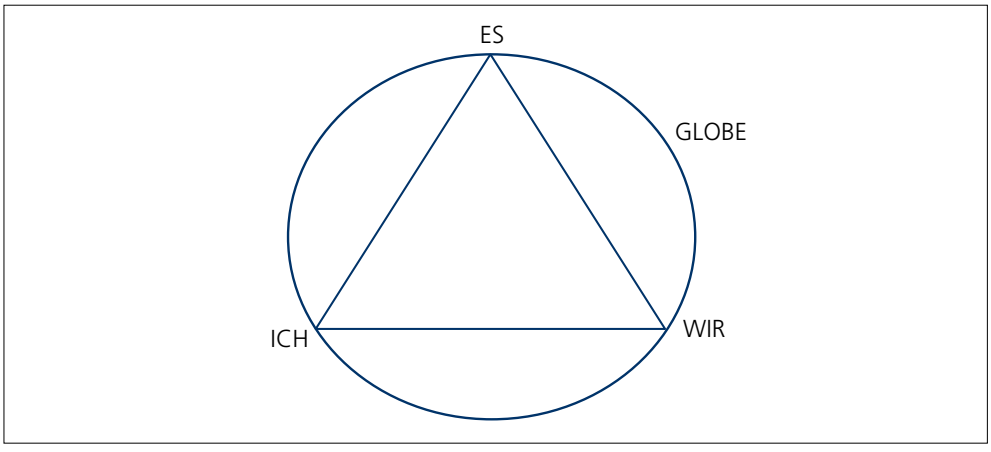
Kostas verfügt über Identitätskapital aus vorangegangenen Bildungsgängen und setzt dieses lösungsorientiert und korrekt ein. Dieses Engagement wird seitens des Vorgesetzten jedoch nicht honoriert, sondern ihm werden stattdessen haltlose Vorwürfe gemacht. Aufgrund des Machtgefälles kann er sich nicht wehren. Als Konsequenz lernt Kostas, sein Identitätskapital nur noch auf dem Niveau eines Auszubildenden zum Nutzen des Betriebes einzusetzen.

In allen drei Fällen führt ein auf Machtasymmetrie basierendes Führungsverhalten dazu, dass wertvolles Identitätskapital der Auszubildenden für den Betrieb verloren geht. „**Macht** ist jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf sie sich gründet" (Weber 2013/1922, S. 210). Diese Möglichkeit kann auf Zwang, Bestrafung, einer legal definierten Rolle, z. B. als Führungskraft, der Situation, einer als legitim wahrgenommenen Norm wie z. B. dem Anspruch auf Fairness, Attraktivität, Sachkenntnis oder Information beruhen (vgl. Buschmeier 1995, S. 23ff.; French/Raven 1959; Scholl 2007, S. 31ff.). Macht ist von **Einflussnahme** abzugrenzen. Einflussnahmen sind intendierte Einwirkungen auf das Gegenüber,

die im Einklang mit dessen Interessen geschehen (vgl. Buschmeier 1995; Simon 2007; Scholl 2007). Das Phänomen Macht ist aufgrund des erschwerten Zugangs zum Forschungsfeld empirisch nicht leicht zu erforschen. Vorliegende Studien weisen jedoch übereinstimmend darauf hin, dass Machtausübung Widerstand und erlernte Hilflosigkeit hervorruft sowie Innovationen behindert, während Einflussnahmen positive Gefühle erzeugen und Wissenszuwachs und Effektivität fördern (vgl. ebd.). Die negativen Auswirkungen von Machtausübung zeigen sich in den obigen Fallstudien. Auch wenn diese Befunde nicht repräsentativ sind, wirft dies die Frage auf, weshalb Führungskräfte so häufig auf Machtausübung zurückgreifen. Es ist kaum anzunehmen, dass sie dem Unternehmen bewusst schaden. Viel plausibler ist die Annahme, dass sie die negativen Auswirkungen ihres Handelns nicht erkennen, sie irgendwelchen Sachzwängen ausgesetzt sind oder sie über keine Handlungsalternativen verfügen. In den oben genannten Beispielen wäre es durchaus möglich gewesen, das Identitätskapital der Auszubildenden zum Vorteil der Unternehmen zu nutzen. Es erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll, die Identitätsarbeit von Führungskräften so zu unterstützen, dass sie sich über andere Mechanismen als Macht Anerkennung in ihrer Rolle verschaffen können. Nur dann können sie sich auf ein *Win-win*-Prinzip einlassen, denn dieses strebt Augenhöhe zum gegenseitigen Vorteil zwischen den Beteiligten an. Hierzu wäre es nötig, eine identitätsförderliche Führungskultur im Unternehmen zu entwickeln.

Ein in der Pädagogik und teils auch bereits in der Wirtschaft bewährtes identitätsförderliches Führungskonzept stellt die „Themenzentrierte Interaktion" von Ruth Cohn (1975) dar. Das Konzept wurde entwickelt, um Gruppen themenzentriert zu leiten, und beruht auf humanistischen Werten.

Abbildung 4: Das Vierfaktorenmodell der Themenzentrierten Interaktion (Cohn)



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Cohn 1975

Cohn geht davon aus, dass der Mensch gleichermaßen autonom und interdependent ist und damit weder allmächtig noch ohnmächtig. Das Vierfaktorenmodell visualisiert die anzustrebende Balance zwischen dem Individuum (ICH), der Gruppe (WIR) und dem Thema

(ES). Das Geschehen ist durch die Rahmenbedingungen begrenzt (GLOBE). Die Leitung ist für die Wahrung der Balance verantwortlich. Sie wird ihre Leitungsrolle jedoch nur wahrnehmen, soweit dies zum Gelingen des Gruppenprozesses erforderlich ist. Hierzu gilt das Postulat, dass Störungen insoweit Vorrang haben, als ihre Behebung notwendig ist, um die Gruppenarbeit fortsetzen zu können. Jedes einzelne Mitglied der Gruppe ist für sich selbst verantwortlich (*Chair-Person*-Prinzip). Das Vierfaktorenmodell ist hilfreich, um Situationen zu beschreiben und zu interpretieren. Hierdurch wird für die Leitungsperson deutlich, an welcher Stelle der Prozess aus dem Gleichgewicht zu geraten droht. Für Führungskräfte ist folgendes Zitat von Ruth Cohn von besonderer Relevanz: „Ich erlebe, dass ich umso autonomer bin, je mehr ich mir unserer Interdependenz bewusst werde, und umso gemeinschaftlicher, je mehr ich meine Eigenart pflege“ (Farau/Cohn 1984, S. 375). Vorgesetzte sind demnach gut beraten, sich ihrer Abhängigkeit von den Untergebenen bewusst zu sein und deren Individualität für die Gruppe zu nutzen. Die **Themenzentrierte Interaktion** eignet sich auch als Lernumgebung in Berufsschulen, um berufliche Identitätsarbeit zu unterstützen (vgl. Kapitel 4).

6 Kein *Win-win*-Prinzip ohne gezielte Identitätsarbeit

Der Argumentationsgang wird hier nochmals kurz skizziert, um ein Fazit zu ziehen. Es wurde deutlich, dass gelingende Identitätsarbeit zur Gestaltung des Person-Umwelt-Verhältnisses sowohl Voraussetzung für berufliche Leistungsfähigkeit als auch für psychisches Wohlbefinden ist. Daher ist berufliche Identitätsarbeit für die Gestaltung einer humanen Ökonomie von hoher Relevanz – insbesondere die Beziehung zwischen Beschäftigten und Arbeitgebern. Unter den herausfordernden Bedingungen der heutigen Arbeitswelt stellt die berufliche Identität der Beschäftigten ein Humankapital dar, welches unentbehrlich für den ökonomischen Erfolg der Arbeitgeber ist und es Erwerbstätigen daher erlaubt, das traditionelle Machtgefälle zu überwinden. Die Vorteile einer auf Identitätsarbeit basierenden individualisierten Professionalisierung (vgl. Bories 2013) wurden in Abgrenzung zum Arbeitnehmertyp des Arbeitskraftunternehmers dargelegt (vgl. Voss/Pongratz 1998). Der Nutzen einer gezielten Förderung beruflicher Identitätsarbeit in beruflichen Bildungsprozessen wurde somit deutlich, jedoch weisen empirische Befunde übereinstimmend darauf hin, dass dies trotz eines expliziten Bildungsauftrages der Berufsschule nicht ausreichend geschieht. Eine Änderung könnte eine Didaktik bewirken, welche die berufsbiografische Entwicklung und subjektivierendes Arbeitshandeln in den Blick nimmt. Abschließend wurde mit der Themenzentrierten Interaktion ein Führungsverständnis vorgestellt, das die Nutzung des Identitätskapitals der Beschäftigten ermöglicht.

Die hohe ökonomische Relevanz von Identitätsarbeit wird in Pädagogik und Wirtschaft unterschätzt. Die Identität der Akteure ist die Schnittstelle, um Ökonomie und Humanität miteinander in Einklang zu bringen (vgl. Tafner 2015). Sie ist als ein Kapital anzusehen, welches – im Gegensatz zu Geld oder Produktivkapital – die Kreativität und vielfältigen Talente zur Verfügung stellen kann, welche unsere Gesellschaft zur Bewältigung vielfältiger Herausforderungen dringend benötigt. Ob Beschäftigte und Arbeitgeber das *Win-win*-Prin-

zip umsetzen können, hängt maßgeblich vom Beitrag beruflicher Bildung und den Führungskulturen in den Unternehmen ab.

Literatur

Baethge, Martin: Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: Sofi-Mitteilungen (2004) 32

Becker, G. S.: Nobel Lecture: The economic way of looking at behaviour. In: Journal of Political Economy 101 (1993) 3, S. 385–409

Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB): Handlungsstrategien Auszubildender bei Problemen in der Ausbildung. Ergebnisse der BIBB-Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden" 2008. Vortrag von Krewerth, Andreas anlässlich der Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DfGE. Wien 2010

Böhle, Fritz; Bolte, Annegret; Neumer, Judith; Pfeiffer, Sabine; Porschen, Stephanie; Ritter, Tobias; Sauer, Stefan; Wühr, Daniela: Subjektivierendes Arbeitshandeln – „Nice to have" oder ein gesellschaftskritischer Blick auf „das Andere" der Verwertung? In: Arbeits- und Industriesoziologische Studien 4 (2011) 2, S. 16–26

Bories, Frank: Professionalisierung im Kontext von Beruflichkeit. Ein subjektorientierter Ansatz im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Dissertation. Hamburg 2013

Brötz, Rainer; Kaiser, Franz (Hrsg.): Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven. Bielefeld 2015. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7667** (Stand: 15.07.2023)

Buschmeier, Ulrike: Macht und Einfluß in Organisationen (Dissertation. Universität Göttingen 1994). Göttingen 1995

Casper, Marc: Lebendige Wirtschaftsdidaktik. Wiesbaden 2021

Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 17. Aufl. 2013. Stuttgart 1975

DAK-Gesundheit; IGES (Hrsg.): Psychreport 2021. Entwicklung der psychischen Erkrankungen im Job: 2010–2020. 2022. URL: **https://www.dak.de/dak/download/report-2429408.pdf** (Stand: 18.10.2022)

Dewey, John: Experience and education (1. Aufl. New York 1937). New York 1997

Duemmler, Kerstin; Caprani, Isabelle; Felder, Alexandra: Berufliche Identität von Lernenden im Detailhandel. Studienergebnisse und Schlussfolgerungen für die Berufsbildung – ein Ratgeber für Lehrpersonen und Berufsbildner/-innen. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung. Lausanne 2017. URL: **http://www.ehb.swiss/Ratgeber_BI** (Stand: 22.10.2022)

Erhard, Ludwig: Wohlstand für alle. Düsseldorf 1957

Euler, Mark: Theoretische Grundlagen des „homo interagens". In: Euler, Mark; Freese, Jan; Vollmar, Bernhard (Hrsg.): Homo interagens. Soziale Interaktion; ein grundlagentheoretischer Diskurs in der Ökonomik. Marburg 2010, S. 17–66

Farau, Alfred; Cohn, Ruth: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart 1984

Fischer, Andreas; Hantke, Harald: Potenzielle „Familienähnlichkeit" zwischen der sozioökonomischen Bildung und dem Lernfeldansatz der wirtschaftsberuflichen Bildung. In: Fridrich, Chris-

tian; Hedtke, Reinhold; Tafner, Georg (Hrsg.): Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung. Wiesbaden 2019, S. 81–105

Fisher, Roger; Ury, William; Patton, Bruce: Das Harvard-Konzept. Der Klassiker der Verhandlungstechnik. 24., überarb. und aktualisierte Neuausgabe. Frankfurt am Main 2013

Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines: (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2019, S. 309–318

French, John; Raven, Bertram: The bases of social power. In: Cartwright, Dorwin (Hrsg.): Studies in social power. Univ. of Michigan 1959, S. 150–167

Frey, Hans-Peter; Hausser, Karl (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart 1987

Giddens, Anthony: Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge 1991

Goffman, Erving: The presentation of self in everyday life. New York 1959

Hacker, Winfried: Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Lengerich 2009

Hacker, Winfried: Arbeitstätigkeitsanalyse. Analyse und Bewertung psychischer Arbeitsanforderungen. Heidelberg 1995

Hausser, Karl: Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg 1995

Havighurst, Robert James: Developmental tasks and education. 3rd ed., New York 1974

Heskett, James L.; Jones, Thomas O.; Loveman, Gary W.; Sasser, W. Earl Jr.; Schlesinger, Leonard A.: Putting the Service-Profit-Chain to work. In: Harvard Business Review (1994) 2, S. 164–170

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

Honneth, Axel (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit: Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt am Main [u. a.] 2002

Hornung, Severin; Glaser, Jürgen; Rousseau, Denise: Mitarbeiterorientierte Flexibilisierung von Arbeit durch individuelle Aushandlungen. Lengerich 2019

Hüther, Michael: Klassiker der Ökonomie. Bonn 2006

Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Erstausgabe 1792, Stuttgart 1960

Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Straus, Florian: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 5. Aufl. Reinbek 2013

Kissler, Leo: Arbeitsbeziehungen – die „Konfliktpartnerschaft“ zwischen Kapital und Arbeit. In: Imbusch, Peter (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. 4., überarb. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 459–484

KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2021. URL: **https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf** (Stand 22.10.2022)

KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel und Kauffrau im Einzelhandel – Verkäufer und Verkäuferin. Berlin 2004/2016. URL: **https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandelVerkaeufer04-06-17idF16-09-16-E.pdf** (Stand 22.10.2022)

Kolb, David: Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Upper Saddle River, NJ 1984

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 4. Aufl. Erstauflage 1969. Stuttgart 1975

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden 2006

Kutscha, Günter; Besener, Andreas; Debie, Sven Oliver: Einstieg in die Berufsausbildung – Probleme der Auszubildenden und Handlungsbedarf in den Kernberufen des Einzelhandels. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108 (2012) 3, S. 394–419

Lazarus, Richard; Folkman, Susan: Transactional theory and research on emotions and coping. In: European Journal of Personality 1 (1987) 3, S. 141–169

Lesch, Hagen: Gewerkschaftlicher Organisationsgrad im internationalen Vergleich. In: iw-trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung 31 (2004) 2, S. 5–15

Marx, Karl; Engels, Friedrich: Das kommunistische Manifest. Erstausgabe 1848. Hamburg 1946

Mead, George Herbert: Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist. Erstaufl. 1934. Chicago 1967

Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 3. Aufl. Erstauflage 1983. Weinheim 1991

Möller, Joachim; Walwei, Ulrich (Hrsg.): Arbeitsmarkt kompakt. Analysen, Daten, Fakten. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg, Bielefeld 2017. URL: **https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/bildungs-und-sozialforschung/shop/detail/name/_/0/1/300936w/facet/300936w/////nb/0/category/1142.html** (Stand: 22.10.2022)

Nerdinger, Friedemann: Psychologie der Dienstleistung. Göttingen 2011

Preissler, Anzhela: Innovative Führung und präventionsorientierte Personalentwicklung. In: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Projektatlas Arbeit 4.0 präventiv gestalten. Heidelberg 2017, S. 15–17

Prenzel, Manfred; Kramer, Klaudia; Drechsel, Barbara: Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: Beck, Klaus; Krumm, Volker (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen 2001, S. 37–61

Reetz, Lothar; Tramm, Tade: Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In: Achtenhagen, Frank; Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen 2000, S. 69–120

Schermuly, Carsten; Meifert, Matthias: Ergebnisbericht zum New-Work-Barometer 2022. Berlin 2023

Schmoller, Gustav von: Grundriß der allgemeinen Volkswirtschaftslehre. Erstausgabe 1900. Düsseldorf 1989

Schneider, Tomas: Agil, hierarchiefrei und selbstorganisiert im New Work oder überwältigt von Systemstrukturen und unterdrückten gruppendynamischen Prozessen im New Office. In: Gruppe.

Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO) (2020) 4, S. 469–479

Scholl, Wolfgang: Das Janus-Gesicht der Macht: Persönliche und gesellschaftliche Konsequenzen Rücksicht nehmender versus rücksichtsloser Einwirkung auf andere. In: Simon, Bernd (Hrsg.): Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch. Göttingen 2007, S. 27–46

Simon, Bernd: Macht, Identität und Respekt. In: Simon, Bernd (Hrsg.): Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch. Göttingen 2007, S. 47–66

Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Projektatlas Arbeit 4.0 präventiv gestalten. Heidelberg 2017

Smith, Adam: An Inquiry into the Causes and Nature of the Wealth of Nations. Erstausgabe 1776. Proquest E-Book Central. Chicago 1977

Smith, Adam: Theory of Moral Sentiments. Erstausgabe 1759, 2nd edition. E-Book. London 1761

Super, Donald: Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: Brown, Duane; Brooks, Linda (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart 1994, S. 211–280

Tafner, Georg u. a.: Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen. In: Kögler, Kristina; Weyland, Ulrike; Kremer, H.-Hugo: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen/Berlin/Toronto 2022, S. 13–36

Tafner, Georg: Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa; eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. E-Book. Bielefeld 2015. DOI: **https://dx.doi.org/10.3278/9783763970674** (Stand: 18.07.2023)

Taskin, Laurent; Devos, Valérie: Paradoxes from the Individualization of Human Resource Management: The Case of Telework. In: Journal of Business Ethics (2005) 62, S. 13–24

Thole, Christiane: Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule. Dissertation. Bielefeld 2021. DOI: **https://dx.doi.org/10.3278/6004730w**

Thole, Christiane: ET2020: Vocational identity development as remaining major challenge. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2020) 39, S. 1–33. URL: **https://www.bwpat.de/ausgabe39/thole_bwpat39.pdf** (Stand: 03.06.2024)

Tramm, Tade; Kremer, Hans-Hugo; Tenberg, Ralf: Lernfeldansatz – 15 Jahre danach. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) 20

Tramm, Tade; Hofmeister, Wiebke; Derner, Michaela: Evanet EH Evaluation des Innovationsnetzwerkes Einzelhandel in Hamburg. Abschlussbericht zum 11.09.2009. Universität Hamburg 2009. URL: **https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/evanetabschlussbericht.pdf** (Stand: 22.10.2022)

Uhly, Alexandra: Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysedaten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn 2015. URL: **https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7601** (Stand: 22.10.2022)

Unger, Tim: Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung. Kreuzau 2014

Unger, Tim: Bildung in der Entgrenzung. In: Bader, Reinhard (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns. Bielefeld 2007, S. 137–156

Voss, Günter; Weiss, Cornelia: Burnout und Depressionssymptome – Leiterkrankungen des subjektivierten Kapitalismus, oder woran leidet der Arbeitskraftunternehmer? In: Neckel, Sighard; Wagner, Greta (Hrsg.): Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin 2013, S. 29–57

Voss, Günter: Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: Bader, Reinhard (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns. Bielefeld 2007, S. 60–76

Voss, Günter; Pongratz, Hans: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1998) 1, S. 131–158

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie; 1919–1920. Erstausgabe 1922. Tübingen 2013

Zimmer, Gerhard: Subjektivität, Arbeit und Berufsbildung. In: EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Weinheim 2010, S. 1–26. URL: **https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1050446** (Stand: 22.10.2022)

Dominik Bartsch, Carina Volk-Schor

Zwischen individueller Profitorientierung und gesellschaftlicher Verantwortung: *Youth Entrepreneurship Education* im Kontext humaner Ökonomie

Verbreitete Lebens- und Verhaltensweisen in Wirtschaft und Gesellschaft werden mit Blick auf die drängenden Notwendigkeiten zur Nachhaltigkeitstransformation immer häufiger debattiert. Im Fokus steht das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bzw. Umwelt, da traditionelle Produktions-, Wirtschafts- und Konsummuster zunehmend an ökologische und soziale Grenzen stoßen. In diesem Artikel werden daher bisherige Verständnisse ökonomischer Rationalität aufgearbeitet und Charakteristika einer humanen Ökonomie gegenübergestellt, die mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse der Ansätze von Etzioni (I&We) und Nida-Rümelin (humane Ökonomie) analysiert werden. Auf dieser Grundlage wird die Rolle und Bedeutung einer *(Youth) Entrepreneurship Education* zur Förderung einer Humanitas diskutiert.

1 Einleitung: Anlass und Herausforderungen

Die expandierte Nutzung natürlicher Ressourcen, die vielerorts immer sichtbarer werdende Zerstörung der Umwelt und die vermehrt beobachtbaren Auswirkungen eines beschleunigten Klimawandels führen zu eingehenden Diskussionen über verbreitete Lebens- und Verhaltensweisen in Wirtschaft und Gesellschaft. Hinsichtlich der Realisation einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Entwicklung drängt nicht nur die Zeit (vgl. Dena 2018). Vielmehr trägt der Mensch durch sein bisheriges Wirtschafts-, Produktions- und Konsumverhalten wesentlich zu bestehenden sozioökologischen Herausforderungen bei (vgl. Blühdorn 2020, S. 49; Umweltbundesamt 2022).

In Deutschland wird eine Nachhaltigkeitstransformation als notwendig erachtet – insbesondere mit Blick auf zukünftig unausweichlich drohende ökologische Kipppunkte und deren langfristigen gesellschaftlichen Auswirkungen (vgl. Europäische Kommission 2020; Umweltbundesamt 2021). Allerdings geht deren Umsetzung weiterhin nur zögerlich und punktuell voran (vgl. Dyllick/Muff 2016, S. 157; Blühdorn u. a. 2019, S. 22). Die Herausforderungen, Hemmnisse und Widerstände sind hierbei divers (vgl. Reissig 2014, S. 53). Singuläre (Gestaltungs-)Maßnahmen einzelner Akteure aus Politik, Wirtschaft oder Gesellschaft stoßen daher an ihre Grenzen. So werden immer häufiger grundlegende Auffassungen, insbesondere nach der generellen Relation von Ökonomie, Ökologie und Sozialem, kontrovers diskutiert.

Ökonomische Prinzipien und marktwirtschaftliche Strukturen haben dabei bis in die Gegenwart maßgeblich zu globalem Wirtschaftswachstum und größerem Wohlstand beigetragen (vgl. Müller 2015, S. 188). Ökonomische Denkweisen und das Streben eines jeden nach individueller wirtschaftlicher Besserstellung kennzeichnen vielfach alltägliches Handeln (vgl. Söllner 2021, S. 411f.). Ökologische Bedarfe und natürliche Grenzen werden in Wirtschaft und Gesellschaft hingegen in weiten Teilen nachrangig bzw. erst in den letzten Jahren verstärkt betrachtet (vgl. Freimann 2011, S. 59f.). Im Fokus kritischer Überlegungen zu verbreiteten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rationalitäten, Handlungsmustern und Werten (vgl. Paech 2022; Göpel 2016) steht deshalb insbesondere das kurz- und langfristige Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bzw. Umwelt, welches sich in intra- und intergenerationalen Herausforderungen widerspiegelt.

Um sich derartigen Fragen zu großen und langfristigen gesamtgesellschaftlichen (Transformations-)Herausforderungen individuell reflektierend und verantwortungsvoll zuwenden zu können, wird Bildung und Bildungsprozessen eine zentrale Bedeutung zugemessen – besonders dann, wenn Veränderungen zukünftig nicht nur intendiert werden sollen, sondern es diese auch umzusetzen gilt (vgl. Singer-Brodowski/Etzkorn/Grapentin-Rimek 2019, S. 11; Flassbeck 2020, S. 14f.). Als Teil einer sozioökonomischen Bildung rückt dabei eine *Entrepreneurship Education* (EE) zwangsläufig in den Fokus. Schließlich sind Unternehmer/-innen einerseits Hauptakteure eines Wirtschaftssystems, welches für zahlreiche ökologische und soziale Herausforderungen mitverantwortlich zeichnet. Insbesondere die mit Unternehmertum oftmals verbundene individuelle Profitorientierung ist eine Ursache diverser Nachhaltigkeitsherausforderungen. Andererseits wird innovativem, unternehmerischem Denken und Handeln, u. a. in der Form von technologischen (System-) Innovationen, nicht nur eine zentrale Rolle zugeschrieben, um transformative Prozesse in einem soziotechnischen Regime zu initiieren (vgl. Dolata 2009, S. 1067; Geels/Schot 2010, S. 25) und so gesamtgesellschaftliche Lösungsperspektiven entwickeln und realisieren zu können. Vielmehr könnte die Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeitseigenschaften, z. B. der Selbstbestimmtheit oder Eigenständigkeit, zu einem aufgeklärten Menschwerden und souverän-verantwortlichem Handeln im Transformationskontext beitragen.

Vor dem Hintergrund dieser Ambivalenzen wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags untersucht und diskutiert, welche Rolle und Bedeutung einer frühzeitigen EE im Nachhaltigkeitstransformationskontext hinsichtlich der zukünftigen Entfaltung und Förderung einer Humanitas zukommen kann. Es wird aufgezeigt, inwieweit mithilfe einer *Youth Entrepreneurship Education* (YEE), die „bislang kein elementarer, obligatorischer Teil des Schul- und Bildungssystems in Deutschland" (Koch/Braukmann/Bartsch 2021, S. 42) ist, systematisch intentional verantwortliche Gestalter/-innen erwachsen, die Deutschland wirtschaftlich, ökologisch und sozial zukunftsfest aufstellen können.

Hierzu werden in Kap. 2 verbreitete ökonomische Rationalitäten in Theorie und Praxis von Wirtschaft und Gesellschaft als Ausgangspunkt der Analyse erörtert, bevor in Kap. 3 wesentliche Charakteristika humaner Ökonomie mithilfe einer qualitativen Dokumentenanalyse konzeptionell aufgearbeitet werden. Hierauf aufbauend können Möglichkeiten und Grenzen einer YEE als Teil einer humane(re)n und ökologische(re)n ökonomischen

Bildung abgeleitet werden. Das fünfte Kapitel schließt mit einem resümierenden bildungstheoretischen und -politischen Ausblick.

2 Wirtschaft und Gesellschaft: Zur ökonomischen Rationalität in Theorie und Praxis

Die vorherrschende wirtschaftliche Praxis sowie die verbreitete wirtschaftswissenschaftliche Theorie haben sich über nunmehr mehrere Jahrhunderte fortentwickelt. Für das heutige Wirtschaftsverständnis gelten in der Retrospektive speziell die im Anschluss an den Merkantilismus in der klassischen (National-)Ökonomie beschriebenen Ideen als bedeutsam, die *in praxi* in der Industrialisierung transparent geworden sind (vgl. Brie 2014, S. 194ff.). Durch innovative technische Errungenschaften, die fortlaufende Erschließung und Nutzung neuer fossiler Energiequellen sowie durch neue Arbeitsorganisationen und -strukturen (u. a. Arbeitsteilung und -spezialisierung) konnten viele Produkte seitdem in größerer Anzahl und immer schneller hergestellt werden (vgl. u. a. Rössner 2017, S. 106f.; Caspari 2022, S. 81).

Hieraus resultierten diverse Entwicklungen, die bis dato in Wirtschaft und Gesellschaft zu beobachten sind, aber auch zentrale Grundlagen weiterer theoretischer Ansätze und Überlegungen bilden. Zu nennen ist u. a. die Rolle von Märkten, die als Koordinationsinstrument bis in die Gegenwart eine immer größere Bedeutung eingenommen haben (vgl. u. a. Rössner 2017, S. 187). Hierbei wird davon ausgegangen, dass die „sich am Markt bildenden Gleichgewichtspreise […] zu einer Maximierung des gesamtgesellschaftlichen Nutzens“ (Von Egan-Krieger 2014, S. 62) führen. Ein wichtiges Element dieses (markt-)wirtschaftlichen Denkens und Handelns ist Effizienz (vgl. Egan-Krieger 2014, S. 54). Im Vordergrund der Marktakteure steht eine stets wirksame, d. h. effiziente Nutzung von Ressourcen, um am Markt bestehen bzw. sich wirtschaftlich individuell besserstellen zu können. Hierdurch können immer wieder (Effizienz-)Gewinne auf unterschiedlichen Ebenen generiert werden. Summativ kann dies, so die theoretische Annahme, zu wirtschaftlichem Wachstum und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungschancen führen (vgl. Goldschmidt 2022, S. 513).

Den in solchen Märkten agierenden Akteuren wird dabei ursprünglich eine rein rational handelnde Natur zugesprochen. Solche Wesenszüge haben in Person des *homo oecomicus* bis in die Gegenwart Bekanntheit erlangt. Wesentliche Grundlagen individuellen Handelns bilden hiernach die persönlichen Präferenzen sowie die Maximierung des eigenen Nutzens (vgl. Von Egan-Krieger 2014, S. 54ff.). Andere handlungsleitende Kriterien, beispielsweise soziale Normen, Erwartungen oder Moral, bestehen demgemäß nicht. Mit Verweis auf Adam Smith' Idee der „unsichtbaren Hand des Marktes“ wird in zahlreichen (populär-)wissenschaftlichen Beiträgen makroökonomisch und gesellschaftlich im Sinne eines Utilitarismus davon ausgegangen, dass der gesamtgesellschaftliche Wohlstand bei oben skizzierten Märkten durch ein solch selbstbezogenes Verhalten jedes/jeder Einzelnen automatisch befördert wird (vgl. u. a. Von Egan-Krieger 2014, S. 61).

> „The neoclassical paradigm is a utilitarian, rationalist, and individualist paradigm. It sees individuals as seeking to maximize their utility, rationally choosing the best means to serve their goals. […] The notion of a community, to the extent that it is included in this paradigm, is often seen as the result of the aggregation of individual rational decisions." (Etzioni 1988, S. 1)

In der theoretischen Auseinandersetzung ist bis ins 21. Jahrhundert mehr als einmal Kritik an einem solchen Wirtschafts- und Wachstumsverständnis aufgekommen. Im Fokus der Missbilligung stehen u. a. die aus dem Kapitalismus resultierende (zunehmende) soziale Ungleichverteilung von Vermögen sowie die damit einhergehenden Auswirkungen (vgl. Rössner 2017, S. 183f.). Polanyi kritisierte in seinem berühmten Werk *„The Great Transformation"* die Entkopplung des marktwirtschaftlichen Systems von der Lebenswelt. Das Wirtschaftssystem ist demnach kein Teil des Gesellschaftssystems mehr. Vielmehr haben wirtschaftliche Entwicklungen dazu beigetragen, dass sich die Gesellschaft wirtschaftlichen Zusammenhängen und Mechanismen unterordnet (vgl. Polanyi 1977). Angesichts der Umkehr ebendieser beiden Systeme (vgl. Luks 2019, S. 4; Schneidewind 2018, S. 73ff.) führt Adler aus: „Kritisiert wird nicht unbedingt die (Moderne) Dynamik selbst (z. B. die Tendenz und Fähigkeit zum Innovieren oder Beschleunigen), sondern das ‚Verselbstständigte', ‚Entbettete', die fehlende demokratische Rückbindung an humane Zwecke und die krisenhafte Abhängigkeit des Sozialen davon" (Adler 2022, S. 28).

Unabhängig von diesen unterschiedlichen Beanstandungen gilt das oben beschriebene Verständnis ökonomischen Denkens und Handelns in Theorie und Praxis – auch aufgrund unterschiedlicher theoretischer Erweiterungen, Ergänzungen und Modifikationen – weiterhin als Mainstream und im alltäglichen Handeln und Tun als dominant. Wie u. a. bereits Mack hervorhebt, ist die neoklassische Theorie „das vorherrschende Paradigma der Ökonomik" (Mack 1994, S. 21). Gemäß Söllner werden in Deutschland auch deshalb speziell bei Nichtökonomen und -ökonominnen häufig Ökonomie und neoklassische Ökonomie gleichgesetzt (vgl. Söllner 2021, S. 411).

Dass in der Gegenwart verbreitete Wirtschafts-, Produktions- und Konsummuster dennoch häufiger diskutiert werden (vgl. Goldschmidt/Wolf 2021, S. 69ff.), hängt insbesondere mit den immer sichtbareren ökologischen und sozialen Implikationen eines so verstandenen modernen Kapitalismus zusammen (vgl. Schneidewind 2018, S. 65f.). Es werden anhaltende Herausforderungen deutlich, die neben traditionelle ökonomische Kennzahlen, Rationalitäten und Erfolgsfaktoren rücken und zugleich entscheidende Konstituenten dieses bisherigen Wirtschafts- und Gesellschaftssystems hinterfragen (vgl. Adler 2022, S. 24).

Arndt/Ringel zeigen unterschiedlichste wirtschaftliche Wirkmechanismen und gesellschaftliche Phänomene, wie u. a. „*Coupling*" oder „Trittbrettfahren" auf (vgl. Arndt/Ringel 2021, S. 48f.), die ursächlich für diverse sozioökologische Herausforderungen sind (vgl. Peukert 2015, S. 28). Paech (2015) kritisiert darüber hinaus, dass bislang geschaffenes Wachstum eines Teils der Erde auf Kosten anderer Länder und Regionen erfolgt ist. Peukert führt mit Blick auf diese Entwicklungen an, dass sich das bisherige (Wirtschafts-) System letztlich langfristig selbst zerstört (vgl. Peukert 2015, S. 17). Veränderungen in

der Art und Weise des Wirtschaftens werden gemäß Goldschmidt (2022, S. 514) deshalb notwendig sein, um eine große Transformation möglichst schnell im Sinne eines *Change by Design* realisieren und langfristig ein *Change by Desaster* (vgl. Sommer/Welzer 2017, S. 27ff.) verhindern zu können. Unterstützt wird dies durch Stern, der bereits 2007 mit Blick auf die Kosten der Auswirkungen darauf verwiesen hat, dass es auch aus ökonomischer Perspektive sinnhaft ist, so schnell wie möglich zu handeln (vgl. Stern 2007, S. XV).

Die oftmals eingeforderte Rapidität im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft bedeutet auch neue Herausforderungen. So sind die beschriebenen markt- und wachstumsorientierten Mechanismen ein wesentlicher Teil gesellschaftlichen Lebens geworden (vgl. Adler 2022, S. 24). Verstärkt wird die Stabilität des bestehenden Systems dadurch, dass negative Implikationen des gegenwärtigen Handelns im Kontext der Nachhaltigkeit nicht umgehend für jede/-n Einzelne/-n, sondern erst in der Zukunft sichtbar und gesamtgesellschaftlich spürbar werden (vgl. Paech 2022, S. 521; Flassbeck 2020, S. 68ff.). Es besteht somit neben einem Zeit- auch ein Allokations-Lag. Zuletzt zeigt Falk auf, dass persönliche Veränderungen des Menschen mit Erschwernissen einhergehen, was in der Vergangenheit in einem vielfach zu beobachtenden *Intention-Behavior Gap* deutlich wurde (vgl. Falk 2022, S. 516ff.).

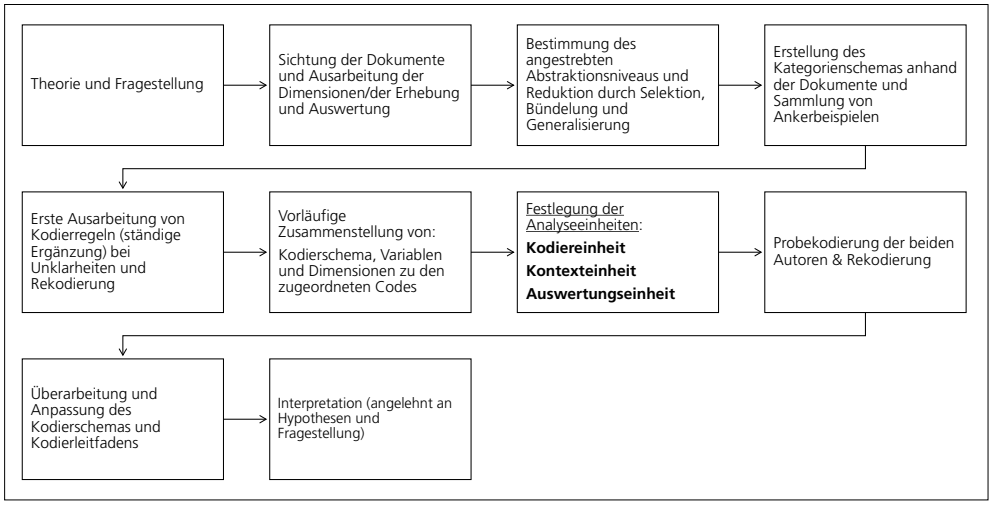
Anhand der Aufgaben der Nachhaltigkeitstransformation werden über mehrere Jahre emergierte theoretische Einwände gegenüber der tradierten ökonomischen Systemrationalität sichtbar. Zugleich werden die Auswirkungen, u. a. des Klimawandels, zunehmend häufiger regional spürbar. Ein ‚Weiter-So' ist demnach nicht (mehr) möglich (vgl. u. a. Müller 2015, S. 190). Stattdessen stellt sich die Frage, in welcher Welt in Zukunft wie gelebt werden soll.

3 Charakteristika humaner Ökonomie: Zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft

Wie zuvor dargelegt, wird die verbreitete ökonomische Rationalität immer wieder diskutiert. Ein theoretischer Ansatz, der an dieser im Laufe der Zeit erwachsenen Kritik mutmaßlich umfassender ansetzt und dies zugleich terminologisch betont, ist der der humanen Ökonomie.

Um die Charakteristika humaner Ökonomie systematisch und transparent aufzuarbeiten, werden nachfolgend mithilfe einer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2022, S. 13) zwei Ansätze eingehender betrachtet. Aus den verschiedenen Formen kategoriengeleiteter Auswertungsverfahren von Texten ist mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse hierzu ein qualitativ methodisches Vorgehen ausgewählt worden. Gemäß Mayring (siehe Abb. 1) wird in einem ersten Schritt die Zusammenfassung des Materials angestrebt, um in einem zweiten Schritt die Paraphrasen induktiv mit Kategorien zu versehen. Dokumente können hierdurch nah am Inhalt interpretiert und im Kontext der im Fokus stehenden Fragestellung schrittweise analysiert werden (vgl. Mayring 2016, S. 114).

Abbildung 1: Ablaufmodell zur qualitativen Inhaltsanalyse



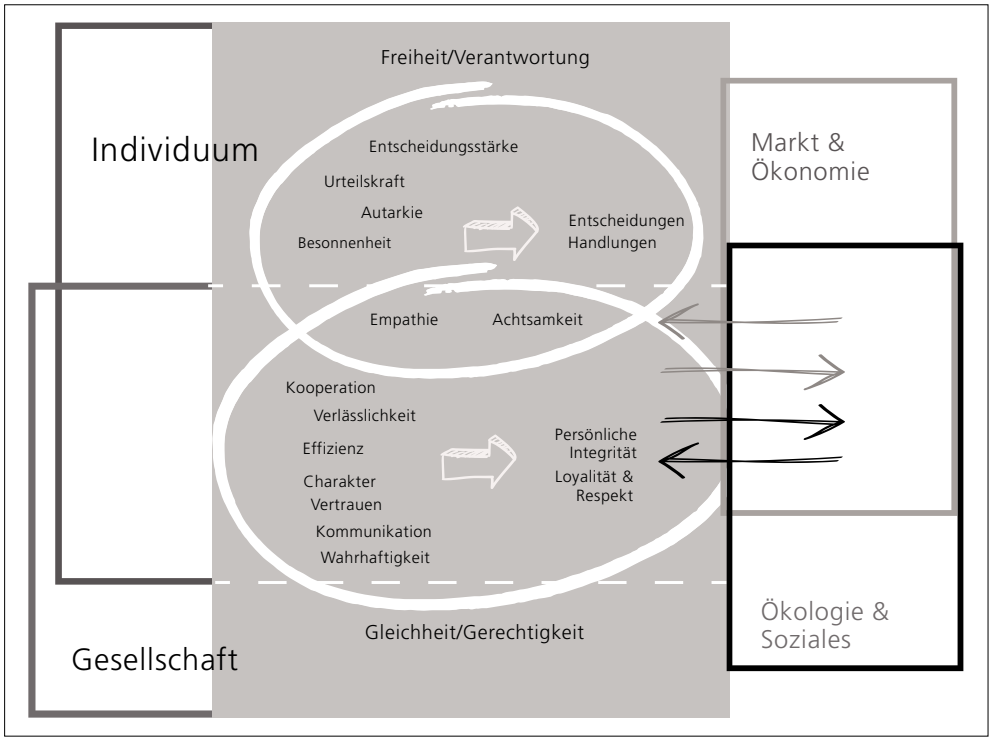
Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring *2022, S. 62f.*

Der Mehrwert eines solchen methodischen Vorgehens ist dabei vielschichtig: Texte gelten nach Mayring als eine ergiebige Informationsquelle, die über Beobachtungen, Befragungen und Messungen hinausgehen und generelle Charakteristika des Untersuchungsgegenstandes aufzeigen (vgl. Mayring 2016, S. 47). Zugleich kann durch die zusammenfassende Perspektive ein erster hilfreicher Syllabus zentraler Merkmale einer humanen Ökonomie geschaffen werden.

Das Ausgangsmaterial bilden die Werke der Philosophen Julian Nida-Rümelin (2015) und Amitai Etzioni (1988). Diese wurden ausgewählt, weil sie sich einschlägig bzw. im Titel explizit mit der Interdependenz von Individuum und Gesellschaft bzw. Wirtschaft auseinandersetzen. Sie greifen skizzierte Kritikpunkte an der Neoklassik und dem utilitaristischen Menschenbild auf und bieten hiermit die Grundlage einer konstruktiv-kritischen Diskussion. Da sowohl Etzioni als auch Nida-Rümelin individuelles Handeln in einer Gesellschaft mit Blick auf Kooperation, Moral und Ethik reflektieren, können darüber hinaus Gestaltungsmöglichkeiten abgeleitet werden.

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ist ein Kategorienbaum entstanden, welcher die Charakteristika der humanen Ökonomie nach Nida-Rümelin und Etzioni zusammenfassend darstellt. In Abbildung 2 werden die beiden Hauptkategorien des Individuums und der Gesellschaft mit ihren Elementen und Eigenschaften (Unterkategorien) differenziert und die damit grundgelegten wechselseitigen Auswirkungen auf Ökonomie, Ökologie und Soziales visualisiert.

Abbildung 2: Charakteristika humaner Ökonomie im grafischen Überblick



Quelle: eigene Darstellung

Es wird deutlich, dass Individuum und Gesellschaft untrennbar miteinander verbunden sind. Einen zentralen Ausgangspunkt bildet auch deshalb das Menschenbild, welches dem Individuum als Teil einer Gesellschaft zugrunde gelegt wird. Im Kern wird von einer aufgeklärten Persönlichkeit ausgegangen. Wesentlich sind hierbei die beiden Kernelemente der Freiheit sowie der Gleichheit. Der/die Einzelne soll selbstbestimmt urteilen und handeln sowie im Sinne der Aufklärung eine Fremdherrschaft vermeiden können (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 158f.). Bedeutung besitzen in diesem Freiheitsverständnis Eigenschaften wie Besonnenheit, Urteilskraft und Entscheidungskraft. Schließlich kann das Individuum gemäß Nida-Rümelin nur dann autonom begründet und verantwortungsvoll agieren (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 157), wenn es „Komplexität aushalten, Urteile nicht durch Interessen steuern lassen, […] Gründe für sich und mit anderen abwägen, unabhängig bleiben" (Nida-Rümelin 2015, S. 142) kann.

Ein solches Freiheitsverständnis führt, wenn nicht nur der/die Einzelne, sondern die Gesamtheit an Individuen betrachtet wird, zur zweiten wichtigen Eigenschaft humaner Ökonomie, der Gleichheit. Freiheit ohne Gleichheit wäre demnach mit Blick auf eine gesamte Gesellschaft nicht möglich (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 258). Die dem Individuum zugrunde gelegten Eigenschaften und Motive sind automatisch entscheidende Voraussetzungen des interindividuellen Verhältnisses. Da zugleich, anders als in der Mainstream-

ökonomik, gerechter gesamtgesellschaftlicher Wohlstand nicht alleinig aus individueller Nutzenmaximierung entsteht, erfährt das Verhältnis von Individuum zu seiner Umwelt in der humanen Ökonomie eine umfassendere Aufmerksamkeit.

Etzioni geht im Rahmen seines I&We-Paradigmas ausführlich auf die Relation von Individuum und Gesellschaft ein. Das Individuum handelt, so die theoretische Annahme, nicht ausschließlich aus egoistischen Motiven, um primär eigenen Vorteil zu generieren. Wenngleich alle individuell in der Lage sind, rational und eigenständig zu handeln und das Selbst bzw. das „Ich" voranzubringen, hat die Gemeinschaft, das „Wir", und die Verankerung des Einzelnen in der Gemeinschaft starken Einfluss auf die Entscheidungen des/der Einzelnen (vgl. Etzioni 1988, S. 4f. und 138f.). Dem folgend betont Nida-Rümelin Kategorien wie Kooperation und Kommunikation (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 77ff.). Unter Kooperation wird hierbei die individuelle Reflexion eigener und gemeinschaftlicher Interessen verstanden. Die individuelle Optimierung und Nutzenmaximierung wird demnach zugunsten der Kooperation zurückgestellt, um einen gemeinsamen Mehrwert für alle zu schaffen (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 88f.). Die Hauptprämisse eines derartigen gemeinwohlorientierten Verhaltens bildet ein von der Mainstreamökonomik abweichendes Bemessungs- und Zuwachsverständnis von individuellem Nutzen. So geht Nida-Rümelin von keinem linear wachsenden, sondern grundsätzlich von einem langfristig abnehmenden Grenznutzen aus. Er wie auch Etzioni nehmen insofern eine gewisse Begrenzung individueller Wünsche an (vgl. Etzioni 1988, S. 14).

Eine wesentliche Voraussetzung jeglichen kooperativen Austausches bildet neben einer ausgeprägten Empathie die Kommunikationsfähigkeit (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 161). Ein Abwägen eigener und fremder Interessen oder eine Kollaboration zwischen den Individuen innerhalb einer Gemeinschaft wäre ohne einen kommunikativen Austausch letztlich unmöglich. Kommunikation sowie Kooperation beruhen dabei auf dem Grundsatz des Vertrauens, welches durch die Kategorien Wahrhaftigkeit/Ehrlichkeit und Verlässlichkeit fassbarer wird (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 168). Fehlt es an einem solchen Zutrauen in den Kommunikations- und Kooperationspartner, wird das Handeln des Einzelnen, rational begründbar, durch die individuelle Nutzenperspektive geprägt sein und letztlich zu *Free-Rider*-Phänomenen oder Gefangenendilemmata führen (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 105 und 261). Vertrauensvolle Kommunikation, Respekt und Verständnis füreinander bei abweichenden Meinungen, Integration von Wahrheiten, Anerkennung, offener Diskurs und Respekt tragen sonach maßgeblich zum ökonomischen Erfolg bei (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 73 und 121).

Das Verständnis humaner Ökonomie beschränkt sich allerdings nicht nur auf das zwischenmenschliche Verhalten. Vielmehr kann dieses auf die Beziehung Individuum und Umwelt in seiner Gesamtheit übertragen werden, wie anhand der Kategorie Achtsamkeit ersichtlich wird. „Eine Haltung der Achtsamkeit bezieht sich nicht nur auf den Umgang mit anderen Menschen, sondern auch auf den mit Tieren und unbelebten Gegenständen" (Nida-Rümelin 2015, S. 192). Ein Denken und Handeln im Sinne der humanen Ökonomie berücksichtigt demgemäß ebenso Implikationen, z. B. externe Effekte, die aus der Nutzung von und dem Umgang mit natürlichen Ressourcen resultieren.

Zuletzt nimmt in der humanen Ökonomie die Dimension ‚Zeit' eine veränderte Bedeutung ein. Konkrete Handlungen in der Gegenwart sollen demnach stets vor dem Hintergrund mittel- und langfristiger gesamtgesellschaftlicher Auswirkungen bewertet werden. Etzioni wie Nida-Rümelin unterscheiden daher Präferenzen auf der einen Seite und faktische Entscheidungen auf der anderen Seite. Menschen sind insofern in der Lage, entgegen ihren Augenblicksneigungen zu handeln (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 175f.). Wirtschaftliches Handeln in der humanen Ökonomie überwindet somit die in der Mainstreamökonomik oft dominierende Gegenwartsorientierung und die dem tradierten ökonomischen Markt vorgeworfene Zukunfts- und Verteilungsblindheit (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 103 und 261).

Im Kontext der humanen Ökonomie rückt somit der langfristige gesamtgesellschaftliche Nutzen in den Fokus des Interesses, um nicht nur ökologische und nachhaltige Entwicklungen zu realisieren, sondern mittel- und langfristig auch Kosten mit Bezug zu Nachhaltigkeitstransformationsprozessen zu minimieren. Klassische Koordinationsinstrumente wie der Markt oder tradierte Kategorien wie Effizienz erfahren hierdurch eine gewisse Relativierung, spielen zugleich aber weiterhin eine wichtige Rolle. Nida-Rümelin betont in seinem Ansatz unter anderem, dass gerechte Verteilungen auch effizient sind. Er beschreibt, dass Gerechtigkeit Effizienz nicht ausschließt, sondern sogar nach dieser verlangt und der Markt hierfür ein hilfreiches Koordinationsinstrument sein kann (vgl. Nida-Rümelin 2015, S. 271; Etzioni 1988, S. 246).

4 Bildung sozioökonomisch verantwortlicher Gesellschaftsgestalter/-innen: Möglichkeiten und Grenzen einer *Youth Entrepreneurship Education*

Wie die kategoriengeleitete Textanalyse aufzeigt, werden dem Individuum in Abgrenzung zur Neoklassik und zum Neoliberalismus in der humanen Ökonomie andere Annahmen sowie Denk- und Verhaltensweisen zugrunde gelegt. In einem solchen Menschenbild scheinen mit Blick auf die Herausforderungen der Nachhaltigkeitstransformation Chancen und Potenziale inhärent. Speziell der Einbezug langfristiger ökonomischer, ökologischer und sozialer Auswirkungen individuellen Handelns, die Achtsamkeit im Umgang mit der Umwelt oder die Integration gemeinschaftlicher Bedarfe in die spezifischen Einzelentscheidungen sind förderlich, um die Nachhaltigkeitstransformation in Zukunft aktiver gestalten zu können.

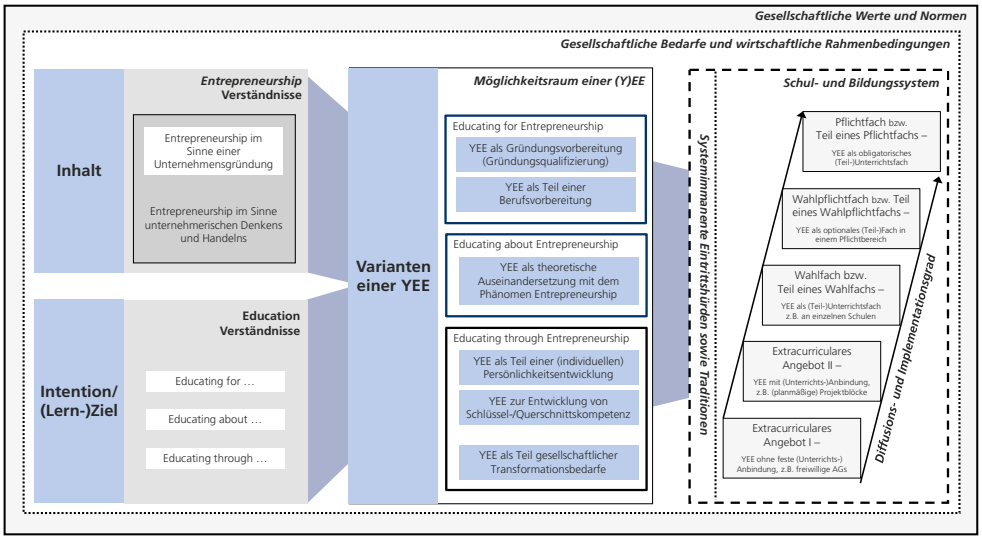
Unabhängig von diesen theoretischen Vorschlägen zur Zukunftsgestaltung bleibt weitgehend offen, wie in freiheitlich-demokratischen Gesellschaften die Lücke zwischen ausgemachtem Ist und denkbarem Soll noch besser geschlossen werden kann. Trotz grundlegendem Willen findet in Deutschland, u. a. aufgrund der vielfältigen Ansprüche, Implikationen und Interdependenzen, eine systematische Nachhaltigkeitstransformation nach wie vor nur zögerlich statt (vgl. beispielsweise Blühdorn u. a. 2019, S. 22; Bundesverfassungsgericht 2021).

Eine Chance, transformative Herausforderungen gezielt zu bewältigen, wird häufig in Lern- und Bildungsprozessen gesehen. Diese könnten bei jedem/jeder Einzelnen grundlegen, sich aktiv in die Gestaltung der Welt von morgen einzubringen (vgl. Peukert 2015, S. 13).

> „Nachhaltige Entwicklungen sind von veränderten Einstellungen, Handlungsfähigkeiten und Tätigkeiten abhängig, die […] erst durch Lernprozesse erworben werden. Durch das Lernen werden potenziell veränderte Orientierungen und Routinen gewonnen, die eine Kultur der Nachhaltigkeit ermöglichen. Das betrifft ebenso die Etablierung von neuen Lebensstilen und -gewohnheiten wie das bürgergesellschaftliche Engagement für nachhaltige Entwicklungsprozesse, Innovationen in Technik, Wirtschaft und Wissenschaft. Selbst die dauerhafte Akzeptanz einer Nachhaltigkeitspolitik durch die Bevölkerung setzt Lernprozesse voraus." (Haan 2018, S. 13)

Auch wenn dies zunächst paradox erscheinen mag: In einer frühzeitig einsetzenden EE könnten Potenziale liegen, die oben beschriebenen Fähigkeiten einer humane(re)n und ökologische(re)n ökonomischen Bildung zu vermitteln und somit sozioökonomisch verantwortliche Gesellschaftsgestalter/-innen der Zukunft hervorzubringen. Diesbezügliche Möglichkeiten und Grenzen variieren allerdings abhängig von den Interpretationen und Auslegungen einer YEE, die Abbildung 3 überblicksweise visualisiert.

Abbildung 3: Ableitung und Einordnung unterschiedlicher YEE-Varianten im sozioökonomischen Kontext



Quelle: Koch/Braukmann/Bartsch 2021, S. 52

Wie Abbildung 3 verdeutlicht, können einer YEE unterschiedliche *Entrepreneurship*- und *Education*-Verständnisse zugrunde gelegt werden (vgl. Koch/Braukmann/Bartsch 2021, S. 47ff.), die in ihrer Kombination zu einer nicht unerheblichen Anzahl an Varianten einer YEE mit unterschiedlichen Implementationschancen im Schul- und Bildungssystem führen können. Werden diese vor dem Hintergrund reflektiert, welche Rolle und welche Bedeutung einer YEE zur Förderung einer sozioökonomisch verantwortungsvollen Zukunftsgestaltung zukommen können, gehen mit Varianten eines *Educating for* oder *about Entrepreneurship,* welche z. B. für oder über eine klassische Unternehmensgründung qualifizieren oder informieren möchten (vgl. Lackeus 2015, S. 10), in der Regel mehr Grenzen als Möglichkeiten einher. So liefern Innovationen und Entrepreneurship in ihrer klassischen technologisch-marktwirtschaftlichen Wirklogik, also über neue Produkte, Dienstleistungen und Geschäftsmodelle, zwar bedeutende Impulse bei der Gestaltung gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse. Gleichsam werden aber mit kommerziellem Unternehmertum weiterhin neoklassische, kapitalistische und neoliberale Denk- und Verhaltensweisen verbunden, z. B. individuelle Nutzen- und Gewinnmaximierung. Unabhängig von grundlegenden Herausforderungen einer bildungstheoretischen Legitimation einer solchen YEE, der eine fehlende Zweckfreiheit, häufig gar eine interessenpolitische Instrumentalisierung vorgeworfen wird und die daher in Deutschland traditionell kein obligatorischer Bestandteil des schulischen Curriculums ist (vgl. Koch/Braukmann/Bartsch 2021, S. 48f.): Sie scheint im Spannungsfeld individueller Profitorientierung und gesellschaftlicher Verantwortung weniger geeignet zu sein, dominierende ökonomische Rationalitäten vor dem Hintergrund sozialer und ökologischer Herausforderungen zu kontextualisieren und die mit der humanen Ökonomie verbundenen Eigenschaften und Fähigkeiten bildend initiieren zu können.

Möglichkeiten und bislang unentdeckte Potenziale gehen demgegenüber mit Varianten eines *Educating-through*-Ansatzes einher. Bei einem *Educating through Entrepreneurship*, welches primär am (Bildungs-)Subjekt ansetzt (vgl. Koch/Braukmann/Bartsch 2021, S. 50), stehen „weniger die Vermittlung kognitiv-fachlicher *Entrepreneurship*-Fähigkeiten und -Kompetenzen, sondern vielmehr die allgemeineren, für vielfältige Anspruchs- und Zielgruppen relevanten Denk- und Handlungsweisen bzw. personenbezogenen Schlüsselqualifikationen“ (Bartsch 2019, S. 153) im Fokus, die durch das persönliche Erfahren und Durchlaufen unternehmerischer Herausforderungssituationen entwickelt werden können (vgl. Eichhorn/Erlacher 2022, S. 100f.). Eine solche YEE könnte insbesondere dann zur Förderung sozioökonomisch verantwortlicher Gesellschaftsgestalter/-innen beitragen, wenn (1) unternehmerisches Denken und Handeln generischer verstanden und (2) nicht primär klassisches kommerzielles Unternehmertum, sondern z. B. *Social* oder *Sustainable Entrepreneurship* in Lern- und Bildungsprozesse einbezogen werden.

Zu (1): Mittels einer so gestalteten YEE könnten speziell die dem Individuum in der humanen Ökonomie zugeschriebenen Eigenschaften der Freiheit und Souveränität gefördert werden. Denn Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit sind wesentliche Elemente unternehmerischen Denkens und Handelns. Wenngleich bei einer EE in der Regel das individuelle Erkennen, Schaffen und Nutzen marktlicher Gelegenheiten im Vordergrund stehen,

können diese Denk-, Handlungs- und Lösungsweisen auch auf alltägliche gesellschaftliche Problemsituationen übertragen werden. So ist es sowohl bildungstheoretisch als auch aus Sicht einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung erstrebenswert, dass sich jede/-r Einzelne eigenständig, mündig und emanzipiert bedeutenden Fragestellungen mit Bezug zu ökologischen oder sozialen Herausforderungen zuwenden und eigenverantwortlich Lösungsmöglichkeiten eruieren kann (vgl. Etzioni 1988, S. 8).

Gerade mit Blick auf die Nachhaltigkeitstransformation gilt es, aus klassischen, transformationshemmenden Handlungsmustern auszubrechen, dabei Komplexität auszuhalten sowie soziale Innovationen, in Form neuer Denk- und Verhaltensweisen in Zivilgesellschaft oder Politik (vgl. Kopatz 2021, S. 24f.), realisieren zu können. So wird es möglich, in Zukunft, z. B. aufgrund drohender ökologischer Kipppunkte, als Gesellschaft nicht unfrei bzw. handlungsunfähig zu sein. Ein *Educating-through*-Ansatz berücksichtigt Eigenschaften, etwa die Bereitschaft, bislang unbekannte Wege zu denken und einzuschlagen, neuartige Strukturen zu schaffen oder sein Handeln eigenständig und zieladäquat anzupassen, die allesamt für das Agieren in Transformationskontexten relevant sind. Die in der humanen Ökonomie von Nida-Rümelin eingeforderten Wesensmerkmale der Urteils- und Entscheidungskraft werden hiernach gestärkt. Dies bietet die Chance, dass der häufig beobachtbare Gap von Intention und Behavior insofern weiter geschlossen wird sowie soziale und ökologische Implikationen bisherigen Wirtschaftens und Lebens begrenzt werden könnten. Hierdurch würden Veränderungen nicht nur weiterhin eingefordert, sondern vielmehr Voraussetzungen für ein zukünftiges Können und Handeln geschaffen.

Zu (2): Neben diesem Entrepreneurial Mindset könnte eine YEE mit Blick auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und den handlungsleitenden Zeithorizont theoretisch auch weitere bedeutsame Beiträge für die Nachhaltigkeitstransformation liefern. Wichtige Voraussetzung hierfür ist, dass Entrepreneurship nicht als klassisches kommerzielles Unternehmertum, sondern als soziales oder nachhaltiges Unternehmertum verstanden wird, in dem ökonomische, ökologische und soziale Dimensionen zusammengedacht werden. Im *Social* oder *Sustainable Entrepreneurship* wird nicht ausschließlich das Ziel verfolgt, Gewinn zu erzielen, sondern zur Mehrung eines gesellschaftlichen Nutzens beizutragen (vgl. bspw. Schaltegger/Wagner 2011, S. 227). Eine YEE kann die in der humanen Ökonomie postulierte I&We-Verbindung infolgedessen eingehend aufgreifen, indem gesellschaftliche Wünsche oder soziale Probleme aktiv angegangen werden. Auch deshalb wird beispielsweise Empathie als zentrale Persönlichkeitseigenschaft des Social Entrepreneurs herausgehoben (vgl. Ernst 2012, S. 59f.).

Im *Sustainable Entrepreneurship* richtet sich der Blick sogar explizit auf das gemeinsame Denken von Ökonomie, Ökologie und Sozialem. In einem erweiterten Zeithorizont werden hier nicht nur kurz-, sondern auch mittel- und langfristige Auswirkungen entsprechenden Handelns einbezogen. In einem *Sustainable Entrepreneurship* finden neben Fragestellungen zur intragenerationalen Gerechtigkeit dementsprechend auch intergenerationale Herausforderungen Berücksichtigung: In welcher Welt soll in Zukunft gelebt werden oder wie sehen die individuellen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in Gegenwart und/oder Zukunft aus? Fragen wie diese sind in einer solchen EE unmittelbar von Bedeutung. Durch

einen *Educating-through*-Ansatz einer YEE könnte infolgedessen das Bewusstsein für die Auswirkungen täglicher individueller Entscheidungen auf die heutige Gesellschaft oder auch zukünftige Generationen gestärkt werden. Resultat könnte ein langfristiger individueller wie gesellschaftlicher Bildungsnutzen sein.

Insgesamt stecken in einer YEE Potenziale, um zur zukünftigen Entfaltung und Förderung einer Humanitas beizutragen und sozioökonomisch verantwortliche Gesellschaftsgestalter/-innen der Zukunft entstehen zu lassen. Gerade hiermit können wichtige Voraussetzungen geschaffen werden, um Transformationen absichtsvoll zu gestalten (*Change by Design*) und einen krisenhaften, unkontrollierten Zusammenbruch bisheriger soziotechnischer Systeme zu verhindern (*Change by Desaster*). Voraussetzung hierfür ist jedoch ein modernes Entrepreneurship- und aufgeklärtes EE-Verständnis.

5 Fazit und Ausblick

Bis in die Gegenwart wird aufgrund zu beobachtender sozioökologischer Herausforderungen und zukünftig drohender ökologischer Kipppunkte über verbreitete Lebens- und Verhaltensweisen in Wirtschaft sowie Gesellschaft eingehend diskutiert. In der Kritik steht wiederholt die individuelle Nutzen- und Profitorientierung, welche für eine Vielzahl an nachhaltigkeitsbezogenen Herausforderungen verantwortlich sei. Auch weil die Zeit zu handeln immer weiter drängt, wird in der Folge eine umfassendere gesellschaftliche Verantwortungsperspektive eingefordert. Hierbei wird nicht nur verstärkt erörtert, wie zukünftig gelebt und gewirtschaftet werden kann, soll und/oder muss. Ebenso wird debattiert, wie ein solcher Soll-Zustand in Wirtschaft und Gesellschaft erreicht werden kann.

Im vorliegenden Beitrag konnte gezeigt werden, dass eine YEE dabei durchaus Potenzial besitzt, die offenbar entgegenstehenden Dimensionen von Ökonomie und Ökologie zukünftig besser übereinbringen zu können und Ökonomie, Ökologie sowie Soziales gemeinsam (neu) zu denken. Wenngleich die Rolle von (System-)Innovationen im Kontext von Transformationsprozessen immer wieder herausgehoben wird: Voraussetzung hierfür ist, *Entrepreneurship* nicht ausschließlich als Unternehmertum zu verstehen und EE als dazugehörige Qualifikation für eine solche individuelle Selbstständigkeit. Vielmehr gilt es, die mit der humanen Ökonomie verbundenen Charakteristika durch eine aufgeklärte unternehmerische Bildung systematisch-intentional zu fördern. Werden unternehmerisches Denken und Handeln und eine EE generischer verstanden, können diese u. a. helfen, dass jeder Einzelne zur Auflösung gesamtgesellschaftlicher Herausforderungs- und Problemsituationen in Gegenwart und Zukunft beitragen kann. Nicht nur das Aufbrechen von Tradiertem und das Denken von Neuem ist dabei elementar, sondern insbesondere das theoretisch auszumachende Vermögen einer YEE, den weiterhin verbreiteten *Intention-Behavior Gap* mit Bezug zur Nachhaltigkeit zu verkleinern oder gar zu schließen. Durch die Erweiterung des klassischen *Entrepreneurship* hin zu einem *Social* oder *Sustainable Entrepreneurship* können darüber hinaus Fragen sowohl zur intra- als auch intergenerationalen Gerechtigkeit aufgegriffen werden. Schließlich bilden das Verhältnis von Ich und Wir mit Blick auf die Humanität und die Ausdehnung des zu berücksichtigenden zeitlichen Horizonts bis heute relevante

Ausgangspunkte für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung solcher Entrepreneurship-Verständnisse.

Mittels einer solchen YEE könnte frühzeitig in der Breite der Gesellschaft systematisch eine Humanitas gefördert und somit ein Teil einer bildenden Voraussetzung für „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (vgl. Klafki 2007, S. 56ff.) geschaffen werden. Im Sinne von Klafkis kategorialem Bildungsverständnis könnte die YEE, u. a. mit Blick auf die Gestaltung von Prozessen der Nachhaltigkeitstransformation, nicht nur dazu beitragen, dass der/die Einzelne für die Welt erschlossen wird, sondern sich das Individuum die Welt auch selbst besser erschließen kann. Strukturen, Aspekte und Herausforderungen natürlicher oder gesellschaftlich-politischer Wirklichkeit können mittels der o. g. Fähigkeiten schließlich sichtbar gemacht werden (vgl. Klafki 2007, S. 144; Klafki 1971, S. 254). Das Wissen um diese Eigenschaften und Voraussetzungen der Welt im Allgemeinen sowie Probleme und Aufgaben der Nachhaltigkeitstransformation im Speziellen können dann wiederum Basis zukünftigen Handelns sein. Eine YEE hat somit das Potenzial, zu grundlegenden kategoriebildenden Einsichten und Erkenntnissen individuellen Handelns zu führen.

Mit dem Wissen, dass jede/-r Einzelne immer wieder und immer häufiger mit nachhaltigkeitsbezogenen Fragestellungen in Wirtschaft und Gesellschaft konfrontiert sein wird, ist es daher erstrebenswert, die potenzielle Verbindung von humaner Ökonomie und YEE in zukünftigen bildungstheoretischen und -politischen Diskussionen zumindest zu vertiefen. Wenngleich die YEE weiterhin – nicht immer zu Unrecht – auf wenig bildungstheoretische und -politische Rückendeckung bauen kann, sollten die angeführten Argumente in Zukunft konstruktiv diskutiert werden. Zudem sollte zumindest über die theoretische Möglichkeit nachgedacht werden, YEE als Teil einer humane(re)n, ökologische(re)n ökonomischen Bildung im Schulsystem zu implementieren. Hierdurch kann der Möglichkeitsraum zur Ausgestaltung einer zukunftsgerichteten humanen Ökonomie erweitert werden. Denn gerade wenn humane Ökonomie keine sozialromantische Utopie, sondern selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung sein soll, könnten mit einer YEE vielversprechende Perspektiven einhergehen.

Literatur

Adler, Frank: Wachstumskritik, Postwachstum, Degrowth. Wegweiser aus der (kapitalistischen) Zivilisationskrise. München 2022

Arndt, Christian; Ringel, Marc: Volkswirtschaftliche Perspektive und Umweltökonomie. In: Ernst, Dietmar; Sailer, Ulrich; Gabriel, Robert (Hrsg.): Nachhaltige Betriebswirtschaft. Stuttgart 2021, S. 43–66

Bartsch, Dominik: Youth Entrepreneurship Education in Deutschland. Praxis, Theorie und Perspektiven. Detmold 2019

Blühdorn, Ingolfur: Kein gutes Leben für Alle! Annäherung an einen Paradigmenwechsel. In: Blühdorn Ingolfur (Hrsg.): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld 2020, S. 47–82

Blühdorn, Ingolfur; Butzlaff, Felix; Deflorian, Michael; Hausknost, Daniel: Postwachstumsgesellschaft und Transformationsnarrativ. Soziologische Überlegungen zum Nachhaltigkeitswan-

del. In: Luks, Fred (Hrsg.): Chancen und Grenzen der Nachhaltigkeitstransformation. Ökonomische und soziologische Perspektiven. Wiesbaden 2019, S. 21–41

Brie, Michael: Transformationen des Reichtums – Reichtum der Transformationen. Eine Vier-in-einem-Perspektive. In: Brie, Michael (Hrsg.): Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus über ihn hinaus. Münster 2014, S. 194–241

Bundesverfassungsgericht (Hrsg.): Verfassungsbeschwerden gegen das Klimaschutzgesetz teilweise erfolgreich. 2021. URL: **https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2021/bvg21-031.html** (Stand: 13.04.2023)

Caspari, Volker: Ökonomik und Wirtschaft. Eine Geschichte des ökonomischen Denkens. 2. Aufl. Berlin 2022

Dena (Deutsche Energie-Agentur) (Hrsg.): dena-Leitstudie Aufbruch Klimaneutralität. 2018. URL: **https://www.dena.de/fileadmin/dena/Dokumente/Pdf/9262_dena-Leitstudie_Integrierte_Energiewende_Ergebnisbericht.pdf** (Stand: 28.11.2022)

Dolata, Ulrich: Technological innovations and sectoral change. Transformative capacity, adaptability, patterns of change: An analytical framework. In: Research Policy (2009) 6, S. 1066–1076

Dyllick, Thomas; Muff, Katrin: Clarifying the Meaning of Sustainable Business. Introducing a Typology From Business-as-Usual to True Business Sustainability. In: Organization & Environment (2016) 2, S. 156–174

Egan-Krieger, Tanja von: Die Illusion wertfreier Ökonomie. Eine Untersuchung der Normativität heterodoxer Theorien. Frankfurt am Main, New York 2014

Eichhorn, Susanne; Erlacher, Irene: Entrepreneurship Education. Überfachliches Thema im neuen Lehrplan. In: Journal für Elementar- und Primarbildung (2022) 1, S. 100–106

Ernst, Kati: Social Entrepreneurs and their Personality. In: Volkmann, Christine K.; Tokarski, Kim O.; Ernst, Kati (Hrsg.): Social Entrepreneurship and Social Business. An Introduction and Discussion with Case Studies. Wiesbaden 2012, S. 51–64

Etzioni, Amitai: The Moral Dimension. Toward A New Economics. New York 1988

Europäische Kommission (Hrsg.): Eurobarometer 2020. Attitudes of Europeans towards the Environment. URL: **https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2257** (Stand: 28.07.2022)

Falk, Armin: Warum es so schwer ist, ein guter Mensch zu sein. München 2022

Flassbeck, Heiner: Der begrenzte Planet und die unbegrenzte Wirtschaft. Lassen sich Ökonomie und Ökologie versöhnen? Frankfurt am Main 2020

Freimann, Jürgen: Ökologie und Betriebswirtschaft. In: Freimann, Jürgen: Über Geld hinaus. Betriebswirtschaftliche Beiträge zum nachhaltigen Wirtschaften. Marburg 2011, S. 59–72

Geels, Frank W.; Schot, Johan: The Dynamics of Transitions: A Social-Technical Perspective. In: Grin, John; Rotmans, Jan; Schot, Johan (Hrsg.): Transitions to Sustainable Development – New directions in the Study of Long Term Transformative Change. New York 2010, S. 9–101

Goldschmidt, Nils; Wolf, Stephan: Gekippt. Was wir tun können, wenn Systeme außer Kontrolle geraten. Freiburg 2021

Goldschmidt, Nils: Wachstum oder Postwachstum? Die Soziale Marktwirtschaft als versöhnlicher dritter Weg. In: Forschung und Lehre (2022) 7, S. 512–514

Göpel, Maja: The Great Mindshift. How a New Economic Paradigm and Sustainability Transformations go Hand in Hand. Cham 2016

Haan, Gerhard de: Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: Brock, Antje; de Haan, Gerhard; Etzkorn, Nadine; Singer-Brodowski, Mandy (Hrsg.): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Opladen 2018, S. 13–23

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim 2007

Klafki, Wolfgang: Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische. In: Groothoff, Hans-H.; Stallmann, Martin (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon. 5. Aufl. Stuttgart 1971, S. 251–256

Koch, Lambert T.; Braukmann, Ulrich; Bartsch, Dominik: Schulische Entrepreneurship Education – quo vadis Deutschland? Plädoyer für einen Perspektivenwechsel. In: Zeitschrift für KMU und Entrepreneurship (2021) 1, S. 37–58

Kopatz, Michael: Wirtschaft ist mehr! Wachstumsstrategien für nachhaltige Geschäftsmodelle in der Region. München 2021

Lackeus, Martin: Entrepreneurship in Education. What, Why, When, How. Entrepreneurship 360 Background Paper. Paris 2015

Luks, Fred: (Große) Transformation – Die neue große Nachhaltigkeitserzählung. In: Luks, Fred (Hrsg.): Chancen und Grenzen der Nachhaltigkeitstransformation – Ökonomische und soziologische Perspektiven. Wiesbaden 2019, S. 3–20

Mack, Elke: Ökonomische Rationalität. Grundlagen einer interdisziplinären Wirtschaftsethik? Berlin 1994

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Aufl. Weinheim, Basel 2022

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Aufl. Weinheim, Basel 2016

Müller, Carsten: Nachhaltige Ökonomie. Ziele, Herausforderungen und Lösungswege. Berlin, Boston 2015

Nida-Rümelin, Julian: Die Optimierungsfalle. Philosophie einer humanen Ökonomie. 3. Aufl. München 2015

Paech, Niko: Quadratur des Kreises. Irrwege der Nachhaltigkeitsforschung aus wachstumskritischer Perspektive. In: Forschung und Lehre (2022) 7, S. 520–521

Paech, Niko: Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. München 2015

Peukert, Helmut: Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn 2015

Polanyi, Karl: The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Wien 1977

Reissig, Rolf: Transformation – ein spezifischer Typ sozialen Wandels. In: Brie, Michael (Hrsg.): Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus über ihn hinaus. Münster 2014, S. 50–100

Rössner, Philipp R.: Wirtschaftsgeschichte neu denken. Mit einer Darstellung der Ursprünge moderner ökonomischer Theorien. Stuttgart 2017

Schaltegger, Stefan; Wagner, Marcus: Sustainable Entrepreneurship and Sustainability Innovation: Categories and Interactions. In: Business Strategy and the Environment (2011) 4, S. 222–237

Schneidewind, Uwe: Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt am Main 2018

Singer-Brodowski, Mandy; Etzkorn, Nadine; Grapentin-Rimek, Theresa: Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. Opladen 2019

Söllner, Fritz: Die Geschichte des ökonomischen Denkens. Eine kritische Darstellung. 5. Aufl. Berlin 2021

Sommer, Bernd; Welzer, Harald: Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne. München 2017

Stern, Nicholas H.: The economics of climate change: the Stern review. Cambridge 2007

Umweltbundesamt (Hrsg.): Beobachtete und künftig zu erwartende globale Klimaänderungen, 21.06.2022. URL: **https://www.umweltbundesamt.de/daten/klima/beobachtete-kuenftig-zu-erwartende-globale#aktueller-stand-der-klimaforschung** (Stand: 25.06.2022)

Umweltbundesamt (Hrsg.): Umweltbewusstsein in Deutschland 2020. Zentrale Ergebnisse, 26.04.2021. URL: **https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1/dokumente/factsheet_zentrale_ergebnisse_umweltbewusstsein_2020_0.pdf** (Stand: 28.07.2022)

Anna-Franziska Kähler

Lebendiges Lernen als Wegweiser zu einer humanen Ökonomie und nachhaltigen Entwicklung

Erkenntnisse zur Didaktik aus Modellversuchen zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE)

Eine Transformation der Berufswelt in Richtung Nachhaltigkeit setzt voraus, dass die Berufsbildung die dafür nötigen Kompetenzen fördert. Diesen Ansatz versucht die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) zu verfolgen. BBNE beinhaltet dabei die Formulierung berufsbezogener nachhaltigkeitsorientierter Kompetenzen und didaktischer Richtlinien für das Ausbildungspersonal, welches aufgefordert ist, Auszubildende bei der Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter beruflicher Handlungskompetenzen adäquat zu unterstützen. Wie ein didaktischer BBNE-Orientierungsrahmen im Sinne des Lebendigen Lernens aussehen und wie dieser damit den Ansprüchen und Zielen einer humanen Ökonomie gerecht werden könnte, soll in diesem Beitrag anhand von Beispielen aus der aktuellen Modellversuchsforschung aufgezeigt werden.

1 Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung und humane Ökonomie

Dieser Beitrag behandelt die Wechselwirkungen zwischen einer am Menschen ausgerichteten Wirtschaft (= humane Ökonomie) und der Idee einer nachhaltigen Entwicklung aus Sicht der Berufsbildungsforschung. Beide Ansätze stellen das Lebendige, die Natur und ethische Ansprüche in den Mittelpunkt. Berufliche Bildung ist dabei immer auch ökonomische Bildung, sodass der an Nachhaltigkeit ausgerichtete Ansatz (BBNE) bereits das Humane auch für die Ökonomie beinhaltet, was in diesem Beitrag aufgezeigt wird.

Der abstrakte Begriff der Nachhaltigkeit wird dabei nicht nur im Kontext von Bildung, Umwelt- und Klimaschutz häufig gebraucht, sondern eine nachhaltige Entwicklung ist auch zur Verhütung von Weltwirtschaftskrisen dringend angeraten (vgl. Ecologic Institute; DIW 2009). Beim Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung handelt es sich um eine Zukunftsentwicklung, „welche die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält“ (Hauff 1987). Ökonomisches Denken und Handeln betrifft dabei fast alle Lebensbereiche und ist damit integraler Bestandteil des (beruflichen) Lebens. Die Ausübung eines Berufes sichert die Teilhabe und das Überleben in unserem Wirtschaftssystem. Dass Handlungen der freien Marktwirtschaft dabei in der Vergangenheit nicht immer an huma-

nen bzw. ethischen Zielen ausgerichtet waren, wurde bereits von prominenten Autoren wie Marx (1872) oder Fromm beanstandet (1985; 1989 u. a. S. 21). An dieser Stelle soll jedoch keine Kapitalismusdystopie erfolgen. Vielmehr werden im Sinne einer humanen Ökonomie Chancen einer nachhaltigkeitsorientierten Berufsbildung aufgezeigt, die dazu beitragen kann, die Würde des Menschen in den Mittelpunkt zu stellen und den Planeten zu schützen (vgl. Präambel der Agenda 2030). Dabei wird der beruflichen Bildung eine besondere Rolle zuteil:

> „Die Arbeitswelt wird als kritischer Ort identifiziert, an dem sich entscheidende Innovationen eines nachhaltig orientierten Transformationsprozesses vollziehen und von dort auf die Gesellschaft als Ganzes ausstrahlen. Die Berufsbildung nimmt dabei eine Schlüsselrolle ein, da sie die nötigen Kompetenzen, aber auch Werte und (Berufs-)Erfahrung vermitteln muss." (Kuhlmeier u. a., 2017, S. 19)

Die duale Ausbildung als Schnittstelle des Bildungs- und Wirtschaftssystems stellt somit einen wichtigen Schlüssel für die nachhaltige Transformation der Wirtschaftswelt dar und damit auch für humane Ökonomie: Die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) verfolgt dabei das Ziel, Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln zu befähigen und Auswirkungen des eigenen (beruflichen) Handelns auf die Welt zu reflektieren (vgl. Kähler u. a.2023). Dabei versucht sie, das konkurrierende Nebeneinander „verschiedener ‚Bereichs'-Pädagogiken (z. B. Verbraucherbildung, Globales Lernen, Entwicklungspädagogik, interkulturelles Lernen, politische Bildung […]) zugunsten einer integrativen Bearbeitung von Kernthemen und Schlüsselherausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung" (Michelsen/Fischer 2016, S. 330) zu vermeiden. Bei näherer Betrachtung wird klar, dass das Wesen einer nachhaltigkeitsorientierten Berufsbildung ein anderes ist als das einer klassischen, ökonomischen Berufsbildung, die vornehmlich auf Effizienz und Wachstum abzielte und ökologische Aspekte weitestgehend ausblendete.

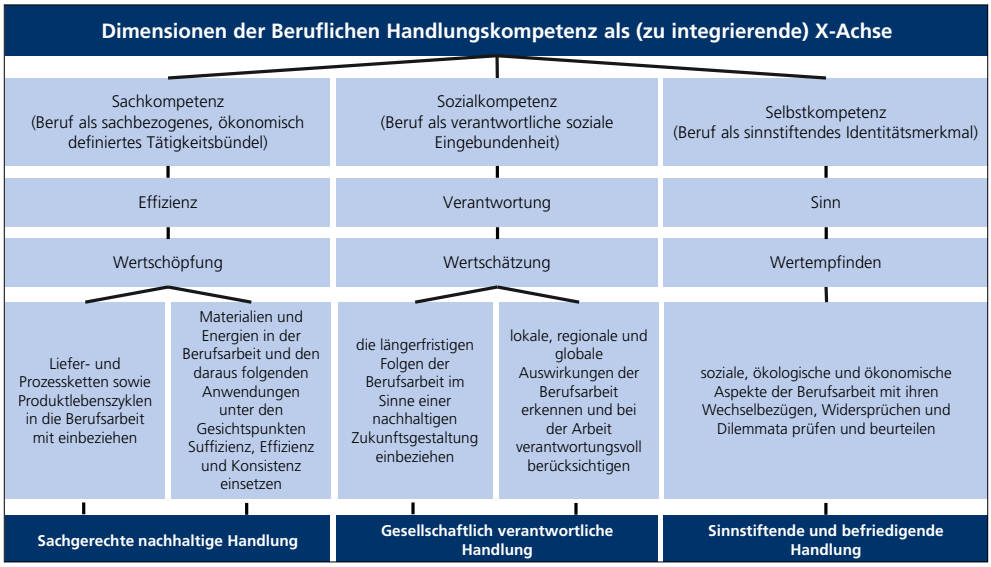
Die Ziele der Agenda beinhalten – diese Schlüsselfunktion anerkennend – nicht nur, Produktionsprozesse und Konsum nachhaltiger zu gestalten (SDG 12), sondern auch hochwertige (Berufs-)Bildung weltweit zur Regel zu machen (SDG 4). Das Unterziel 4.7 möchte dabei „sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen […] Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung" (Vereinte Nationen 2015, S. 18). Zu diesem Zweck hat die UNESCO im Jahr 2015 das Nachfolge-Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)" ausgerufen, wozu auch BBNE zählt. Bei der BBNE handelt es sich um ein Anliegen, das „umweltgerechte Lösungen mit wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Gerechtigkeit" (KMK/DUK 2007) verbindet und humane Ökonomie anstrebt. Im Rahmen eines ganzheitlichen Ansatzes werden dabei nicht nur Lerninhalte, sondern auch die entsprechende Didaktik einbezogen. Die aktualisierte Standardberufsbildposition „Umweltschutz und Nachhaltigkeit" gibt dabei auf nationaler Ebene bereits einen (rechtlichen) Rahmen, Berufsbildung an Nachhaltigkeit auszurichten (vgl. BIBB 2021).

2 Nachhaltigkeitsorientierte berufliche Handlungskompetenz

Vollmer/Kuhlmeier befürworten für BBNE den Begriff der Gestaltungskompetenz u. a. als „Fähigkeit, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können“ (Vollmer/Kuhlmeier 2014, S. 202). Dabei ist zu beachten, dass Kompetenzen – als unsichtbares Vermögen aus Wissen, Können, Wollen und Verantwortung (vgl. Tafner 2018, S. 55) – nicht einfach gelehrt werden können, sondern aktiv erworben und durch entsprechende Performanz sichtbar werden. Die berufliche „Nachhaltigkeitskompetenz“ ist dabei in Bezug auf die relevanten Arbeitsprozesse zu sehen: „Dies bedeutet, sich handlungsleitende Kriterien anzueignen, auf deren Grundlage Arbeitssituationen kritisch-konstruktiv beurteilt und schließlich nachhaltigkeitsbezogene Handlungsoptionen entwickelt werden können“ (Vollmer/Kuhlmeier 2014, S. 211). Es bedarf hierbei „einer ganzheitlichen, systemischen Betrachtungsweise […] der […] Arbeitsprozesse im Zusammenhang [mit ihren] gesellschaftlichen Wechselwirkungen“ (ebd., S. 211). Diese Betrachtungen sollen einen Gegenwarts- und Zukunftsbezug aufweisen und sich an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, z. B. der Friedensfrage, dem Klimawandel und der „gesellschaftlich produzierten Ungleichheit“ (Klafki 2005), orientieren. Dies bedeutet nicht, Auszubildende mit der Lösung globaler „Megaprobleme“ zu überfordern, sondern Lernaufgaben mithilfe der BBNE so zu gestalten, dass sie Reflexionen über die Auswirkungen des eigenen Handelns ermöglichen.

Zur wirtschaftsdidaktischen Operationalisierung der Handlungskompetenz beleuchten Casper u. a. (2017) die Begrifflichkeiten der Sach-, Sozial- und Werteinsicht. Angelehnt ist dies an den Ausführungen zur pädagogischen Anthropologie Roths (1971), worin bereits zwischen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz unterschieden wird. Diese Kompetenzdimensionen behalten bis heute ihre Relevanz in der Berufsbildungsforschung. Der Beruf, verstanden als soziales Schema, führt so zu einem Verständnis von sozialer und verantwortungsbewusster Eingebundenheit sowie zu einer Werteinsicht, die als „sinnstiftendes Identitätsmerkmal“ (Casper u a. 2017, S. 19) ausgelegt werden kann. In der folgenden Abbildung wird dies mit den Begriffen der „Wertschöpfung, Wertschätzung sowie Wertempfinden“ (ebd., S. 20) verbunden. Etwas zu schöpfen/zu schätzen/zu empfinden beschreibt dabei (mentale) individuelle Handlungen, die dem Diskurs etwas Lebensnahes, Menschliches einhauchen und damit der Idee des Lebendigen Lernens entsprechen.

Abbildung 1: Kompetenzstrukturmodell für BBNE



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Casper *u. a. 2017 für kaufmännische Berufe*

Die Relevanz dieser Dimensionen der Handlungskompetenz wurde im Rahmen von BIBB-Förderlinien bei der Erstellung von nachhaltigkeitsorientierten Kompetenzmodellen berücksichtigt. Kompetenzbeschreibungen beziehen sich dabei vor allem auf Ziele. Die Didaktik umfasst darüber hinaus Methoden, Inhalte sowie Medien der Unterrichtung. In diesem Beitrag wird daher die Didaktik der BBNE in den Mittelpunkt gerückt. Hierbei spielt das Lebendige Lernen eine zentrale Rolle, um so die Vision einer humanen Welt zu verwirklichen, die die Entfaltung des/der Einzelnen im Blick behält und in der „die Wirtschaft auf die ihr zukommende Rolle als Mittel zu einem erfüllteren menschlichen Leben reduziert wird“ (Fromm 1985).

3 Der Forschungskontext: Die Modellversuche der BBNE-Förderlinie III

Bis 2021 förderte das BIBB mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) Modellversuche zur Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Konzepte zur Kompetenzentwicklung in Berufen des Lebensmittelhandwerks und der Lebensmittelindustrie. Im Ergebnis entstanden theoretisch fundierte und in der Praxis erprobte curriculare und didaktische Konzepte sowie Lehr-/Lernmaterialien. Die FH Münster und die Universität Hamburg begleiteten diese Förderlinie wissenschaftlich. Sie gewährleistete u. a. die Bündelung der Ergebnisse. Hierbei entstanden *transferfähige* Modelle für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen sowie allgemeine Konzepte für die Qualifizierung von Berufsbildungspersonal. Severing (vgl. 2005) stellte bereits fest, dass Modellversuche berufspäda-

gogische Modelle in der Praxis erproben und damit der exemplarischen und transferfähigen Problemlösung dienen. Da das Transferbestreben dem Modellversuch demnach bereits immanent ist, berücksichtigte die wissenschaftliche Begleitung a priori die Entwicklung übertragbarer Modelle und deren Notwendigkeit für eine langfristige Verankerung. So bemerkt Rauner (2002), „dass Modellversuche […] im Bildungswesen […] zunehmend unter dem Gesichtspunkt des Transfers ihrer Ergebnisse bewertet [werden]". Die Modellversuche wurden wissenschaftlich begleitet und die gewonnenen Ergebnisse projektübergreifend ausgewertet. Mithilfe weiterer Fachkenntnisse wurden sie zu einem Kompetenzmodell sowie einem didaktischen Orientierungsrahmen verdichtet. So wird ein Transfer des Wissens – wie in diesem Beitrag – möglich.

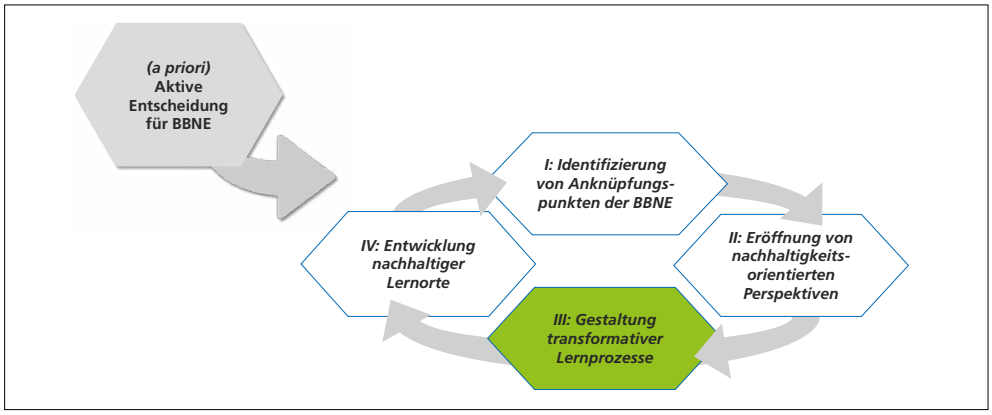
4 Lebendiges Lernen in der BBNE-Didaktik

Lebendiges Lernen stellt als eine der BBNE-didaktischen Leitideen einen wichtigen Teilprozess zur Erreichung der nachhaltigkeitsorientierten Kompetenzziele dar. Im Folgenden werden daher zunächst die Maximen einer BBNE-Didaktik erläutert.

4.1 Hintergrund: Die Handlungsmaximen einer BBNE-Didaktik

Für die Gestaltung nachhaltigkeitsorientierter Lehr-/Lernsituationen gibt es bereits sehr konkrete Empfehlungen. Diese sogenannten Handlungsregeln der BBNE-Didaktik dienen als „Leitplanken" auf dem Weg zur Umsetzung nachhaltigkeitsorientierter Ausbildung und sollen betriebliches Ausbildungspersonal, aber auch Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung von Lernprozessen unterstützen. Zu Veranschaulichung wird das folgende Modell herangezogen und ausgeführt (vgl. Casper/Schütt-Sayed/Vollmer 2021, S. 204 für den folgenden Abschnitt, sofern nicht anders angegeben).

Abbildung 2: Vier übergeordnete Handlungsschritte einer BBNE-Didaktik



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Casper/Schütt-Sayed/Vollmer 2021, S. 203

I: Um entsprechende Lernsituationen zu entwickeln, sollten zunächst Anknüpfungspunkte für Nachhaltigkeit in den betrieblichen Abläufen identifiziert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Ordnungsmittel Grundlage der beruflichen Bildung sind. Sie sollten daher im Sinne der Nachhaltigkeit interpretiert werden. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass Auszubildende trotz des Anspruchs auf „Anschlussfähigkeit für Fragen der weltweiten Entwicklung" (Haan/Seitz 2001, S. 64) nicht mit den „Megaproblemen" unserer Zeit überfordert, sondern zur Verantwortung im eigenen Wirkungsraum herausgefordert werden. Auszubildende sind selbst Konsumenten und Konsumentinnen und durch die Reflexion ihres eigenen Verhaltens haben sie Gelegenheit, ihre „Wirkungsmacht" im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit in ihrer eigenen Branche zu verstehen.

II: Die zweite Empfehlung enthält den Ansatz, nachhaltigkeitsorientierte Perspektiven für die Auszubildenden zu eröffnen. Diese sollen möglichst an einer positiven Zukunftsvision und an konkreten Lösungen orientiert sein. Die Auszubildenden sollen verstehen können, warum ihr Handeln nicht folgenlos ist. Ihnen sind dabei die weitreichenden Wirkungen ihres Handelns vor Augen zu führen. Das bedeutet auch, dass Auszubildende die positiven Folgen eines nachhaltigen Handelns spüren und damit die „Kompetenz zur Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder" (Haan/Seitz 2001, S. 64) stärken können. In diesem Zusammenhang ist die Selbstwirksamkeitserfahrung von großer Bedeutung. Sie ist eine Voraussetzung, um motiviert zu handeln. Auszubildende dabei zu unterstützen, Alternativen zum nicht nachhaltigen Handeln zu erkennen und Innovationen für eine nachhaltige Entwicklung zu entdecken, sollte selbstverständlich sein. Dabei ist die Motivation der Auszubildenden entscheidend, denn zum nachhaltigen Handeln braucht es nicht nur Wissen (Kopf), sondern auch authentisches Wollen (Herz):

> „Grundlegende Bedingung […] ist ein ganzheitlicher Lernprozess, der sowohl den kognitiven als auch den affektiven und psychomotorischen Bereich einbezieht. Dabei wird die Person der/des Auszubildenden als Individuum, d. h. als unteilbare Einheit von ‚Kopf, Herz und Hand', verstanden." (Költze 1993, S. 206)

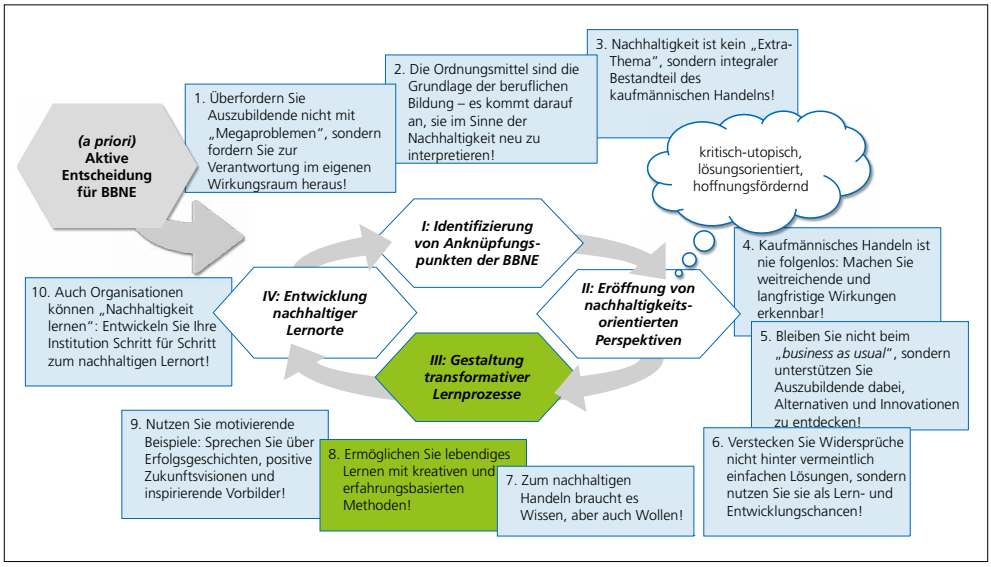
III: Der dritte und wesentliche Punkt ermöglicht Auszubildenden das Lebendige Lernen mithilfe kreativer, erfahrungsbasierter Methoden. Dies ist ein grundlegender didaktischer Ansatz für die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz im Sinne der nachhaltigen Entwicklung. Im Kern bedeutet es auch: Lernen mit Lebensweltbezug, welches ausgerichtet ist auf individuelle Lebensentwürfe und das eigene (künftige) berufliche Handlungsfeld, z. B. indem Recherchen im eigenen Unternehmen zu Energieeinsparungsmöglichkeiten durchgeführt werden. Lernen soll vor diesem Hintergrund vor allem unter Berücksichtigung der Sinne stattfinden, mit Körper und Geist erfahrbar sowie sinnlich-stimulierend sein. Die Auszubildenden sollen sich dabei als Teil einer gestaltenden Erfahrungsgemein-

schaft erleben. Dies kann durch gemeinsame Reflexionen über das eigene Verhalten und persönliche Erfahrungen gefördert werden, beispielsweise durch die Entwicklung und Verkostung eigener Lebensmittelkreationen. Hierfür sollte immer auch der „Raum" zur Verfügung stehen (siehe zur Vertiefung z. B. Hantke 2018 „‚Resonanzräume des Subpolitischen' als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen" sowie Casper 2021 „Gedeih-Räume sozioökonomischer Hochschullehre"). Ebenso können motivierende Beispiele helfen, wie z. B. Erfolgsgeschichten und inspirierende Vorbilder.

IV: Unumgänglich ist, dass der Betrieb als Gesamtheit nachhaltig ausgerichtet ist. Anderenfalls sind die an Nachhaltigkeit orientierten Inhalte der Ausbildung für die Auszubildenden nur wenig glaubwürdig. Konkret bedeutet es, dass der Betrieb als Institution möglichst an einem nachhaltigen Leitbild ausgerichtet sein sollte. So kann BBNE überzeugend in die Organisation integriert und vom betrieblichen Ausbildungspersonal umgesetzt werden.

In Abbildung 3 sind die Maximen der BBNE-Didaktik zusammengefasst.

Abbildung 3: Handlungsregeln einer BBNE-Didaktik



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Casper/Schütt-Sayed/Vollmer 2021, S. 203

Wie Lernarrangements mithilfe des Lebendigen Lernens ausgestaltet werden können, wird im Folgenden ausgeführt. Hierfür werden zunächst die Merkmale lebendigen, erfahrungsbasierten Lernens erläutert und anschließend methodische Zugänge mit Beispielen aus den Modellversuchen der Förderlinie III aufgezeigt.

4.2 Merkmale des lebendigen, erfahrungsbasierten Lernens

BBNE-didaktische Prinzipien zielen u. a. darauf ab, Räume zu schaffen, um so lebendiges und erfahrungsbasiertes Lernen zu ermöglichen. Diese Räume werden

> „Resonanzräume', ‚Denk-Räume' oder ‚Gedeihräume' genannt. Mit derartigen Metaphern des ‚Gedeihens' wird organisches Wachstum und lebendiges Lernen assoziiert, wobei ‚Lebendiges Lernen' im Sinne der humanistischen Psychologie mehr ist als eine Metapher" (Fischer u. a., 2020, S. 75).

Arnold konstatiert diesbezüglich, dass Menschen zwar in Lehr-/Lernveranstaltungen lernen, „doch folgt dieses Lernen einer eigenen, biografisch-systemischen Logik. Man kann sie zwar ‚belehren', doch folgt ihre Aneignungsbewegung ihren eigenen bzw. ‚eigensinnigen' Mustern in Kognition und Emotion" (Arnold 2012, S. 46).

Beim Lebendigen Lernen handelt es sich insofern um nachhaltige Lernprozesse, als dass sie mit einer „Aktivierung der für emotionale Erregungen zuständigen Bereiche in den tiefer liegenden Strukturen des Gehirns einhergehen. Die Wahrnehmung, das Erlebte, der Lerninhalt muss für diese Person […] subjektiv bedeutsam sein" (Hüther 2016, S. 38). Lebendiges Lernen bedeutet dabei aus Sicht Lernender, dass sie nicht mehr nur „nachmachen", sondern erleben, überlegen und prüfen können, was für sie passt und sich somit gleichsam inneres Wachstum (gedeihend) ereignet (vgl. Költze 1993, S. 204f.). Das „Lebendige" hat dabei eine dreifache Bedeutung (vgl. Casper 2019):

(1) indem sich Lernprozesse auf konkrete Biografien, Lebensentwürfe und subjektiv relevante Lebenswelten beziehen;
(2) indem die Prozesse eine lebendige, aktivierend-sinnliche Qualität mit emotionaler Tiefe aufweisen und
(3) indem Lernprozesse auf unmaskiert-authentische Begegnungen abzielen, in denen Ehrfurcht vor dem Gegenüber und dem Lebendigen an sich zum Tragen kommen.

Lernen ist demnach immer dann lebendig, wenn im Zentrum der autonome Mensch in seiner „Interdependenz" (Cohn 1987, S. 374) steht, es persönliche Biografien und Lebensentwürfe betrifft, die Sinne anspricht und Emotionen bejaht sowie in Interaktion innerhalb einer Gemeinschaft praktiziert wird (vgl. Casper/Kastrup/Nölle-Krug 2023 und Kähler u. a. 2023). Diese Merkmale Lebendigen Lernens können mit verschiedenen methodischen Zugängen, welche im Rahmen der Modellversuche erprobt wurden, umgesetzt werden.

4.3 Methodische Zugänge

Die verschiedenen Zugänge können nach den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Begleitung in drei Arten gegliedert werden (vgl. Casper/Kastrup/Nölle-Krug 2023):

- *journalistisch-erkundend*, d. h., sich informieren, Hintergründe und Zusammenhänge recherchieren;
- *spielerisch-erprobend*, d. h., Handlungsalternativen ausprobieren, in geschützten Räumen aktiv werden, experimentieren;
- *transformierend-gestaltend*, d. h., Arbeitsprozesse, Produkte und Strukturen mitgestalten.

Die Merkmale Lebendigen Lernens und die methodischen Zugänge lassen sich nunmehr kombinieren und so in den Orientierungsrahmen überführen.

4.4 Orientierungsrahmen für didaktische Methoden der BBNE mit Beispielen

Um die verschiedenen Beispiele des Lebendigen Lernens zu strukturieren, wurde die Darstellung in Form einer Matrix festgelegt. Die zuvor beschriebenen Merkmale und Methoden stellen dabei die zwei Achsen dar. In der folgenden Tabelle sind die einzelnen Felder beispielhaft mit Lernaufgaben der Modellversuche ausgefüllt.

Tabelle 1: Orientierungsrahmen für Methoden der BBNE – mit Beispielen aus den Modellversuchen in Lebensmittelhandwerk und -industrie

	biografisch	sinnlich	gemeinschaftlich
journalistisch-erkundend, z. B.	*Portraits, Interviews von Pionierbetrieben*	*sensorische Prüfung nachhaltig produzierter Lebensmittel*	*kollegiale Recherche im eigenen Unternehmen*
spielerisch-erprobend, z. B.	*Rollen-/Planspiele zur Kundenberatung*	*mit Rezepten experimentieren, nachhaltige Zutaten verwenden*	*Challenges und kooperative Spiele, Quiz zu Nachhaltigkeits-Kenntnissen*
transformierend-gestaltend, z. B.	*Szenarien, fiktive Fälle bearbeiten*	*nachhaltige Produkte präsentieren, Marketingkonzepte entwickeln*	*Projekte, konkrete Innovationen im Betrieb umsetzen*

Quelle: Kähler u. a. 2023 in Anlehnung an Casper/Kastrup/Nölle-Krug 2023

Im Folgenden werden drei Lernaufgaben als Beispiele für Methoden des Lebendigen Lernens vorgestellt und untersucht. Weitere Kriterien wie Ganzheitlichkeit, Interdisziplinarität, Interkulturelle Begegnungen, Partizipation, innovative und kooperierende Strukturen orientieren sich dabei an den Prinzipien BBNE-orientierter Lernarrangements nach Haan/Seitz 2001.

1) „Nachhaltigkeit im Bäckerhandwerk" – Die NiB-Scout App: gemeinschaftlich & biografisch/spielerisch-erprobend

Mithilfe der NiB-Scout App können Auszubildende im Bäckerhandwerk spielerisch „digital" (NiB-Scout 2020) ihr nachhaltigkeitsorientiertes Wissen überprüfen und vertiefen. Die App ist so konzipiert, dass sie das Merkmal des Gemeinschaftlichen unterstreicht: Durch Quiz-Duelle können sich Auszubildende auf spielerischem Weg begegnen und gegeneinander antreten. Lebendige Ausbildung ist schließlich auch als kommunikativer Prozess gleichwertiger Partner zu verstehen (vgl. Kölzte 1993, S. 205). So wird der BBNE-Forderung nach innovativen, auf Kooperation basierenden Strukturen nachgekommen (vgl. Haan/Seitz 2001, S. 66). Demnach besitzt eine App selbst innovativen Charakter und macht Kooperation durch ihre Ausgestaltung möglich. Sie ist darüber hinaus derart gestaltet, dass sie junge Menschen in ihrer relevanten Lebenswelt anspricht, wodurch ein wesentlicher Faktor – der Lebensweltbezug – bedient wird (vgl. Kap. 4.1). Es ist aber auch möglich, individuelle Aufgaben im Rahmen von „Challenges" zu lösen – mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Hier wird berücksichtigt, was bereits Ruth C. Cohn vertrat:

> „Gleichen Schritt und Tritt zu verlangen beachtet nicht die unterschiedliche Anstrengung für kleine oder große Beine. Auch im Intellektuellen und Geistigen bedeuten Gleichschritt und Gleichtakt die Schwächung der Schwächeren und die Behinderung der Stärkeren." (Cohn 1993, S. 174)

So gibt es in der App auch die Möglichkeit, persönliche „Portfolios" anzulegen. Damit wird neben dem gemeinschaftlichen Aspekt des Lebendigen Lernens auch der biografische einbezogen. Der Orientierungsrahmen ist demnach nicht als starres Gerüst zu betrachten. Überschneidungen sind erwünscht und lassen es zu, der Anforderung nach Ganzheitlichkeit im BBNE-Lernarrangement nachzukommen (vgl. Haan/Seitz 2001). Das sorgt dafür, dass verschiedene Erfahrungsdimensionen angesprochen und die Lust auf das Erforschen scheinbar unüberschaubarer, überraschender Zusammenhänge erst geweckt wird (ebd.). Dabei bietet eine App im besten Fall einen „offenen und flexiblen Lernansatz […]: einen Ansatz, der allen Menschen die Möglichkeit gibt, ihr Potenzial zu entfalten – für eine nachhaltige Zukunft" (Schweizerische Unesco-Kommission u. a. 2016, S. 10).

2) „Nachhaltige Resonanzräume in der Lebensmittelindustrie" – NaReLe-Projekt mit Videodreh: gemeinschaftlich/transformierend-gestaltend

Das Vertiefungsmodul des Modellversuchs NaReLe ist ein Gestaltungsimpuls, in dem Ausbilder/-innen gemeinsam mit den Auszubildenden eine oder mehrere konkrete Maßnahmen entwickeln und diese umsetzen sollen. Durch die Teamaufgabe sollen ausgewählte betriebliche Bereiche (z. B. Produktion) nachhaltig(er) gestaltet werden. Dies bedient den gemeinschaftlichen Anspruch Lebendigen Lernens und fördert die Kooperationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit als „entscheidende Größe[n] der Bildung für nachhaltige Entwicklung" (Haan/Seitz 2001, S. 66). Die Lernaufgabe ist dabei insbesondere dem „transformierend-gestaltenden" Zugang des Lebendigen Lernens (vgl. Kap. 4.3) zuzuordnen und fördert die Fähigkeit, sich selbst und andere motivieren zu können (vgl. ebd.,

S. 64). Je nach ausgewählter Maßnahme könnte es gleichermaßen „journalistisch-erkundend“ sowie „spielerisch-erprobend“ sein, was die Besonderheit einer derartigen Aufgabenstellung für das Lebendige Lernen ausmacht. Auszubildende entscheiden selbst mit und erleben hierdurch Autonomie und Selbstwirksamkeit – im sicheren Rahmen einer Gruppe. Innovative Unterweisungen, die für BBNE so bedeutend sind (vgl. ebd.), werden durch diese Freiheit und Partizipation darüber hinaus gefördert. Die Ausbilder/-innen nehmen in diesem lebensnahen Erfahrungsraum eine zentrale, koordinierende Rolle ein. Mithilfe eines Methodenpools soll die nachhaltige Maßnahme ausgewählt werden. Parallel dazu führen die Auszubildenden eine dokumentarische (Video-)Begleitung der Maßnahme durch. Dies verleiht der Aufgabe einen ganzheitlichen Charakter und ermöglicht aktives sowie selbstbestimmtes Lernen (vgl. ebd., S. 65 sowie NaReLe Vertiefungsmodul).

3) „Korn-Kompetenzen für Nachhaltigkeit im Lebensmittelhandwerk“ – Korn-Scout-Zeitschriften: gemeinschaftlich/journalistisch-erkundend

In der Zeitschrift „Korn“ finden sich für Auszubildende der kornhandhabenden Berufe u. a. Wissenschecks sowie Rechercheaufträge im eigenen Unternehmen. Diese Recherchen können sowohl allein als auch gemeinschaftlich vorgenommen werden. Gleichzeitig schafft dies den Rahmen, Kolleginnen und Kollegen des Betriebs zu interviewen und so in Kontakt mit vielleicht bisher unbekannten Personen zu kommen. Interkulturelle Begegnungen, die als BBNE-Lehr-/Lernmethode von Haan/Seitz (2001) gefordert sind, werden dadurch ermöglicht und so die Fähigkeit für „transkulturelle Verständigung und Kooperation“ (ebd., S. 64) gestärkt. Die Zeitschrift ist in einer lebendigen Sprache verfasst und so gestaltet, dass sie junge Menschen in ihrer Lebenswelt anspricht. Da sich die Texte zudem mithilfe von QR-Codes vorlesen lassen, wird niemand ausgeschlossen oder benachteiligt (vgl. Zitat von Cohn unter Punkt 1). Zum anderen bieten Verweise mithilfe von QR-Codes die Chance, spezielle Themengebiete (wie z. B. zur Klimaerwärmung) zu vertiefen – u. a. durch das Ansehen von Filmen, was den innovativen, aber auch ganzheitlichen Charakter dieser BBNE-Lernarrangements unterstreicht (vgl. Haan/Seitz 2001). Die multimodale Gestaltung erlaubt eine für das Lebendige Lernen bedeutsame sinnliche Erfahrung für Auszubildende. Darüber hinaus berücksichtigt sie die Individualität Lernender durch verschiedenartige Zugänge des Rezipierens (= auditives und visuelles Arbeitsgedächtnis). Das Heft bietet außerdem immer wieder die Möglichkeit zur Selbstreflexion, z. B. bezüglich der „Mitarbeiterzufriedenheit“ durch die Fragestellung, was dem/der Auszubildenden im Beruf persönlich besonders wichtig ist. Dies unterstützt die selbstreflexiven Fähigkeiten der Auszubildenden. Eine Identifizierung mit dem Betrieb und der Arbeit setzt voraus, dass die individuellen Werte und Bedürfnisse auch beruflich Beachtung finden und Auszubildende authentisch sein können (= Selbstkompetenz).

5 Erkenntnisse der BBNE-Didaktik für eine humane Ökonomie

Eine Didaktik der sozioökonomischen Bildung berücksichtigt nach Weber (1992) immer gesellschaftliche Interdependenzen, denn

> „[s]ie geht auf der Mikroebene der individuellen Entscheidungen davon aus, dass individuelle wirtschaftliche Entscheidungen individuelle und soziale, ökonomische und ökologische Folgen haben, während sie gleichzeitig von den zu reflektierenden Bedürfnissen (psychologische Aspekte), von den ökonomischen Entwicklungen (wirtschaftliche Akteure, Marktbeziehungen und -ergebnisse), gesellschaftlichen Trends (soziokulturelle Einflussfaktoren, gesellschaftliche Ziele, Vertrauen) sowie politischen Rahmenbedingungen und Gestaltungen (Ordnung, Institutionen, Politik) beeinflusst werden“ (Weber 1992, S. 143).

Zu hinterfragen bleibt nunmehr, ob die BBNE-Didaktik mit dem Anspruch des Lebendigen Lernens humanistischen Anforderungen für den Bereich der Lebensmittelproduktion und Lebensmittelindustrie entspricht. Diese Frage drängt sich auf, da das Ansinnen der Nachhaltigkeit und der BBNE bereits eine Frage der Humanität ist und ohne sie auch völlig ziellos wäre. Denn „Lernen für die Zukunft fordert eine andere, humanistisch-ganzheitliche Pädagogik […] Eine solche Integrative Pädagogik muß sich ihrer eigenen Erkenntnisgrundlagen versichern“ (Daubner 1997, S. 12). „Im Fazit lebt die Didaktik der BBNE von der Dynamik von Widerspruch und Balance, im Spannungsfeld beruflicher Sachkompetenz und Sachzwänge einerseits und humanistischer Werte und Anliegen andererseits“ (Fischer u. a. 2020, S. 77).

Nachhaltige Entwicklung ist demnach ein fortwährender Prozess des Ausbalancierens. Pädagogik erhält schon dadurch ihre Aufgabe, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass die Entfaltung des Menschen in der Interaktion mit der Welt hervorgebracht und ermöglicht wird (vgl. Jakobi 2006). BBNE stellt dabei sowohl den Menschen (Ich/Selbstkompetenz) mit all seinen Widersprüchlichkeiten als auch seine Mitwelt (Wir/Sozialkompetenz) und die Umwelt (Es/Sachkompetenz) in das Zentrum. Hierbei soll das Ich zu einem verantwortungsbewussten Individuum heranreifen, seine Verbundenheit mit allen und allem fühlen, um so (berufliche) Entscheidungen für eine gerechtere und ressourcenschonende Welt treffen zu können. Dabei stehen nicht die Optimierung der menschlichen Arbeitskraft und Leistung im Vordergrund, sondern der Mensch mit seinem Bedürfnis nach Sinn und Eingebundenheit. Hierbei ist nicht nur beruflicher Erfolg existenziell, sondern seine Umwelt selbst. Ruth C. Cohn, eine der bedeutendsten Vertreterinnen der humanistischen Psychologie und Begründerin der Themenzentrierten Interaktion (TZI), trifft mit folgenden Worten den Kern, um den es auch beim Lebendigen Lernen geht:

> „Ich möchte, daß jeder Mensch ganz ‚Ich‘ sagen lernt, weil er nur dann seine Erfüllung finden kann; und in jedem Ich ist bereits das Du und das Wir und die Welt

> enthalten. Wenn ich mich tief genug in mich einlasse, meinen Augen und anderen Sinnen traue, sehe ich auch die Welt draußen." (Cohn 1987, S. 372)

An dieser Stelle soll nun ausgeführt werden, warum die Idee des Lebendigen Lernens dieser humanistischen Idee folgt:

Wenn Lernende dazu ermuntert werden, ihr eigenes Wesen – auch durch die Spiegelung anderer Lebenswege – zu erfahren, können sie ihre Erfüllung (und ihre Berufung) finden. So hilft der in Kapitel 4.2 gezeichnete biografische Ansatz, Lernende bei der Selbstreflexion und Selbstfindung zu unterstützen. Er fördert parallel den Aufbau der Selbstkompetenz, die für die nachhaltigkeitsorientierte berufliche Handlungskompetenz notwendig ist. Diese Befähigung soll schließlich dazu führen, dass Menschen „ganz Ich sagen lernen" (ebd.) sowie eigene und andere Denk- und Handlungsmuster, Lebensstile und Gewohnheiten reflektieren (vgl. Haan/Seitz 2001). Ein Beispiel dafür stellen Interviews von sogenannten Pionierbetrieben im Bäckerhandwerk dar, wie sie im Rahmen der Korn-Scout-Zeitschriften auszumachen sind. Auszubildende haben die Gelegenheit, Lebenswege und Entscheidungen anderer zu verstehen und mit ihren eigenen Werten abzugleichen. Sie lernen dabei nicht nur verschiedene Beweggründe, sondern auch sich selbst kennen: Wenn Lernende sich durch Reflexionen selbst verstehen, können sie leichter auch andere Menschen mit ihren Bedürfnissen erkennen. Sowie sie sich auf sich selbst eingelassen und ihre eigenen Motive erkannt haben, so sehen sie gleichermaßen „die Welt da draußen" und die längerfristige Bedeutung ihrer Entscheidungen. Sie erfahren sich nicht mehr als getrennt von der Welt, sondern als Einheit (mit Ruth C. Cohns Worten: „interdependent"). Wenn sie sich zudem bei authentischen beruflichen Lernsituationen als Wir erleben, können gemeinsam sozialverträgliche und zukunftsfähige Lösungen gefunden werden. Auch diese Notwendigkeit greift der Ansatz des Lebendigen Lernens in der Lebensmittelindustrie auf (vgl. Punkt 3 in Kapitel 4.2). Ein gutes Beispiel ist das Vertiefungsmodell von NaReLe, bei dem gemeinschaftlich nachhaltigkeitsorientierte (und damit humane) Lösungen für betriebliche Probleme entwickelt und ausprobiert werden dürfen. Hierbei kommen Lernende in Kontakt mit anderen Meinungen. Sie lernen, sich authentisch mitzuteilen, sich – wenn nötig – abzugrenzen und als sich wechselseitig beeinflussende Gemeinschaft zu verstehen. Dabei sollen sie im Sinne der BBNE auf der Mikroebene ihrer individuellen Entscheidungen davon ausgehen, dass individuelle wirtschaftliche Entscheidungen individuelle und soziale, ökonomische und ökologische Folgen haben, wie eingangs von Weber zitiert.

Wenn Lernende darüber hinaus Erfahrungen mit *aktivierend-sinnlicher* Qualität und emotionaler Tiefe machen können, so lernen sie u. a. den eigenen Sinnen, ihrem Körper und dessen Empfindungen zu trauen (Punkt 2 in Kapitel 4.2). Ihre Intuition und Feinfühligkeit werden gestärkt, was bereichernd für das gesamte Leben ist. Berufliche Kontexte gehören selbstverständlich dazu, z. B. das Ausprobieren neuer Rezepturen im Lebensmittelhandwerk oder das empathische Kundengespräch. So kann der Beruf nicht nur sinnlich erfahren werden, sondern durch Engagement und Solidarität gleichzeitig sinnstiftend sein. Wenn Sinn auch etwas individuell Konstruiertes sein mag, so ist es dennoch essenziell, dass sich Auszubildende eben über das oben erwähnte Ausprobieren und Reflektieren ihren eigenen Sinn erschaffen dürfen. Erwerbstätigkeit als reine Existenzsicherung stiftet nicht

mehr allein den nötigen Sinn. Die sogenannte Generation Z orientiert sich stattdessen an den Werten Familie, Entfaltung und Nachhaltigkeit (vgl. OC&C 2019). Laut der Studie des rheingold Instituts aus dem Jahr 2021 haben rund 54 Prozent der Teilnehmenden angegeben, dass ihnen die Themen Klimawandel und Umweltschutz Sorgen bereiten (vgl. Statista 2022 und Kähler u. a. 2023). So trägt BBNE nicht zuletzt dazu bei, dem eigenen beruflichen Handeln (mehr) Sinn zu verleihen und der Generation Z in ihrer Lebenswelt zu begegnen. Dabei sind Lernsituationen als Erfahrungsraum immer schon Teil dieser Lebenswelt: „Unterricht ist ‚Wirklichkeit', kein Labor und kein wissenschaftliches Experiment. Er ist Lebenswelt mit all seinen unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen: Performativität, Subjektivität, Normativität und Objektivität" (Tafner 2018, S. 64).

6 Fazit und Ausblick

Der vorgestellte Orientierungsrahmen zum Lebendigen Lernen in der BBNE-Didaktik ist eines der zentralen Ergebnisse der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung der Modellversuche der BBNE-Förderlinie III des BIBB-Förderschwerpunkts „BBNE 2015–2019". Er wurde entwickelt, um auf verschiedenen Wegen in die Berufsbildung hineinzuwirken: Er soll sowohl im berufsschulischen als auch im betrieblichen Lehr-/Lernalltag zu einer humanen Pädagogik für die nachhaltige Entwicklung beitragen. Die spezifischen Materialien der Modellversuche der Förderlinie III können dabei sofort im Lebensmittelhandwerk und in der Lebensmittelindustrie angewandt werden, was eine Erleichterung für das Berufsbildungspersonal darstellt. Sie fördern auf zum Teil innovative Weise die für BBNE notwendige nachhaltigkeitsorientierte Gestaltungskompetenz. Für weitere Branchen können sie adaptiert, verändert und damit leicht in verschiedenen Kontexten angewandt werden. Mindestens aber liefern sie *Inspiration;* eine Inspiration, selbst aktiv Gestaltende/-r innovativer, ganzheitlicher BBNE-Lernaufgaben zu sein, sowie auch Inspiration dafür, wie Lernaufgaben nicht nur in der BBNE ausgestaltet sein können, um den Menschen (wieder) in den Mittelpunkt zu rücken und Ökonomie als das zu verstehen, was sie ist – eine dem Menschen dienliche „Erfindung". Dabei sollen durch den hier entworfenen Orientierungsrahmen für Lebendiges Lernen keine starren Regeln verfolgt, sondern Anhaltspunkte geliefert werden. Er eignet sich als Ausgangspunkt für die Gestaltung kompetenzorientierter, aber gleichzeitig humaner Lehr-/Lernmaterialien und -situationen. Für die BBNE-Didaktik und das Lebendige Lernen bedarf es, neben dem Professionswissen, der Intuition und Kreativität seitens des Berufsbildungspersonals und des „Raumes" für Auszubildende, eigene Erfahrungen machen zu dürfen.

Die Modellversuche waren in ihren Erprobungen der hier vorgestellten Lernaufgaben bereits erfolgreich. Es wird sich in der weiteren praktischen Anwendung zeigen, ob und inwieweit der Orientierungsrahmen für das Lebendige Lernen in der didaktischen Arbeit auch anderswo dienlich ist, um nachhaltigkeitsorientierte Lernaufgaben zu gestalten. Ein Lichtblick ist der entworfene humanistische, ganzheitliche Bildungsansatz bereits jetzt: Es braucht Utopien und auch den Mut, um für eine nachhaltige Entwicklung die notwendigen Veränderungen im Denken und die Transformation im Handeln voranzubringen. „In einem

entsprechenden Modell muss Wirtschaftswachstum durch ökologische Verantwortlichkeit und das Bemühen um Frieden, Inklusion und soziale Gerechtigkeit geleitet werden […] Für die Bildung und das Lernen bedeutet dies, dass wir über einen engen Utilitarismus und Ökonomismus hinausgehen müssen, um die vielfältigen Dimensionen menschlichen Daseins einzubeziehen" (Schweizerische UNESCO-Kommission u. a. 2016, S. 10). Nicht nur der hier vorgelegte Orientierungsrahmen für die BBNE-Didaktik, sondern sämtliche Ergebnisse der Förderlinie III greifen diese vielfältigen Dimensionen für das Lebensmittelhandwerk und die Lebensmittelindustrie bereits auf und sind nunmehr in der breiten Praxis zu erproben und – im Sinne des Lebendigen – weiterzuentwickeln.

Literatur

Arnold, Rolf: Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 2, S. 45–48. URL: **https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/6861** (Stand: 19.07.2023)

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe. Bonn 2021. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/17281** (Stand: 19.07.2023)

Casper, Marc: Gedeih-Räume sozioökonomischer Hochschullehre. Zur Innenarchitektur einer lebendigen Wirtschaftsdidaktik. In: Urban, Janina; Schröder, Lisa-Marie; Hantke, Harald; Bäuerle, Lukas (Hrsg.): Wirtschaft neu lehren. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden 2021. URL: **https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_18** (Stand: 05.03.2023)

Casper, Marc: Lebendige Wirtschaftsdidaktik. Problemfelder, Entscheidungsfelder und Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik am Beispiel des Prototyps „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung". Dissertation. Universität Hamburg. Hamburg 2019

Casper, Marc; Kastrup, Julia; Nölle-Krug, Marie: Lebendiges Lernen mit kreativen und erfahrungsbasierten Methoden zur didaktischen Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE). In: Ansmann, Moritz; Kastrup, Julia; Kuhlmeier, Werner (Hrsg.): Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie. Bonn 2023

Casper, Marc; Kuhlmeier, Werner; Poetzsch-Heffter, Andrea; Schütt-Sayed, Sören: Vollmer, Thomas: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in kaufmännischen Berufen – ein Ansatz der Theorie- und Modellbildung aus der Modellversuchsforschung. In: bwp@ Ausgabe Nr. 33; Dezember 2017. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe33/casper_etal_bwpat33.pdf** (Stand: 19.07.2023)

Casper, Marc; Schütt-Sayed, Sören; Vollmer, Thomas: Nachhaltigkeitsbezogene Gestaltungskompetenz in kaufmännischen Berufen des Handels. In: Melzig, Christian; Kuhlmeier, Werner; Kretschmer, Susanne (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bonn 2021, S. 179–199. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16974** (Stand: 19.07.2023)

Cohn, Ruth C.: Der Globe – vom nächsten bis zum fernsten Umfeld. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth, Christina (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart 1993, S. 144–174

Cohn, Ruth C.: Themenzentrierte Interaktion. Ein Ansatz zu einer humanistischen Gesellschaftstherapie. In: Cohn, Ruth C.; Farau, Alfred: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart 1984, überarbeitete Aufl. 1987

Daubner, Heinrich: Grundlagen einer humanistischen Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie. Bad Heilbrunn 1997

Ecologic Institut & DIW (Hrsg.): Nachhaltig aus der Krise – Analyse möglicher Beiträge einer ökologischen Finanzreform. Im Auftrag des Rates für Nachhaltige Entwicklung. Berlin 2009

Fischer, Andreas; Casper, Marc; Kiepe, Karina; Hantke, Harald; Pranger, Jan; Schütt-Sayed, Sören: Theoretische Reflexionen zur Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) aus der Perspektive der Modellversuchsforschung. In: Wittmann, Eveline; Frommberger, Dietmar; Weyland, Ulrike: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020. Opladen, Berlin, Toronto 2020, S. 65–79. URL: **https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20641/pdf/JBWF_2020_konv.pdf** (Stand: 19.07.2023)

Fromm, Erich: Vom Haben zum Sein. Übersetzt aus den amerikanischen Transkripten. München 1989, 5. Aufl. 2011

Fromm, Erich: Über den Ungehorsam. München 1985

Haan, Gerhard de; Seitz, Klaus: Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 2). In: Zeitschrift „21 – Das Leben gestalten lernen“ (2001) 2, S. 58–66

Hantke, Harald: „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (Nr. 35), 2018, S. 1–23

Hauff, Volker (Hrsg.): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven 1987

Hüther, Gerald: Mit Freude lernen – ein Leben lang. Göttingen 2016

Jakobi, Sonja: Bildung und Ökonomie. Zwischen Wirtschaftlichkeit und Humanismus. Saarbrücken 2006

Kähler, Anna-Franziska; Kuhlmeier, Werner; Kastrup, Julia; Nölle-Krug, Marie; Strotmann, Christina; Casper, Marc: Lernprozesse in der Berufsausbildung nachhaltigkeitsorientiert gestalten. Ein Praxisleitfaden für Ausbilder/-innen in lebensmittelproduzierenden Berufen. Bonn 2023. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18631** (Stand: 09.04.2024)

Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung in der Grundschule als Bildungsauftrag des Sachunterrichts. Erstmals erschienen in: Lauterbach, Roland; Köhnlein, Walter; Spreckelsen, Kay; Klewitz, Elard (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 3 (1992): IPN; GDSU, S. 11–31

KMK/DUK – Kultusministerkonferenz der Länder; Deutsche UNESCO-Kommission: Empfehlung der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Bonn 2007

Költze, Horst: Lehrerbildung im Wandel. Vom technokratischen zum humanen Ausbildungskonzept. In: Cohn, Ruth C.; Terfurth, Christina (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart 1993, S. 192–212

Kuhlmeier, Werner; Vollmer, Thomas; Schütt-Sayed, Sören; Poetzsch-Heffter, Andrea; Kestner, Sylvia; Weber, Heiko; Melzig, Christian: Vom Projekt zur Struktur – Ein Beitrag zum Workshop WS 01 „Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung“, 19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln. Köln 2017

Kuhlmeier, Werner; Mohorič, Andrea; Vollmer, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bonn 2014. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7453** (Stand: 26.04.2024)

Marx, Karl: Das Kapital. Ungekürzte Ausgabe nach der zweiten Aufl. von 1872. Köln 2018

Michelsen, Gerd; Fischer, Daniel: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Ott, Konrad; Dierks, Jan; Voget-Kleschin, Lieske (Hrsg.): Handbuch Umweltethik. Stuttgart 2016. URL: **https://doi.org/10.1007/978-3-476-05193-6_50** (Stand: 19.07.2023)

NaReLe (Hrsg.): NaReLe – Nachhaltige Resonanzräume in der Lebensmittelindustrie. Vertiefungsmodul. o.J. URL: **https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/bwp/files/projekte/NaReLe/NaReLe_01_Infoflyer_web1.pdf** (Stand: 03.06.2024)

NiB-Scout (Hrsg.): Das NiB-Scout Kompetenzmodell – Nachhaltigkeitsdimensionen im Bäckerhandwerk. 2020. URL: **https://nib-scout.de/wp-content/uploads/2021/11/Das-NiB-Scout-Kompetenzmodell.pdf** (Stand: 05.03.2023)

OC&C Strategy Consultants (Hrsg.): Eine Generation ohne Grenzen – Generation Z wird erwachsen. 2019. URL: **https://www.occstrategy.com/media/1904/eine-generation-ohne-grenzen_.pdf** (Stand: 05.03.2023)

Rauner, Felix: Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse (ITB-Forschungsberichte), Band 3. Bremen 2002

Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie (Band 2). Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971

Schütt-Sayed, Sören; Casper, Marc; Vollmer, Thomas: Mitgestaltung lernbar machen – Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Melzig, Christian; Kuhlmeier, Werner; Kretschmer, Susanne (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bonn 2021, S. 200–227. URL: **https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16974** (Stand: 05.03.2023)

Schweizerische UNESCO-Kommission; Deutsche UNESCO-Kommission; Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.): Bildung überdenken. Ein globales Gemeingut? 2016. Originaltitel: Rethinking Education: Towards a global common good? Herausgegeben in Englisch im Jahr 2015 von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Severing, Eckart: Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik (30 Jahre Modellversuchsforschung). München 2005

STATISTA (Hrsg.): Wichtigste Probleme der Gen Z in Deutschland 2021. 2022. URL: **https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1291138/umfrage/wichtigste-probleme-der-gen-z-in-deutschland/** (Stand: 05.03.2023)

Tafner, Georg: „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, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 51–70. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8602** (Stand: 19.07.2023)

UNESCO-Kommission (Hrsg.): Bildung überdenken. Ein globales Gemeingut? Herausgegeben im Jahr 2016 von der Schweizerischen UNESCO-Kommission, der Deutschen UNESCO-Kommission und der Österreichischen UNESCO-Kommission. Originaltitel: Rethinking Education: Towards a global common good? Herausgegeben in Englisch im Jahr 2015 von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur. URL: **https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016_Bildung_UEberdenken.pdf** (Stand: 05.03.2023)

Vereinte Nationen (Hrsg.): Generalversammlung: Entwurf des Ergebnisdokuments des Gipfeltreffens der Vereinten Nationen zur Verabschiedung der Post-2015-Entwicklungsagenda. o. O. 2015

Vollmer, Thomas; Kuhlmeier, Werner: Strukturelle und curriculare Verankerung der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kuhlmeier, Werner; Mohorič, Andrea; Vollmer, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 197–223. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7453** (Stand: 26.04.2024)

Weber, Max: Wissenschaft als Beruf/Politik als Beruf. Herausgegeben von Wolfgang J. Mommsen und Wolfgang Schluchter in Zusammenarbeit mit Birgitt Morgenbrod. Max Weber Gesamtausgabe I/17. Tübingen 1992

Claudio Sidler

„Wirtschaftsethik in meinem Unterricht?“ – Erstellung einer Typologie für subjektive wirtschaftsethische Verständnisse von Wirtschaftslehrpersonen

Im Kontext von Forderungen der Neuorientierung ökonomischer Bildung stellt der vorliegende Beitrag eine Idealtypologie wirtschaftsethischer Überzeugungen von Lehrpersonen vor. Basierend auf aktuellen Debatten in der Wirtschaftspädagogik und der Wirtschaftsethik werden Vergleichsdimensionen abgeleitet. Entstanden ist eine Matrix mit zwei Dimensionen, welche die Notwendigkeit wirtschaftsethischer Überlegungen für eine ökonomische Bildung einerseits sowie unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisse andererseits ausdifferenziert. Die daraus entstehenden Idealtypen werden bezüglich ihrer Implikationen für die Gestaltung von Wirtschaftsunterricht charakterisiert.

1 Einleitung

> „Es gibt in der deutschen Sprache die zwei Ausdrücke ‚sich ein Bild machen‘ und ‚im Bilde sein‘. Wir sind nie ‚im Bilde‘ über diese Welt, wenn wir uns von ihr kein Bild machen. Dieses Machen ist ein schöpferischer Akt“ (Dürrenmatt 2020, S. 6).

„Wirtschaften heißt ‚Werte schaffen‘.“ So lautet ein Artikel des Wirtschaftsethikers Peter Ulrich (2000), welchen ich während meiner Studienzeit der Wirtschaftswissenschaften entdeckte. Peter Ulrichs Ideen und insbesondere seine „Integrative Wirtschaftsethik“ (vgl. Ulrich 2016) begleiteten mich durchs Studium und darüber hinaus. Neben meiner Forschung zu wirtschaftsethischen Überzeugungen unterrichte ich heute das Fach Wirtschaft und Recht in der Schweiz auf der Sekundarstufe II.

Als Wirtschaftslehrperson stehe ich vor der Herausforderung, Schüler/-innen auf komplexe, undurchsichtige und insbesondere **normative** Fragestellungen vorzubereiten (vgl. u. a. Dubs 2020 u. 2021; Pies 2020; Tafner 2020b; Ulrich 2001). Nach meinem Verständnis kann Wirtschaftsunterricht Fragen wie Sinn und Legitimation von Unternehmenzwecken, dem konstruktiven Umgang mit Zielkonflikten und unterschiedlichen Wertepositionen nicht umgehen. Für mich ist klar, dass Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik im Kern miteinander verbunden sind.

Mit solchen Aussagen vertrete ich eine normative Positionierung. Das Phänomen Wirtschaft ist geprägt durch Pluralität, wobei das eigene Bild „der Wirtschaft" durch individuelle Anschauungen und Vorstellungen beeinflusst wird (vgl. Tafner 2021). Wie stehen andere Lehrpersonen zu dem Verhältnis von Moral und Wirtschaft? Und auf Basis welcher Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisse werden Entscheidungen für die Ausgestaltung des eigenen Unterrichts getroffen?

Erste Ansatzpunkte für die Beantwortung obiger Fragen soll eine Idealtypologie wirtschaftsethischer Überzeugungen von Lehrpersonen liefern. Unter der Annahme, dass die in der Wissenschaft diskutierten wirtschaftsethischen Ansätze als Reinformen der in der Praxis vorhandenen Überzeugungen anzusehen sind, werden mögliche „Denkmuster" (vgl. Ulrich/Thielemann 1993) von Lehrpersonen beleuchtet. Basis für die Typologisierung bilden wissenschaftliche Debatten aus der Wirtschaftspädagogik (vgl. Beck 2022; Minnameier/Neuweg 2019; Tafner 2019 u. 2020a) und im weiteren Sinne aus der Wirtschaftsethik (vgl. Homann/Suchanek 2005; Ulrich 2016 u. 2017).

Der Beitrag folgt einem Dreischritt, welcher sich an dem Vorgehen von Kelle und Kluge (2010) orientiert. Erstens wird begründet, inwiefern wirtschaftsethische Theorien bei der Erfassung pluraler Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisse helfen können und welchen Mehrwert die Betrachtung subjektiver Überzeugungen erbringt (Kapitel 2). Zweitens werden die Vergleichsdimensionen der Idealtypologie dargelegt, indem eine aktuelle Debatte aus der Wirtschaftspädagogik zusammengefasst und mit weiterer Literatur aus Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsethik analysiert wird (Kapitel 3). Auf Basis dieser Vergleichsdimensionen werden abschließend Idealtypen vorgestellt und charakterisiert (Kapitel 4).

2 Wirtschaftsethische Theorien als Kategorisierungshilfe von Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnissen

2.1 Neuorientierung der ökonomischen Bildung

Startpunkt meiner Überlegungen sind die Forderungen nach einer Neuorientierung der Wirtschaftswissenschaften an Hochschulen. Sowohl national (vgl. u. a. Engartner u. a. 2018; Fridrich u. a. 2021) als auch international (vgl. u. a. Brant 2011; Landfester/Metelmann 2019; Steyaert/Beyes/parker 2016) werden kritische Forderungen diskutiert. Im Fokus der Kritik steht insbesondere die Vermittlung eines bestimmten Wertesystems: „[B]y propagating ideologically inspired moral theories, business schools have actively freed their students from any sense of moral responsibility" (Ghoshal 2005, S. 76).

Zudem wächst das Bewusstsein, dass auch die implizite Vermittlung von Inhalten in Betracht gezogen werden muss (zum Stichwort „*hidden curriculum*" vgl. Blasco 2012; Margolis 2001).

Während sich viele der zitierten Forderungen auf die Ebene Hochschule beziehen, sind die inhaltlichen Überlegungen auch für die vorgelagerte Sekundarstufe II und insbesondere die gymnasiale Maturität relevant. Denn diese hat die Funktion der allgemeinen Studieren-

denreife im Bildungsauftrag (vgl. Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 1994, S. 6). Zumindest in der Schweiz orientieren sich das Schulfach bzw. die Lehrmittel des Fachs Wirtschaft und Recht inhaltlich stark an der hochschulischen Lehre, indem beispielsweise die Inhalte fachsystematisch in den Ausrichtungen Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Recht behandelt werden (vgl. Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren 1994, S. 75ff.). Zentraler Erkenntnisgegenstand ist das Handeln unter Knappheitsbedingungen (ebd.), wobei es in der Aufgabe der Lehrperson liegt, die dazugehörigen Konzepte mittels didaktischer Reduktion für die Bildungsstufe zu vereinfachen und für die Schüler/-innen zugänglich zu machen. Dies, so meine Einschätzung, erhöht die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion auf der Sekundarstufe II.

2.2 Notwendigkeit wirtschaftsethischer Überlegungen für eine ökonomische Bildung

Die Wirtschaftspädagogik scheint sich der Bedeutung wirtschaftsethischer Überlegungen bewusst zu sein, dennoch bleibt die ausdrückliche Einbindung der Wirtschaftsethik eher ein Randgebiet (vgl. u. a. auch Lorch/Schank 2020; Schank/Hirata 2021; Tafner 2020a). Während der Beitrag einer ökonomischen Grundbildung zur (politischen) Meinungsfindung wenig umstritten ist (vgl. u. a. Pies 2020; Weyland 2021), herrscht hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung der ökonomischen Lehre weitaus weniger Konsens.

In der Praxis besteht für Lehrpersonen die Herausforderung, das vielschichtige Phänomen „Wirtschaft“ mithilfe der didaktischen Reduktion in ihren Unterricht zu integrieren, ohne jedoch zu stark zu vereinfachen und alternative Sichtweisen zu übergehen. Ursprünglich aus der politischen Bildung stammend, leiten u. a. Dubs (2021) und Tafner (2020b; 2021) aus den Grundsätzen, die im Beutelsbacher Konsens (vgl. Frech/Richter 2017) festgehalten wurden, Anforderungen für die Gestaltung von Wirtschaftsunterricht ab. Der Umgang mit Mehrdeutigkeit ist eine wesentliche Herausforderung, denn je nach (wirtschaftsethischem) Standpunkt werden unterschiedliche „Lösungskorridore“ möglich.

Hierbei kann Wirtschaftsethik als wissenschaftliche Disziplin für den Wirtschaftsunterricht wertvolle Reflexionsarbeiten und Ansätze bieten. Im Kern beschäftigt sich die Wirtschaftsethik mit der Frage nach der ethischen Legitimierbarkeit wirtschaftlichen Handelns und kann mithilfe von drei interdependenten Ebenen differenziert werden. Kreuzhof (2018, S. 33) folgend, wird die Makroebene oftmals allgemein als Wirtschaftsethik oder Wirtschaftsordnungsethik betitelt. Sie dreht sich z. B. um Fragen, die das Verhältnis von Moral und Wirtschaft betreffen. Auf der Mesoebene werden Fragen der Unternehmens- oder Institutionenethik angesiedelt und auf der Mikroebene Fragen der Individualethik oder Berufs- und Arbeitsethik. Wie sich weiter unten zeigt, werden die Ebenen nicht immer einheitlich verwendet, was eine trennscharfe Unterscheidung erschwert.

Die Wirtschaftsethik gibt es dabei nicht. Basierend auf unterschiedlichen Weltbildern, Anschauungen, Überzeugungen und Werten existiert eine Vielzahl an Theorien und Ansatzpunkten, um über wirtschaftsethische Fragestellungen nachzudenken (vgl. u. a. Kreuzhof 2018, S. 23ff.; Schank/Hirata 2021, S. 315). Für die Entscheidungsfindung stellt sich also

die Frage nach dem **Standpunkt**, von welchem aus man einen Gegenstand beurteilt (zum *„Moral Point of View“* vgl. u. a. Bleisch/Huppenbauer/Baumberger 2021; Ulrich 2016). Für Lehrpersonen bleibt damit trotz der Heranziehung wirtschaftsethischer Überlegungen die Herausforderung der Uneindeutigkeit.

2.3 Überzeugungen als Kategorisierungshilfe für unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisse

Wenn die Forderungen nach einer Neuorientierung in der Praxis Anschluss finden sollen, rücken Lehrpersonen und ihr subjektives Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnis in den Fokus. Zwar zeigt sich, dass Lehrpläne bzw. Lehrmittel einen bedeutenden Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben (vgl. Krumm 1975, S. 660; Ledergerber/Keller/Dilger 2019, S. 30; Stein 2003a; 2003b). Letzten Endes sind es aber die unterrichtsvorbereitenden Entscheidungen der Lehrpersonen, welche die Ausgestaltung des Unterrichts maßgeblich bestimmen.

Wirtschaftspädagogische Forschung zu Überzeugungen in Verbindung mit Fachwissen und Fachdidaktik sind selten (vgl. Baumert/Kunter 2013, S. 302; Kirchner 2016; Seifried 2006, S. 112). Überzeugungen sind aber ein wichtiger Teil der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen (vgl. Baumert/Kunter 2013) und beinhalten affektiv-wertende Vorstellungen „über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung“ (Reusser/Pauli 2014, S. 642f.). Im Vergleich mit anderen Übersichtsarbeiten (vgl. Merk 2020; Skott 2015) lassen sich vier Hauptcharakteristika identifizieren:

- Überzeugungen zeichnen sich dadurch aus, dass es sich um **mentale Konstrukte** handelt, die von den entsprechenden Individuen *für wahr gehalten* werden.
- Überzeugungen sind *nicht nur rein kognitiv*, sondern auch mit *affektiven Komponenten* verbunden.
- Überzeugungen sind über die Zeit sehr stabil, was aber nicht bedeutet, dass sie nicht verändert werden können.
- Überzeugungen *beeinflussen* die Wahrnehmung von und den Umgang mit praktischen Problemen.

Insbesondere Letzteres macht Überzeugungen für die Erforschung interessant. Fives und Buehl (2012) stellen drei handlungsleitende Funktionen von Überzeugungen fest: Erstens wirken Überzeugungen als Filter konkreter Erfahrungen und Informationen. Somit beeinflussen sie, welche Informationen als wertvoll erachtet werden und welche nicht (z. B. epistemologische Überzeugungen). Zweitens dienen Überzeugungen als Orientierungsrahmen, die hilfreich sind, um Probleme oder Aufgaben zu deuten. Drittens wirken Überzeugungen handlungsleitend, indem z. B. überhaupt erst eine Handlung begonnen wird aufgrund motivationaler Aspekte (S. 478ff.).

Werden nun Überzeugungen von Lehrpersonen empirisch erforscht, ergeben sich daraus grundlegende Orientierungsmuster, welche auch für die Gestaltung von Unterricht eine Rolle spielen, wie Forschungsarbeiten zum Einfluss **lerntheoretischer** Überzeugungen auf die Auswahl von Aufgaben, Diskussionsthemen usw. zeigen (vgl. Dubberke u. a. 2008; Peterson u. a. 1989; Staub/Stern 2002). Inhaltlich werden nicht lerntheoretische, sondern eben wirtschaftsethische Überlegungen analysiert unter der Annahme, dass sich diese ebenfalls auf die Unterrichtsgestaltung auswirken bzw. auch der Grund für Uneinigkeiten sind, wenn es um die wünschenswerte Ausgestaltung ökonomischer Bildung geht.

3 Skizzierung wissenschaftlicher Debatten aus der Wirtschaftsethik und der Wirtschaftspädagogik

Welche ökonomische Bildung gelehrt werden soll bzw. welchen Zielen wirtschaftliches Handeln dienen soll, variiert je nach wirtschaftsethischem Standpunkt. Im deutschsprachigen Raum haben sich drei wirtschaftsethische Ansätze durchgesetzt (die Integrative Wirtschaftsethik von Ulrich 2016), der Ordnungsethische Ansatz von Homann (2012) sowie die Kulturalistische Wirtschaftsethik von Beschorner (2002; 2013)), auf welche hier aus Platzgründen nur referenziert wird (für aktuelle Zusammenfassungen der Ansätze vgl. Beck 2022 sowie Schank/Hirata 2021). Nachfolgend soll beispielhaft anhand der Diskussion zwischen Tafner (2019; 2020a) und Minnameier und Neuweg (2019) diskutiert werden, welche Differenzen für die Erfassung wirtschaftsethischer Überzeugungen relevant sein könnten.

3.1 Einordnung der Debatte

Die Auseinandersetzung, welcher normativen Ausrichtung die Wirtschaftspädagogik folgen soll, wurde insbesondere unter dem Titel der **Beck-Zabeck-Kontroverse** geführt (für eine detaillierte Übersicht vgl. Tafner 2014, S. 223ff.). Im Zentrum der Kontroverse stand Homanns wirtschaftsethischer Ansatz, welcher für die nachfolgend betrachtete Debatte erneut den Kern der Auseinandersetzung bildet. Tafner (2019) präsentiert in seinem Beitrag Antithesen zu Homanns ökonomischer Wirtschaftsethik und setzt sich dabei mit den grundlegenden Annahmen des Ansatzes auseinander. Als Antwort auf den Beitrag weisen Minnameier und Neuweg (2019) auf Missverständnisse hin bzw. legen offen, welche Kritik ihrer Meinung nach angebracht ist und welche nicht. Darauf folgt eine Entgegnung von Tafner (2020a), in welcher er seine Position verdeutlicht.

3.2 Ontologische Unterschiede im Verständnis von Ökonomie und Ökonomik

Ein grundlegender Diskussionspunkt dreht sich um Tafners (2019) Unterscheidung von Wirtschaft als lebensweltliches Phänomen (Ökonomie) einerseits und wissenschaftlicher Disziplin (Ökonomik) andererseits. Im Fazit seines ersten Beitrags werden die folgenden drei Prämissen problematisiert:

> „1) Nur eigennutzmaximierendes Handeln ist Wirtschaften.
> 2) Nur eigennutzmaximierendes Handeln soll Wirtschaften sein.
> 3) Jedes menschliche Handeln ist und soll wirtschaftliches Handeln sein."
> (Tafner 2019, S. 23f.)

Tafner geht von einem pluralen und lebensweltlichen Wirtschaftsverständnis aus, welches er an anderer Stelle ausdifferenziert (vgl. Tafner 2020b). Zentral dafür ist seines Erachtens die Unterscheidung zwischen einer lebensweltlichen Ökonomie und der wissenschaftlichen Ökonomik, die aus den Diskussionen um Wissenschafts- und Situationsprinzip abgeleitet werden können (vgl. Tafner 2016; 2020b). Eine unreflektierte Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse, welche auf Basis bestimmter Modellannahmen getroffen werden, betrachtet er kritisch. Für die Wirtschaftspädagogik fordert Tafner (2020b) kein gegenseitiges Ausspielen von Moral und Wirtschaft, sondern ähnlich wie Ulrich (2016) und Dubs (2021) eine Integration beider Bereiche, wobei der ethischen Dimension der Vorrang gewährt werden sollte. Ziel dieses Ansatzes ist es, die eigene Meinungsbildung zu unterstützen und diese argumentativ verteidigen zu können, wozu kritische Reflexion und diskursive Auseinandersetzungen von Bedeutung sind (vgl. Tafner 2020b, S. 244f.). In seinem zweiten ausgewählten Beitrag schreibt er dazu: „Wie wir Wirtschaft lehren, beeinflusst das Denken und Handeln unserer Lernenden. Wirtschaft und Wirtschaften sind lebensweltlich und wirtschaftswissenschaftlich plurale Phänomene, die kontrovers diskutiert werden" (Tafner 2020a, S. 449f.).

Dem würden Minnameier und Neuweg (2019) sicherlich nicht widersprechen. Genau deshalb ist es wichtig, wirtschaftswissenschaftliche Modelle und Inhalte zu vermitteln, damit mündige Wirtschaftsbürger/-innen aufgeklärte Entscheidungen treffen können. Dazu gehören beispielsweise spieletheoretische Inhalte:

> „Das Gefangenendilemma ist das Paradebeispiel schlechthin für sog. Mixed-Motive-Spiele […]. Die meisten, vielleicht alle großen Probleme nicht nur der Wirtschaftsethik, sondern der Menschheit überhaupt (man denke etwa an die globale Erwärmung), weisen diese Grundstruktur auf, und deshalb ist der Fokus auf Dilemmastrukturen eine wohlbegründete Fokussierung." (Minnameier/Neuweg 2019, S. 633)

Wesentlich für diesen zweiten Ansatz ist das spieletheoretische Verständnis bzw. die Anwendung dieses Wissens auf alltägliche Lebenssituationen. Dazu zählt die Modellannahme des *homo oeconomicus* (Annahme der rationalen Eigennutzmaximierung), welche aber nicht als Realitätshypothese verwendet wird, sondern lediglich als notwendiges Prinzip für die Gewinnung von Erkenntnissen (S. 634f.). So präzisiert Pies (2020):

> „In diesem Sinn ist der berühmt-berüchtigte homo oeconomicus mit Sicherheit kein Menschenbild. Das Modell rationaler Nutzenmaximierung ist kein Erziehungsideal. Es dient nicht als normatives Vorbild für Individuen. Die Ökonomik mahnt nicht zur Nachahmung des homo oeconomicus an. Sie verwendet dieses

> Modell stattdessen im Rahmen einer positiven Analyse: als Instrument zur Erklärung sozialer Phänomene, die als nicht-intendierte Folgen intentionalen Handelns emergieren.“ (S. 86)

Die Modellüberlegungen sollen Einsichten vermitteln, welche wiederum der aufgeklärten Entscheidungsfindung dienen. Dabei erfordere ein korrekter Umgang mit Modellen, deren theoretische Aussagekraft hervorzuheben und darauf hinzuweisen, dass diese Aussagen empirisch überprüft werden müssen (vgl. Pies 2020, S. 88). Beide Argumentationen beziehen sich auf unterschiedliche Verständnisse der **Anwendbarkeit** wirtschaftstheoretischer Erkenntnisse. Während im Falle Tafners die Vermittlung eigennutzmaximierender Modellannahmen vermieden bzw. mithilfe von politischen, ethischen oder soziologischen Inhalten ergänzt werden muss, sieht der Vorschlag von Minnameier und Neuweg genau in der Vermittlung bzw. im Verständnis der wirtschaftlichen Modelle einen wichtigen Baustein für eine aufgeklärte Entscheidungsfindung.

3.3 Verortung der Moral

Sowohl Tafner als auch Minnameier und Neuweg sind der Meinung, dass die Vermittlung konfligierender Werte eine Notwendigkeit in demokratischen Gesellschaften ist. Unterschiedlicher Meinung sind sie jedoch bezüglich der Frage, auf welcher Ebene diese Aushandlung passieren soll (vgl. Kapitel 2.2). Damit dreht sich der zweite Diskussionspunkt um die Verortung moralischer Anliegen bzw. darum, auf welcher Ebene moralische Anliegen implementiert werden müssten.

Für Tafner spielt die Individualethik (Mikroebene nach Kreuzhof 2018) eine wichtige Rolle, da diese schlussendlich auch Basis für eine Institutionenethik (Mesoebene nach Kreuzhof 2018) bildet:

> „Wesentlich ist die Erkenntnis, dass wirtschaftliche Erziehung oder Bildung, welche einen pädagogisch-didaktischen Anspruch stellen will und auch auf die Lebenswelt abzielt, niemals eine ausschließlich instrumentell ökonomische sein kann, sondern immer um das Soziale, Ethische und Politische zu ergänzen ist. Damit ist jede ökonomische Erziehung oder Bildung zugleich auch eine sozioökonomische. Ethische Grundlage ist dabei eine Individual- und Institutionenethik.“ (Tafner 2019, S. 23f.)

Damit lässt sich auch Tafners Anliegen erklären, keine modelltheoretischen Annahmen der Eigennutzmaximierung zu vermitteln und damit eventuell egoistisches Verhalten zu legitimieren, indem die ökonomische Rationalität als einzige Rationalität dargestellt wird.

Minnameier und Neuweg (2019) kritisieren an Tafners Forderung nach Individualethik die Nichtbeachtung von Wettbewerb und dessen Einfluss auf das Entscheidungsverhalten von Individuen (S. 629). Tafner begehe damit einen Fehler in der Verantwortungszuschreibung und missachte das **Implementationsproblem**: Weshalb sollten Menschen entgegen ihren Interessen Entscheidungen treffen? Um dieses Problem zu lösen, unterscheidet Homanns Konzeption zwischen Handlungstheorie und Institutionen- bzw. Gesellschaftstheorie:

> „Wer bestimmte gesellschaftliche Resultate – wie z. B. den Abbau der Arbeitslosigkeit, Umweltschutz, steigende Geburtenraten und sinkende Kriminalitätsraten und dgl. mehr – erreichen will, kann grundsätzlich nicht bei den Intentionen der Akteure ansetzen; er fiele damit in die Handlungstheorie zurück […]. Das bedeutet zugleich, dass gesellschaftlich unerwünschte Resultate grundsätzlich nicht dem Werteverfall, der Charakterschwäche der Bürger, Politiker oder Unternehmer etc. oder ihrem fehlenden politischen ‚Willen' zugerechnet werden können – das wäre wieder Handlungstheorie –, sondern auf unzweckmäßige Handlungsbedingungen, Institutionen zugerechnet werden müssen." (Homann/Suchanek 2005, S. 42f.)

Ethik wird damit als politisches Problem aufgefasst. Die auf der Ebene der Handlungsbedingungen ausgehandelte Rahmenordnung muss gesellschaftlich unerwünschte Resultate verhindern oder eben angepasst werden (vgl. Minnameier/Neuweg 2019, S. 630). Die Individualethik, im Gegensatz zu Tafners Ansatz, beschränkt sich auf die Mitbestimmung der Rahmenbedingungen über politische Prozesse und die Einhaltung der Regeln. Darüber hinaus gibt es keine individualethischen Anforderungen: „Die Wirtschaftsdidaktik wird mit der prinzipiellen Offenheit der inhaltlichen Entscheidungen der von ihr Erzogenen in einer Demokratie leben müssen" (Minnameier/Neuweg 2019, S. 639).

Die unterschiedliche Verortung der Moral wirkt sich auf die Gestaltung von Wirtschaftsunterricht aus. Wird grundsätzlich einem individualethischen Ansatz gefolgt, so muss der Unterricht auch stärker auf eine individuelle Auseinandersetzung mit einem Thema ausgerichtet werden. Hier wäre zu denken an die Förderung kritischer (Selbst-)Reflexion oder die Aushandlung von Positionen über Debatten und damit die Verfolgung eines wertekläreden Ansatzes (vgl. Raths/Harmin/Simon 1978). Die Verortung der Moral auf der Makroebene zielt stärker auf das Generieren von Einsichten zur Funktionsweise der Wirtschaft bzw. der Reflexion über politische Gestaltungsmöglichkeiten und die Berücksichtigung der Erkenntnisse in die individuelle Entscheidungsfindung. Welchen individuellen Standpunkt man zu einer Frage hat, spielt eine untergeordnete Rolle.

4 Typologie wirtschaftsethischer Standpunkte

Abschließend sollen die obigen Überlegungen in einer Idealtypologie wirtschaftsethischer Überzeugungen zusammengefasst werden. Für ein systematisches und nachvollziehbares Vorgehen wird bei der Bildung der Typologie dem Vorgehen von Kelle und Kluge (2010, S. 91f.) gefolgt.

Schritt 1: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen: Auf Basis der ausgewählten Debatte wurden relevante Vergleichsdimensionen identifiziert, indem die Argumente beider Parteien analysiert und abstrahiert wurden („Um welche grundsätzlichen Differenzen wird in den Beiträgen debattiert?").

Schritt 2: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten: Dieser Schritt kann auf zwei unterschiedliche Arten aufgefasst werden. Einerseits dienen die im Detail analysierten Beiträge als Fälle, auf deren Basis die Idealtypologie erstellt wurde. Andererseits werden in einem zukünftigen Schritt Interviews mit Lehrpersonen geführt, um die so erstellte Idealtypologie auf ihre empirische Nützlichkeit zu überprüfen. Zum Zeitpunkt der Einreichung dieses Beitrags wurden erste Interviews erhoben, jedoch noch nicht ausgewertet.

Schritt 3: Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge – und **Schritt 4:** Charakterisierung der gebildeten Typen werden gemeinsam betrachtet. Die Extrempositionen der jeweiligen Vergleichsdimension werden zu Idealtypen zusammengefasst. Sie sind in dem Sinne ideal, als es unwahrscheinlich ist, diese so identifizierten Überzeugungen in Reinform in der Praxis beobachten zu können. Der Mehrwert der Idealtypologie besteht jedoch gerade in dieser Überzeichnung möglicher Vergleichsmerkmale. Dadurch können in der Praxis vorkommende Überzeugungen einfacher identifiziert werden. Zudem werden hier wirtschaftsdidaktische Implikationen reflektiert. Dazu wird das Modell von Euler und Hahn (2014, S. 90) als kategorialer Rahmen beigezogen, wobei der Fokus insbesondere auf den Dimensionen Lernmethoden und Lernziele/-inhalte liegt.

4.1 Vergleichsdimensionen

Aus der Auseinandersetzung mit den wirtschaftspädagogischen und wirtschaftsethischen Diskussionen ergeben sich meines Erachtens zwei grundsätzliche Dimensionen, welche für die Kategorisierung wirtschaftsethischer Überzeugungen wichtig sein könnten: A) Notwendigkeit von Ethik im Wirtschaftsunterricht und B) Verhältnis von Wirtschaft und moralischen Anliegen. Daraus ergibt sich folgende Matrix:

Tabelle 1: Idealtypologie wirtschaftsethischer Überzeugungen

Kategorie B **Verhältnis von Wirtschaft und Moral**	**Kategorie A** **Notwendigkeit von Ethik im Wirtschaftsunterricht**	
	Subkategorie A1: Notwendig	**Subkategorie A2: Nicht notwendig**
Subkategorie B1 **Orthodox**	Orthodoxe wirtschaftsethische Überzeugung	Ökonomistische Überzeugung: (implizite Vermittlung von Wertesystemen)
Subkategorie B2 **Heterodox**	Heterodoxe wirtschaftsethische Überzeugung	

A: Notwendigkeit von Ethik im Wirtschaftsunterricht

Die erste Dimension stellt die Frage, ob wirtschaftsethische Überlegungen grundsätzlich notwendig sind. Alle obigen Diskussionen und Überlegungen würden die Frage bejahen. Obwohl die Kontroverse um Normativität und Unterricht seit langer Zeit geführt wird (vgl.

u. a. Brezinka 1992; Lind 2015; Oser 1998), ist Dubs (2021, S. 1) der Überzeugung, dass aufgrund der hohen Anforderungen im Umgang mit normativen Fragestellungen viele Lehrpersonen einen werteneutralen Unterricht anbieten. Kühner (2018, S. 200ff.) zeigt empirisch auf, dass im Wirtschaftsunterricht viel Potenzial für Werteauseinandersetzungen vorhanden wäre, dieses jedoch oftmals übergangen wird und damit implizit bleibt. Aus welchen Gründen dies zu beobachten ist, muss hier offengelassen werden. Es ist zu erwarten, dass bestimmte Lehrpersonen die Notwendigkeit wirtschaftsethischer Überlegungen verneinen.

B: Verhältnis von Wirtschaft und Moral

Diese zweite Vergleichsdimension bezieht sich auf die oben diskutierten Unterschiede im Verhältnis zwischen Wirtschaft und Moral bzw. um die Kernfrage, wie sich moralische Anliegen im wirtschaftlichen System umsetzen lassen. Zentral dabei sind insbesondere die Verortung der Moral sowie die Unterscheidungen von Ökonomie und Ökonomik. Basierend auf den obigen Darlegungen wurde die Unterscheidung „orthodox" und „heterodox" gewählt. Orthodox bezieht sich dabei auf den Kanon aus neoklassischer Theorie, welcher momentan an Hochschulen bzw. in Lehrmitteln weit verbreitet ist und positivistisch verstanden wird. Ein heterodoxes Verständnis hingegen lehnt diese Betrachtung ab und versucht der Pluralität des Phänomens Wirtschaft gerecht zu werden, indem unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten präsentiert und diskutiert werden. Wirtschaftswissenschaftliche Einsichten der neoklassischen Theorie werden als eine bestimmte normative Perspektive auf die Welt verstanden, welche es durch weitere Perspektiven zu ergänzen gilt.

4.2 Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Charakterisierung der Idealtypen

Ökonomistische Überzeugungen

Inspiration für den Typennamen sind Ulrichs (2016) Ausführungen zur Notwendigkeit ideologiekritischen Denkens. Ökonomismus beschreibt dabei den „Glauben der ökonomischen Rationalität an nichts als sich selbst" (Ulrich 2016, S. 137). Dieser Idealtyp betrachtet die neoklassische Theorie als unproblematisch: Märkte müssen frei sein, um zu funktionieren, unnötige Eingriffe stören die Funktionsweise von Märkten und führen zu nicht optimalen Lösungen für die Gesellschaft. Das Leitbild des *homo oeconomicus* wird verkürzt als Menschenbild verwendet. Insbesondere unter ausgebildeten Ökonominnen und Ökonomen lassen sich solche Überzeugungen finden (vgl. Frey/Humbert/Schneider 2007). Wirtschaftsdidaktische Implikationen könnten eine fehlende Kontextualisierung der inhaltlichen Konzepte oder das Weglassen der Modellprämissen sein. Die so gewonnenen Erkenntnisse ließen sich als einzige oder richtige Rationalität präsentieren. Die Lernziele des Unterrichts müssten sich auf das Verständnis der Theorie und deren (unreflektierte) Anwendung auf lebensweltliche Fragen ausrichten. Auf Basis der vermittelten Theorie werden Vorgaben für lebensweltliche Entscheidungen abgeleitet.

Diese Kategorie unterscheidet keine weiteren Unterkategorien. Eine differenziertere Unterteilung hätte keinen Mehrwert, da die Annahmen bzw. Anschauungen der Lehrperson in weiteren Unterkategorien implizit versteckt bleiben und damit den Forderungen des Beutelsbacher Konsenses nicht gerecht werden: „Wir haben also nicht die Wahl zwischen einer ‚wertfreien‘ und einer ethischen Perspektive des Wirtschaftens, sondern nur die Wahl zwischen einem **reflektierten** und einem nicht reflektierten Umgang mit der unausweichlichen Normativität jeder Stellungnahme zu Fragen vernünftigen Wirtschaftens“ (Ulrich 2005, S. 6)

Orthodoxe wirtschaftsethische Überzeugungen

Lehrpersonen mit orthodoxen wirtschaftsethischen Überzeugungen basieren ihren Unterricht stark auf wirtschaftswissenschaftliche Inhalte und deren Transfer in die Lebenswelt. Im Gegensatz zu den ökonomistischen Überzeugungen wird die Notwendigkeit von Ethik bejaht und dem Bereich des Politischen zugeordnet. Individuelle Verantwortung wird nicht grundsätzlich verneint und die Modellannahmen (namentlich die des *homo oeconomicus*) werden nicht als Menschenbild präsentiert. Vielmehr sind es notwendige wirtschaftswissenschaftliche Modellannahmen, um Einsichten über die Funktionsweise der Wirtschaft zu generieren. Ziel einer ökonomischen Bildung ist die Unterweisung der Schüler/-innen ins ökonomische Denken bzw. die kritische Reflexion im Umgang mit Modellen. Denn „[o]hne aktive Aneignung der Theorie als Werkzeug eigenen Denkens wird der ökonomische Bildungsauftrag verfehlt!“ (Pies 2020, S. 80). Wirtschaftsdidaktisch würde sich der Unterricht ähnlich wie im ökonomistischen Typ an werteerziehenden Methoden und Zielen ausrichten (vgl. Henke 2017). Dies bedeutet nicht, dass klare Handlungsvorgaben für Entscheidungssituationen vorgegeben werden. Dennoch sollten bestimmte theoretische Erkenntnisse in die individuelle Entscheidungsfindung mit einbezogen werden. Eine Aneignung der ökonomischen Rationalität „bewahrt Akteure vor ‚naiver‘, ‚blinder‘ Kooperation“ (Homann/Suchanek 2005, S. 399).

Heterodoxe wirtschaftsethische Überzeugungen

Lehrpersonen mit heterodoxen wirtschaftsethischen Überzeugungen zielen mit ihrem Unterricht auf die Einbettung des Bereichs Wirtschaft in den lebensweltlichen Erfahrungshorizont der Schüler/-innen. *Die* Wirtschaft gibt es nicht, vielmehr wird darunter ein soziales Phänomen verstanden, welches im jeweiligen kulturellen, politischen und historischen Kontext betrachtet werden muss (vgl. Engartner u. a. 2018). Im Unterschied zum orthodoxen Typ liegt das Ziel weniger in der Einübung und Übernahme einer ökonomischen Denkweise als vielmehr in der Findung einer eigenen Position. Diese kann auch argumentativ begründet werden und bezieht nicht nur wirtschaftliche, sondern auch moralische Überlegungen ein. Wirtschaftsdidaktisch würde sich der Unterricht an werteklärenden bzw. werterhellenden Methoden (vgl. Raths/Harmin/Simon 1978) ausrichten und alternative Interpretationen sozialer Phänomene einbinden. Insbesondere würde auch die wirtschaftliche Theorie bezüglich ihres normativen Kerngehaltes reflektiert werden. Ein solcher Unterricht wäre sowohl inhaltlich als auch methodisch auf die Pluralität möglicher Wertvorstellungen ausgerichtet.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Hinblick auf die Neuorientierung ökonomischer Bildung stellt der vorliegende Beitrag eine Idealtypologie möglicher wirtschaftsethischer Überzeugungen von Lehrpersonen vor. Basierend auf aktuellen Debatten in der Wirtschaftspädagogik und der Wirtschaftsethik wurde versucht, idealtypische Überzeugungen zu fassen und wirtschaftsdidaktisch zu charakterisieren. Aus der Analyse der Debatte zwischen Tafner (2019; 2020a) sowie Minnameier und Neuweg (2019) zeigt sich, dass Differenzen in den Ansätzen unterschiedliche Implikationen für die Ausgestaltung des Wirtschaftsunterrichts mit sich bringen. Im Kern der Debatte stehen dabei die Anwendbarkeit wirtschaftswissenschaftlicher Modelle und deren Transfer in die Lebenswelt (Unterscheidung zwischen Ökonomie und Ökonomik). Darüber hinaus geht es um die Verortung der Moral bzw. die Bedeutung der Individualethik (Mikroebene) sowie die Bedeutung der Ebene der politischen Rahmenbedingungen (Makroebene) und Anreizsetzungen von Institutionen (Mesoebene).

Entstanden ist eine Idealtypologie mit drei Typen: Ökonomistische Überzeugungen verneinen die Notwendigkeit wirtschaftsethischer Überlegungen und geben diese als werteneutral aus. Orthodoxe wirtschaftsethische Überzeugungen richten sich auf die Vermittlung wirtschaftswissenschaftlicher Theorie(n) und deren Berücksichtigung in der Entscheidungsfindung aus. Moralische Anliegen sollten über politische Rahmenbedingungen verwirklicht werden; die Individualethik hat eine untergeordnete Bedeutung. Der Typ heterodoxe wirtschaftsethische Überzeugungen hingegen verfolgt die Vermittlung pluraler Wirtschaftsverständnisse bzw. deren Deutung in ihrem kulturellen, politischen und historischen Kontext und richtet den Unterricht stärker an Werteklärung (vgl. Raths/Harmin/Simon 1978) als an Werteerziehung aus (vgl. Henke 2017).

Zu Beginn des Beitrags habe ich meine Positionierung in der Rolle als Wirtschaftslehrperson auf der Sekundarstufe II ansatzweise offengelegt. Durch die Prägung der Integrativen Wirtschaftsethik von Ulrich (2016) versuche ich, einen werteklärenden Wirtschaftsunterricht zu gestalten und den Schülerinnen sowie Schülern mehrperspektivische Zugänge zur Lebenswelt zu ermöglichen. In diesem Sinne würde ich mich dem Typ Heterodox zuordnen. Selbstkritisch muss ich aber zugeben, dass mir dies nicht immer gelingt. Die hier vorgestellte Idealtypologie soll als Grundlage für weitergehende empirische Forschung zu Überzeugungen von Lehrpersonen dienen. Es wird zu zeigen sein, ob die theoretisch entwickelten Denkmuster bzw. Überzeugungen in der Praxis vorkommen oder nicht. Denn auch wenn der aktuellen ökonomischen Bildung oft Einseitigkeit vorgeworfen wird, so bin ich der Überzeugung, dass die Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisse in der Praxis um einiges pluraler sind.

Literatur

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, Ingrid; Kuper, Harm; Krüger, Heinz-Hermann; Baumert, Jürgen: (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2013, S. 277–337

Beck, Klaus: Die Wirkungsschwäche von Konzeptionen zur Implementation von Moral ins Wirtschaftsleben: Analyse und ein pragmatisch motivierter Vorschlag. In: bwp@ 2022 Profil 7: Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie wirtschaftsethischer Forschung: Digitale Festschrift für Gerhard Minnameier zum 60. Geburtstag, S. 1–26. URL: **https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/beck_profil7.pdf** (Stand: 16.06.2022)

Beschorner, Thomas: Kulturalistische Wirtschaftsethik – Grundzüge einer Theorie der Anwendung. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (2013) 3, S. 346–372

Beschorner, Thomas: Ökonomie als Handlungstheorie: Evolutorische Ökonomik, verstehende Soziologie und Überlegungen zu einer neuen Unternehmensethik. Erfurt 2002

Blasco, Maribel: Aligning the Hidden Curriculum of Management Education With PRME. In: Journal of Management Education (2012) 3, S. 364–388

Bleisch, Barbara; Huppenbauer, Markus; Baumberger, Christoph: Ethische Entscheidungsfindung: Ein Handbuch für die Praxis. 3. Aufl. Baden-Baden, Zürich 2021

Brant, Jacek: The Case for Values in Economics Education. In: Citizenship, Social and Economics Education (2011) 2, S. 117–128

Brezinka, Wolfgang: Glaube, Moral und Erziehung. München 1992

Dubberke, Thamar; Kunter, Mareike; McElvany, Nele; Brunner, Martin; Baumert, Jürgen: Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2008) 3, S. 193–206

Dubs, Rolf: Wirtschaftslehre am Gymnasium. In: Gymnasium Helveticum (2020) 4, S. 15–16

Dubs, Rolf: Überlegungen zur moralischen Urteilskompetenz aus der Sicht der Unterrichtspraxis in Wirtschaftsfächern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2021) 1, S. 127–139

Dürrenmatt, Friedrich: Gedankenschlosser: Über Gott und die Welt. Zürich 2020

Engartner, Tim; Fridrich, Christian; Graupe, Silja; Hedtke, Reinhold; Tafner, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden 2018

Euler, Dieter; Hahn, Angela: Wirtschaftsdidaktik. 3. Aufl. Bern 2014

Fives, Helenrose; Buehl, Michelle: Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, Karen u. a. (Hrsg.): APA educational psychology handbook. Washington 2012, S. 471–499.

Frech, Siegfried; Richter, Dagmar (Hrsg.): Beutelsbacher Gespräche. Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Berlin 2017

Frey, Bruno S.; Humbert, Silke; Schneider, Friedrich: Was denken deutsche Ökonomen? Eine empirische Auswertung einer Internetbefragung unter den Mitgliedern des Vereins für Socialpolitik im Sommer 2006. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik (2007) 4, S. 359–377

Fridrich, Christian; Hagedorn, Udo; Hedtke, Reinhold; Mittnik, Philipp; Tafner, Georg (Hrsg.): Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Wiesbaden 2021

Ghoshal, Sumatra: Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices. In: Academy of Management Learning & Education (2005) 4, S. 75–91

Henke, Roland: Die Demokratie und der Streit um Werte. Wertediskurse im Unterricht. Bonn 2017

Homann, Karl: Theoriestrategien der Wirtschaftsethik. Wittenberg 2012

Homann, Karl; Suchanek, Andreas: Ökonomik: Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen 2005

Kelle, Udo; Kluge, Susann: Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden 2010

Kirchner, Vera: Wirtschaftsunterricht aus Sicht von Lehrpersonen. Wiesbaden 2016

Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (1994). URL: **https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung/lehrplaene?highlight=bf9e3ecec83b4bbe9c93e18e974f1b2d&expand_listingblock=07f277f1e73f468fbbdff1bec038f9e9** (Stand: 29.01.2023)

Kreuzhof, Rainer: Wirtschaftsethik: Ethikmanagement und Technikbewertung. Einführung in die Theorie und Grundlagen für die Praxis. Augsburg, München 2018

Krumm, Volker: Evaluation des Zusammenhangs von Lehrplan und Unterricht: am Beispiel einer Untersuchung über den Wirtschaftslehreunterricht an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen. In: Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. München 1975, Bd. 2, S. 653–662

Kühner, Patrizia: Werte(n) in der Interaktion des Wirtschaftsunterrichts. Theoretische und Empirische Einsichten. St. Gallen 2018

Landfester, Ulrike; Metelmann, Jörg: Transformative Management Education. The role of the humanities and social sciences. New York 2019

Ledergerber, Stephanie; Keller, Martin; Dilger, Bernadette: Steuernde Wirkung von Lehrplänen bei Lehrpersonen der schweizerischen kaufmännischen Bildung. St. Gallen 2019

Lind, Georg: Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann. 3. Aufl. Berlin 2015

Lorch, Alexander; Schank, Christoph: Wirtschaftsethische Perspektiven zum Wirtschaftsbürger in der ökonomischen Bildung. In: Goldschmidt, Nils; Keipke, Yvette; Lenger, Alexander (Hrsg.): Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Tübingen 2020, S. 213–234

Margolis, Eric (Hrsg.): The hidden curriculum in higher education. New York 2001

Merk, Samuel: Überzeugungen. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2020, S. 825–832

Minnameier, Gerhard; Neuweg, Georg Hans: Wie man Wirtschaftsethik missverstehen kann. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2019) 4, S. 624–643

Oser, Fritz: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs: Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Wiesbaden 1998

Peterson, Penelope; Fennema, Elizabeth; Carpenter, Thomas P.; Loef, Megan: Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. In: Cognition and Instruction (1989) 1, S. 1–40

Pies, Ingo: Ökonomische Bildung 2.0. Eine ordonomische Perspektive. In: Goldschmidt, Nils; Keipke, Yvette; Lenger, Alexander (Hrsg.): Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Tübingen 2020, S. 73–110

Raths, Louis; Harmin, Merrill; Simon, Sidney B.: Values and teaching: Working with values in the classroom. 2. Aufl. London 1978

Reusser, Kurt; Pauli, Christine: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. München, Berlin 2014, S. 642–661

Schank, Christoph; Hirata, Johannes: Wirtschaftsethik als Bezugsdisziplin der Sozioökonomie zwischen Orthodoxie und Grundlagenkritik: Überlegungen zu einer Taxonomie wirtschaftsethischer Ansätze. In: Fridrich, Christian u. a. (Hrsg.): Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Wiesbaden 2021, S. 313–335

Seifried, Jürgen: Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In: Empirische Lehrerbildungsforschung (2006), S. 109–127

Skott, Jeppe: The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In: Fives, Helenrose; Gill, Michele (Hrsg.): Educational Psychology Handbook Series. International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York, 2015, S. 13–30

Staub, Fritz; Stern, Elsbeth: The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: Journal of Educational Psychology (2002) 2, S. 344–355

Stein, Gerd: Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, 2003a, S. 23–32

Stein, Gerd: Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: mehr als nur „eine didaktische Innovation“. In: Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn, 2003b, S. 233–254

Steyaert, Chris; Beyes, Timo; Parker, Martin (Hrsg.): The Routledge companion to reinventing management education. New York 2016

Tafner, Georg: 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. Wiesbaden 2021, S. 113–143

Tafner, Georg: Die Angst des Königs vor dem Schachmatt. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2020a) 3, S. 419–455

Tafner, Georg: Wirtschaftshermeneutik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. Lebensweltliche Ökonomie und wissenschaftliche Ökonomik im Kontext von Moral und Ethik. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (2020b) 3, S. 224–249

Tafner, Georg: Eigennutzmaximierung als Richtschnur moralischen Handelns? Antithesen zu Homanns ökonomischer Wirtschaftsethik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2019) 35, S. 1–27

Tafner, Georg: Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der Ökonomischen Bildung. In: Wochenschau Wissenschaft. Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung (2016), S. 30–42

Tafner, Georg: Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Berlin 2014

Ulrich, Peter: Nur zwei wirtschaftsethische ‚Theorieoptionen'? Anmerkungen zu einem blinden Fleck in der deutschen Fachdebatte. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (2017) 1, S. 5–16

Ulrich, Peter: Integrative Wirtschaftsethik: Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. 5. Aufl. Bern 2016

Ulrich, Peter: Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger. Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre. St. Gallen 2005

Ulrich, Peter: Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. In: sowie-onlinejournal: Welche ökonomische Bildung wollen wir? (2001) 2, S. 120–127

Ulrich, Peter: Wirtschaften heißt „Werte schaffen": Die Wirtschaft in einer wohlgeordneten Gesellschaft freier Bürger. In: Schweizer Personalvorsorge, 13. Jg., Nr. 1, Januar 2000, S. 43–44

Ulrich, Peter; Thielemann, Ulrich: Unternehmensethische Denkmuster von Führungskräften. In: Die Betriebswirtschaft (1993) 5, S. 663–682

Weyland, Michael: Ökonomische Allgemeinbildung – Befähigung zur Teilhabe, Befähigung zur Erkenntnis, Entfaltung des Menschlichen. In: Pädagogische Rundschau (2021) 1, S. 89–108

III. Digitale Arbeitswelt

Franziska Wittau

Digital Entrepreneurship Education im digitalen Kapitalismus – Sozioökonomische Perspektiven auf Schülerfirmen in der digitalen Transformation der Wirtschaft

Das etablierte didaktische Setting der *Entrepreneurship Education* hat im Zuge der digitalen Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft eine Weiterentwicklung hin zur *Digital Entrepreneurship Education* (DEE) erfahren, die ausgehend von Hochschulen auch in allgemein- und berufsbildende Settings diffundiert. Ziel der DEE ist eine Verbindung ökonomischer und digitaler Kompetenzentwicklung. Aus der Perspektive sozioökonomischer Bildung gilt es darüber hinaus aber auch, Rahmenbedingungen und Folgewirkungen der zunehmenden Digitalisierung der Ökonomie kritisch-emanzipativ zu reflektieren. Der vorliegende theoretisch-konzeptionelle Artikel schlägt als Reflexionsfolien hierzu die theoretischen Ansätze der „Kultur der Digitalität" sowie des „Digitalen Kapitalismus" vor und entwickelt auf dieser Basis Perspektiven einer sozioökonomischen DEE.

1 *Entrepreneurship Education* und die Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft

Entrepreneurship Education und mit ihr das Lehr-/Lernarrangement der Schülerfirma zählen mittlerweile zum festen Repertoire ökonomischer Bildung. Die mit der *Entrepreneurship Education* verbundenen Zielsetzungen reichen dabei deutlich über den engen Kern der Förderung unternehmerischen Handelns hinaus und nehmen sich auch transformatorischer Aufgaben des Wirtschaftssystems an. Beispielhaft lässt sich dies an der *Sustainable Entrepreneurship Education* (vgl. Sharma/Goyal/Singh 2021) sowie der *Social Entrepreneurship Education* belegen (vgl. Bansal/Garg/Sharma 2019; Ebbers 2019a). In ihrem Fokus steht weniger das herkömmliche unternehmerische Ziel der Gewinnmaximierung als die Befähigung der Lernenden zur Teilhabe an der nachhaltigen Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft (*Sustainable Entrepreneurship Education*) bzw. der Schaffung sozialer Werte (*Social Entrepreneurship Education*).

Eine weitere zentrale Herausforderung für zukunftsfähiges Wirtschaften stellt die digitale Transformation der Wirtschaft dar. Trotz des weit verbreiteten Bewusstseins der ökonomischen Bedeutung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) wird der deutschen Wirtschaft bisweilen vorgeworfen, sie treibe die digitale Transformation „bisher noch viel zu schleppend voran" (Peters 2020, S. 268). Als Folge dieser Entwicklung wird auf Nachteile im internationalen Standortwettbewerb verwiesen, z. B.

durch die digitale Abhängigkeit von ausländischen Angeboten wie Cloud-Diensten (vgl. Mayer/Lu 2022) oder eine an der Anzahl von *Start-ups* gemessene geringere Innovationskraft (vgl. Röhl 2021, S. 8). Hierfür werden multidimensionale Ursachen angeführt. Neben einem Fachkräftemangel, der die Weiterentwicklung und Umsetzung der Digitalisierung hemmt (vgl. Peters, S. 269), zeigt sich auch die unternehmenskulturelle Dimension als möglicher hinderlicher Faktor für die digitale Transformation (vgl. Herget 2018). Gerade die Adressierung der kulturellen Dimension digitalen unternehmerischen Handelns ist in hohem Maße anschlussfähig an die Zielsetzungen der „klassischen" *Entrepreneurship Education* (vgl. Ebbers/Klein 2011). Denn es geht ihr immer auch um die Etablierung einer von Veränderung und Erneuerung geprägten dynamischen Kultur des Wirtschaftens. Kaum eine Branche wird dabei so sehr mit Veränderung, Erneuerung und Innovativität verbunden wie die der Digitalwirtschaft.

Unter dem Begriff *Digital Entrepreneurship Education* (DEE) lassen sich all jene bildungsbezogenen Settings zusammenfassen, die sowohl die digitalisierungsbezogenen als auch entrepreneurialen Kompetenzen ihrer Teilnehmenden fördern und beide miteinander verknüpfen wollen. So soll der digitale Wandel der Ökonomie vorbereitet und gestaltet werden können. Initiativen zur Erforschung und Förderung der *Digital Entrepreneurship* und der Implementierung der DEE gibt es in Hochschulen, der beruflichen Bildung sowie allgemeinbildenden Schulen. Im Raum der Europäischen Union kann für die drei Bereiche auf die folgenden Beispielprojekte und -initiativen verwiesen werden:

- Hochschule (Forschung inklusive Transferforschung und Lehre): *Digital Entrepreneurship* Hub (DEH) der FU Berlin (Forschung und Lehre zu *Digital Entrepreneurship*), UZH Innovation Hub der Universität Zürich (Trainings/Kurse zu *Digital Entrepreneurship*), DigEn-Projekt der Leuphana-Universität Lüneburg zur Stärkung mittelständisch geprägter Unternehmen in der digitalen Transformation, Studienangebote von Projektkursen (z. B. im Bereich Wirtschaftsinformatik der Universität Bamberg) bis hin zu Masterstudiengängen (z. B. an der Viadrina-Universität Frankfurt a. d. Oder)
- Berufliche Bildung: Erasmus+-Programm „*Digital Entrepreneurship for Employability Paths* (DEEP)"
- Allgemeinbildende Schulen: Modellprojekt **#Schülerfirmen Digital** der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (vgl. Abramowicz 2020; DKJS 2022).

So notwendig die Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen auch und gerade im Kontext unternehmerischen ökonomischen Handelns erscheint, bedarf es aus der Perspektive der sozioökonomischen Bildung einer gesellschaftlichen Kontextualisierung der DEE, welche die Rahmenbedingungen und Folgewirkungen der zunehmenden Digitalisierung der Ökonomie berücksichtigt. Dies gilt in besonderem Maße für Angebote der DEE an allgemeinbildenden Schulen in Form von digital orientierten Schülerfirmen, denn deren Zielstellungen reichen weit über die Förderung des Unternehmergeistes hinaus und umfassen immer auch allgemein- und persönlichkeitsbildende Absichten (vgl. Ebbers 2019b, S. 45f.; Engartner 2020, S. 144; Kirchner/Loerwald 2014, S. 44ff.). Als mögliche Reflexionsfolie schlägt der vorliegende Artikel erstens die aus den *Cultural Studies* stammende

Theorie der Kultur der Digitalität von Felix Stalder (2016) sowie zweitens die vor allem wirtschaftssoziologisch geführte Debatte um die Entwicklungslinien des Digitalen Kapitalismus vor. Stalders theoretischer Zugriff eignet sich, weil er die Breite, in der die Digitalisierung gleichsam selbstverständlich lebensweltlichen Einfluss erhält, sowie die damit verbundenen Entwicklungslinien verstehbar werden lässt. Die heterogenen Forschungslinien, die unter dem Schlagwort des Digitalen Kapitalismus subsumiert werden können, sind für die sozioökonomische Bildung vor allem deswegen von Bedeutung, weil sie einen reflexiven Blick auf die Wertegrundlagen wirtschaftlichen Handelns erlauben. Sie ermöglichen Bezüge zu organisationalen, aber auch gesamtgesellschaftlichen Machtverteilungen oder werfen Bezüge zu anderen Transformationsaufgaben wie der Nachhaltigkeit auf. Beide Theoriebausteine gemeinsam schaffen die Voraussetzung, Implikationen digitaler Entrepreneurship zu explizieren und mitzudenken, die anderenfalls Gefahr liefen, unbenannt zu bleiben.

Nachfolgend werden zunächst Grundlinien der DEE in Abgrenzung zur „klassischen" *Entrepreneurship Education* skizziert (Kapitel 2), ehe die für die sozioökonomische Bildung relevanten Diskurslinien zum digitalen Kapitalismus dargestellt werden (Kapitel 3). Aufbauend hierauf lassen sich abschließend Schlussfolgerungen für die Gestaltung einer DEE ziehen, die sowohl den Ansprüchen sozioökonomischer Bildung als auch der Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen genügen (Kapitel 4).

2 *Digital Entrepreneurship Education*: Begriff und Gegenstand

2.1 Das Konzept *Entrepreneurship*

Das Konzept der *Digital Entrepreneurship* baut auf dem *Entrepreneurship*-Begriff auf und erweitert diesen. *Entrepreneurship* spricht neben der Gründung bzw. Führung eines Unternehmens zwingend immer auch Facetten von Innovation an: „Entrepreneure sind diejenigen, die als unternehmerisch Selbstständige etwas Neues schaffen", statt „ein bestehendes Unternehmen lediglich [zu] verwalten" (Kirchner/Loerwald 2014, S. 19). *Entrepreneurship* verbindet mithin den kreativen Anspruch der Innovation mit der ökonomisch geprägten Anforderung, hiermit rentabel – in der Regel also gewinnorientiert – zu wirtschaften (ebd., S. 22). Dies beinhaltet immer auch die Übernahme des damit verbundenen unternehmerischen Risikos im Falle des Scheiterns am Markt (vgl. Gedeon 2010, S. 21). Das innovative Moment des Neuen kann unterschiedliche Facetten des unternehmerischen Handelns betreffen. Neben Geschäftsmodellinnovationen, die sich auf das gesamte Leistungsspektrum des Unternehmens erstrecken, fallen hierunter auch Innovationen einzelner angebotener Produkte und Dienstleistungen, Innovationen unternehmerischer Prozesse in Herstellung und Verwaltung sowie Sozialinnovationen mit gesellschaftswirksamen Veränderungspotenzial (vgl. Kirchner/Loerwald 2014, S. 24f.).

Entrepreneurship – dies lässt sich bereits aus den bisherigen Darstellungen erschließen – ist ein multidimensionales Konzept. Es umfasst

a) die objektbezogene Dimension, die das Gründungsvorhaben bzw. die unternehmerische innovative Idee selbst beinhaltet (vgl. Ebbers 2012, S. 116),
b) die subjektbezogene Dimension der Gründungsperson des Entrepreneurs/der Entrepreneurin mit den ihm/ihr zugeschriebenen Merkmalen, Fähigkeiten und Eigenschaften (ebd.) sowie
c) eine prozessuale Dimension (vgl. Ripsas 1997), die verdeutlicht, dass innovative Ideen zwar den Ausgangspunkt entrepreneurialen Handelns bilden, „ohne die mögliche Umsetzbarkeit [aber] keine Basis für einen längerfristigen Geschäftserfolg" gegeben ist (Dowling 2003, S. 15).

2.2 *Digital Entrepreneurship*

Als *Digital Entrepreneurship* lassen sich all jene unternehmerischen Handlungsfelder bezeichnen, die auf dem innovativen Potenzial der Nutzung digitaler Technologien aufbauen. Analog zur oben dargestellten Bandbreite an Innovationen kann die IKT dabei sowohl für die Gestaltung unternehmerischer Prozesse als auch mit Blick auf die angebotenen Produkte und Dienstleistungen genutzt werden. Im Kern setzt diese Form der *Entrepreneurship* dabei auf folgende digitale Technologien (vgl. Nambisan 2017, S. 1031f.):

a) Digitale Objekte respektive Artefakte, also digitale Anwendungen, Medieninhalte oder Dateien, die wesentlicher Teil eines Produktes/einer Dienstleistung sind, etwa Apps oder *Bluetooth*-Anwendungen beispielsweise bei elektrischen Zahnbürsten, oder algorithmisch gesteuerte Künstliche Intelligenz. Vielfach sind diese digitalen Artefakte eingebunden in
b) Digitale Plattformen wie Googles PlayStore, Uber oder Amazon. Digitale Plattformen sind Intermediäre, die mithilfe digitaler Technologien Angebot und Nachfrage (nicht nur digitaler Produkte) koordinieren (vgl. Hein/Böhm/Krcmar 2018, S. 182), ähnlich also wie auf Märkten – nur, dass es sich hierbei vielfach nicht um freie, sondern sogenannte proprietäre Märkte handelt (vgl. Staab 2019, S. 170). Es sind vielfach die Leitunternehmen des kommerziellen Internets, die die Plattformen und damit auch Märkte stellen und diesen somit letztlich auch ihre Strukturen vorgeben (vgl. Seemann 2021, S. 24).
c) Digitale Infrastruktur, also digitale Tools und Systeme wie beispielsweise 3D-Druck, *Makerspaces* oder *Cloud Computing*. Digitale Infrastruktur hilft, Kommunikation und Kollaboration zu ermöglichen, aber auch Ressourcen wie beispielsweise Rechen- oder Produktionskapazitäten bereitzuhalten und damit unternehmerisches Handeln zu vereinfachen.

Neben dieser vergleichsweise weite, vielfältige Geschäftsfelder ansprechenden Definition gibt es auch engere Begriffsbestimmungen. Diese sprechen von *Digital Entrepreneurship* ausschließlich dann, wenn digitale Güter (*digital artifacts*) über digitale Plattformen gehandelt bzw. solche Plattformen selbst entwickelt werden (vgl. Naudé/Liebregts 2020, S. 7), ihren Fokus also auf eine plattformgesteuerte Ökonomie legen. Diese engere Definition weist Überschneidungen zur sogenannten *E-Entrepreneurship* auf. Hierbei handelt

es sich um unternehmerische Ideen, die ein „‚elektronisches Produkt' schaffen, für dessen Wert der Kunde zu zahlen bereit ist" (Kollmann 2016, S. 11). Als Beispiel für ein solches Produkt mit elektronischer Wertschöpfung führt Kollmann den elektronischen Marktplatz autoscout24.de an, dessen Mehrwert nicht in den angebotenen Gebrauchtwagen selbst, sondern vielmehr in den IKT-basierten Möglichkeiten des Vergleichs, der Auswahl und Vermittlung liegt (ebd.).

In der zunehmenden digitalen Transformation von *Entrepreneurship* werden Chancen zum einen für das unternehmerische Handeln selbst (vgl. Nambisan 2017, S. 1030; Allen 2019, S. 7) und zum anderen für die gesamtwirtschaftliche Entwicklung gesehen. Zentrale Veränderungen, die eng mit den unternehmerischen Möglichkeiten verbunden sind, betreffen vor allem die stärkere Flexibilität unternehmerischen Handelns. Das gilt sowohl mit Blick auf die schnellere und einfachere Veränder- und Anpassbarkeit der jeweiligen Produkte und Dienstleitungen als auch auf die Organisation des unternehmerischen Handelns. Denn dieses ist nicht nur ortsungebundener, sondern auch zunehmend weniger ausschließlich durch die Person des Unternehmers/der Unternehmerin selbst bestimmt, etwa weil das unternehmerische Risiko durch Instrumente wie Crowdfunding stärker gestreut werden kann. In Konsequenz führe dies dazu, dass entrepreneuriales Handeln „easier, faster, cheaper" werde (Allen 2019, S. 9).

2.3 *Entrepreneurship Education* in der (sozio-)ökonomischen Bildung

Die Förderung von *Entrepreneurship* und der damit verbundenen Kompetenzen ist das Kernziel der *Entrepreneurship Education*. Neben der hochschulischen und beruflichen Bildung wurde das Konzept der *Entrepreneurship Education* spätestens seit der Anerkennung unternehmerischen Denkens und Handelns als Schlüsselkompetenz lebenslangen Lernens durch die Europäische Kommission im Jahr 2005 verstärkt als Bestandteil ökonomischer Allgemeinbildung diskutiert (vgl. Kirchner/Loerwald 2014, S. 36f.). In allgemeinbildenden Schulen findet *Entrepreneurship Education* dabei vielfach in Schülerfirmen statt. Diese pädagogisch begleiteten Übungsunternehmen sind in allgemeinbildenden Schulen ihr „Kristallisationspunkt" (Engartner 2020, S. 141). Auch wenn kein einheitliches Begriffsverständnis besteht, zeigt ein Vergleich unterschiedlicher Definitionen, dass Versuche einer Begriffsklärung meist auf den durch die *Entrepreneurship Education* zu fördernden Kompetenzen fußen.

Von den in Kapitel 2.1 dargestellten Dimensionen entrepreneurialen Handelns steht dabei in der allgemeinbildenden *Entrepreneurship Education* vielfach die subjektbezogene Dimension im Vordergrund. Der Fokus liegt hierbei auf der Gründungsperson. Ziel ist es, den Lernenden gründungsrelevantes Verhalten und diesbezügliche Fähigkeiten und entsprechende Handlungskompetenzen zu vermitteln und Lernende so „für das Thema der unternehmerischen (innovativen) Selbstständigkeit [zu öffnen] sowie optional hierfür [zu befähigen]" (Ebbers 2012, S. 118). Die damit verbundenen Kompetenzen beinhalten nicht nur unternehmerische, betriebswirtschaftliche Qualifikationen im engeren Sinne. Der *Entrepreneurship Education* als Bildungsphilosophie (vgl. Lindner 2009) geht es immer auch um die Förderung einer Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit (vgl. Ebbers/

Klein 2011, S. 28ff.). Diese wird getragen von entrepreneurialen Einstellungen und Tugenden wie Kreativität und Innovationsbereitschaft, Führungsqualität, Risikobereitschaft oder Leistungsorientierung. In einem weiten Verständnis leistet *Entrepreneurship Education* zudem einen Beitrag zu einer umfassenden Bürgerschaftsbildung, indem sie bei den Lernenden auch Eigenschaften adressiert, die an einen mündigen Staatsbürger/eine mündige Staatsbürgerin herangetragen werden wie Autonomie, Verantwortungsübernahme oder Solidarität (vgl. Aff/Lindner 2005, S. 100). Die zielbezogenen Ebenen der „Kultur unternehmerischen Denkens und Handelns" sowie der „Kultur von Mündigkeit, Autonomie, Eigenverantwortung und Solidarität" (ebd.), zwischen denen in weiten Teilen Überschneidungen vorliegen, reichen über das eigentliche unternehmerische Handeln hinaus. Sie sollen die Lernenden sowohl in ihrer lebenslangen beruflichen als auch privaten Entwicklung unterstützen. Treffsicher wurde diese Zielstellung von Eickelmann (2006) unter dem Stichwort des „Lebensentrepreneurs" zusammengefasst (siehe zur Konkretion auch Liening 2019, S. 223ff.).

Aus Perspektive der sozioökonomischen Bildung wird die in weiten Teilen der klassischen Wirtschaftsdidaktik, aber auch Wirtschaftspolitik vertretene Auffassung bemängelt, Kernaufgabe der *Entrepreneurship Education* sei die Förderung eines Unternehmergeistes (vgl. Haarmann 2020, S. 21; Engartner 2020, S. 142). Zentraler Kritikpunkt an bestehenden Arrangements ist dabei die vorrangige Fokussierung auf das unternehmerische Denken und Handeln gegenüber einer gesellschaftlich-lebensweltlichen Kontextualisierung der Lehr-/Lernerfahrungen. Dies bedeutet gleichwohl nicht, dass „unternehmerisches Denken, Urteilen und Handeln [nicht auch] weiterhin als ein wichtiges Element von Schülerfirmen angesehen [werden], jedoch um die Perspektiven der Beschäftigten und der demokratischen Gesellschaft ergänzt und auf übergeordnete (nicht nachgeordnete!) soziale und ökologische Ziele bezogen" werden sollten (Haarmann 2020, S. 21).

Diese Perspektivenverschiebung mündet in eine veränderte Wahrnehmung der *Entrepreneurship Education* und ihres Lehr-/Lernarrangements der Schülerfirma in sowohl theoretisch-reflexiver als auch didaktisch-methodischer Sichtweise. Aus theoretisch-reflexiver Betrachtung erfolgt in der Debatte der sozioökonomischen Bildung eine kritische Diskussion der Zielsetzungen der „klassischen" *Entrepreneurship Education* unter Berücksichtigung heterodoxer ökonomischer, soziologischer und politischer Ansätze. Das Ausweiten der theoretischen Perspektive trägt dazu bei, unternehmerisches Handeln als politisch gestaltetes und gestaltbares Handeln zu verstehen. Dabei finden gesellschaftlich-politische Makrostrukturen, in die unternehmerisches Handeln immer eingebettet ist (vgl. Engartner 2020, S. 145; Haarmann 2020, S. 20f.), ebenso Berücksichtigung wie organisationale Mikropolitiken innerhalb von (Schüler-)Unternehmen. Aus diesem Blickwinkel heraus kann dann beispielsweise kritisch hinterfragt werden, ob die Förderung eines entrepreneurialen *Mindsets* nicht ausschließlich als Möglichkeit zur positiv gedeuteten Übernahme von verstärkter (Eigen-)Verantwortung gelesen werden sollte. Vielmehr kann sie Ausdruck eines gesellschaftlichen Mentalitätswandels sein, wie er beispielsweise in den Modellen von Arbeitskraftunternehmerin und Arbeitskraftunternehmer (vgl. Voss/Pongratz 1998) oder des unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2019) diskutiert wird (vgl. Zurstrassen 2022, S. 197). Aufbauend auf diesen theoretisch-konzeptionellen Diskussionen sind erste

didaktisch-methodische Entwürfe dezidiert sozioökonomischer *Entrepreneurship Education* entstanden, deren Mittelpunkt nicht länger der Unternehmergeist und die mit diesem verbundenen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen sind (vgl. z. B. Haarmann 2018). Vielmehr dienen sie als problem- und projektorientierte Lehr-/Lernsettings, in denen „praktisches Handeln mit [sozio-]ökonomischen Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen" verknüpft werden kann (Engartner 2020, S. 140).

2.4 *Digital Entrepreneurship Education*

Die DEE verbindet die Zielsetzungen „klassischer" *Entrepreneurship Education* mit den unternehmerischen Handlungsfeldern des *Digital Entrepreneurship*. Sie adressiert „people who combine an entrepreneurial mind-set with business and communication skills as well as technical skills" (Welsum 2016, S. 3). Zu diesen „e-leadership skills" zählen beispielsweise die Fähigkeiten, technologiegestützte Geschäftsmöglichkeiten zu erkennen, diese zu verwirklichen und gegenüber Lieferantinnen und Lieferanten, Kundinnen und Kunden sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu kommunizieren (vgl. ebd., S. 4).

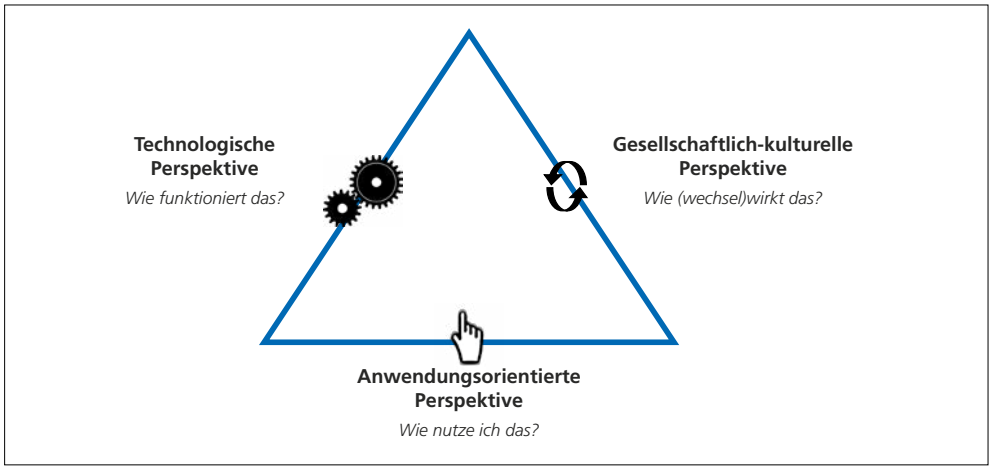
Als zentrale Voraussetzung digitaler *Entrepreneurship* gilt das Vorhandensein einer *digital literacy* (vgl. Young u. a. 2020, S. 6f.; Primahendra u. a. 2021, S. 7388), die ihrerseits abhängig von der Begabung und Bereitschaft der/des Einzelnen ist, sich in digitale Technologien einzuarbeiten und diese anzuwenden (vgl. Young u. a. 2020, S. 5). Diese sogenannte *digital learning aptitude* weist ihrerseits wesentliche Überschneidungen zu den Zielsetzungen der klassischen *Entrepreneurship Education* auf, umfasst sie doch Eigenschaften und Fähigkeiten wie „*openness*", „*adaptability*", „*risk appetite*" oder „*initiative*" (ebd.). Zielsetzung der DEE ist es mithin, die Bereitschaft der Teilnehmenden zur Auseinandersetzung mit und Nutzung von digitalen Technologien zu fördern, um auf diesem Weg ihre *digital literacy* zu stärken. Auf dieser Basis soll schließlich ein *Digital Entrepreneurial Mindset* entwickelt werden.

Für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen ist bisher noch keine systematische, (ökonomie-)didaktisch reflektierte Auseinandersetzung mit der DEE zu verzeichnen. Gleichwohl öffnet sich auch die allgemeinbildende *Entrepreneurship Education* der DEE, wie beispielsweise das eingangs aufgeführte Modellprojekt **#Schülerfirmen Digital** der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung belegt (vgl. Abramowicz 2020). Das Modellprojekt folgt dabei dem weiten Verständnis von *Digital Entrepreneurship* (vgl. DKJS 2022, siehe Kap. 2.2). Dieses ist anschlussfähig an die Klassifikation der meisten Schülerfirmen als Produktionsunternehmen, die Sachgüter oder Dienstleistungen anbieten, bzw. Handelsunternehmen, die sich auf den Verkauf und Weiterverkauf von Gütern konzentrieren (vgl. Penning 2018, S. 15).

Angesichts der zunehmenden gesamtwirtschaftlichen Bedeutung digitaler Technologien ist davon auszugehen, dass DEE und das Lehr-/Lernsetting der digitalen Schülerfirmen in allgemeinbildenden Schulen zukünftig verstärkt angeboten werden. Soll dieses Setting im Sinne einer sozioökonomischen Entrepreneurship Education (siehe Kap. 2.3) eingesetzt werden, muss neben der Förderung des digitalunternehmerischen Denkens und Handelns auch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Wirkungen der

zunehmenden Digitalisierung auf Individuen und Gesellschaft ermöglicht werden. Denn erst diese gesellschaftlich kulturelle Perspektive komplettiert ein technologisches Verständnis der Funktionsmechanismen digitaler Technologien und anwendungsbezogene Fähigkeiten hinsichtlich ihrer Nutzung. Ziel ist eine umfassende Digitalkompetenz, wie sie auch in der fachdidaktisch und medienpädagogisch breit rezipierten Dagstuhl-Erklärung zur Bildung in einer digital vernetzten Welt eingefordert wird (vgl. GI 2016, Abb. 1).

Abbildung 1: Perspektiven digitaler Bildung (Dagstuhl-Dreieck)



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an GI 2016, S. 3

Erst eine solch umfassende Digitalkompetenz ermöglicht eine Mit- und Weitergestaltung der digital geprägten gesellschaftlichen Transformation. Auch wenn die Nutzung von digitalen bzw. IKT-Technologien als Voraussetzung und Rahmenbedingung unternehmerisch erfolgreichen Handelns in der Ökonomie 4.0 gelten kann, sind die Digitalisierung und ihre (ökonomischen) Folgewirkungen keine unumkehrbaren Naturphänomene, sondern durch Kontingenz geprägt und damit auch gestaltbar. Die *Digital Entrepreneurship Education* darf sich daher nicht nur Fragen nach der organisationalen Arbeits- und Prozessgestaltung oder dem möglichst effizienten Einsatz von Technik stellen. Vielmehr gilt es, Vernetzungen von Wirtschaft und Gesellschaft konsequent in den Blick zu nehmen. Als wesentliche theoretische Referenzen hierfür können die kulturtheoretische Perspektive der „Kultur der Digitalität" (vgl. Stalder 2016) und die unter dem Forschungsfeld des Digitalen Kapitalismus zusammenfassbaren Diskurslinien (vgl. Staab 2019; Nachtwey/Staab 2020, Nachtwey/Seidl 2017; Pfeiffer 2021) herangezogen werden. Diese erlauben einen Einbezug der mikro- und makropolitischen Einflüsse digitaler Technologien und ihrer Narrative auf unternehmerisches Handeln, die davon Betroffenen sowie gesamtgesellschaftliche Entwicklungen.

3 Sozioökonomische Reflexionslinien der DEE

3.1 Die Kultur der Digitalität

Die Theorie der Kultur der Digitalität von Felix Stalder verweist darauf, dass die Digitalisierung nicht ausschließlich als technologischer Wandel, sondern viel weitreichender als Wandel der gesamten Lebenswelt zu verstehen ist. Sie prägt das Selbstverständnis moderner Gesellschaften und als solche auch die digitale Ökonomie. Zentrale Bedeutung entfaltet dabei die immer größer werdende Menge und Vielfalt an Daten und Informationen, die eines ordnenden Umgangs bedürfen. Stalder (2016) benennt drei charakteristische Formen dieses Umgangs, die auch in ökonomischen Kontexten zunehmend an Bedeutung gewinnen und so sowohl unternehmerisches als auch konsum- und arbeitsweltbezogenes ökonomisches Handeln maßgeblich beeinflussen (vgl. Stalder 2016, S. 95ff.):

1. **Referentialität**, also die Fokussierung von Aufmerksamkeit durch *Likes*, *Shares* oder Kommentierungen, die letztlich dazu führen, dass persönliche Bezugssysteme hergestellt werden, die das eigene Verhältnis zur Welt mitbestimmen. Gerade im Bereich von *Influencing* und/oder Marketing in sozialen Netzwerken haben solche Prozesse der Aufmerksamkeitsgenerierung vielfach große Bedeutung. Aber auch jenseits sozialer Netzwerke sind *Ratings* und Bewertungen ein wesentlicher Baustein für unternehmerischen Erfolg in der Digitalökonomie, etwa weil Kundenbewertungen als zunehmend wichtige Referenzquelle für Konsumentscheidungen herangezogen werden (vgl. Advance Metrics 2019).
2. **Gemeinschaftlichkeit**: In (vielfach) informellen *Communities of Practice* werden über kooperative Kommunikation und Interpretation Wahrnehmungen von der Welt geprägt und Handlungsoptionen entworfen. Gemeinschaftlichkeit „ist also ein kooperativer Filter-, Interpretations- und Konstitutionsmechanismus“ (Stalder 2017, S. 27). Im Bereich der Digitalökonomie lässt sich die Form der Gemeinschaftlichkeit etwa im Bereich des Crowdfundings einsetzen, um Venture-Kapital zur Gründung eines *Start-ups* zu generieren.
3. **Algorithmizität**, die technologisch durch Algorithmen (vor-)geordnete Strukturierung unüberschaubarer Daten- und Informationsmengen, die sich beispielsweise führende Internetkonzerne ökonomisch zunutze machen, um aus Big Data personalisierte Produktvorschläge zu übermitteln, aber auch Arbeitsprozesse zu strukturieren und zu kontrollieren.

Kernfragen, die sich hieraus für die *Digital Entrepreneurship Education* ergeben, betreffen einerseits die Kultur der Digitalität als Voraussetzung ökonomischen Handelns. Durch das dauerhafte Eingebundensein in die Kultur der Digitalität haben beispielsweise Kundinnen und Kunden sowie User/-innen Erwartungen an digitale Produkte und Services, Unternehmer/-innen und Mitarbeiter/-innen Erwartungen an die Arbeitsprozessgestaltung. Zeitgleich gilt es andererseits zu berücksichtigen, dass die Art und Weise des Wirtschaftens Rückwirkungen auf die Kultur der Digitalität sowie die durch sie betroffene Lebenswelt

hat und ihre Mechanismen und Formen dadurch stabilisieren. Aufbauend auf den handlungsorientiert generierten Erfahrungen in Schülerfirmen, die wesentlich auf dem Einsatz digitaler Technologien wirtschaften, lassen sich diese Mechanismen und ihre (Aus-)Wirkungen explizieren und hieraus Schlussfolgerungen für das eigene aktuelle und zukünftige ökonomische Handeln in der Kultur der Digitalität generieren.

3.2 Digitaler Kapitalismus

3.2.1 Das Konzept des digitalen Kapitalismus

Kapitalismus und Digitalisierung – so die These des Konzepts des digitalen Kapitalismus – gehen eine enge, geradezu symbiotische Verbindung ein. Technologie, ökonomische Logik und gesellschaftliche Entwicklung sind aufs Engste miteinander verwoben: „Man kann […] weder die Moderne ohne den Kapitalismus denken noch die Digitalisierung ohne die damit verbundenen ökonomischen Strategien, Akteure und Dynamiken verstehen" (Pfeiffer 2021, S. 14f.). Die ökonomischen Veränderungen des digitalen Kapitalismus sind aus dieser Warte keine logische Konsequenz der techn(olog)ischen Neuerungen, vielmehr gilt: *Capitalism first, digitalization second.*

Der Begriff des digitalen Kapitalismus, ursprünglich geprägt von Dan Schiller (1999) in stark geopolitischer Perspektive, dient dabei eher als Oberbegriff durchaus heterogener, vor allem wirtschaftssoziologischer[1] Forschungsperspektiven, als dass er ein einheitliches Forschungsprogramm begründen würde. Gleichwohl weisen alle Analysen, die unter dem Konzept des digitalen Kapitalismus firmieren, als zentrale Gemeinsamkeit den Anspruch auf, das Neuartige und damit die Veränderungen des digitalen im Vergleich zum klassischen Kapitalismus herauszuarbeiten. Die gesetzten Schwerpunkte variieren dabei: von der bereits benannten geopolitischen Perspektive und der mit ihr einhergehenden Rolle von Staatlichkeit für die Entwicklung des digitalen Kapitalismus bei Schiller (ebd.) über die Anpassung der kapitalistischen Logik an die Begebenheit der Digitalität bei Nachtwey u. a. (vgl. Nachtwey/Seidl 2017; Nachtwey/Staab 2020), medienkritische Perspektiven bei Betancourt (2015) und die Veränderung von Marktstrukturen im digitalen Kapitalismus (vgl. Staab 2019) bis hin zur Fokussierung auf Distributiv- statt Produktivkräfte und den damit verbundenen Zusammenhang von Konsum(-anstiftung) und Digitalität bei Pfeiffer (2021).

Aus der Vielfalt der theoretischen Perspektiven bieten sich für die Analysen DEE **erstens** diejenigen an, die die auf der Nutzung digitaler Technologien basierende Veränderung von Arbeit und Arbeitswelt in den Blick nehmen. **Zweitens** bedarf es angesichts der Notwendigkeit der nachhaltigen Transformation moderner Gesellschaften und ihrer Wirtschaftssysteme einer Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen nachhaltigen Wirtschaftens im digitalen Kapitalismus.

1 Neben der Wirtschaftssoziologie beschäftigt sich auch die Volkswirtschaftslehre mit den unter dem Schlagwort „Digitaler Kapitalismus" zusammengefassten Entwicklungen (exemplarisch Petersen 2019; 2020). Wenn hier dennoch vorrangig auf die wirtschaftssoziologischen Arbeiten Bezug genommen wird, so liegt das daran, dass diese den emergenten Charakter digitaler Ökonomien verstärkt in den Blick nehmen und diese nicht (vorrangig) unter ein bestehendes Theoriegerüst (dem der klassischen mikroökonomischen Volkswirtschaftslehre) subsumieren.

3.2.2 Arbeit und Arbeiten im digitalen Kapitalismus

Die Fokussierung auf Arbeit und ihre Rahmenbedingungen im digitalen Kapitalismus erscheint nicht zuletzt deshalb ertragreich, weil die berufliche Orientierung zu einer der Hauptaufgaben der *Entrepreneurship Education* zählt (vgl. Penning 2019; vgl. spezifisch zur DEE Gorynia-Pfeffer 2021). Die Adressierung der Lernenden als (zukünftige) Mitglieder der Arbeitswelt erfolgt dabei im Rahmen der DEE auf zweifache Weise: erstens als mindestens potenzielle Unternehmer/-innen und damit auch Arbeitgebende, zweitens als zukünftige Arbeitnehmer/-innen, die sich im Rahmen von digitalen Schülerfirmen mit beruflichen Tätigkeiten, Handlungsfeldern und den damit korrespondierenden An- und Herausforderungen einer zunehmend digitalisierten Arbeitswelt auseinandersetzen und diese erproben.

Die Diffusion digitaler Technologien in alle Teile der Wirtschaft sowie die damit einhergehende erhebliche Konzentration ökonomischer Macht sind die wesentlichen Kennzeichen des digitalen Kapitalismus bei Staab (vgl. 2019, S. 13f.). Zentral in diesem ökonomischen Machtgefüge sind vor allem das kommerzielle Internet sowie die Internetoligopolisten, die dieses strukturieren, allen voran *Google*, *Amazon*, *Facebook* und *Apple*. Diese „Leitunternehmen der Digitalisierung fungieren […] sowohl hinsichtlich Produkt- und Innovationspolitik als auch bezüglich des Leitbildes der Unternehmensorganisation als Schrittmacher der *old economy*" (Nachtwey/Staab 2020, S. 286). Sie prägen damit sowohl Erwartungen an entrepreneuriales Unternehmertum als auch die Organisation und Wertschätzung von (nicht selbstständiger) Arbeit und der sie leistenden Personen. Mit Blick auf beide Personengruppen werden die großen IT-Unternehmen vielfach zu Vorbildern (bzw. stilisieren sich selbst als diese, vgl. dazu Meta 2022), an denen man sich orientiert und die gesamtgesellschaftliche Narrative prägen.

In Bezug auf unternehmerisches Handeln zeichnet sich die digitale Ökonomie wesentlich durch den Glauben an und die Zuversicht in (disruptive) Innovationen aus (vgl. Chua 2018, S. 4): „The ideology of innovation has a material existence; we all believe in innovation, because it – as discourse, as ideology, as directives for action and behavior – has permeated throughout society" (ebd.). Entrepreneurship und das Ideal des Entrepreneurs spielen in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle: „Entrepreneurs whether they operate in big firms or small ones, old companies or startups – are held up as the agents of innovation and creative destruction, praised for their activity and efforts to create and exploit profitable new combinations" (ebd., S. 7).

Bedeutsam ist für das entrepreneuriale Handeln demnach die Ethik der Solution, die als neuer Geist den digitalen Kapitalismus beeinflusst (vgl. Nachtwey/Seidl 2017). Für jedes (soziale) Problem der Menschheit gibt es im Solutionismus eine potenzielle technische Lösung.[2] Die sich dieser in den Weg stellenden persönlichen, politischen oder sozialen

2 Besonders gut sichtbar wird das beispielsweise an der im September 2022 gestarteten Kampagne des Facebook-Mutterkonzerns Meta mit dem Titel „*The Impact will be real*", die die Vorteile des Metaverse bewirbt, einer virtuellen Welt, in der sich Menschen in Form von Avataren bewegen. Bildung oder medizinische Forschung werden hier als Nutznießerinnen des Metaverse angesprochen. Die damit einhergehende Möglichkeit, erhebliche Kapitalrenditen zu erwirtschaften, bleibt in der entsprechenden Anzeige natürlich unerwähnt, wenngleich der Glaube an die Legitimität der mindestens vorübergehenden Monopolisierung von Märkten und damit auch der Abschöpfung jener erheblichen Gewinne zu den Merkmalen des digitalen Kapitalismus zählen (vgl. Nachtwey/Seidl 2017, S. 27).

Grenzen gilt es zu überwinden. Wagemut und das in Kauf genommene Risiko des Scheiterns werden der Polis der Solution folgend zu normativen Leitlinien des unternehmerischen Handelns. Disruption wird ausnahmslos positiv umgedeutet, Innovation nicht an gesellschaftlichen Fortschritt, sondern vor allem an Markterfolge geknüpft (vgl. Pfeiffer 2021, S. 161). Auch wenn der digitale Kapitalismus ein Projekt „*in the making*" ist und der Solutionismus damit nicht als seine ausnahmslos gelebte Kultur verallgemeinert werden darf (vgl. Draheim/Reitz 2019, siehe zur alternativen Entwicklungslinie der *Commons* Stalder 2016, S. 245ff.), hat die Leitlinie des „Über-sich-und-andere-Hinauswachsens" als Erwartung auch für digitale Schülerfirmen prägendes Potenzial (siehe dazu auch Kapitel 4).

Dass die neuen technischen und technologischen Möglichkeiten der Digitalisierung die Gestaltung von Arbeitswelt nicht nur aufseiten der Unternehmer/-innen bzw. deren Selbstansprüchen, sondern auch aufseiten nicht oder scheinselbstständig Beschäftigter verändern, zeigt Staab in seinen Analysen zur Arbeit im digitalen Kapitalismus (vgl. 2019, S. 226ff.). Dessen wesentlichstes Kennzeichen ist, darauf wurde bereits verwiesen, die erhebliche Konzentration ökonomischer Macht bei den Leitunternehmen des kommerziellen Internets. Zurückgeführt wird diese Macht darauf, dass diese Leitunternehmen nicht mehr auf Märkten agieren, sondern selber Märkte sind (vgl. ebd., S. 28). Damit wird die Annahme der klassischen Volkswirtschaftslehre ausgehebelt, dass Angebot und Nachfrage den Preis bestimmen. Denn wer Märkte besitzt, entscheidet auch darüber, wer was auf diesen Märkten zu welchen Bedingungen anbieten darf. So erlaubt digitale Datenerfassung die Kontrolle und Steuerung von Arbeitszeiten und Leistungen, etwa über *Wearables* und/oder z. T. *remote*-gesteuerte Software (vgl. ebd., S. 233ff.). Darüber hinaus führt das durch die Digitaltechnik ermöglichte sowohl räumlich als auch zeitlich flexiblere Arbeiten zur Gefahr der Entgrenzung von Arbeit, etwa durch einen tatsächlichen oder wahrgenommenen Druck ständiger Erreichbarkeit sowohl für Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen als auch für Kundinnen und Kunden (vgl. Zimmer/Ziehmer 2019, S. 93).

Für Schülerfirmen mögen diese Analysen auf den ersten Blick sehr entfernt wirken, agieren diese doch nicht unter den gleichen Rahmenbedingungen wie die Unternehmen der Digitalwirtschaft, insbesondere weil es sich um ein projektartiges Lehr-/Lernarrangement handelt, das das schulische Lernen ergänzt und erweitert. Damit sind sowohl Unternehmensgröße, kundenbezogene Reichweite, aber auch Erfolgszwänge geringer ausgeprägt als in privatwirtschaftlichen Unternehmen. Gleichwohl kann die Kontrolle auch im Kleinen ausgeübt werden, etwa durch permanente digitale Erreichbarkeit (auch für Kundinnen und Kunden der Schülerfirmen) oder die Nutzung spezieller Apps, über die eine detaillierte Planung, aber auch (Selbst-)Kontrolle von Aufgaben, Arbeitszeiten und Leistung ermöglicht wird. Über solche vergleichsweise niederschwelligen Kontrollmechanismen können normative Leitlinien der Unternehmens- und Arbeitsorganisation durchaus auch in schulische Settings diffundieren.

3.2.3 Nachhaltigkeit im Digitalen Kapitalismus

Als zweite Analyseebene sollte angesichts der Notwendigkeit einer nachhaltigen Transformation moderner Gesellschaften der Beitrag digitaler Technologien für diese Zukunftsauf-

gabe in den Blick genommen werden. Es muss hinterfragt werden, inwiefern die Nutzung, aber auch die Entwicklung der Digitaltechnologie in den Dienst der Nachhaltigkeit gestellt werden bzw. werden können.

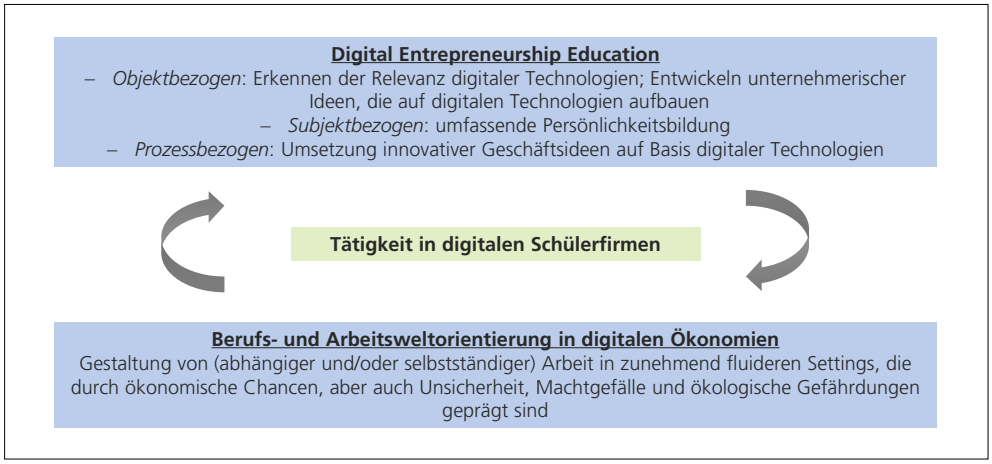
Dies bedarf expliziter Reflexionsleistungen – auch weil im Diskurs um die Digitalisierung vielfach der Eindruck besteht, es handele sich bei der Digitalisierung um eine immateriell geprägte gesellschaftliche Entwicklung. So sind nicht nur Daten als das „zentrale Material" der Digitalisierung, sondern auch der Energieverbrauch von IKT und Digitaltechnologien meist unsichtbar (vgl. Grünberger 2023, S. 114; vgl. Sühlmann-Faul/Rammler 2018). Die digitale Transformation der Wirtschaft ist aber keinesfalls ressourcenarm. Das wird nicht zuletzt dadurch bedingt, dass sich Geschäftsmodelle des digitalen Kapitalismus vielfach auf Konsumsteigerung konzentrieren: Es geht um „den gelungenen Verkaufsakt – und die Optimierung der damit einhergehenden Prozesse" (Pfeiffer 2021, S. 159). Die Konzentration auf den Verkauf statt auf die Produktion leitet sich nicht zuletzt aus einer immer größeren Verfügbarkeit von immer mehr Gütern und Dienstleistungen ab. Auch wenn die stetige Ausweitung des gesamtwirtschaftlichen Güterangebots und die damit verbundene Konsumanstiftung zum Kern wirtschaftssoziologischer Analysen kapitalistischer Ökonomien zählen, vereinfachen bzw. optimieren digitale Technologien diese Prozesse erheblich, z. B. durch algorithmisiertes Onlinemarketing. Auch solche Unternehmen, die selbst keine Möglichkeiten haben, eigenständig usergeneriertes Big Data auszuwerten, setzen – ob bewusst oder unbewusst – immer dann auf die Optionen der Algorithmisierung bzw. unterstützen sie, wenn beispielsweise *Social Media* zu einem zentralen Werbe- oder Absatzkanal wird. Insbesondere bei kleineren Unternehmen, zu denen auch Schülerfirmen zählen, ergibt sich hieraus eine doppelte Folgewirkung auf sowohl individueller Ebene ihrer jeweiligen Mitglieder als auch gesamtgesellschaftlicher Ebene. Individuelle Konsequenzen basieren darauf, dass etwa die Verbreitung von Onlinewerbung nicht zwangsläufig über nur unternehmenseigene Kanäle, sondern auch private Accounts erfolgen kann. Damit werden Daten generiert, die den *User/die Userin* nicht nur als Unternehmer bzw. Unternehmerin, sondern auch Konsumierende berechenbarer machen. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zementiert sich hierüber „Konsum als immer relevantere gesellschaftliche Ebene und soziale Praktik" (ebd., S. 161), ohne dass zwangsläufig seine ökologischen und ungleichheitsbezogenen Folgewirkungen in den Blick geraten.

4 Fazit: Perspektiven einer sozioökonomischen DEE

Will die DEE nicht nur ein „Ausbildungs- und Reparaturbetrieb des digitalen Kapitalismus für die berufsbezogene Anwendung digitaler Technologien und deren ‚Risiken und Nebenwirkungen' […] werden" (Niesyto 2017, S. 21), muss sie auch digital-mediales Strukturwissen über arbeitsweltbezogene, ökologische und soziale Begleiterscheinungen der Digitalisierung vermitteln. Einer in diesem Sinne sozioökonomischen DEE wohnt das Potenzial inne, klassische, eher instrumentelle Ziele der DEE ebenso erreichen zu können wie eine reflexive Annäherung an die Veränderungen ökonomischen Handelns und seiner Rahmenbedingungen in zunehmend digital geprägten Ökonomien (vgl. Abb. 2). Lernende können

so unternehmerisches Denken und Handeln erfahren sowie notwendige anwendungsbezogene Kompetenzen für veränderte Arbeitsbedingungen in digitalen Ökonomien erwerben, ohne dabei jedoch eine kritisch-reflexive Perspektive zu den arbeits- und lebensweltlichen Einflüssen und Folgen der Digitalisierung auszublenden. Eine sozioökonomisch geprägte DEE kann so den Anspruch der Zukunftsorientierung einlösen – etwa indem sie die Lernenden befähigt, über die Art und Weise der Gestaltung von zunehmend digital geprägten Lebens- und Arbeitswelten (und zwar sowohl aus der Perspektive des Unternehmers/der Unternehmerin als auch des Arbeitnehmers/der Arbeitnehmerin) zu reflektieren.

Abbildung 2: Zielsetzungen sozioökonomischer *Digital Entrepreneurship Education*



Quelle: eigene Darstellung

So verstanden, können die Lehr-/Lernarrangements der DEE zum Erwerb einer spezifisch sozioökonomischen Digitalkompetenz beitragen, die als Teil einer umfassenden Digitalkompetenz nach dem Dagstuhl-Dreieck zu verstehen ist (siehe Kap. 2.4, Abb. 1). Neben der stärker anwendungsorientierten Dimension des Erprobens von und Einübens in die Nutzung und Gestaltung digitaler Technologien lassen sich durch sie auch analytisch-reflexive Erkenntnisse zu den technologischen Funktionsweisen sowie vor allem zu gesellschaftlich-kulturellen Wirkungen der Digitalisierung gewinnen. Diese wiederum sind in hohem Maße anschlussfähig an Kompetenzmodelle der sozioökonomischen Bildung (vgl. Kutscha 2014). Die folgende Auflistung zur digitalisierungsbezogenen Konkretisierung zeigt das exemplarisch.

Tabelle 1: Digitalisierungsbezogene Kompetenzen durch Schülerfirmen

Zieldimension sozioökonomischer Bildung (Kutscha 2014, S. 74)	Konkretisierung für das Lehr-Lern-Arrangement der *Digital Entrepreneurship Education*
Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit	Den Einfluss der Digitalisierung sowie digitaler Technologien auf das eigene (unternehmerische) Arbeiten, aber auch auf andere Lebensbereiche erkennen, reflektieren und eine persönliche Perspektive hierzu entwickeln (z. B. Umgang mit Entgrenzungen von Arbeit, ökonomische Rolle von *Social Media*, Auseinandersetzung mit „neuen" Fragen für die *Entrepreneurship*, beispielsweise DGSVO oder Cybersicherheit)
Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit	Gesellschaftlich-kulturelle und politische Einflussfaktoren auf die Funktionsweise von Unternehmen analysieren und hieraus Schlussfolgerungen für die Gestaltung der eigenen Schülerfirma entwickeln (z. B. Wertgebundenheit, Aspekte digitaler Selbstbestimmung für Mitglieder, aber auch Kundinnen und Kunden der digitalen Schülerfirmen)
Urteils- und Kritikfähigkeit	Machtverhältnisse in digitalen Ökonomien kritisch reflektieren und politische Regulierungsversuche wie individuelle Gestaltungsoptionen beurteilen sowie ggf. anwenden (z. B. Nutzung von *Open-Source*-Software)

Die in Tabelle 1 dargestellten digitalisierungsbezogenen Konkretionen sozioökonomischer Kompetenzfacetten korrespondieren ihrerseits mit den multidimensionalen Ansprüchen an Schülerfirmen und *Entrepreneurship Education* in der sozioökonomischen Bildung (vgl. Engartner 2020, S. 144f., siehe auch Kapitel 2.3). Hierzu zählen:

- **persönlichkeitsbildende Dimensionen**, zu denen im Sinne der *Entrepreneurship Education* Selbst- und Sozialkompetenzen wie Kommunikations-, Team- oder Kompromissfähigkeiten ebenso gehören wie das unternehmerische Denken und Handeln,
- **ökonomische Kompetenzdimensionen,** die bei der Entwicklung und Gestaltung der Schülerfirmen erworben werden,
- **arbeits- und lebensweltorientierende Dimensionen**, zu denen auch die berufsorientierende Vorbereitung auf den Wechsel vom Schulsystem in die Arbeitswelt zählt, sowie nicht zuletzt
- **die Dimension der Förderung des politischen Bewusstseins**, in deren Rahmen die mikro- und makropolitische Bedeutung der Digitalisierung für die Gesellschaft und ihr wirtschaftliches Teilsystem explizit zu thematisieren sind.

Unter expliziter Berücksichtigung dieser Dimensionen auch in der DEE kann sichtbar gemacht werden, dass die „Digitalisierung […] kein singuläres, ontisches Ding, sondern ein heterogenes Feld an möglichen Praktiken" (Hochmann 2019, S. 40) und damit gleichermaßen Produkt und Produktion (sozio-)ökonomischen Handelns ist.

Literatur

Abramowicz, Katharina: Schülerfirmen: Projektarbeit für zeitgemäße Bildung. In: Ternès, Anabel; Schäfer, Matthias (Hrsg.): Digitalpakt – was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen. Wiesbaden 2020, S. 477–484

Advance Metrics (Hrsg.): Fünf Tipps, wie Sie mit Kundenbewertungen Ihre Conversion Rate steigern. 2019 URL: **https://www.advance-metrics.com/de/blog/funf-tipps-wie-sie-mit-kundenbewertungen-ihre-conversion-rate-steigern/** (Stand: 03.06.2024)

Aff, Josef; Lindner, Johannes: Entrepreneurship Education zwischen „small and big ideas" – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In: Aff, Josef; Hahn, Angela (Hrsg.): Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. Innsbruck 2005, S. 83–137

Allen, Jonathan P.: Digital Entrepreneurship. London 2019

Bansal, Sanchita; Garg, Isha; Sharma, Gagan Deep: Social Entrepreneurship as a Path for Social Change and Driver of Sustainable Development: A Systematic Review and Research Agenda. In: Sustainability (2019) 4, S. 1091

Betancourt, Michael: The Critique of Digital Capitalism: An Analysis of the Political Economy of Digital Culture and Technology. New York 2015

Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Berlin 2019

Chua, Collin: Innovation, Entrepreneurship, and the Spirit of Digital Capitalism. In: CLCWeb: Comparative Literature and Culture 20 (2018) 6. URL: **https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3341&context=clcweb** (Stand: 19.04.2023)

DKJS – Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Digitalisierung in Schüler:innenfirmen: Eine Handreichung für pädagogische Begleitkräfte. Berlin 2022. URL: **https://startup-zukunft.de/wp-content/uploads/2022/09/StartupZukunft_Schuelerfirma_Digitalisierung.pdf** (Stand 19.04.2023)

Dowling, Michael: Grundlagen und Prozess der Gründung. In: Dowling, Michael; Drumm, Hans Jürgen (Hrsg.): Gründungsmanagement. Vom erfolgreichen Unternehmensstart zu dauerhaftem Wachstum. Wiesbaden 2003, S. 9–18

Draheim, Susanne; Reitz, Tilman: Solutionismus, Transparenz oder kollektiver Narzissmus? Der „Geist" des digitalen Kapitalismus in the making. In: Burzan, Nicole (Hrsg.): Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen: Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018 (2019). URL: **https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1050/1406** (Stand: 19.04.2023)

Ebbers, Ilona: Social Entrepreneurship Education im beruflichen Übergang. In: Schröder, Rudolf (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Wiesbaden 2019a, S. 209–220

Ebbers, Ilona: Entrepreneurship Education als Möglichkeits- und Ermöglichungsraum – eine erste theoretische Annäherung aus fachdidaktischer Perspektive. In: Biedic, Tatjana; Ebbers, Ilona; Halbfas, Brigitte (Hrsg.): Entrepreneurship Education. Wiesbaden 2019b, S. 43–61

Ebbers, Ilona: Zur Bedeutung der Entrepreneurship Education und der Gründungsperson an allgemeinbildenden Schulen – Eine wissenschaftsinterdisziplinäre Annäherung. In: Schuhen, Michael; Wohlgemuth, Michael; Müller, Christian (Hrsg.): Ökonomische Bildung und

Wirtschaftsordnung (= Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft. Bd. 96). Stuttgart 2012, S. 113–122

Ebbers, Ilona; Klein, Rebekka: Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2011) 12, S. 28–32

Eickelmann, Dirk: Das Potenzial von Schülerunternehmen zur Förderung einer unternehmerischen Grundhaltung gegenüber dem gesamten Leben. In: JSSE – Journal of Social Science Education (2006) 2. URL: **https://doi.org/10.4119/jsse-366** (Stand: 19.04.2023)

Engartner, Tim: Impulse aus der Social Entrepreneurship Education – oder: Lassen sich Schülerfirmen sozioökonomisch kontextualisieren? In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg) (2020) 2, S. 138–150

Gedeon, Steve: What is Entrepreneurship? In: Entrepreneurial Practice Review (2010) 3, S. 16–35

GI – Gesellschaft für Informatik (Hrsg.): Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Berlin 2016. URL: **https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklarung_2016-03-23.pdf** (Stand: 19.04.2023)

Gorynia-Pfeffer, Natalia: Entrepreneurship Education als Zukunftsperspektive einer digitalisierten Arbeitswelt. 2021. URL: **https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/gruendung/blog/entrepreneurship-education-als-zukunftsperspektive-einer-digitalisierten-arbeitswelt/** (Stand: 19.04.2023)

Grünberger, Nina: Suffizienz, Digitalität und digitaler Kapitalismus. Herausforderungen für die Medienpädagogik. In: Bernsteiner, Andreas; Grünberger, Nina; Hug, Theo; Kapelari, Suzanne (Hrsg.): Ökologische Krisen und Ökologien der Kritik, Innsbruck 2023, S. 109–124

Haarmann, Moritz Peter: Schülerfirmen im Interesse der Lernenden. In: Politisches Lernen (2020) 1-2, S. 20–24

Haarmann, Moritz Peter: Gute Schülerfirmen: Demokratisch, sozial und ökologisch. Ein Leitfaden für Lehrkräfte, Eltern und betriebliche Interessenvertretungen. Frankfurt am Main/Saarbrücken 2018

Hein, Andreas; Böhm, Markus; Krcmar, Helmut: Digitale Plattformen. In: Dahm, Markus H.; Thode, Stefan (Hrsg.): Strategie und Transformation im Digitalen Zeitalter. Inspirationen für Management und Leadership. Wiesbaden 2018, S. 181–199

Herget, Josef: Die Rolle der Unternehmenskultur in digitalen Transformationsprozessen. Strategie, Konzeption, Methodik und praktisches Vorgehen. In: Herget, Josef; Strobl, Herbert (Hrsg.): Unternehmenskultur in der Praxis. Grundlagen – Methoden – Best Practices. Wiesbaden 2018, S. 417–425

Hochmann, Lars: Digitalität vernäht Wirtschaft und Gesellschaft. In: Ökologisches Wirtschaften (2019) 4, S. 36–40

Kirchner, Vera; Loerwald, Dirk: Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht. Hamburg 2014

Kollmann, Tobias: Digital Entrepreneurship. Grundlagen der Unternehmensgründung in der Digitalen Wirtschaft. Wiesbaden 2016

Kutscha, Günter: Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozioökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1436). Bonn 2014, S. 63–80

Liening, Andreas: Ökonomische Bildung: Grundlagen und neue synergetische Ansätze. Wiesbaden 2019

Lindner, Johannes: Entrepreneurship Education zwischen ökonomischer Ausbildungsphilosophie und Schlüsselkompetenz für das lebenslange Lernen. In: Stock, Michaela (Hrsg.): Entrepreneurship – Europa als Bildungsraum – Europäischer Qualifikationsrahmen. Wien 2009, S. 73–79

Mayer, Maximilian; Lu, YenChi: Europa hat die Konsequenzen seiner digitalen Abhängigkeit noch kaum erkannt. Berlin 2022. URL: **https://www.kas.de/documents/252038/16166715/Europa+hat+die+Konsequenzen+seiner+digitalen+Abh%C3%A4ngigkeit+noch+kaum+erkannt.pdf/664c8d2d-48e4-e864-fafa-a16bfa5bdc37?version=1.3&t=1651564960080** (Stand: 19.04.2023)

META (Hrsg.): Meta Careers. 2022. URL: **https://www.metacareers.com/** (Stand: 19.04.2023)

Nachtwey, Oliver; Staab, Philipp: Das Produktionsmodell des digitalen Kapitalismus. In: Maasen, Sabine; Passoth, Jan-Hendrik (Hrsg.): Soziologie des Digitalen – Digitale Soziologie? (= Soziale Welt – Sonderband 23). Baden-Baden 2020, S. 285–304

Nachtwey, Oliver; Seidl, Timo: Die Ethik der Solution und der Geist des Digitalen Kapitalismus. Frankfurt am Main 2017

Nambisan, Satish: Digital Entrepreneurship: Toward a Digital Technology Perspective of Entrepreneurship. In: Entrepreneurship Theory and Practice (2017) 6, S. 1029–1055

Naudé, Wim; Liebregts, Werner: Digital Entrepreneurship Research: A Concise Introduction. IZA Discussion Paper 13667. 2020. URL: **https://ssrn.com/abstract=3691380** (Stand: 19.04.2023)

Niesyto, Horst: Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (2017) 27, S. 1–29

Penning, Isabelle: Schülerfirmen und berufliche Orientierung. In: Schröder, Rudolf (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung. Wiesbaden 2019, S. 221–234

Penning, Isabelle: Schülerfirmen aus Sicht von Lehrenden. Eine qualitative Studie zu einem Lernarrangement der ökonomischen Bildung. Wiesbaden 2018

Peters, Ralf: Digitalisierung: Unternehmen müssen jetzt umdenken! In: Wirtschaftsinformatik und Management (2020) 4, S. 268–269

Petersen, Thieß: Diginomics verstehen. Ökonomie im Licht der Digitalisierung. München 2020

Petersen, Thieß: Digitaler Kapitalismus – wie immaterielle Werte unser Wirtschaftssystem verändern (könnten). In: GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (2019) 2, S. 295–299

Pfeiffer, Sabine: Digitalisierung als Distributivkraft. Bielefeld 2021

Primahendra, Riza; Purba, John Tampil; Ugut, Gracia Shinta S.; Budiono, Sidik: Do Digital Literacy and Digital Entrepreneurship among University Students Contribute to Digital Economy? In: Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences (2021) 3, S. 7387–7394

Ripsas, Sven: Entrepreneurship als ökonomischer Prozeß: Perspektiven zur Förderung unternehmerischen Handelns. Wiesbaden 1997

Röhl, KlausHeiner: Start-ups und Venture Capital in Deutschland: Bringt der Zukunftsfonds neue Schubkraft für die Gründerkultur? In: IW-Policy Paper (2021) 28. Köln 2021

Schiller, Dan: Digital Capitalism. Networking the Global Market System. Cambridge 1999

Seemann, Michael: Die Macht der Plattformen: Politik in Zeiten der Internetgiganten. Bonn 2021

Sharma, Sarika; Goyal, D. P.; Singh, Archana: Systematic review on Sustainable Entrepreneurship Education (SEE): A Framework and Analysis. In: World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development (2021) 3, S. 372–395

Staab, Philipp: Digitaler Kapitalismus: Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit. Berlin 2019

Stalder, Felix: Grundformen der Digitalität. In: Agora 42 (2017) 2, S. 24–29. URL: **https://agora42.de/grundformen-der-digitalitaet-felix-stalder/** (Stand: 19.04.2023)

Stalder, Felix: Kultur der Digitalität. Berlin 2016

Sühlmann-Faul, Felix; Rammler, Stephan: Digitalisierung und Nachhaltigkeit. Nachhaltigkeitsdefizite der Digitalisierung auf ökologischer, ökonomischer, politischer und sozialer Ebene. Handlungsempfehlungen und Wege einer erhöhten Nachhaltigkeit durch Werkzeuge der Digitalisierung. 2018. URL: **https://www.wwf.de/fileadmin/fm-wwf/Publikationen-PDF/Deutschland/Studie-Digitalisierung-und-Nachhaltigkeit.pdf** (Stand: 19.04.2023)

Voss, G. Günther; Pongratz, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1998) 1, S. 131–158

Welsum, Desiree: Enabling Digital Entrepreneurs. Washington 2016

Young, Ryan; Davis, Elaina; Abhari, Kaveh; Wahlberg, Luke: Towards a Theory of Digital Entrepreneurship Mindset: The Role of Digital Learning Aptitude and Digital Literacy. In: AMCIS Proceedings (2020) 7. URL: **https://aisel.aisnet.org/amcis2020/culture_in_is/culture_in_is/7**

Zimmer, Marco; Ziehmer, Halina: Produktiver durch Digitalisierung? Produktivitätsparadox und Entgrenzung von Arbeit. In: Hermeier, Burghard; Heupel, Thomas; Fichtner-Rosada, Sabine (Hrsg.): Arbeitswelten der Zukunft. Wie die Digitalisierung unsere Arbeitsplätze und Arbeitsweisen verändert. Wiesbaden 2019, S. 87–105

Zurstrassen, Bettina: Ökonomische Bildung und politische Steuerung: Der „Arbeitskraftunternehmer" und das „unternehmerische Selbst" als Bildungsziele. In: Bremer, Helmut; Dobischat, Rolf; Molzberger, Gabriele (Hrsg.): Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie? (= Bildung und Arbeit, Bd. 7). Wiesbaden 2022, S. 197–218

Karen Schwien, Tim Neu, Tobias Schlömer

Lernen und Wissen in der Plattformökonomie zwischen ökonomischer Rationalität und persönlicher Autonomie

Plattformbasierte Arbeitsformen (sogenanntes *Crowdwork*) sind ein noch recht junges Phänomen, seit rund 15 Jahren entwickeln sie sich mit starken Zuwachsraten. Wenngleich *Crowdwork* in Deutschland überwiegend nebenberuflich betrieben wird, steigt auch hierzulande seit einigen Jahren die plattformbasierte Erwerbstätigkeit deutlich. Bisher wurden vor allem arbeitssoziologische und wirtschaftswissenschaftliche Zugänge genommen, während bildungswissenschaftliche Untersuchungen kaum erfolgten. Insbesondere fehlen grundlegende Erklärungen zur Lernförderlichkeit von *Crowdwork* und zu deren Bedeutung für Berufs- und Bildungsbiografien. Vor diesem Hintergrund werden erste Ergebnisse aus einer empirischen Interviewstudie vorgestellt, in der mittels Fallstudien Kompetenzen, Arbeitspraktiken und Freiheitsgrade von Crowdworkerinnen und Crowdworkern auf digitalen Plattformen erkundet wurden. Dabei werden insbesondere die ökonomischen Bedingungen plattformbasierter Arbeit für das Individuum betrachtet.

1 Einführung

Im Rahmen der digitalen Transformation entstehen neue Formen des Wirtschaftens (vgl. Schuh u. a. 2014). Ein Beispiel ist *Crowdwork* (vgl. Howe 2006), das Ausführen von Aufträgen über Plattformen, welche dort als *Open Call* eingestellt und durch registrierte Personen bearbeitet werden. Im wissenschaftlichen Diskurs wird diese Tätigkeit angesichts disparater Ansprüche und Ausprägungen kontrovers diskutiert (vgl. Schüssler u. a. 2021). Auf der einen Seite wird Plattformarbeit häufig für ihre prekären Bedingungen kritisiert (vgl. Benner 2016; Kuba 2016) und als „digitaler Taylorismus" bezeichnet (Altenried 2017). Auf der anderen Seite bietet *Crowdwork* neue Formen der Autonomie (vgl. Schüssler u. a. 2021) und eröffnet Teilhabe in demokratischen Wertschöpfungszusammenhängen. Diese entstehen insbesondere dort, wo sich Produktionsmittel nicht mehr ausschließlich im Besitz von Unternehmen und Unternehmerinnen sowie Unternehmern befinden und die Grenze zwischen Konsumentinnen/Konsumenten und Produzentinnen/Produzenten verschwimmt. Als Beispiele für diese Wertschöpfung können neben *Crowdwork* auch *Open-Source-* und FabLab-Projekte genannt werden (vgl. Redlich/Moritz/Wulfsberg 2018).

Die unterschiedlichen Ausprägungen der Plattformökonomie wirken sich u. a. auf die Inanspruchnahme sowie Förderung von Wissen und Lernen im *Crowdwork* aus. In der Art und Weise, wie die Arbeitsprozesse der Crowdworker/-innen plattformseitig definiert, entlohnt und incentiviert werden, deutet sich die wirtschaftliche Bedeutung des Wissens

von Crowdworkerinnen und Crowdworkern für Plattformbetreibende an. Innerhalb dieser ökonomischen Wirkungszusammenhänge bringen Crowdworker/-innen ihr individuelles Wissen situationsspezifisch ein, vor allem an jenen Stellen im Prozess, die nicht unmittelbar durch Plattformen gesteuert werden. Daraus ergeben sich Freiheitsgrade für Crowdworker/-innen im Hinblick auf die Anwendung und Erweiterung impliziter und expliziter Wissensbestände im Prozess der Arbeit. Lernen und Wissenserwerb im Kontext von *Crowdwork* ist so durch ökonomische Rationalität geprägt, kann aber auch unter bestimmten Bedingungen persönliche Autonomie im Sinne einer humanen Ökonomie ermöglichen. Diese Einbettung in neue Arten der Wertschöpfung und damit einhergehende Formen des *Workplace Learning* können für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung und Erweiterung pädagogischer Konzepte für diese neuen Arbeitsformen sein.

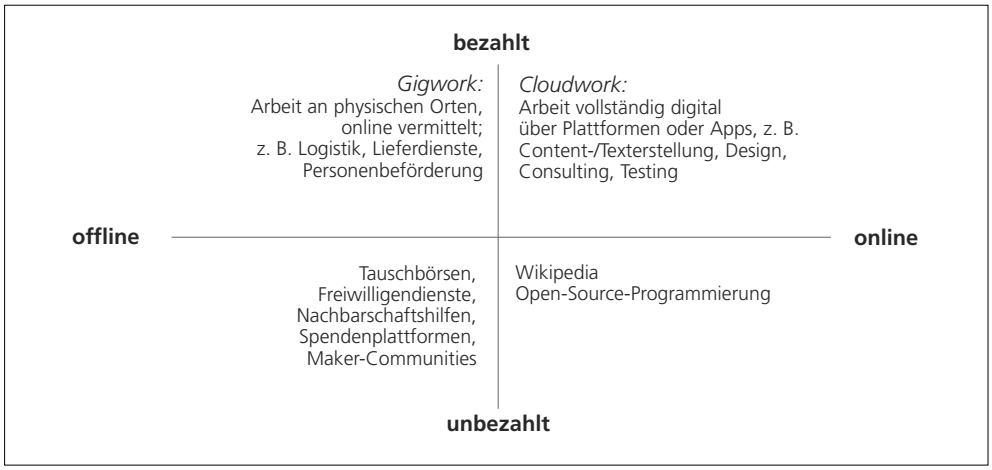
Im vorliegenden Beitrag werden erste Befunde und Schlussfolgerungen einer Studie referiert, in der Wissens- und Kompetenzfacetten, Arbeitspraktiken und Freiheitsgrade sowie Lerngelegenheiten im *Crowdwork* erkundet wurden. Es wurden insgesamt drei Fallstudien durchgeführt, im Beitrag wird daraus exemplarisch das *Testing* betrachtet. Im Folgenden werden zunächst die Plattformökonomie und das *Crowdwork* als Forschungsfeld vorgestellt, danach werden die Forschungsfragen und die Methodik der Studie erläutert. Abschließend werden die Befunde gezeigt und diskutiert.

2 Plattformökonomie und *Crowdwork* als Forschungsfeld

2.1 Einordnung und Abgrenzung der Formen von Plattformarbeit

Crowdwork bezeichnet **bezahlte** Arbeit, die über Plattformen vermittelt wird. Daneben gibt es unbezahlte, digitale Arbeitsformen, z. B. im Handel über Tauschbörsen, im Rahmen von Freiwilligendiensten oder von *Open-Source*-Projekten. In dieser Hinsicht stellt das Zahlungskriterium ein erstes Unterscheidungsmerkmal zur Differenzierung von Plattformarbeit dar. Ein zweites Kriterium ist der Grad der Digitalisierung der Arbeit. Hierbei wird unterschieden, inwieweit entweder nur einzelne Elemente durch Plattformen digital gestützt oder abgebildet sind oder sich die Arbeit als Einheit, als Ganzes digital vollzieht und das Digitale dementsprechend als inhärentes Merkmal der Arbeit verstanden werden kann. Bezahlte *Crowdwork* kann in diesem Zusammenhang unterschieden werden in Cloud- und *Gigwork*. *Cloudwork*, sowohl der Handlungsvollzug als auch die Vermittlung und Abwicklung, wird vollständig online über Apps oder Plattformen ausgeführt. *Gigwork* wird ebenfalls online vermittelt und abgewickelt, aber an physischen Orten erbracht. In Anlehnung an Margaryan/Hofmeister 2021 (S. 44) sind die unterschiedlichen Ausprägungen digitaler Plattformarbeit anhand der genannten Distinktionsmerkmale in Abbildung 1 veranschaulicht.

Abbildung 1: Formen der digitalen Plattformarbeit



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Margaryan/Hofmeister *2021, S. 44*

Ein weiteres Distinktionsmerkmal ist die Komplexität der im Rahmen von *Crowdwork* erbrachten Leistungen (vgl. Eckelt/Thrun 2021; Cedefop 2021). In *Microwork* werden wenig komplexe Aufgaben häufig in ein paar Sekunden oder Minuten bearbeitet, sie erfordern meistens keine besonderen Fähigkeiten oder beruflichen Qualifikationen (vgl. *European Commission* 2021). Beispiele sind das *Taggen* von Bildern, Produktbewertungen, das Überprüfen von Informationen, Produktbeschreibungen oder simple Dateneingaben. Aufgaben der *Macrowork* sind dagegen umfangreicher, komplexer und langfristiger. Sie verlangen in der Regel spezifischere Fähigkeiten und Kenntnisse, die auch aus beruflichen Kontexten resultieren können. Als Beispiele sind zu nennen das Entwerfen und Anfertigen von Designs, Videoproduktionen, projektförmige Datenanalysen und Marketing- oder Beratungsleistungen sowie die Entwicklung und Präsentation von Innovationskonzepten (vgl. Eckelt/Thrun 2021).

Das *Testing*, welches in diesem Beitrag exemplarisch betrachtet wird, gehört zur Kategorie *Cloudwork*, da es sich um eine bezahlte Tätigkeit handelt, welche örtlich und zeitlich flexibel durchgeführt werden kann. Bei den hier vergebenen Aufträgen handelt es sich hauptsächlich um Software- und Hardware-Tests, welche in kleineren Arbeitspaketen an mehrere Tester/-innen verteilt werden. Obwohl es sich um eine Form von *Microwork* handelt, setzt sie digitale Grundkenntnisse voraus und geht über einfache Dateneingaben hinaus. Daher handelt es sich um eine Tätigkeit, welche für die explorative Untersuchung von Arbeitsprozessen und damit verbundenen Wissens- und Lernprozessen geeignet erscheint. Denn sie steht einerseits für tayloristische Kleinstaufträge, andererseits ermöglicht sie den Crowdworkerinnen und Crowdworkern Autonomie in Bezug auf die örtliche und zeitliche Umsetzung der Aufträge und Freiheitsgrade in den Testabläufen. Hinzu kommt, dass der Bereich *Testing* trotz des geringen Stundenlohns von etwa 15 bis 20 Euro für deutschsprachige User/-innen interessant sein dürfte, machen diese doch den größten Anteil der registrierten Personen der untersuchten Plattform aus.

Die quantitativen Ausprägungen dieser Formen von *Crowdwork* lassen sich bisher nur recht ungenau einordnen, da vorliegende Studien aufgrund unterschiedlicher Befragungsansätze zu anderen Einschätzungen kommen. Folgt man den aktuellen Forschungsergebnissen von Piasna/Zwysen/Drahokoupil (2022, S. 17), liegt der Anteil an Personen im erwerbsfähigen Alter, die in den letzten zwölf Monaten Plattformarbeit nachgegangen sind, in Deutschland bei 4,4 Prozent. Ein Anteil von 3,2 Prozent gab an, zumindest ein Mal im Monat eine solche Tätigkeit zu betreiben. Interessant ist zudem, dass 1,1 Prozent der Befragten als *„Main Platform Workers"* eingestuft werden. Sie bezifferten, mehr als 20 Stunden pro Woche auf digitalen Arbeitsplattformen oder dort mehr als die Hälfte ihres Einkommens zu verdienen. Zu ähnlichen Schätzungen kommen auch Brancati u. a. (2019, S. 9). Die Daten bestätigen, dass *Crowdwork* in Deutschland bisher ein Nischenphänomen ist. Allerdings zeigen Studien auch an, dass die Zahl der Befragten, die sich einen Erwerb via plattformvermittelter Arbeit für die Zukunft vorstellen können, ansteigen dürfte (vgl. Serfling 2019, S. 1). Die zunehmende Bedeutung dieser Tätigkeit belegen auch die Daten zur Entwicklung des Gesamtumsatzes in der digitalen Arbeitsplattformökonomie in Europa. Dieser hat sich von 2016 bis 2020 von ca. drei auf ca. 14 Milliarden Euro fast verfünffacht (vgl. *European Commission* 2021), wobei das Wachstum in erster Linie auf den zwischenzeitlichen Aufstieg von Personenbeförderungs- und Lieferdiensten zurückzuführen ist. Zum Erhebungszeitpunkt der europaweit angelegten Studie im März 2021 operierten in Deutschland 201 *Crowdwork*-Plattformen, von denen knapp 40 auch ihren Ursprung in Deutschland haben. Die aggregierten Verdienste der *Crowdworker/*-innen haben sich laut dieser Untersuchung im vergleichbaren Zeitraum ‚nur' um das Zweieinhalbfache gesteigert, von 2,6 Milliarden im Jahr 2016 auf 6,3 Milliarden Euro im Jahr 2020. Gemessen am Einkommen ist der deutsche *„Digital Labour Market"* mit einem Volumen von etwa einer Milliarde im europäischen Vergleich aber mit Abstand der größte (vgl. ebd.).

Crowdwork wird in der Regel nebenberuflich betrieben (vgl. Schmidt 2017). Insbesondere im globalen Norden sind die meisten Personen, welche im Bereich *Crowdwork* tätig sind, nicht auf die zusätzlichen Einnahmen angewiesen (vgl. Berg/Rani 2021). Crowdworker/-innen scheinen daher die geringe Bezahlung und unsicheren Beschäftigungsverhältnisse in Kauf zu nehmen. Denn sie können selbst entscheiden, welche Aufträge sie bearbeiten, wann und ob sie überhaupt aktiv werden möchten (vgl. Schmidt 2017). Hinzu kommt im *Cloudwork* die Flexibilität, die Aufgaben grundsätzlich von jedem Ort der Welt erledigen zu können, welcher einen Internetanschluss bietet (vgl. Schüssler u. a. 2021).

2.2 Plattformökonomie als wirtschaftspädagogisches Forschungsfeld

Die Plattformökonomie wurde in den vergangenen Jahren vor allem im Rahmen von arbeits- und wirtschaftswissenschaftlichen Studien verstärkt untersucht. Sie zeigen eine ambivalente Perzeption dieser digitalen Arbeitsform, in welcher jedoch die kritische Perspektive bisher dominant ist.

In dieser vorherrschenden Sichtweise werden insbesondere Formen von *Microwork* als „digitaler Taylorismus" (Altenried 2017) wahrgenommen. In diesem Zusammenhang wird *Microwork* in Verbindung gebracht mit der Generierung und Verbreitung prekärer

Arbeitsbedingungen (vgl. u. a. Benner 2016), mit dem Fehlen von Arbeitnehmerrechten, mangelnden (rechtlichen) Möglichkeiten der Mitbestimmung und der rechtlich-sozialen Absicherung (vgl. u. a. Barth/Fuss 2021) sowie der Unterbezahlung (vgl. u. a. Kleemann/Voss/Rieder 2008). Diese negativen Auswirkungen und Begleiterscheinungen von *Crowdwork* entstehen im Zusammenhang algorithmischer Organisations- und Kontrollsysteme. Der Einsatz von Technologien dient dabei zunächst der Schaffung gewisser Informations- und Machtasymmetrien, die einerseits zur Bindung der Crowdworker/-innen, andererseits zur einseitigen Strukturierung ihrer Arbeitstätigkeiten führen sollen. Die Asymmetrien sind jedoch „nicht allein auf die Kontrolle der Onlinearbeiter/-innen zu verengen, sondern auch auf die Notwendigkeit eines hoch-rationalisierten und effizienten Managements zurückzuführen, das wiederum das Businessmodell der Unternehmen ausmacht“ (Gerber 2020, S. 183). Auch die „Realisierung von Profit“ (Gerber 2020, S. 182) würde damit durch die eingesetzten Organisations- und Kontrollsysteme gesichert, indem darin die Verwertungsinteressen der Plattformbetreibenden Vorrang erhalten gegenüber den erwerbsökonomischen der Plattformarbeiter/-innen (vgl. Schüssler u. a. 2021).

Auf der anderen Seite konnten auch Potenziale von *Crowdwork* gezeigt werden, und zwar im Hinblick auf die Mitwirkung von Crowdworkerinnen und Crowdworkern im Sinne von *Empowerment*, Lernförderlichkeit und die Arbeitsmarktentwicklung. Wirtschaftlich betrachtet, bringt *Crowdwork* neue Formen von und so insgesamt mehr Beschäftigung hervor (vgl. Codagnone/Abadie/Biagi 2016). Sie erleichtert interessierten Erwerbspersonen den Zugang zu Arbeitsmärkten, eröffnet ihnen weitere oder zusätzliche Verdienstmöglichkeiten (vgl. Mrass/Leimeister 2018) und wirkt unter Umständen sogar unterstützend im Hinblick auf die berufliche Entwicklung (vgl. Bucher/Fieseler 2017). Auch hier sieht Gerber (2020, S. 183) die technologisch induzierten Informations- und Machtasymmetrien verantwortlich, im Rahmen derer der einzelnen Arbeitskraft – gehalten in einer Kontrollbeziehung – „selektive Handlungsspielräume gewährt werden“. Im wissenschaftlichen Diskurs lässt sich daher neben dem Narrativ des digitalen Taylorismus auch die Darstellung von *Crowdwork* als eine selbstbestimmte und unabhängige Erwerbsform identifizieren (vgl. Schüssler u. a. 2021), welche auch unter Crowdworkerinnen und Crowdworkern selbst verbreitet ist (vgl. Fitzmaurice u. a. 2020). Dabei ist die Autonomie von Crowdworkerinnen sowie Crowdworkern stets relativ zu ihrer gleichzeitigen Abhängigkeit von den Plattformen, deren Strukturen und der darüber dargebotenen Auftragslage zu sehen (vgl. Gerber 2020).

Auch berufs- und wirtschaftspädagogisch betrachtet, ist *Crowdwork* in einem Spannungsverhältnis zu verorten. Einerseits wirkt sie als Katalysator einer liberalisierten, marktgesteuerten Berufsqualifizierung, indem Qualifikationen abgewertet und soziale Ungleichheiten verstärkt werden (vgl. Höhne/Sproll 2021). Andererseits ermöglicht diese Arbeitsform Berufstätigen, neue Tätigkeiten kennenzulernen (vgl. Pee/Koh/Goh 2018), ihre Kapazitäten und Fähigkeiten zur Finanzierung des Lebensunterhalts einzusetzen, die anderenfalls nicht genutzt worden wären (vgl. Shirky 2010), sowie sich Wissen für die neue Arbeitswelt anzueignen (vgl. Ashford/Caza/Reid 2018).

2.3 Modellierung von Wertschöpfung, Arbeit und Wissen

Als Ausgangspunkt und wirtschaftspädagogische Rahmung bieten sich die Konzepte der Arbeitsprozessanalyse und des *Workplace Learning* an. Wie zuvor dargelegt, ist *Crowdwork* Ausdruck fundamentaler Veränderungen in Arbeitsabläufen durch digitalisierte Infrastrukturen, welche diese neue Form ermöglichen. Damit einher gehen neue Arten des Lernens in der Ausübung der Tätigkeit, denn im Vergleich zu traditionelleren Beschäftigungsverhältnissen ist *Crowdwork* durch selbstinitiiertes und -gesteuertes Lernen gekennzeichnet, größtenteils ohne vorhandene Lerninfrastruktur und meist nicht formal zertifiziert (vgl. Cedefop 2019). Zusätzlich steigt durch die zunehmende Entgrenzung zwischen Arbeits- und Lernsituationen im digitalen Raum die Bedeutung des Lernens (vgl. Sauter/Sauter 2013). Diese informelle Lernform ist jedoch nicht per se förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung und Bildung einer Person, sondern läuft Gefahr, „abhängig, erfahrungsverengt, zufällig und beliebig" (Dehnbostel 2019, S. 4) zu sein und den organisationalen, aber nicht den persönlichen Lernzielen zu dienen (vgl. Hemmler/Rasch/Ifenthaler 2023). Daher bedarf es einer wirtschafts- und berufspädagogischen Perspektive, um die Lernerfahrung innerhalb des ökonomisch strukturierten Arbeitsprozesses aufdecken und darauf aufbauend Lernkonzepte entwickeln zu können, die den Anforderungen digitalisierter Arbeit gerecht werden.

Um zunächst die Einbettung der Crowdworker/-innen in den ökonomischen Verwertungszusammenhängen zu verstehen, bietet sich eine Orientierung an den Prinzipien von Geschäfts- und Arbeitsprozessanalysen an, welche sich aufgrund ihrer Gestaltungsoffenheit und Nähe zur Arbeitstätigkeit auch für digitalisierte Arbeitsprozesse eignet (vgl. Rebmann/Schlömer 2009; Spöttl/Windelband 2019). Dabei sind die spezifischen Umstände in der Plattformökonomie zu berücksichtigen. Die Wertschöpfung findet dort vernetzt und über Unternehmensgrenzen hinaus statt. Die Crowdworker/-innen sind durch ihre selbstständige Tätigkeit Teil des Wertschöpfungsnetzwerkes. Daher wird der Analyserahmen der *Value Constellation* nach Wirtz (2020) angewendet. Ebenso bietet sich zur Analyse der Arbeitsprozesse eine Modellierung an, welche implizite Wissensbestände berücksichtigt, die im *Workplace Learning* eine hohe Bedeutung haben (vgl. Billett/Choy 2013). Im vorliegenden Beitrag wird aus diesem Grund auf die Modelliersprache „*Knowledge Modelling and Description Language* (KMDL)" nach Gronau/Fröming (2006) zurückgegriffen.

Die *Value Constellation* ermöglicht eine netzwerkbasierte Modellierung von Wertschöpfung (vgl. Wirtz 2020), so wie sie für die Plattformökonomie prägend ist (vgl. Bearson/Kenney/Zysman 2021). Wirtz (2020) geht von verschiedenen Akteuren aus, die in Bezug auf ein bestimmtes Produkt in einem Netzwerk miteinander verbunden sind, dabei spezifische Ressourcen einbringen und spezifische Positionen innerhalb des Netzwerkes einnehmen. Typische Funktionen innerhalb eines Netzwerkes können die Rollen der Orchestratorinnen und Orchestratoren, der Lieferantinnen und Lieferanten, Partner/-innen und Kundinnen sowie Kunden sein. Unter Ressourcen versteht Wirtz (2020, S. 103) vor allem Wissen („*knowledge*" und „*know-how*") sowie die Neigung und Fähigkeit eines Netzwerks und ihrer einzelnen Akteure, zu lernen („*learning aptitude*").

Um weiterführend auf einer konkreten Modellierungsebene das Zusammenwirken von Wissen, Arbeit und Wertschöpfung in Form von Arbeitsprozessdiagrammen abzubilden, dient die bereits erwähnte „*Knowledge Modelling and Description Language* (KMDL)" (vgl. Gronau/Fröming 2006; Gronau/Müller/Korf 2005). Dabei handelt es sich um eine Modelliersprache, die zur Abbildung wissensintensiver Geschäftsprozesse entwickelt wurde. Sie umfasst neben der sogenannten Prozesssicht, welche die Aufgaben innerhalb eines betrachteten Prozesses veranschaulicht, auch eine Aktivitätssicht, welche basierend auf den Annahmen nach Nonaka/Takeuchi (1995) auch Konversionen impliziter und expliziter Wissensformen im Prozess berücksichtigt (vgl. Gronau/Fröming 2006). Die Prozesssicht umfasst theoretische Modellierungselemente der Aufgabe sowie an ihr beteiligter Informationssysteme und Rollen. Die Aufgaben werden mit logischen Operatoren verbunden. Die Aktivitätssicht spiegelt einzelne Handlungsschritte innerhalb einer modellierten Teilaufgabe detaillierter wider. Sie besteht zunächst aus Informationsobjekten wie Dokumenten oder Zeichnungen und Wissensobjekten, welche das Wissen einer oder mehrerer agierender Personen abbilden. Dieses Wissen kann explizit oder implizit vorliegen. Hinzu kommen Konversionen. Sie stellen die „Erzeugung, Anwendung und Verteilung von Wissen und […] Information" (Gronau/Fröming 2006, S. 355) dar. Diese können als Sozialisation (das Teilen von Wissen mit anderen Personen), als Externalisierung (die Dokumentation eigener Wissensbestände in Informationsobjekten), als Kombination (Verbindung mehrerer Informations- und Wissensobjekte) sowie als Internalisierung (Verinnerlichung vorhandener Informationsobjekte) in persönlichen Wissensbeständen vollzogen werden (vgl. Gronau/Fröming 2006).

Die Modellierungstechniken ermöglichen die Analyse detaillierter Schlüsselstellen der Nutzung und Förderung von Wissen der Crowdworker/-innen im Rahmen digitaler Wertschöpfungsnetzwerke. Weiterhin entsteht mit der Modellierung ein erster Orientierungsrahmen für das Verständnis der subjektiven Lern- und Kompetenzerfahrungen von Crowdworkerinnen und Crowdworkern. Diese Überlegungen bilden die Rahmung einer Studie, deren Methodik und Ergebnisse im Folgenden kurz vorgestellt werden.

3 Methodik

Die Studie wurde innerhalb des Verbundprojektes „*Crowdwork* – Beruflichkeit und Plattformgestaltung"[1] durchgeführt. Sie ist explorativ angelegt und dient dazu, zu Projektbeginn die Systemlogiken der Arbeitsplattformen zu erkunden, und zwar im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen Wissen, Arbeitsleistung und ökonomischer Wertschöpfung. Grundannahme ist, dass die plattformspezifischen Systemlogiken die Rahmenbedingungen für das Arbeiten und Lernen von Crowdworkerinnen/Crowdworkern maßgeblich be-

1 Die Autorin und die Autoren bedanken sich für die Förderung bei dtec.bw – Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr. dtec.bw wird von der Europäischen Union – NextGenerationEU finanziert. Das Projekt „*Crowdwork* – Beruflichkeit und Plattformgestaltung" hat eine vierjährige Laufzeit (01.12.2020 bis 31.12.2024). Beteiligt am Verbundprojekt sind die Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, die Universität Duisburg-Essen und das Wissenschaftszentrum Berlin.

stimmen. Forschungsleitend sind dazu drei Fragekomplexe. Erstens: Welche Kompetenzen und Arbeitspraktiken bringen Crowdworker/-innen auf digitalen Plattformen ein und wie werden diese ökonomisch verwertet? Zweitens: Welche Freiheitsgrade haben Crowdworker/-innen bei der Bearbeitung von Aufträgen und inwieweit unterwerfen sie sich der ökonomischen Rationalität der Plattformökonomie? Und drittens: Welche Lerngelegenheiten haben Crowdworker/-innen, um fachspezifische und fachübergreifende Kompetenzen zu erwerben?

Zur Erkundung wurden drei Fallstudien initiiert, die verschiedene wirtschaftliche Kontexte und sowohl komplexe als auch einfache Tätigkeitsprofile abdecken. Im Folgenden wird eine Fallstudie aus dem Bereich des *Crowdtesting* betrachtet. Über *Crowdtesting*-Plattformen werden Dienstleistungen hauptsächlich im Bereich der Softwaretestung an registrierte Personen ausgelagert (vgl. Durward/Blohm/Leimeister 2020). Die dort vermittelten Aufgaben setzen in der Regel mindestens ein Grundwissen zum *Testing* von Software und Websites voraus, häufig werden auch umfangreiches Erfahrungswissen und Spezialkenntnisse (zu einzelnen Programmen, Logiken etc.) benötigt.

Im Rahmen der *Crowdtesting*-Fallstudie wurden im November und Dezember 2021 17 narrative Interviews (vgl. Schütze 2016) mit Testerinnen und Testern geführt. Die Befragungen hatten eine Länge zwischen ein und drei Stunden. Es nahmen sechs Frauen und elf Männer im Alter zwischen 18 und 57 Jahren teil, welche durchschnittlich ein Jahr und drei Monate auf der Plattform aktiv waren. Die Interviews wurden durch Mitarbeitende des Projektes erhoben (vgl. Becker u. a. 2021), die Auswertung erfolgte mittels theoretischen Kodierens (Flick 2021). Ergänzend wurden zwischen Oktober 2021 und August 2022 sechs Gespräche mit den Plattformmitarbeitenden geführt, welche mithilfe von Gesprächsprotokollen dokumentiert wurden und als Interpretationshilfe dienten. Nachfolgend werden die Studienergebnisse dargelegt und diskutiert.

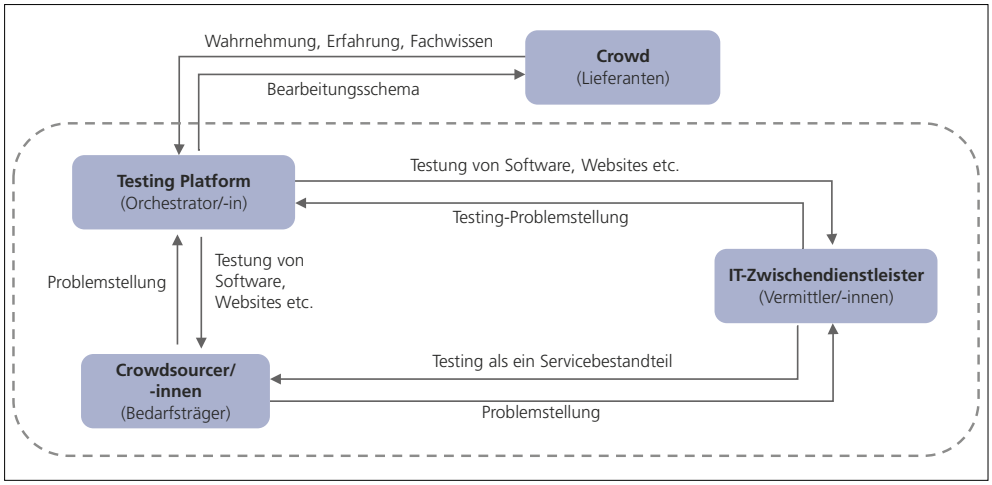
4 Ergebnisse: Wertschöpfung, Lernen und Wissen in und durch *Crowdwork*

4.1 Crowdworker/-innen im Wertschöpfungsnetzwerk

Abbildung 2 zeigt eine vereinfachte *Value Constellation* von *Testing*-Plattformen und damit die Systemlogik der Wertschöpfung durch das Einbinden von Testerinnen und Testern. Ausgangspunkt sind die *Crowdsourcer/*-innen, dies sind Unternehmen oder Einzelpersonen als Bedarfsträger, die *Testing*-Plattformen mit einer Problemstellung beauftragen. Sie lassen Software, Webseiten oder Onlineshops auf Anwenderfreundlichkeit oder Fehlerfreiheit testen. Die Plattformen zergliedern dabei die Komplexität dieser Problemstellungen technisch und inhaltlich in kleinere Aufgaben und bieten diese ihren registrierten Testerinnen und Testern (der *„Crowd"*) als Auftrag an. Die Plattform gibt den Testerinnen/Testern (meistens werden gezielte Teilgruppen der *Crowd* adressiert) typischerweise ein Bearbeitungsschema bzw. ein übliches Testformat mit einzelfallbezogenen Spezifika an. Dazu gehören neben Eingabemasken in einer plattformeigenen Umgebung auch Hinweise und Tipps, die

das Vorgehen vereinfachen sollen. Ergänzend stellt die Plattform Lernmaterialien und Ansprechpartner/-innen bereit, die den Testerinnen und Testern bei allgemeinen Fragen zum *Testing* und bei verfahrensspezifischen Problemen helfen sollen.

Abbildung 2: Systemlogik der wissensbasierten Wertschöpfung am Beispiel Software-Testing



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Auswertungen auf Basis von Becker u. a. 2021; Schwien/Thrun 2022

Die Testaufgaben dauern in der Regel ca. 30 bis 120 Minuten und werden über eine Grund- sowie eine erfolgsbasierte Vergütung bezahlt. Diese ist abhängig von den zu testenden Objekten und dem entsprechend gewählten Format sowie Umfang und Schwierigkeitsgrad der Fehlersuche. Die Crowdworker/-innen selbst kennen Kontext und Komplexität der Gesamtanfrage meist nicht oder nur teilweise. Indem sowohl der Zuschnitt des einzelnen Testverfahrens als auch die Vermittlung an und die Zusammenstellung einer bestimmten Teilgruppe in den Händen der Plattform liegt, **orchestriert** sie Angebot und Nachfrage über ihr Netzwerk. Pointiert formuliert werden die Crowdworker/-innen folglich für ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen und ihr Anwendungswissen als User/-innen sowie für ihr *Testing*-Fachwissen vergütet.

Ein zweiter Wertschöpfungsweg ergibt sich auf *Testing*-Plattformen durch das Einbinden von Partnern und Zwischendienstleistern, etwa Softwareentwicklungs- und IT-Beratungsunternehmen. Diese bieten komplexere IT-Leistungen an, in denen das *Testing* lediglich ein Baustein ihrer Gesamtleistung ist. In solchen Fällen sind die Tester/-innen mit einem noch kleineren Ausschnitt der eigentlichen Problemstellung befasst, die dahinterstehenden Strukturen (KIG, Daten, Schnittstellen) werden in den Aufträgen nicht explizit sichtbar.

Auffällig ist einerseits ein hocheffizientes Wissensmanagement. Es zeigt sich ein *„Inner Circle“*, der aus Plattformbetreiberinnen/Plattformbetreibern, Crowdsourcerinnen/Crowdsourcern und Partnerinnen/Partnern besteht. Sie kontrollieren die Wertschöpfung und leiten einen Wissensbeschaffungskanal zur *Crowd*: Insbesondere in Blickrichtung der

Crowdworker/-innen können sich dadurch Informationsasymmetrien im Sinne von Gerber (2020) ergeben, durch die diese in der Gestaltung ihres Lern- und Wissenserwerbsprozesses vorherbestimmt sind. Der Informationsbedarf aus dem inneren Netzwerk ist gegenüber der *Crowd* zielgerichtet operationalisiert, deren Wahrnehmung, Erfahrungen und auch Wissen stehen im Gesamtnetzwerk unter einem hohen ökonomischen **Verwertungsdruck**, was sich wiederum in der breiten Anwendung effizienter Arbeits- und Lernpraktiken widerspiegelt. Andererseits zeigen sich aber auch Chancen für Personen ohne IT-Hintergrund, nebenberuflich und niedrigschwellig einen Einblick in den Bereich des Software-*Testing* zu erhalten, ohne selbst zum Spezialisten oder zur Spezialistin werden zu müssen. In dieser Form bestätigt die Tätigkeit als Tester/-in das in der Literatur diskutierte wirtschaftliche *Empowerment* durch *Crowdwork*. Freiheitsgrade in der Tätigkeit deuten sich im Arbeitsprozess an, der nachfolgend betrachtet wird.

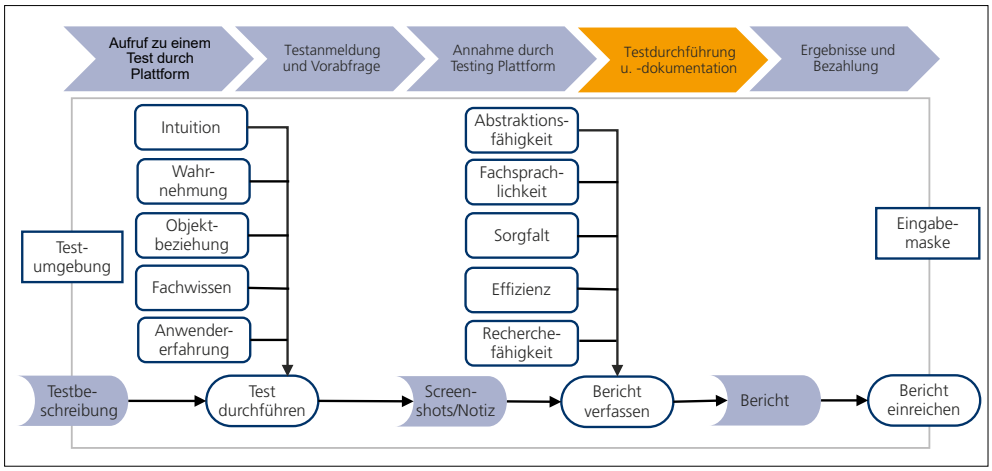
4.2 Crowdworker/-innen im Arbeitsprozess

Abbildung 3 zeigt ein Arbeitsprozessdiagramm zur Durchführung einer *Testing*-Aufgabe, die durch *Testing*-Plattformen vermittelt wird. Ausgelöst wird der Arbeitsprozess durch einen Aufruf der Plattform an die Tester/-innen. Da auf den Plattformen Mitgliedsprofile mit Informationen zu den Biografien, Schwerpunkten und Testpräferenzen hinterlegt sind, können dort auch gezielt Teilgruppen in der *Crowd* angesprochen werden. Sofern sich die Tester/-innen dafür entscheiden, an dem Test teilzunehmen, bewerben und melden sie sich dafür an. Dabei können soziodemografische sowie themen- und testspezifische Informationen (z. B. zum Konsumverhalten bezüglich eines zu testenden Produktes) berücksichtigt werden. Nach einer Annahme starten sie den Test in einem spezifischen Zeitraum. Dabei setzen sie spezifischen Vorgaben entsprechend bestimmte Arbeitsschritte um, die sie samt Ergebnissen mithilfe von *Screenshots* und *Screencasts* dokumentieren. Während der Umsetzung stellen sie gegebenenfalls Rückfragen an Plattformmitarbeitende. Als Arbeitsergebnis senden sie einen Testbericht, der neben abschließenden Eingaben auch die genannte Dokumentation umfasst. Dies wird nach Testabschluss durch Plattformmitarbeitende bewertet und entweder angenommen oder mit Feedback zur erneuten Überarbeitung zurückgesendet. In letzterem Fall reichen die Crowdworker/-innen den Testbericht erneut ein. Laut Aussagen der Plattformmitarbeitenden kommt es selten vor, dass Testberichte endgültig abgelehnt werden. Wird der Bericht angenommen, erhalten die Tester/-innen ihre Bezahlung. Aus Sicht der Crowdworker/-innen ist der Prozess damit abgeschlossen. Die Plattform führt anschließend die einzelnen Testberichte zu einem Gesamtergebnis zusammen.

Neben der Beschreibung dieser Arbeitsprozesse konnten aus dem Datenmaterial Verweise auf relevante Wissensfacetten und Fähigkeiten gewonnen werden. Diese lassen sich als „Informations- und Wissensobjekte“ innerhalb des Arbeitsprozesses modellieren. Hier wird exemplarisch der Arbeitsschritt ‚Testdurchführung und -dokumentation‘ ausgewählt. Die Tester/-innen lesen zunächst die Testbeschreibung. Noch vor der Testdurchführung wird diese gemeinsam mit dem vorhandenen individuellen Erfahrungs- und Wissensschatz zu einem persönlichen Testverständnis als Wissensobjekt zusammengetragen. Dabei verschränken sich die in der Testbeschreibung enthaltenen Anforderungen mit den subjekti-

ven Interpretationen der Tester/-innen. Im Sinne von Gronau/Fröming (2006) wird dieses persönliche Testverständnis in den meisten Fällen nicht gesondert als Informationsobjekt externalisiert dokumentiert, sondern internalisiert, verinnerlicht.

Abbildung 3: Prozessmodellierung einer Testaufgabe



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Auswertungen auf Basis von Becker u. a. 2021; Schwien/Thrun 2022

Auf dieser Grundlage führen die Tester/-innen den Test durch. Hier spielen vermehrt ihre Wissensbestände im Bereich *Testing* sowie ihr Wissen um allgemeinere technische Grundlagen hinein. Nach den Schilderungen der Crowdworker/-innen läuft der Einsatz des Wissens dabei eher weniger absichts- und planvoll und in Vorbereitung ab, sondern mehr kurzfristig, spontan und im Prozess der Arbeit. Die Selbststeuerung des Einsatzes beruht hier folglich überwiegend auf Intuition, unmittelbaren subjektiven Wahrnehmungen in der Testumgebung sowie auf einer sich ad hoc einstellenden Objektbeziehung zum Testgegenstand und damit auf implizitem Wissen.

Die *Screencasts* und -shots sowie persönliche Notizen, die Crowdworker/-innen während der Testdurchführung anfertigen, sind Grundlage für das Verfassen des Berichts. Bei dieser Tätigkeit explizieren die Crowdworker/-innen ihre Wahrnehmungen und Beobachtungen (weiter), versetzen sich dabei in die Perspektive von Plattformmitarbeitenden und Kundinnen sowie Kunden, um ihr Feedback entsprechend den gegebenen und auch interpretierten Anforderungen zu gestalten. Besonders an dieser Stelle stehen die Crowdworker/-innen vor der oben angedeuteten Herausforderung, den Wertschöpfungszusammenhang der eigenen Tätigkeit ohne zielgerichtete Hinweise eigenständig konstruieren zu müssen. Beim Verfassen des Berichtes sind sowohl Fähigkeiten insbesondere in der schriftlichen Kommunikation gefragt als auch die Fähigkeit, von einzelnen Testergebnissen zu abstrahieren und zu einer zielgerichteten Berichterstattung zusammenzufassen. Dabei bewegen sich die Tester/-innen in einem Spannungsfeld zwischen einer notwendigen Sorgfalt und einer auch selbst angestrebten Durchführungseffizienz. Im Rückgriff auf verschiedene

Vorlagen und Eingabetools im vorgegebenen Berichtsformat ist zudem wieder grundlegendes technisches Wissen gefordert. Das Ergebnis ist der Testbericht, welcher über die Plattform final eingereicht wird.

Trotz des durch Vorgaben eng gefassten Arbeitsprozesses ist dieser nicht voraussetzungslos. Er kann auch geringer qualifizierten Personen Einblicke in neue Tätigkeitsfelder ermöglichen, wenn sie ein grundlegendes technisches Verständnis mitbringen. Die Wissensanwendung im Arbeitsprozess erfolgt größtenteils unbewusst und implizit, zugleich zeigten die Interviews auf, dass das im *Testing* entwickelte Wissen auch bewusst in den Alltag und in fachlich naheliegende berufliche Arbeitskontexte integriert werden kann. Es ist jedoch anzumerken, dass das im Prozess der *Crowdwork*-Tätigkeit entwickelte Wissen häufig nicht als solches von den Crowdworkerinnen und Crowdworkern wahrgenommen und daher auch nur teilweise artikuliert wird. Auch im Hinblick auf den Erwerb von Wissen scheinen somit implizite Entwicklungsverläufe vorzuliegen.

Dennoch verbalisieren die Crowdworker/-innen im Hinblick auf die Auslegung und Durchführung der Tests insgesamt gewisse Freiheitsgrade. Neben der Nennung typischerweise diskutierter und perzipierter Aspekte von Autonomie in *Crowdwork*, wie der umfänglich sowie auch räumlich-zeitlich freien Gestaltung der Tätigkeit, äußert sich dies in den narrativen Interviews auch an Ausführungen zu erweiterten, zusätzlichen Lernaktivitäten, die einige Tester/-innen trotz geringer Entlohnung und vorgegebener zeitlicher Rahmen verfolgen. Einerseits beschreiben die interviewten Personen, wie sie im Prozess der Arbeit bei der Ausführung von Aufträgen neue Kenntnisse erwerben, indem sie „einfach ausprobier[en]“ (Interview 14) oder „aus Fehlern“ (Interview 19) lernen. Darüber hinaus nutzen die Crowdworker/-innen Ressourcen, welche durch die Plattform bereitgestellt werden. Sie absolvieren den sogenannten Einstiegstest, um zu „durchlaufen […], wie funktioniert so ein Testen“ (Interview 22), oder sie wenden sich bei Fragen an Plattformmitarbeitende. Ferner bringen die Crowdworker/-innen sich Inhalte „in Eigenregie […] selbst bei“ (Interview 16), indem sie im Internet recherchieren, Videos zu Testinhalten schauen und Onlinekurse absolvieren. Einige Tester/-innen haben auch die Möglichkeit, Kolleginnen und Kollegen zu fragen, wie sie an eine Problemstellung herangehen würden. Dieser soziale Austausch findet allerdings nur zwischen wenigen Testerinnen und Testern statt, da der Kontakt untereinander im Testdesign kaum vorgesehen ist. Daher werden von den meisten interviewten Personen selbstinitiierte und selbstorganisierte Lernprozesse geschildert.

Ähnlich wie von Margaryan (2019) dargelegt, scheint *Workplace Learning* ein inhärenter Bestandteil von *Crowdwork*-Architekturen zu sein. Im vorliegenden Fall stehen selbstinitiierte Strategien im Vordergrund, während Lernen im sozialen Austausch bei der Arbeit eine untergeordnete Rolle spielt. Dieses Lernen scheint sich in Anlehnung an die Kategorisierung nach Hemmler/Rasch/Ifenthaler (2023) einerseits innerhalb organisationaler Ziele zu bewegen, andererseits aber auch auf das intrinsische Interesse der Crowdworker/-innen zu treffen. Aktivitäten über den Testprozess hinaus umfassen beispielsweise das Einholen weiterführender Informationen in den Bereichen *Testing* und Softwarearchitektur. Sie dienen auch der Karriere- oder Persönlichkeitsentwicklung. Diese Entgrenzung des Lernens über den Arbeitsprozess und die Plattform hinaus könnte beispielsweise ein Ansatzpunkt für pädagogische Interventionen sein. Gleichzeitig bieten sich aber auch mögli-

che Maßnahmen innerhalb des Arbeitsprozesses an, indem lernförderliche Tätigkeiten unterstützt werden. Um diese zu identifizieren, ist jedoch weitere Forschung nötig. Zugleich bleiben offene Fragen nach empirisch gesicherten Wissens- und Kompetenzausprägungen, die durch das Lernen bewirkt werden (können). Die narrativen Interviews weisen in dieser Hinsicht überwiegend auf eine Komplexität und Individualität der eingebrachten, entwickelten und artikulierten Wissensbestände hin.

5 Zusammenführung und Ausblick

Die Erhebungen zeigen erste Ergebnisse zum Lernen und Wissen von Crowdworkerinnen und Crowdworkern innerhalb der Wertschöpfungsnetzwerke und Arbeitsprozesse der Plattformökonomie. Auffällig ist, dass digitale *Testing*-Plattformen ein effizientes Wissensmanagement betreiben, indem sie die Wertschöpfung innerhalb des Gesamtnetzwerkes maßgeblich über die Steuerung von Informationsströmen orchestrieren. Der *Crowd* wird häufig nur ein Ausschnitt der im Netzwerk verfügbaren Informationen bereitgestellt. Zugespitzt formuliert: Es werden genau die Informationen geliefert, die im Rahmen der Wertschöpfung durch die *Testing*leistung benötigt werden. Der Einsatz der Crowdworker/-innen erfolgt somit zielstrebig und zielsicher als Teil des Geschäftsmodells von Testing-Plattformen.

Diese Einbindung ihres Wissens ist den Crowdworkerinnen und Crowdworkern in der Regel bewusst, folgt allerdings dem jeweils bereitstehenden Bearbeitungsschema und damit den Intentionen der Plattform und Crowdsourcerinnen sowie Crowdsourcern. Gleichwohl nehmen sie Freiheitsgrade in der Bearbeitung wahr. Sie schätzen es, sich ohne Rechtfertigung, ohne äußeren Zwang und selbstbestimmt für die Aufgabe entscheiden und diese bearbeiten zu können. Durch die zuvor reduzierte Komplexität der Aufgabe sind auch Personen ohne formale *Testing*-Qualifikationen und spezifische IT-Kenntnisse in der Lage, erste Erfahrungen im Bereich Software*testing* zu sammeln. Allerdings geht diese Tätigkeit mit einem grundlegenden Einstiegsniveau technischer Fähigkeiten einher.

Lerngelegenheiten spielen sich meist im Arbeitsprozess ab oder werden durch diesen induziert. Die vorstrukturierten Testaufgaben erscheinen zunächst kaum lernförderlich. Fortgeschrittene Tester/-innen werden durch das geschlossene Aufgabenformat eher selten herausgefordert. Dennoch können selbst in einer wiederholten Testdurchführung Entwicklungspotenziale für Wissen und Kompetenzen entstehen. Neben testspezifischen Fähigkeiten haben Crowdworker/-innen die Gelegenheit, den Umgang mit fehlenden Informationen in digitalen Umgebungen zu erlernen und ihre Handlungen basierend auf diesen unvollständigen Informationen zu koordinieren. Dabei erlernen sie auch grundlegende Kompetenzen der Selbstorganisation und der Kommunikation. Zusätzlich zu dem im Arbeitsprozess modellierten Wissen deutet sich ebenfalls an, dass einige Tester/-innen aus Eigenantrieb die vorherbestimmten Aufgabenroutinen verlassen und sich vertiefter mit Kontexten, Details oder weiterführenden Prozessen der Testaufträge befassen. Weitere Lern- und Kompetenzförderungen ergeben sich auch aus der selbstorganisierten Einbettung der *Crowdwork* in den Alltag und die Biografie.

Der disziplinübergreifenden Rezeption des Phänomens entsprechend zeigt sich daher auch im Zusammenhang von Lernen und Wissen in der *Crowdwork* ein ambivalentes und widersprüchliches Bild, welches sich nicht durch utopische oder dystopische Visionen dieser Arbeitsform auflösen lässt. Die Modellierung der Wertschöpfungsnetzwerke und Arbeitsprozesse macht zunächst die Systemlogiken dahinter sichtbar. So zeigt sich, dass *Crowdwork* nicht nur mit der Brille des digitalen Taylorismus verstanden werden kann, denn tayloristische Arbeitsstrukturen haben Ungewissheit, Selbststeuerung und Lernen bewusst aus der Arbeit ausgeschlossen (vgl. Dehnbostel 2019) – während es im *Crowdwork* darum geht, im Rahmen der individuellen Freiheitsgrade sich auf Ungewissheit durch beispielsweise unzureichende Informationen einzustellen und sich selbstgesteuert fehlendes Wissen anzueignen. Ebenso ist Lernen im Prozess der Arbeit hier in der kontextuellen Einbettung innerhalb von Wertschöpfungsnetzwerken zu verstehen. Lernaktivitäten sind wiederum eingebettet in die individuelle Alltagsgestaltung der *Crowdworker/*-innen. Es zeigt sich daher die besondere Herausforderung, diese Kontextfaktoren zu berücksichtigen, wenn Wissen und Lernen von *Crowdworker*innen und *Crowdworkern* betrachtet werden. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass der soziale Austausch, welcher in der bisherigen Forschung zu *Workplace Learning* eine maßgebliche Rolle spielt (vgl. Billett/Choy 2013), im *Crowdwork* nur eingeschränkt möglich ist. Selbstgesteuertes Lernen im Prozess der Arbeit nimmt dort an Bedeutung zu.

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive bietet es sich daher an, zunächst die kontextuelle Einbettung dieser Arbeitsform sowie die digitalisierten Arbeits- und Lernpraktiken zu untersuchen. Zwei konkrete Anhaltspunkte stellen dabei sowohl das implizite als auch das handlungswirksame Wissen zu Grundbegriffen der Plattformökonomie dar. Darauf aufbauend können schließlich pädagogische Konzepte entwickelt werden, um das Lernen im Prozess digitalisierter Arbeit zielgerichtet zu fördern. Crowdworker/-innen in der Reflexion dieser Lernform zu unterstützen, heißt, eingeengtes Lernen zu vermeiden und im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsorientierung zu erweitern.

Literatur

Altenried, Moritz: Die Plattform als Fabrik. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft (2017) 187, S. 175–192

Ashford, Susan J.; Caza, Brianna B.; Reid, Erin M.: From surviving to thriving in the gig economy: A research agenda for individuals in the new world of work. In: Research in Organizational Behavior (2018), S. 23–41

Barth, Vanessa; Fuss, Robert: Crowdwork und die Aktivitäten der IG Metall. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft (2021) 2, S. 182–186

Bearson, Dafna; Kenney, Martin; Zysman, John: Measuring the impacts of labor in the platform economy: new work created, old work reorganized, and value creation reconfigured. In: Industrial and Corporate Change (2021) 3, S. 536–563

Becker, Annika; Eckelt, Marcus; Ecker, Leonard; Külpmann, Inga; Schwien, Karen; Thrun, Tim: Narrative Interview-Befragung von Crowdworker:innen zu Arbeitserfahrungen, Lernprozessen und Biografien. Version 1.00 unpublished data set. Hamburg 2021

Benner, Christiane: Crowdsourcing: Die radikalste Form der Digitalisierung von Arbeit. Eine Herausforderung für gewerkschaftliches Handeln. In: Schröder, Lothar; Urban, Hans-Jürgen (Hrsg.): Gute Arbeit. Ausgabe 2016. Digitale Arbeitswelt. Trends und Anforderungen. Frankfurt a. M. 2016, S. 129–138

Berg, Janine; Rani, Uma: Working conditions, geography and gender in global crowdwork. In: Haidar, J.; Keune, M. (Hrsg.): Work and Labour Relations. Cheltenham 2021, S. 93–110

Billett, Stephen; Choy, Sarojni: Learning through work: emerging perspectives and new challenges. In: Journal of Workplace Learning (2013) 4, S. 264–276

Brancati, Cesira Urzi; Pesole, Annarosa; Fernández-Macías, Enrique: Digital Labour Platforms in Europe: Numbers, Profiles, and Employment Status of Platform Workers. Sevilla 2019

Bucher, Eliane; Fieseler, Christian: The flow of digital labor. In: New Media & Society (2017) 11, S. 1868–1886

Cedefop (Hrsg.): Skill development in the platform economy. Luxemburg 2021

Cedefop (Hrsg.): Literature Review: Skills formation and skills matching in online platform work: policies and practices for promoting crowdworkers' continuous learning (CrowdLearn). Luxemburg 2019

Codagnone, Cristiano; Abadie, Fabienne; Biagi, Federico: The Future of Work in the Sharing Economy. Market Efficiency and Equitable Opportunities or Unfair Precarisation? In: SSRN Electronic Journal (2016)

Dehnbostel, Peter: Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. In: Magazin erwachsenenbildung.at (2019) 35–36, S. 2–8

Durward, David; Blohm, Ivo; Leimeister, Jan M.: The Nature of Crowd Work and its Effects on Individuals' Work Perception. In: Journal of Management Information Systems (2020) 1, S. 66–95

Eckelt, Marcus; Thrun, Tim: Crowdwork und Plattformökonomie: Kann dort auch Berufsbildung stattfinden? In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog (2021) 191, S. 33–36

European Commission (Hrsg.): Digital labour platforms in the EU. Mapping and business models: final report. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. Brüssel 2021

Fitzmaurice, Connor; Ladegaard, Isak; Attwood-Charles, William; Cansoy, Mehmet; Carfagna, Lindsey B.; Schor, Juliet B.: Domesticating the market: moral exchange and the sharing economy. In: Socio-Economic Review (2020) 1, S. 81–102

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2021

Gerber, Christine: Crowdworker*innen zwischen Autonomie und Kontrolle. Die Stabilisierung von Arbeitsteilung durch algorithmisches Management. In: WSI-Mitteilungen (2020) 3, S. 182–192

Gronau, Norbert; Fröming, Jane: KMDL® Eine semiformale Beschreibungssprache zur Modellierung von Wissenskonversionen. In: WIRTSCHAFTSINFORMATIK (2006) 5, S. 349–360

Gronau, Norbert; Müller, Claudia; Korf, Roman: KMDL – Capturing, Analysing and Improving Knowledge-Intensive Business Processes. In: Journal of Universal Computer Science (2005) 4, S. 452–472

Hemmler, Yvonne M.; Rasch, Julian; Ifenthaler, Dirk: A Categorization of Workplace Learning Goals for Multi-Stakeholder Recommender Systems: A Systematic Review. In: TechTrends (2023) 1, S. 98–111

Höhne, Thomas; Sproll, Martina: Vom kulturellen Kapital zur Reputationsökonomie. Entwertung von Arbeitsvermögen und Qualifikation durch Crowdwork. In: Höhne, Thomas; Büchter, Karin (Hrsg.): Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung. Weinheim, Basel 2021, S. 124–146

Howe, Jeff: The Rise of Crowdsourcing. In: WIRED 2006. URL: **https://www.wired.com/2006/06/crowds/** (Stand: 21.04.2023)

Kleemann, Frank; Voss, G. Günter; Rieder, Kerstin: Crowdsourcing und der Arbeitende Konsument. In: AIS-Studie (2008) 1, S. 29–44

Kuba, Sylvia: Crowdworker – Das neue Prekariat? In: WISO (2016) 4, S. 79–95

Margaryan, Anoush; Hofmeister, Heather: The Life Course. An interdisciplinary framework for broadening the scope of research on crowdwork. In: Human Computation (2021) 1, S. 43–75. URL: **https://hcjournal.org/index.php/jhc/article/view/124** (Stand: 21.04.2023)

Margaryan, Anoush: Workplace learning in crowdwork. Comparing microworkers' and online freelancers' practices. In: Journal of Workplace Learning (2019) 4, S. 250–273

Mrass, Volkmar; Leimeister, Jan M.: Crowdworking-Plattformen als Enabler neuer Formen der Arbeitsorganisation. In: Fortmann, Harald R.; Kolocek, Barbara (Hrsg.): Arbeitswelt der Zukunft. Trends – Arbeitsraum – Menschen – Kompetenzen. Wiesbaden 2018, S. 139–152

Nonaka, Ikujirō; Takeuchi, Hirotaka: The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York 1995

Pee, Lee Geok; Koh, E.; Goh, Mark: Trait motivations of crowdsourcing and task choice: A distal-proximal perspective. In: International Journal of Information Management (2018) 40, S. 28–41

Piasna, Agniezska; Zwysen, Wouter; Drahokoupil, Jan: The platform economy in Europe. Brüssel 2022. URL: **https://www.etui.org/publications/platform-economy-europe** (Stand: 21.04.2023)

Rebmann, Karin; Schlömer, Tobias: Lernen im Prozess der Arbeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2009) Profil 2, S. 1–17. URL: **http://www.bwpat.de/profil2/rebmann_schloemer_profil2.pdf** (Stand: 21.04.2023)

Redlich, Tobias; Moritz, Manuel; Wulfsberg, Jens: Interdisziplinäre Perspektiven zur Zukunft der Wertschöpfung. Wiesbaden 2018

Sauter, Werner; Sauter, Simon: Workplace Learning. Integrierte Kompetenzentwicklung mit kooperativen und kollaborativen Lernsystemen. Berlin, Heidelberg 2013

Schmidt, Florian A.: Digital labour markets in the platform economy. Mapping the Political Challenges of Crowd Work and Gig Work. 2017. URL: **https://library.fes.de/pdf-files/wiso/13164.pdf** (Stand: 21.04.2023)

Schuh, Günther; Potente, Till; Wesch-Potente, Cathrin; Weber, Anja Ruth; Prote, Jan-Philipp: Collaboration Mechanisms to Increase Productivity in the Context of Industrie 4.0. In: Procedia CIRP (2014) 19, S. 51–56

Schüssler, Elke; Attwood-Charles, Will; Kirchner, Stefan; Schor, Juliet B.: Between mutuality, autonomy and domination: rethinking digital platforms as contested relational structures. In: Socio-Economic Review (2021) 4, S. 1217–1243

Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Schütze, Fritz (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto 2016, S. 55–73

Schwien, Karen; Thrun, Tim: Kommunikative Validierung von Plattform-Modellierungen. Version 1.00 unpublished data set. Hamburg 2022

Serfling, Oliver: Crowdworking Monitor Nr. 2. Für das Verbundprojekt „Crowdworking Monitor“. 2019. URL: **https://www.hochschule-rhein-waal.de/sites/default/files/documents/2019/05/08/discussion_papers_in_behavioural_sciences_and_economics_no5.pdf** (Stand: 21.04.2023)

Shirky, Clay: Cognitive surplus. How technology makes consumers into collaborators. New York 2010

Spöttl, Georg; Windelband, Lars: Industrie 4.0. Risiken und Chancen für die Berufsbildung. In: wbv (2019) 2, S. 11–24

Wirtz, Bernd W.: Business Model Management. Design – Process – Instruments. Speyer 2020

IV. Arbeitsorientierte Grundbildung und Pflege

Stefanie Richter

Geringe Literalität in der beruflichen Bildung – Herausforderung oder Argument für eine sozioökonomische Bildung?

In einer schriftbasierten Gesellschaft gelten hinreichende schriftsprachliche Kompetenzen als unerlässlich – für Partizipation, für Bildungs- und Beschäftigungsprozesse, für individuelle Verwirklichung (vgl. Ecarius/Friebertshäuser 2005, S. 7). Der Beitrag perspektiviert die Herausforderung geringer Schriftsprachkenntnisse in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund (sozio)ökonomischer Bildungsansprüche. Grundlage hierfür sind ausgewählte Ergebnisse aus dem BMBF-geförderten Projekt „ReLa-Beruf" zu Lernanlässen und -begründungen gering Literalisierter. Referiert werden Befunde zur Lesekompetenz beruflicher Schüler/-innen aus zwölf Ausbildungsberufen (N = 214), zum lesebezogenen Selbstkonzept, zur wahrgenommenen Bedeutung der Schriftsprache und zur Bildungsaspiration.

1 Was niedrige Schriftsprachkompetenzen in der beruflichen Bildung mit sozioökonomischer Bildung zu tun haben

> „Und ich merke, dass teilweise die Widerstände unfassbar groß sind […], es gibt durchaus Schüler, die GROßE Widerstände zeigen, wenn sie einen Text bekommen und die Aufgabe lautet eben, sich anhand dieses Textes thematisch mit irgendetwas auseinanderzusetzen und da zu irgendeiner LÖSUNG zu kommen, im Zusammenhang mit irgendeinem Problem. Dass es dann wirklich Schüler gibt, die da regelrecht verzweifeln" (IWLBB10, Z. 56–61, Lehrkräfteteilstudie ReLa-Beruf).

Sozioökonomische Bildung und der berufsschulische Bildungsauftrag sind zumindest der Idee nach unmittelbar anschlussfähig (vgl. Fischer/Hantke 2019). Relativ unkompliziert lassen sich viele Parallelen zwischen etwa den Eckpfeilern sozioökonomischer Bildung nach Engartner (2018) und den Implikationen des Bildungsauftrags der Berufsschule ziehen. Die Fallstricke der (schon curricularen) praktischen Umsetzung allerdings, und darauf weisen auch Fischer/Hantke (2019) hin, sind nicht gerade gering. Wichtig ist, diese curriculare Interpretationsherausforderung sozioökonomischer Bildung im Lichte berufsschulischer Lernfelder und konkreter schulinterner Lehrpläne und Lernsituationen um deren sprachlich-kommunikative Herausforderungen zu ergänzen. Vielerorts in der beruflichen Bildung passen gerade die schriftsprachlichen Kompetenzen der Lernenden einerseits und

die Anforderungen der Lernorte Schule und Betrieb andererseits nicht zusammen (vgl. Efing 2017b). Diese methodisch-didaktische Hürde in Anbetracht vor allem schriftsprachbasierter institutionalisierter Lernprozesse ist bislang weitestgehend unangesprochen in der Literatur konkret zu sozioökonomischen Lernprozessen (zu ökonomischen allgemein z. B. Vonderau 2010). Dabei ist davon auszugehen, dass allgemeine Fertigkeiten wie die Lesefähigkeit wesentlich für die berufliche Fachkompetenzentwicklung sind, wenn auch in berufsspezifisch unterschiedlichem Ausmaß (vgl. Seeber 2013, S. 349; Grundmann 2008, S. 111): „Wer nicht in der Lage ist, hinreichend fundiert und umfassend die relevanten Informationen aus Texten, Tabellen und Grafiken zu entnehmen, kann nicht effizient lernen und arbeiten" (Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert 2006, S. 15).

Der Bildungsauftrag der Berufsschule zielt aber nicht nur auf berufliche, sondern ausdrücklich auch auf berufsübergreifende Handlungskompetenz (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2021, S. 14). Nida-Rümelin (2016, S. 4) schreibt mit Blick auf die Idee einer humanen Bildung:

> „Zur Demokratie gehört die Idee der Artikel 1 bis 19 des Grundgesetzes. Darin ist […] besonders deutlich beschrieben, dass Menschen in der Lage sind, ihr Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, zu leben und zu verantworten, und dass man sie in Stand setzen muss, genau das zu tun."

Wenn richtig ist, dass wir junge Erwachsene auch schriftsprachlich „in Stand setzen" müssen – als elementarer Bestandteil und zugleich Voraussetzung von Bildung, um sie zu nichts weniger als zu Autoren und Autorinnen ihres Lebens (vgl. ebd., S. 5) werden zu lassen: Wer bzw. was entscheidet eigentlich, wann sie dies sind? Untrennbar mit der Idee der Autorenschaft verbunden sind für Nida-Rümelin (ebd., S. 5) die Begriffe Freiheit, Vernunftfähigkeit und Verantwortung, mithin bildungstheoretische Ansprüche. Diese scheinen nicht (immer) im Vordergrund der Rede um berufliche, selbst berufsübergreifende Handlungskompetenz als Ziele beruflicher Bildungsprozesse zu stehen (vgl. zur Problematisierung politisch-ökonomischer Inanspruchnahme der beruflichen Bildung z. B. Kutscha 2018). Ein vergleichbares Schicksal dürfte auch die Schriftsprachkompetenz im Rahmen beruflicher Lernprozesse ereilt haben, wenn die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen wesentlich auf die Verwertbarkeit sprachlicher Kompetenzen für den Arbeitsmarkt abstellen („Damit berufliche Sprachbildung und -förderung zur Fachkräftesicherung beitragen kann […]", Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2019, S. 10). In der Folge wird Sprachbildung nahezu ausschließlich im Kontext beruflicher Handlungssituationen gedacht. Was aber, wenn sich die betroffenen Auszubildenden gerade (noch) kaum mit ihrem Beruf identifizieren, gerade hier nicht die für Lernprozesse wichtige subjektive Bedeutsamkeit gesehen wird? Bemerkenswert ist: Beinahe jede/-r zweite gering Literalisierte hat einen Ausbildungsabschluss (46,2 %, vgl. Dutz/Bilger 2020, S. 326). Was bescheinigen wir also unter Umständen in der beruflichen Bildung mit welchen Konsequenzen? Es verwundert nicht, dass auch in Bezug konkret auf die Lesekompetenz der Lernenden schon vor einigen Jahren die Kompensationsfunktion von (beruflicher) Schule angemahnt wurde – und zwar auch und gerade

abseits beruflicher Funktionalität (vgl. z. B. Keimes/Rexing/Ziegler 2011, S. 42 i. V. m. 47). Viel Potenzial für das Aufgreifen größerer Schriftsprachschwierigkeiten wird der beruflichen Bildung allemal zugesprochen (vgl. Kimmelmann 2017, S. 59; Schneider 2014, S. 16). Gleichzeitig aber ist gerade Forschung zur Sprachbildung „eher rar" (Schrader/Gogolin 2019, S. 9, ähnlich Pötzl u. a. 2021, S. 27; Eberhardt/Brand 2019, S. 23).

Hier setzt das vom BMBF unterstützte Forschungsprojekt ReLa-Beruf zur „Reflexion von Lernanlässen und Lernbegründungen gering Literalisierter in der Phase des Übergangs in den Beruf/Arbeitsmarkt" an. Die Ergebnisse sollen helfen, Bildungsprozesse von jungen Erwachsenen noch aussichtsreicher zu gestalten.

Der Beitrag fokussiert zunächst Begriff und Bedeutung geringer Literalität in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund der schulischen und betrieblichen Anforderungen sowie speziell sozioökonomischer Lernprozesse. Darauf aufbauend werden Ergebnisse der quantitativen Teilstudie des Projektes ReLa-Beruf zur Lesekompetenz von Auszubildenden aus zwölf Berufen unterschiedlicher Sparten berichtet und mit vorliegenden Befunden diskutiert. Abschließend werden die Zwischenergebnisse vor dem Hintergrund der Potenziale sozioökonomischer Bildung für die Schriftsprachentwicklung beleuchtet und damit eine (vorläufige) Antwort auf die titelgebende Frage gegeben.

2 Geringe Literalität – nicht (gut genug) lesen oder schreiben können

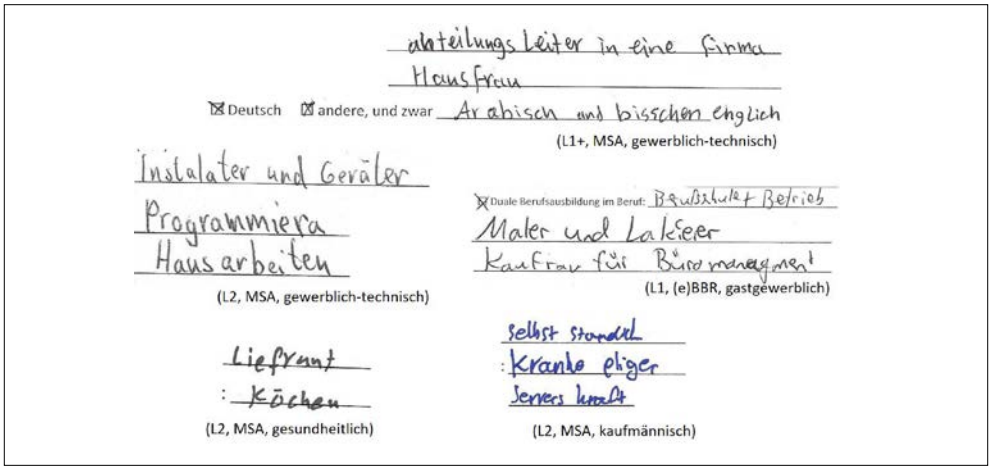
Geringe Literalität – auch als funktionaler Analphabetismus bezeichnet – ist „gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen" (Egloff u. a. 2011, S. 14). Als Normschwelle wird gegenwärtig ein Unterschreiten der Textebene angenommen. Anders formuliert: Als gering literalisiert gilt, wer einfache Informationen eines Textes nicht erlesen kann bzw. Schwierigkeiten hat, kurze, zusammenhängende Texte zu schreiben (vgl. Egloff u. a. 2011, S. 15; Grotlüschen/Buddeberg/Solga 2020, S. 6).

Erstmals umfassend vermessen wurden die Schriftsprachfähigkeiten Erwachsener auf dem untersten Kompetenzlevel in Deutschland im Jahr 2010 im Rahmen der LEO – Level-One-Studie. Laut deren Fortschreibung 2018 gelten 6,2 Millionen der deutsch sprechenden Erwachsenen im Alter von 18 bis 64 Jahren als gering literalisiert (vgl. Grotlüschen u. a. 2020, S. 21). Jede/-r achte von ihnen, insgesamt rund 750.000 (12,1 %, vgl. Grotlüschen u. a. 2020, S. 22), steht als junge/-r Erwachsene/-r (18–25 Jahre) dabei noch ganz am Anfang seiner/ihrer Berufs- und Erwerbsbiografie.

Die Befunde mögen in ihren Ausmaßen für ein Land mit einer neun- bis zehnjährigen gesetzlichen Schulpflicht überraschen, beschreiben aber doch zum Teil Erwartbares: Gemäß der PISA-Studie von 2018 etwa versteht jede/-r fünfte 15-Jährige in Deutschland (21 %) maximal die wörtliche Bedeutung von Sätzen oder kurzen Abschnitten (Kompe-

tenzstufen Ia und darunter) und bleibt damit bezüglich der Lesekompetenz hinter den Mindestanforderungen zurück (vgl. Weis u. a. 2019, S. 60). In der Folge sind hinreichendes Lesen und Schreiben auch in beruflichen Schulen als anschließende Bildungsinstanzen nicht selbstverständlich. Konkret in Ausbildung sind laut LEO 2018 2,7 Prozent der gering Literalisierten (vgl. Stammer 2020, S. 170). Rechnet man diejenigen Auszubildenden hinzu, die zwar nicht als gering literalisiert im engeren Sinne gelten, aber doch auffallend viele Fehler auch bei einfachem Wortschatz machen (sog. Alpha-Level 4: 466.400 Auszubildende, vgl. auch Abb. 1), haben insgesamt mehr als 630.000 Auszubildende über 18 Jahren in Deutschland größere Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben (vgl. Stammer 2020, S. 170 i. V. m. Grotlüschen u. a. 2020, S. 21).

Abbildung 1: Schriftbeispiele aus der Lernendenstudie ReLa-Beruf



Anmerkung: Wiedergegeben sind für jede Schriftprobe von Auszubildenden die Erstsprache, der höchste Schulabschluss und das Berufsfeld, dabei entspricht L1 = Erstsprache Deutsch, L2 = andere Erstsprache, L1+ = Deutsch und andere als Erstsprachen.

Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse stützen frühere Befunde, die auf zum Teil erhebliche Schriftsprachschwierigkeiten im Rahmen der beruflichen Bildung aufmerksam gemacht haben – und zwar nicht nur für das sogenannte Übergangssystem, bei dem gerade nachholende allgemeinbildende sowie berufsvorbereitende bzw. -grundbildende Inhalte im Fokus stehen (vgl. z. B. Ulme, Behörde für Schule und Berufsbildung 2013a; 2013b).

In der berufspädagogischen Diskussion, so resümieren Heisler/Reißland (2018) die bisherige Forschungslage, sei das Thema funktionaler Analphabetismus kaum präsent. Die schriftsprachlichen Herausforderungen würden vielmehr im Kontext von Heterogenität und Inklusion – auch in Verbindung mit Deutsch als Zweitsprache und sprachsensiblem Fachunterricht – und insbesondere unter den Begriffen der Ausbildungsreife bzw. -fähigkeit diskutiert (konkret mit Bezug zu geringer Literalisierung bzw. funktionalem Analphabetismus vgl. z. B. Hörnschemeyer 2021; Peuker/Johannsen 2021; Sturm 2016; Schneider 2014; Anslinger/Quante-Brandt 2013; Eckardt-Hinz u. a. 2013; Seeber 2013).

Die Frage, was am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Berufsbildungssystem auch sprachlich erwartet werden kann bzw. erwartet wird, ist keine einfach zu beantwortende, wie sich eindrucksvoll an der Kritik am Kriterienkatalog der Bundesagentur für Arbeit zur Ausbildungsreife (BA 2009) zeigte (vgl. z. B. Anslinger/Quante-Brandt 2013; Baumann 2014; Dobischat/Kühnlein/Schurgartz 2012, Grosskopf 2021). Mit Blick auf die Kompetenzbeschreibung Lesen, „Die Jugendlichen können Texte lesen und verstehen" (BA 2009, S. 24), wird zumindest deutlich, dass gering Literalisierte im engeren Sinne (Unterschreiten der Textebene) hiernach als nicht ausbildungsreif gelten.

Die Ausbildungsbetriebe halten es in der repräsentativen Befragung des IW Köln mit großer Mehrheit für (eher) unverzichtbar, pragmatische Texte verstehen und nutzen zu können – etwa Gebrauchsanweisungen, Kaufverträge und Grafiken (vgl. Klein/Schöpper-Grabe 2012, S. 24). Als größte Problembereiche bezüglich der Grundbildung werden Rechtschreibung, Zeichensetzung und schriftliche Ausdrucksfähigkeit benannt (vgl. Klein/Schöpper-Grabe 2012, S. 47; vgl. zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen aus Sicht der Ausbilder/-innen z. B. auch Efing 2017a; 2017b). Erwartungsgemäß variieren gleichwohl die sprachlich-kommunikativen Mindestanforderungen branchen- und berufsbezogen (vgl. Klein/Schöpper-Grabe 2012, S. 27).

Und welche Anforderungen stellt das berufsschulische Lernen an die schriftsprachlichen Kompetenzen? In der Regel höhere, mindestens andere als noch in der allgemeinbildenden Schule, vor allem höhere, als es die spätere Berufsausübung zum Teil erforderlich machte (vgl. Efing 2017b, S. 191). Das hat didaktische (z. B. Berufsschulunterricht im Lernfeld, Fokussierung auf schriftsprachliche Lernprozesse), sprachregisterbezogene (insbesondere die Fachsprachen) und auch textsortenspezifische Gründe (z. B. vermehrte Berücksichtigung pragmatischer, insbesondere diskontinuierlicher Texte). Diese sind mehrfach beschrieben (vgl. z. B. Efing 2017a; 2017b) und werden zum Teil auch als bildungspolitisch „überzogen" beurteilt (Efing 2017b, S. 191).

Die Äußerung einer Wirtschaftslehrkraft der dualen kaufmännischen beruflichen Bildung mag solche schulalltäglichen sprachlichen Herausforderungen illustrieren. Sie ist der Lehrkräftestudie des Forschungsprojektes ReLa-Beruf zur Rekonstruktion von Haltungen und Handlungspraxen bezüglich Lernender mit größeren Schriftsprachschwierigkeiten entnommen:

> „Da gehen die Arbeitsaufträge und die LernSITUATIONEN mit einer beruflichen HANDLUNGSKOMPETENZ […] über eine ganze A4-SEITE. Da wird eine berufliche Handlungssituation in einem Unternehmen FORMULIERT, wo es meinetwegen schon allein drei oder vier Charaktere gibt, die aus dem Modellunternehmen stammen, aber eigentlich nur eine Person ausschlaggebend für die Aufgabenstellung ist, deren Perspektive die Schüler einnehmen sollen […]. Und dann gibt es eine Aufgabenstellung. Und allein schon diese TEXTE und die ERSCHLIEßUNG dieser Lernsituation und was eigentlich verlangt wird, ist für die Schüler schon schwierig" (IWLBB17, Z. 65-73, Lehrkräfteteilstudie ReLa-Beruf).

3 Schriftsprachliche Herausforderungen sozioökonomischer Bildungsprozesse

Sozioökonomische Bildungsprozesse zielen auf die „Ausbildung der Reflexions-, Kritik- und Urteilsfähigkeit“ (Engartner 2018, S. 35), und zwar in Bezug auf ihren Gegenstandsbereich „Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft“ (Hedtke 2015, S. 21). Didaktisch ist dies ein anspruchsvolles Vorhaben. Modellierungen sozioökonomischer Bildungsprozesse für die Sekundarstufe II legen vergleichsweise hohe Anforderungen an allgemeine Qualifikationen wie die Lesekompetenz nahe. Exemplarisch nachzuvollziehen ist dies etwa am „Kompetenzmodell für ökonomische Bildung“ von Ackermann (2021). Hier werden explizit notwendige Prozesse der Informationsverarbeitung integriert, die als aufeinander aufbauende Anforderungsniveaus verstanden werden: Wiedererkennen/Wiedergeben, Verstehen/Anwenden, Vergleichen/Beurteilen/Entscheiden (vgl. Ackermann 2021, S. 162f.) – und dies wesentlich mit Rekurs auf kontinuierliche und diskontinuierliche Texte als Informationsquellen, wie sie typischerweise (berufs-)schulische Lernprozesse bestimmen (vgl. auch Eing 2017a, S. 250). Auf der zweiten Stufe, der „Informationsverarbeitung (verstehen/anwenden)“ (Ackermann 2021, S. 163), würden beispielweise folgende kognitive Prozesse von den Lernenden erwartet:

- „Informationen transferieren: vom Allgemeinen zum Speziellen, vom Abstrakten zum Konkreten, von Situation A nach Situation B,
- Informationen unterscheiden: belegbare (Tatsachen) und nicht-belegbare Aussagen (Meinungen), deskriptive und normative Aussagen und
- Informationen sinngemäß reproduzieren und interpretieren: Text, Tabelle, Abbildung“ (Ackermann 2021, S. 163).

Der Weg zur Erkenntnis führt in der sozioökonomischen Bildung vor allem über ein *„forschendes und analysierendes Lernen“* (z. B. Fallstudien, Datenerhebung und -auswertung) einerseits und *„diskursives Lernen“* (z. B. Rollenspiele, Debatten) andererseits (Weber 2019, S. 93ff., H. i. O.). All dies dürfte in der Sekundarstufe II (schrift-)sprachliche Kompetenzen der Lernenden in nicht unerheblichem Ausmaß bedingen: Um Informationen eines Diagramms interpretieren zu können, muss ich dieses verstehend erlesen haben. Um in der Lage zu sein, eine Lösung im Rahmen einer Fallstudie zu erarbeiten, muss ich deren Problemgehalt identifizieren können. Und um angemessen an Debatten teilzuhaben, empfiehlt sich die Erarbeitung von Positionen – auch in der Auseinandersetzung mit allerlei schriftbasierten Informationen.

4 Lesekompetenz von Lernenden beruflicher Schulen und ihre Sicht auf Literalität – ausgewählte empirische Befunde aus dem Projekt ReLa-Beruf

4.1 Das Studiendesign und die Stichprobe

Wer sind die Lernenden der beruflichen Bildung, insbesondere der Berufsausbildung, mit größeren Schriftsprachschwierigkeiten? Welche Anlässe und Begründungen für (Nicht-) Lernen werden im Kontext ihrer (Bildungs-)Biografie sichtbar? Wie nehmen sie selbst ihre Schriftsprachkompetenzen wahr und gehen mit diesen um? Um sich diesen forschungsleitenden Projektfragen zu nähern, wurde ein mehrstufiges Studiendesign aus einer quantitativen Vorstudie und einer vertiefenden biografisch-narrativen Interviewstudie gewählt. Die hier vorgestellte quantitative Studie zur Lesekompetenz insbesondere von Auszubildenden dient vor allem dem Ziel der Identifizierung und Gewinnung von Teilnehmenden für die qualitative Studie. Sie folgt daher stärker dem Ziel der „inhaltlichen Repräsentativität" (Misoch 2015, S. 188f.). Zunächst wurden im Hinblick auf die Kriterien branchenspezifische Erwartbarkeit der Zielgruppe laut LEO 2018 (z. B. insbesondere Gastgewerbe und sonstige wirtschaftliche Dienstleistungen wie Wach- und Sicherheitsdienste, vgl. Stammer/Buddeberg 2021, S. 198f.) und hinreichende Differenzierung der Berufsbereiche (sechs in der Klassifikation der Berufe, vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011) fünf berufliche Schulen gezielt ausgewählt. Auf der zweiten Stufe erfolgte eine gezielte Selektion von Klassen (N = 16), wobei die Schulleitungen bzw. Lehrkräfte als Gatekeeper/-innen fungierten (vgl. z. B. Misoch 2015, S. 187f.). In die Untersuchung einbezogen werden konnten so 214 Lernende in zwölf verschiedenen Ausbildungsberufen (neun duale, drei vollschulische) mehrheitlich des letzten Ausbildungsjahres sowie ein studiengangberechtigender Bildungsgang (einjährige Fachoberschule, vgl. Tab. 1).

Die Berufsausbildungen entsprechen überwiegend dem Niveau 4 des Deutschen Qualifikationsrahmens, stellen also bereits auf höhere fachliche und personale Kompetenzen ab, genauer Kompetenzen zur „selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld" (Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR 2013, S. 16).

Die getesteten Lernenden sind zwischen 18 und 42 Jahren alt (Altersdurchschnitt: 21 Jahre) und leicht überwiegend männlich (56 %, divers: 1 %). Eine andere Erstsprache haben 35,0 Prozent der Lernenden, was annähernd dem berlinweiten Wert an öffentlichen beruflichen Schulen entspricht (29,5 %, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2022, S. 15). Weitere sieben Lernende haben sowohl Deutsch als auch mindestens eine weitere Sprache als ihre Erstsprachen ausgewiesen (3,3 %). Die Mehrheit hat einen mittleren Schulabschluss (53,3 %), 28,5 Prozent haben eine (Fach-)Hochschulreife, 15,9 Prozent die Berufsbildungsreife. Fünf Lernende haben keinen Schulabschluss.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

Berufsfeldgruppe	Beruf/Bildungsgang	DQR-Niveau	N	
			geplant	realisiert
Wirtschaft und Verwaltung	Kaufmännische/-r Assistent/-in (vollschulisch)	4	21	12
	Personaldienstleistungskaufmann/-frau (dual)	4	45	35
	Fachkraft Schutz und Sicherheit (dual)	4	55	12
	Servicekraft Schutz und Sicherheit (dual)	3		23
Gewerbe, Technik, Gestaltung	Augenoptiker/-in (dual)	4	12	12
	IT-Assistent/-in (vollschulisch)	4	21	15
	IT-Geräteberater/-in und -Installateur/-in (vollschulisch)	3	20	9
Ernährung und Hauswirtschaft	Hotelfachmann/-frau (dual)	4	26	19
	Koch/Köchin (dual)	4	21	13
	Restaurantfachmann/-frau (dual)	4	25	13
Gesundheit	Medizinische/-r Fachangestellte/-r (dual)	4	23	15
	Zahnmedizinische/-r Fachangestellte/-r (dual)	4	37	26
/	studienberechtigend (FOS)	4	17	10
Summe			323	214

4.2 Das Testinstrument

Alle Lernenden der ausgewählten Klassen nahmen im Schuljahr 2021/2022 an einem standardisierten und normierten *Paper-Pencil*-Lesetest für Berufsschüler/-innen teil (LTB-3, Drommler u. a. 2006; 2020). Hierin wird das Leseverstehen, orientiert am PISA-Kompetenzmodell Lesen, erfasst, wobei im LTB-3 die drei modellierten Kompetenzstufen „Wiedergeben/Beschreiben der Informationen eines Textes“ (Stufe 1), „Analysieren relevanter Informationen eines Textes und deren Bezüge zueinander“ (Stufe 2) und „Bewerten der Bedeutung relevanter Informationen eines Textes“ (Stufe 3) als aufeinander aufbauend begriffen werden (vgl. Drommler u. a. 2006, S. 15).

Lernende, die keine Kompetenzstufe erreichen, sind dabei nicht zwangsläufig gering literalisiert im Sinne der beschriebenen Grenzziehung (Unterschreiten der Textebene), auch wenn die Testentwickler/-innen dann vom Fehlen „basale[r] Lesefähigkeiten“ ausgehen (Drommler u. a. 2006, S. 31). Die niedrigen Leseverstehensleistungen verweisen mindestens auf erhebliche Schwierigkeiten bezüglich der Lesekompetenzanforderungen der beruflichen Bildung, fokussiert das Diagnoseinstrument gerade „wesentliche in der Berufswelt und in der Ausbildung relevante Textsorten“ (Drommler u. a. 2006, S. 13). Die Sachtextgrundlagen des Lesetests sind entsprechend konzeptionell schriftsprachlich verfasst, enthalten fach- und bildungssprachliche Begriffe und bilden unterschiedliche Textsorten ab (Bericht, Gesetz, Diagramm, Tabelle). Die beiden Fließtexte entsprechen im Lesbarkeitsindex (LIX) mittelschweren Texten (LIX-Werte: 49 und 54). Im Fokus steht mithin Textverstehen (frühestens Alpha-Level 4, vgl. hierzu z. B. Gausche/Haase/Zimper 2021, S. 105ff.; Rosebrock/Scherf 2018, S. 75ff.), wie es wesentlich für Lernprozesse in der

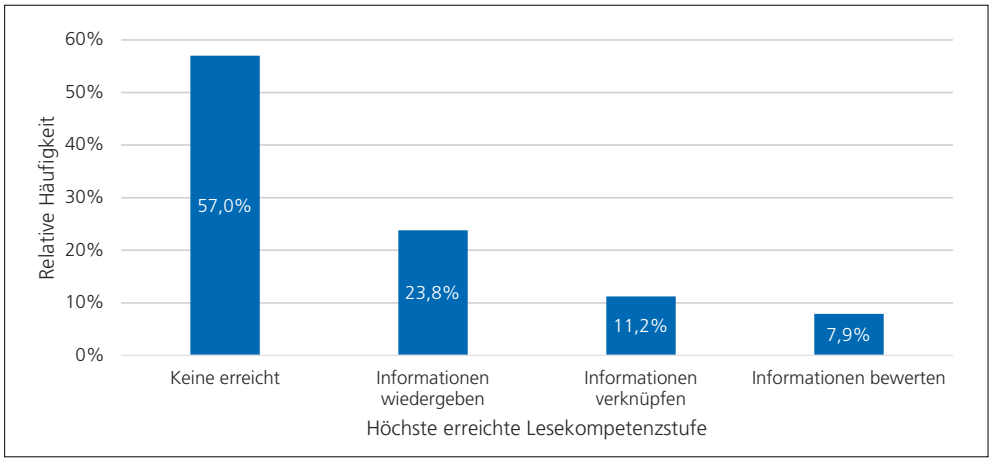
Berufsausbildung und für die Informationsgewinnung im Beruf ist. Gleichwohl können die Lesekompetenzanforderungen, bezogen auf einzelne Berufe, sehr unterschiedlich sein (vgl. z. B. Efing 2017b, S. 181).

Mit der Testung verknüpft wurde eine etwa zehnminütige Fragebogenerhebung, in der u. a. das lesebezogene Selbstkonzept, Einschätzungen zur Bedeutung des Lesens und Schreibens auch für ihren Beruf sowie zum Verbleib nach Abschluss des Bildungsgangs bzw. zur Bildungsaspiration erfasst wurden.

4.3 Geringe Lesekompetenzwerte in allen Berufsfeldern

Von den 214 Lernenden erreichen 57 Prozent keine der getesteten Kompetenzstufen (vgl. Abb. 2). Ihnen fällt es damit noch schwer, explizit genannte Informationen eines Textes zu erfassen und korrekt wiederzugeben (vgl. Drommler u. a. 2006, S. 15). Der Wert bestätigt Ergebnisse anderer Lesetestungen mit dem LTB-3 insbesondere in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen (z. B. Fülling/Rexing 2010).

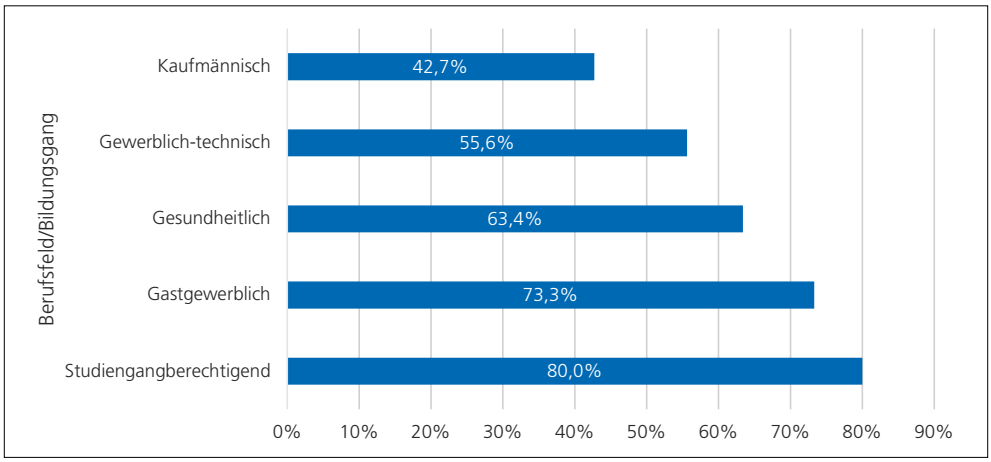
Abbildung 2: Höchste erreichte Lesekompetenzstufe



Anm.: N = 214

Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 3: Anteil Lernender am Berufsfeld/Bildungsgang ohne erreichte Lesekompetenzstufe

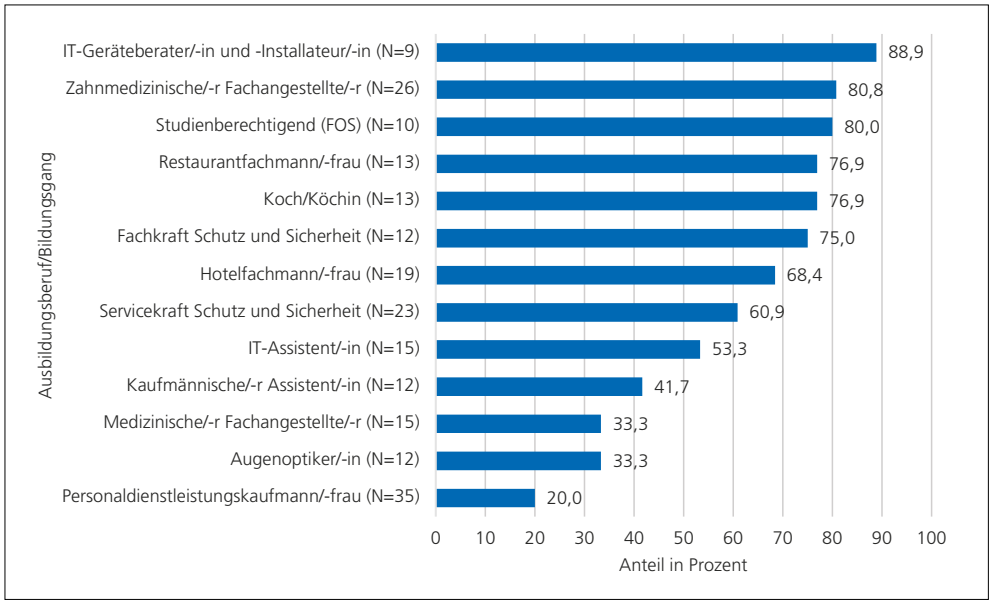


Anm.: N = 122

Quelle: eigene Darstellung

Der Anteil jener Lernenden, die keine Kompetenzstufe erreicht haben, ist im ergänzend aufgenommenen studiengangberechtigenden Bildungsgang am höchsten. Dies kann als Hinweis auf die Validität des Testinstruments gedeutet werden, erfasst der Lesetest doch gerade Verstehensleistungen, wie sie in der Berufsausbildung gefordert werden. Da der Test explizit als Eingangsdiagnostik entwickelt wurde, wäre aber auch zu erwarten, dass Lernende in einem studienberechtigenden Bildungsgang diese Anforderungen bewältigen können. Die Befunde bestätigen darüber hinaus den hohen Anteil von Menschen mit Schriftsprachschwierigkeiten im Gastgewerbe (vgl. Stammer/Buddeberg 2021, S. 199). Am geringsten ist der Anteil Lernender unterhalb Kompetenzstufe 1 erwartungsgemäß in den kaufmännischen Berufen (42,7 %, vgl. zu ähnlichen Befunden Bals/Noack o. J., S. 28). Dass aber auch in diesem Berufsfeld beinahe jede/-r Zweite keine Kompetenzstufe erreicht, ist insbesondere auf die hier erfassten Ausbildungsberufe im Bereich Schutz und Sicherheit zurückzuführen, in denen etwa zwei Drittel der getesteten Lernenden Schwierigkeiten haben, einfache Informationen aus einem Text zu entnehmen (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Lernende ohne erreichte Lesekompetenzstufe nach Ausbildungsberuf/Bildungsgang



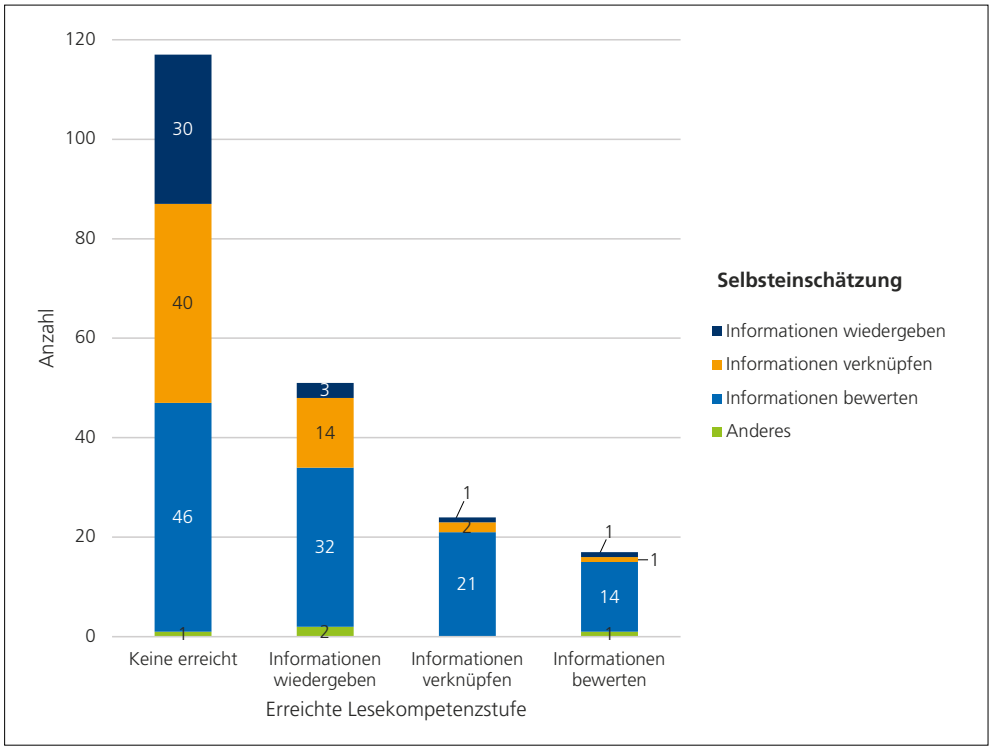
N = 122

Quelle: eigene Darstellung

4.4 In der Selbstwahrnehmung lesen die Lernenden anders

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden die Lernenden im Vorfeld zum Lesetest gebeten, ihre Lesekompetenz einzuschätzen. Hierzu wurden die drei untersuchten Kompetenzstufen als Kann-Beschreibung, angelehnt an die Regeln der einfachen Sprache, operationalisiert (z. B.: „Ich kann eindeutig genannte Informationen aus einem Text, einer Tabelle oder Grafik korrekt wiedergeben."). Stellt man den im Lesekompetenztest ermittelten Niveaus die Selbsteinschätzung zur Lesekompetenz gegenüber, wird deutlich, dass die Lernenden sich mehrheitlich anders bewerten. Von den 117 Lernenden, die keine Kompetenzstufe erreichen und vorab eine Selbsteinschätzung vorgenommen haben, nehmen 46 Lernende an (39,3 % dieser Kompetenzstufe), sie wären in der Lage, Kerninhalte eines Textes mithilfe ihres Vorwissens kritisch zu beurteilen (Kompetenzstufe 3). Jede/-r dieser Lernenden bewertet die eigene Lesekompetenz höher als die im Test ermittelte (vgl. Abb. 5). Die Befunde bestätigen in Teilen frühere Ergebnisse mit Lernenden geringer Lesekompetenz des Übergangssystems und der Berufsausbildung, in denen sich Befragte überwiegend als kompetente Leser/-innen einschätzten, die mit den Anforderungen im (Schul-)Alltag gut zurechtkämen (vgl. z. B. Anslinger/Quante-Brandt 2013, S. 61).

Abbildung 5: Lesebezogenes Selbstkonzept der Lernenden und erreichte Lesekompetenzstufe



Anm.: N = 209

Quelle: eigene Darstellung

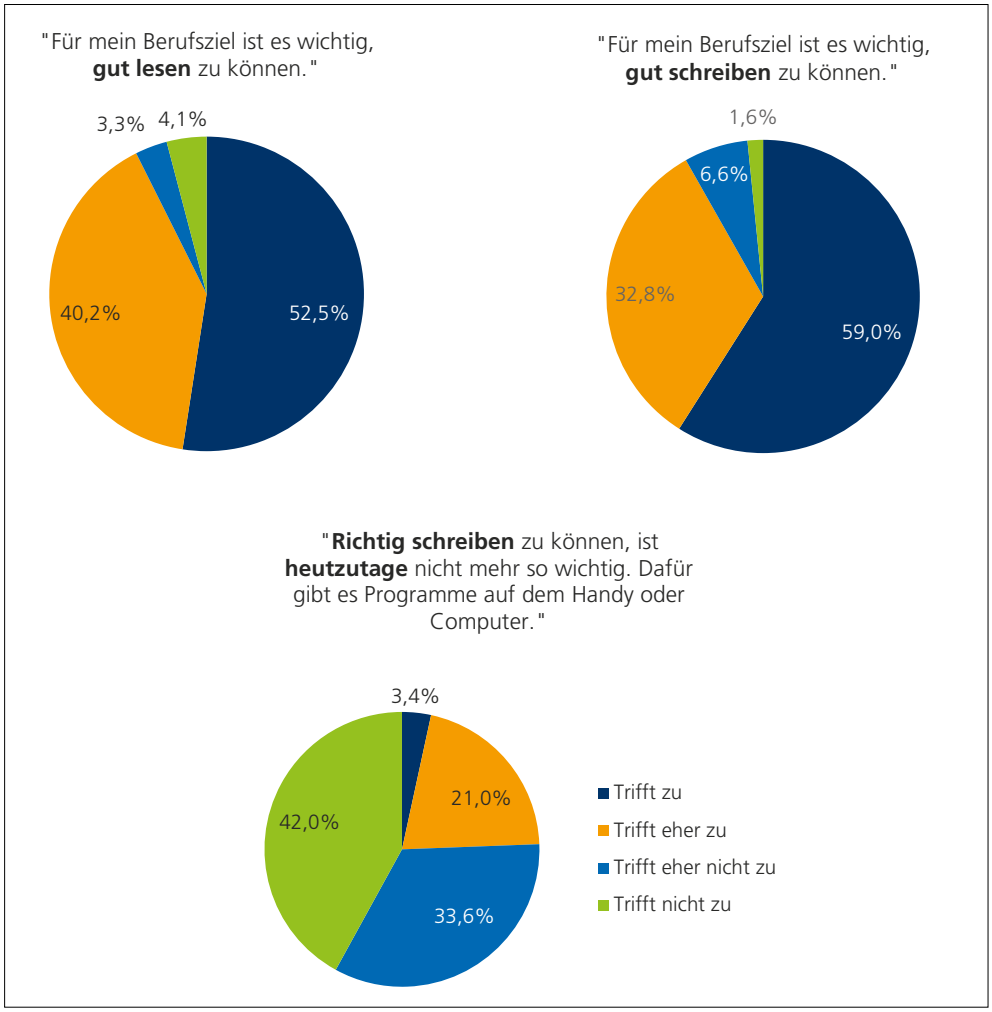
Inwiefern hier unterschiedliche Literalitätsverständnisse, wie sie etwa für die Untersuchung von Anslinger/Quante-Brandt (2013) angenommen werden, oder aber Selbsteinschätzungsschwierigkeiten erklärungsrelevant sind, soll durch die anschließende Interviewstudie erhellt werden. Nicht auszuschließen sind zudem Effekte des erwünschten Antwortens.

4.5 Gut lesen und schreiben zu können, ist für Lernende mit geringen Lesekompetenzwerten wichtig

Entgegen anderen Befunden für die Berufsausbildung (vgl. z. B. die Untersuchung von Keimes/Rexing/Ziegler 2011 mit Fokus auf die gewerblich-technische Ausbildung) halten es jeweils über 90 Prozent der getesteten Lernenden, die keine Lesekompetenzstufe erreicht haben, im Hinblick auf ihr Berufsziel für wichtig, gut lesen bzw. schreiben zu können (vgl. Abb. 6). Immerhin noch mehr als 75 Prozent sind darüber hinaus der Meinung, dass es gegenwärtig generell wichtig sei, richtig schreiben zu können – auch abseits konkreter beruflicher Funktionalität und trotz etwaiger technischer Hilfsmittel.

Die Befunde bestätigen die hohe Relevanz des Lesens, etwas geringer auch des Schreibens, die in einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung in Deutschland im Auftrag der Stiftung Lesen (2021, S. 7) ermittelt wurde.

Abbildung 6: Wahrgenommene Bedeutung der Schriftsprache für Lernende, die keine Kompetenzstufe erreicht haben



Anm.: N = 122

Quelle: eigene Darstellung

Dass Keimes/Rexing/Ziegler (2011) in ihrer Erhebung zur wahrgenommenen Relevanz der Lesekompetenz für gewerblich-technische Ausbildungsberufe durch die Lernenden eher geringe Werte ermitteln, könnte auf die untersuchten Berufe zurückzuführen sein, in denen funktionales Lesen im Befund der Autoren und Autorinnen tatsächlich eine eher untergeordnete Rolle spielt (vgl. ebd. 2011, S. 41).

4.6 Weitere (non-)formale Bildung ja, aber …

Menschen mit geringen Schriftsprachkenntnissen nehmen wesentlich seltener an Weiterbildungsmaßnahmen teil als Erwachsene höherer Literalität (vgl. Dutz/Bilger 2020, S. 330). Das bildungspolitische Anliegen, Schriftsprache in erster Linie in der Ausbildungsvorbereitung und der Berufsausbildung als häufig letzte formale Bildungsinstanzen zu fördern, ist nicht nur vor dem Hintergrund der Erreichbarkeit nachvollziehbar, sondern auch rechtlich geboten (zur verfassungs- und völkerrechtlichen Einordnung von Grundbildung vgl. z. B. Wrase 2020). Zudem besteht vor allem im Erwachsenenalter ein enger Zusammenhang zwischen der Häufigkeit bzw. Intensität des Lesens und der Entwicklung der Lesekompetenz (vgl. Gehrer/Wolter/Novita 2020, S. 29). Auch schützen höhere Bildungsabschlüsse noch lange nach ihrem Erwerb gegen Verluste der Lesekompetenz mit zunehmendem Alter (vgl. Wicht/Rammstedt/Lechner 2021, S. 90). Mit Blick auf die in ReLa-Beruf erhobenen Daten zeigt sich folgendes Bild: Fasst man zur Auswertung diejenigen Antworten zusammen, die auf weitere, vor allem formale Bildung zielen (höherer Schulabschluss, weitere Ausbildung/Weiterbildung und/oder Studium), kann sich mehr als jede/-r Zweite derjenigen, die keine Lesekompetenzstufe erreicht haben, vorstellen, damit an den aktuellen Bildungsgang anzuschließen (59,5 %). Unter denjenigen, die mindestens Kompetenzstufe 1 erreicht haben, trifft dies auf 72,8 Prozent zu.

5 Was jetzt zu tun wäre und wie sozioökonomische Bildung dabei helfen könnte

„Lesen ist nach wie vor eine praktische Notwendigkeit und erfordert – vielleicht sogar noch mehr als in der Vergangenheit – komplexe Informationsverarbeitungsstrategien, einschließlich der Analyse, Synthese, Verknüpfung und Interpretation relevanter Informationen aus verschiedenen Quellen“ (OECD 2019, S. 37). Die Lernenden der beruflichen Bildung, hier vor allem für die Berufsausbildung und mit Rekurs auf die Lesekompetenz dargestellt, sind charakterisiert durch ein „Patchwork“ (Anslinger/Quante-Brandt 2013, S. 70) der literalen Kompetenzen, die nicht unvermittelt zu den schriftsprachlichen Anforderungen passen wollen, wie sie Modellierungen der sozioökonomischen Bildung nahelegen. Mehr als jede/-r zweite der in ReLa-Beruf getesteten Lernenden der beruflichen Bildung hat offenbar zumindest teilweise noch erhebliche Schwierigkeiten, Informationen aus Tabellen, Grafiken, Berichten und adaptierten Gesetzestexten zu entnehmen. Eine kritische Bewertung der Inhalte ist dann kaum möglich. Insofern dürften geringe Schriftsprachkompetenzen in der beruflichen Bildung für auch sozioökonomische Bildungsprozesse eine nicht unerhebliche Herausforderung darstellen. Nicht nur lernmotivational bedeutsam ist, Lernsituatio-

nen zu schaffen, die nicht ausschließlich schriftsprachbasiert sind – und dennoch Schriftsprachbildung erlauben (vgl. auch Peuker/Johannsen 2021, S. 57). Der „Methodenpool" der sozioökonomischen Bildung, wie ihn Weber (2019) umreißt, hat in diesem Sinne einiges zu bieten. Speziell die Fokussierung auf möglichst reale bis realitätsnahe Zugänge (Gespräche mit Experten/Expertinnen, Erkundungen, Experimente, Spiele, Projektarbeit etc.) einerseits und die große Relevanz auch mündlicher Formate andererseits (z. B. Streitgespräche, Debatten, Rollenspiele) sind aus Sicht geringer Literalisierung gute didaktische Argumente der sozioökonomischen Bildung. Diese stellen nicht in den methodischen Mittelpunkt, was gerade eine Lernhürde darstellt, das Lesen und Schreiben. Und dennoch können sie sprachbildend wirken (zu den Vorzügen integrierter Sprachentwicklungsarbeit vgl. z. B. im Überblick Efing 2017a, S. 262). Bemerkenswerterweise können sich auch diejenigen mit noch größeren Herausforderungen im Leseverstehen eher vorstellen, eine weitere vor allem formale Bildungsmaßnahme anzuschließen, als (in ihrem Beruf) zu arbeiten. Der sozioökonomische didaktische Weg, von individuellen und gesellschaftlichen Problemen und subjektiven Erfahrungen ausgehend, handlungsorientiert in Form von forschendem und entdeckendem Lernen die eigene Reflexions-, Kritik- und Urteilsfähigkeit weiterzuentwickeln, kann auch vor diesem Hintergrund eine sinnvolle Ergänzung einer ausschließlich auf den Beruf zielenden integrierten Sprachförderung sein. Damit soll gleichwohl keineswegs in Abrede gestellt werden, wie wichtig die Analyse berufsspezifischer literaler Praktiken als Bezugspunkt für Sprachbildung ist. Thematisch eröffnet die sozioökonomische Perspektive Lernpotenziale, die die Fokussierung auf vor allem berufliche Handlungssituationen sinnvoll und entsprechend dem Bildungsauftrag der Berufsschule ergänzen können. So ist den 15- bis 25-Jährigen z. B. insbesondere gemein, dass sie sich um die ökologische Zukunft sorgen, einen starken Sinn für Gerechtigkeit haben und sich für ihre Belange vermehrt engagieren (vgl. Albert u. a. 2019, S. 13).

Worin wir keinen Sinn erkennen, das machen wir auch nicht (freiwillig) zum Gegenstand von Lernprozessen (vgl. Siebert 2017, S. 66) – und was wir an literalen Praktiken nicht anwenden, ob formal oder informell, kann stagnieren oder sogar wieder verlernt werden (bezüglich der Lesekompetenz vgl. Bynner/Parsons 1998; Wicht u. a. 2021). Umso wichtiger scheint, auch (nachholende) Schriftsprachlernprozesse in der beruflichen Bildung im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik" (Arnold 2012) von den Lernenden her zu denken: Was können sie? Wo möchten sie hin und was ist realistischerweise hierfür zu tun? Die Interviewstudie mit Lernenden geringer Schriftsprachkompetenz knüpft an diese Gedanken an. Sie rekonstruiert Lernanlässe und -begründungen, eingebettet in individuelle Biografien. Und damit beleuchtet sie auch, was die individuelle Verantwortungsübernahme für die eigenen Lernprozesse erschweren oder im besten Falle ermöglichen kann.

Literatur

Ackermann, Nicole: Zum Bildungsideal des „mündigen Wirtschaftsbürgers“: Kompetenzmodell für ökonomische Bildung und Domänenanalyse des gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereichs. In: Fridrich, Christian; Hagedorn, Udo; Hedke, Reinhold; Mittnik, Philipp; Tafner, Georg (Hrsg.): Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule. Wiesbaden 2021, S. 147–178

Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun; KANTAR: Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim u. a. 2019

Anslinger, Eva; Quante-Brandt, Eva: Blockierte Zukunft? Eine qualitative Studie zur Selbsteinschätzung von Literalitätskompetenzen und Motivationslagen am Übergang Schule – Beruf. Münster u. a. 2013

Arnold, Rolf: Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 2, S. 45–48. URL: **https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/6861** (Stand: 01.08.2023)

Bals, Thomas; Noack, Christina: Begleitstudie zur Erfassung der Lesekompetenz von Auszubildenden BElkA. Osnabrück o. J. URL: **http://archiv.bohnenkamp-stiftung.de/fileadmin/download/BELkA_Abschlussbericht.pdf** (Stand: 06.01.2023)

Baumann, Katharina: „Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“: Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife. Paderborn 2014

Becker-Mrotzek, Michael; Kusch, Erhard; Wehnert, Bernd: Leseförderung in der Berufsbildung. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Duisburg 2006

Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): ULME I und II. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung und in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Münster u. a. 2013a

Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Münster u. a. 2013b

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg 2011. URL: **https://www.arbeitsagentur.de/datei/Klassifikation-der-Berufe_ba017989.pdf** (Stand: 24.11.2021)

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg 2009. URL: **https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf** (Stand: 02.01.2023)

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. 2013. URL: **https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr_handbuch_01_08_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=1** (Stand: 08.04.2022)

Bynner, John; Parsons, Samantha: Use it or lose it? The impact of time out of work on literacy and numeracy skills. London 1998

Dobischat, Rolf; Kühnlein, Gertrud; Schurgatz, Rolf: Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Düsseldorf 2012

Drommler, Rebecca; Linnemann, Markus; Becker-Mrotzek, Michael; Haider, Hilde; Stevens, Tobias; Wahlers, Judith: Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3. Testheft. 2., korrigierte Aufl. Münster 2020

Drommler, Rebecca; Linnemann, Markus; Becker-Mrotzek, Michael; Haider, Hilde; Stevens, Tobias; Wahlers, Judith: Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3. Handbuch. Duisburg 2006. URL: **https://kups.ub.uni-koeln.de/8216/1/Koebes32006.pdf** (Stand: 22.07.2021)

Dutz, Gregor; Bilger, Frauke: Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020, S. 323–351

Eberhardt, Alexandra; Brand, Rita: Deutsch im Beruf: sprachsensibler Fachunterricht in der beruflichen Bildung. In: Sprache im Beruf (2019) 2, S. 21–33

Ecarius, Jutta; Friebertshäuser, Barbara: Einleitung: Literalität, Bildung und Biographie – empirische und theoretische Herausforderungen. In: Friebertshäuser, Barbara; Ecarius, Jutta (Hrsg.): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2005, S. 7–16

Eckardt-Hinz, Birgit; Hanisch, Henriette; Heisler, Dietmar; Mannhaupt, Gerd: Funktionaler Analphabetismus als Herausforderung für eine Fachdidaktik Deutsch in der Berufsbildenden Schule. Zur Gestaltung von Fachbüchern für individualisierte, adressatenbezogene Lehr-Lernprozesse. In: bwp@ (2013) 24, S. 1–14. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe24/eckardt-hinz_etal_bwpat24.pdf** (Stand: 03.01.2023)

Efing, Christian: Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung. Empirische Befunde. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta; Börsel, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster 2017a, S. 247–266

Efing, Christian: Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Berufsausbildung. In: Daase, Andrea; Ohm, Udo; Mertens, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster 2017b, S. 171–195

Egloff, Birte; Grosche, Michael; Hubertus, Peter; Rüsseler, Jascha: Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld 2011, S. 11–31

Engartner, Tim: Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In: Engartner, Tim; Fridrich, Christian; Graupe, Silja; Hedtke, Reinhold; Tafner, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden 2018, S. 27–52

Fischer, Andreas; Hantke, Harald: Lässt sich die Idee der sozioökonomischen Bildung in beruflichen Schulen umsetzen. In: Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hrsg.): Was ist gute sozioökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt am Main 2019, S. 103–113

Fülling, Claudia; Rexing, Volker: Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. Erfahrungen mit der Implementierung eines Diagnose- und Förderinstruments in dualen Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 4, S. 43–46. URL: **https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/6286** (Stand: 02.08.2023)

Gausche, Silke; Haase, Anne; Zimper, Diana: DVV-Rahmencurriculum Lesen. In: Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): DVV-Rahmencurricula kompakt. Lesen und Schreiben. Grundlagen. 2., ergänzte Aufl. Köln 2021, S. 88–110

Gehrer, Karin; Wolter, Ilka; Novita, Shally: Lesekompetenz. In: Autorenteam Kompetenzsäule (Hrsg.): Längsschnittliche Kompetenzmessung im NEPS: Anlage und deskriptive Befunde. Bamberg 2020, S. 22–34

Grosskopf, Steffen: Ausbildungsfähigkeit. Ein diskursanalytischer Blick auf eine Debatte. In: Büchter, Karin; Höhne, Thomas (Hrsg.): Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung. Weinheim u. a. 2021, S. 105–122

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Solga, Heike: Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020, S. 5–11

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor, Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher: Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020, S. 13–64

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020

Grundmann, Hilmar: Die Förderung der Sprachfähigkeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsqualität in Schule und Beruf. In: Bals, Thomas; Hegmann, Kai; Wilbers, Karl (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg. Köln 2008, S. 110–119

Hedtke, Reinhold: Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht (2015) 4, S. 18–38. URL: **https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_140_18_38_hedtke.pdf** (Stand: 20.09.2022)

Heisler, Dietmar; Reissland, Jens: Funktionaler Analphabetismus in der beruflichen Bildung und Arbeitswelt. In: Efing, Christian; Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018, S. 219–227

Hörnschemeyer, Carina: Funktionaler Analphabetismus und Alphabetisierung in der beruflichen Bildung. In: Sprache im Beruf (2021) 1, S. 87–106

Keimes, Christina; Rexing, Volker; Ziegler, Birgit: Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit als Ausgangspunkt für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien. In: Fasshauer, Uwe; Aff, Josef; Fürstenau, Bärbel; Wuttke, Eveline (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen 2011, S. 37–49

Kimmelmann, Nicole: Soll ich jetzt auch noch Deutschlehrkraft sein? Möglichkeiten einer Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für einen sprachsensiblen Übergang Schule-Beruf. In: Daase, Andrea; Ohm, Udo; Mertens, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster 2017, S. 59–75

Klein, Helmut E.; Schöpper-Grabe, Sigrid: Was ist Grundbildung. Bildungstheoretische und empirische Begründung von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife. Köln 2012

Kutscha, Günter: Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-konomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In: bwp@ (2018) 35. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf** (Stand: 03.01.2023)

Misoch, Sabina: Qualitative Interviews. Berlin u. a. 2015

Nida-Rümelin, Julian: Philosophie einer humanen Bildung. Rede im Rahmen der Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission am 16. Juni 2016 in Potsdam. Bonn o. J. URL: **https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/NidaRuemelin_Philosophie_einer_humanen_Bildung.pdf** (Stand: 20.09.2022)

OECD (Hrsg.): PISA 2018 Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Band 1. Bielefeld 2019. URL: **https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.3278/9783763962983** (Stand: 02.01.2023)

Peuker, Birgit; Johannsen, Ulrike: Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf bei Auszubildenden – Konsequenzen für die Lehramtsausbildung. In: Haushalt in Bildung und Forschung (2021) 3, S. 49–64

Pötzl, Julia; Reinhold, Frank; Thiel, Barbara; Simml, Maria: Einstellungsänderungen zur Sprache im Fachunterricht von Lehramtsstudierenden der beruflichen Bildung. In: Sprache im Beruf (2021) 1, S. 25–48

Rosebrock, Cornelia; Scherf, Daniel: Alpha-Kurzdiagnostik Lesen. In: Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Alpha-Kurzdiagnostik. DVV-Rahmencurriculum Schreiben und Lesen. 2., ergänzte Aufl. Bad Honnef 2018, S. 51–165

Schneider, Manuela: Ausbildungsorientierte Alphabetisierung. Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten am Übergang Schule – Beruf fördern. Bielefeld 2014

Schrader, Josef; Gogolin, Ingrid: Die Beherrschung der Schriftsprache bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen – Befunde zur sprachlichen Grundbildung in verschiedenen Lebensphasen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2019) 1, S. 5–15

Seeber, Susan: Zur Bedeutung von Grundqualifikationen beim Übergang in den Beruf. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven. Linz 2013, S. 329–357

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2021. URL: **https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf** (Stand: 20.09.2022)

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen. Berlin 2019. URL: **https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf** (Stand: 20.09.2022)

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): Blickpunkt Schule. Tabellen – Berufliche Schulen 2021/2022. Berlin 2022. URL: **https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/blickpunkt-schule-tabellen-berufliche-schulen-2021-22.pdf** (Stand: 02.01.2023)

Siebert, Horst: Lernen und Bildung Erwachsener. 3., überarbeitete Aufl. Bielefeld 2017

Stammer, Christopher; Buddeberg Klaus: Geringe Literalität und Arbeit. In: Menke, Barbara; Frey, Anke (Hrsg.): Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung. Bielefeld 2021, S. 195–209

Stammer, Christopher: Literalität und Arbeit. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020, S. 167–195

Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im digitalen Wandel. Repräsentative Bevölkerungsbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Mainz 2021. URL: **https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/studienpraesentation_komplettversion_20210325.pdf?__blob=publicationFile&v=1** (Stand: 03.01.2023)

Sturm, Afra: Flüssiges Lesen und Schreiben in Berufsschulen – keine Selbstverständlichkeit. In: Löffler, Cordula; Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Stuttgart 2016, S. 227–236

Vonderau, Kerstin: Fachspezifische Lesekompetenz in ökonomischen und rechtlichen Kontexten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Donauwörth 2010, S. 268–304

Weber, Birgit: Welche Lehr-Lern-Methoden eigenen sich für den sozioökonomischen Unterricht. In: Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hrsg.): Was ist gute sozioökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt am Main 2019, S. 92–102

Weis, Mirjam; Doroganova, Anastasia; Hahnel, Carolin; Becker-Mrotzek, Michael; Lindauer, Thomas; Artelt, Cordula; Reiss, Kristina: Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In: Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster u. a. 2019, S. 47–80

Wicht, Alexandra; Feseker, Tabea; Krejcik, Luise; Artelt, Cordula: Low Literacy is not Set in Stone. Longitudinal Evidence on the Development of Low Literacy During Adulthood. In: Zeitschrift für Pädagogik (2021) Beiheft 67, S. 109–132

Wicht, Alexandra; Rammstedt, Beatrice; Lechner, Clemens M.: Predictors of Literacy Development in Adulthood: Insights from a Large-scale, Two-wave Study. In: Scientific Studies of Reading (2021) 1, S. 84–92

Wrase, Michael: Das Recht auf Grundbildung und die Pflicht des Staates zur Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums. Expertise mit Blick auf das Problem geringer Literalität. Frankfurt am Main 2020. URL: **https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2021/202010-RechtAufGrundbildung-web-1.pdf** (Stand: 02.01.2023)

Steffi Badel, Antonia Burkhardt, Lydia Göse, Annika Löbsin, Regina Ryssel, Jana Zichel-Wessalowski

Personalgewinnung und Personalbindung in der Pflege. Einladung zur Qualifizierung von Menschen mit Grundbildungsbedarf

Die aktuelle Situation auf dem Arbeitsmarkt ermöglicht nur marginal die Rekrutierung ausgebildeter Pflegekräfte, um den aktuellen Pflegenotstand zu beheben. Vielerorts ist der Markt quasi „leergefegt". Daher wird u.a. versucht, nicht oder fachfremd ausgebildete Pflegekräfte mit Grundbildungsbedarf für eine Tätigkeit in der Pflege zu gewinnen, keinesfalls jedoch ohne passgenaue Qualifizierung.

Das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt INA-Pflege PLUS zielt auf der Basis eines Wissenschafts-Praxis-Dialogs mittels kooperativer und partizipativer Formate auf die Sensibilisierung und Professionalisierung des Bildungspersonals in der Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenzausbildung. Ziel ist, den Diskurs zu den Rahmenbedingungen und den Perspektiven von arbeitsorientierter Grundbildung in der Pflege weiter zu erhellen.

1 Arbeitsorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe als praxisnahes Beispiel sozioökonomischer Überlegungen

Es ist ein Allgemeinplatz, dass die aktuelle Personalsituation im Pflegebereich an Grenzen gekommen ist und sich weiterhin verschärft. Die realpolitischen Rahmenbedingungen zwischen Pflegenotstand und Personalflucht üben auf Politik und Wirtschaft einen erheblichen Handlungsdruck aus. Die Ursachen dafür sind vielschichtig. Auf der einen Seite lassen die demografischen Entwicklungen, Hochaltrigkeit und damit verbundene Multimorbidität die Zahlen der Pflegebedürftigen, gemessen an der Gesamtbevölkerung, weiter steigen, andererseits fehlen aufgrund geburtenschwacher Jahrgänge und hoher Fluktuation in dieser Branche sehr viele Pflegekräfte. Dieser sich aktuell schon deutlich abzeichnende Engpass wird sich in naher Zukunft noch verschärfen – spätestens wenn die Generation der Babyboomer Pflegeleistungen beansprucht.

Um diesem Dilemma konstruktiv begegnen zu können, stellt sich für die Pflege die dringende Aufgabe, sowohl ausreichend Personal zu gewinnen als auch schon Beschäftigte langfristig an das Unternehmen zu binden. Da derzeit ausgebildete Pflegekräfte kaum auf dem Arbeitsmarkt rekrutiert werden können, ist es umso notwendiger, bisher noch nicht oder nur unzureichend qualifiziertes Personal für die anspruchsvolle Tätigkeit im Pflegebereich zu schulen. Dieser Weg der Personalgewinnung wird jedoch auch kritisch gesehen. Der Deutsche Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK) verweist in diesem Zusammenhang

auf das Risiko der Deprofessionalisierung und betont gleichzeitig den Qualitätsanspruch an Pflegekräfte (Altenpflege-online 2023). Denn neben den quantitativen Herausforderungen verändert sich auch der Arbeitsalltag von Beschäftigten in der Pflege qualitativ; genannt seien hier beispielsweise der verstärkte Einsatz von innovativer Technik, die Digitalisierung und nicht zuletzt die hohen sprachlichen Anforderungen in diesem äußerst kommunikationsbetonten Arbeitsfeld. Diese Bedingungen machen eine zunehmende Professionalisierung auch der Pflegehilfs- und Pflegeassistenzkräfte erforderlich. Neben soliden fachlichen sind auch sprachlich-kommunikative Kompetenzen im Mündlichen und Schriftlichen unerlässlich, um therapeutische und medizinisch-pflegerische Aufgaben wahrnehmen zu können.

Nicht alle der neu zu gewinnenden Pflegekräfte verfügen jedoch über die notwendige Grundbildung, um den anspruchsvollen Erwartungen in ihrem Arbeitsalltag gerecht werden zu können. Gerade die „aktive Mit-Gestaltung ökonomisch geprägter Lebens- und Arbeitssituationen" (Tafner/Naeve-Stoss/Kremer 2022) ist für über sechs Millionen deutschsprechende Erwachsene in der Bundesrepublik Deutschland nur mit Einschränkung möglich, weil ihnen eine entscheidene Voraussetzung dazu fehlt: die ausreichende Befähigung zu lesen und zu schreiben (vgl. Grotlüschen u. a. 2019). Unzureichende schriftsprachliche Kompetenzen von Pflegepersonen stellen ein außerordentlich hohes Risiko für alle am Pflegeprozess Beteiligten dar, letztlich auch für die Pflegekräfte selbst. Da in den Pflegeberufen mündliches und schriftliches Sprachvermögen gleichermaßen gefordert sind, gewinnt das Thema Sprachkompetenz als ein Teil von Grundbildung besondere Bedeutung.

Wenn im Rahmen der genannten Tagung zur „Humanen Ökonomie" über die Bedeutung von „Humanität zwischen ökonomischer Rationalität und sozialer Verantwortung, beruflicher Effizienz und persönlicher Autonomie sowie zwischen Selbstinteresse und Solidarität" (AG BFN, Information zur Veranstaltung) diskutiert wird, dann ist das Thema des INA-Pflege-PLUS-Tagungsbeitrags „Personalgewinnung und -bindung in der Pflege. Einladung zur Qualifizierung von Menschen mit Grundbildungsbedarf" von einer selbsterklärenden Aktualität und einem bestechenden Praxisbezug.

Im vorliegenden Beitrag wird dieser Fokus durch zwei Argumentationsstränge begründet: zum einen durch die aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen zu den Themen Grundbildung und geringe Literalität, die in der Pflege und Pflegeausbildung derzeit kaum geführt werden (vgl. Kap. 2), und zum anderen durch die dramatische Arbeitskräftesituation in der Pflege, die weitere Lösungen zur Personalgewinnung und Personalbindung verlangt (vgl. Kap. 3).

Das BMBF-geförderte Projekt INA-Pflege PLUS verfolgt mit der Integration von Grundbildung in die Ausbildung der Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz einen möglichen Weg der Fachkräftesicherung in der Pflege (vgl. Kap. 4). Auf der Basis eines Wissenschafts-Praxis-Dialogs mittels kooperativer und partizipativer Formate wird das Bildungspersonal in der Pflegeausbildung für dieses Thema sensibilisiert und professionalisiert. Ziel ist es, den Diskurs zu den Rahmenbedingungen und den Perspektiven von arbeitsorientierter Grundbildung in der Pflege weiter voranzutreiben.

2 Grundbildung als bildungspolitischer Auftrag für Teilhabechancen und Kompetenzentwicklung

2.1 Das Konzept der Grundbildung

Im Kanon der mit Bildung verwendeten Begrifflichkeiten stellt Grundbildung eine begriffshistorisch vergleichsweise junge und offene Bezeichnung dar. Der Begriff wurde erstmals in den 1920er-Jahren im Zusammenhang mit der Differenz verwendet, die sich zwischen dem Anspruch der Allgemeinbildung ergab und dem, was die Schule letztendlich davon einzulösen vermochte. Insbesondere wurde er in der Alphabetisierungsarbeit benutzt, wobei er jedoch im Gegensatz zu den Begriffen Analphabetismus und Alphabetisierung einen marginalen Stellenwert einnahm. Erst in den 1990er-Jahren rückt das Konzept der Grundbildung im Zusammenhang mit der Auswertung von nationalen und internationalen Leistungsstudien stärker in den Vordergrund. Grundbildung wird gegenüber Alphabetisierung als der umfassendere Begriff angesehen, Alphabetisierung stellt einen Teil von Grundbildung dar (vgl. Tröster 2000, S. 13).

Semantisch verweist der Begriff Grundbildung auf die klassischen Bildungstheorien, in denen Bildung als Prozess mit dem Ziel der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit definiert wird (vgl. Klafki 1996). Doch kann keineswegs bei den meisten Menschen mit Grundbildungsbedarf von einer selbstbestimmten und mitbestimmten Lebensbiografie gesprochen werden. Schließlich geht es im Gesamtkonzept von Grundbildungsangeboten für Erwachsene vor allem um die Förderung von Kompetenzen für zukünftiges Lernen. Es muss eine Basis, ein Wissensfundament, gebildet werden, worauf die folgenden Lernprozesse einen festen Halt finden können. Zweifelsohne lassen sich heute die zukünftigen Anforderungen an Wissen und Fertigkeiten immer schwieriger vorhersagen. In der Auseinandersetzung mit einer sich ständig ändernden Welt, in der das lebenslange Lernen immer mehr an Bedeutung gewinnt, wird deutlich, dass es keine zeit- oder systemunabhängigen Vorstellungen darüber geben kann, was Grundbildung beinhalten soll (vgl. Klein/Stanik 2009, S. 26). Und so steht nicht eine direkte Übertragbarkeit und unmittelbare Anwendbarkeit des erworbenen Wissens bei der Vermittlung von Grundbildung im Vordergrund, sondern dessen Anschlussfähigkeit für späteres Weiterlernen. Das vermittelte Wissen sollte eine Struktur aufweisen, die nachfolgendes Lernen ermöglicht und erleichtert. Damit hat Grundbildung einen eher funktionalistischen und instrumentellen Charakter. Zwangsläufig stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Verantwortung des Bildungssystems hinsichtlich der Konzeption einer anschlussfähigen allgemeinen Grundbildung und diesbezüglicher Bildungsangebote, die Menschen mit Grundbildungsbedarf eine verantwortungsvolle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen.

Obwohl es sich bei ihr um keinen starren bzw. festen Begriff handelt, umfasst Grundbildung Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe wie: Rechenfähigkeit, Grundfähigkeiten im IT-Bereich, Gesundheitsbildung, finanzielle Grundbildung, soziale Grundkompetenzen. „Grundbildung orientiert sich somit an der

Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag“ (BMBF/KMK 2016).

Doch welches Wissensfundament ist heute nötig, um kontinuierlich neue Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben zu können, damit auf die zukünftigen Herausforderungen reagiert werden kann? Diese Wissensbasis lässt sich nicht aus einem Kanon abstrakter Schlüsselkompetenzen definieren. Vielmehr ist Grundbildung für einzelne Branchen und Arbeitsfelder zu kontextualisieren und zu konkretisieren.

Branchenübergreifend kann jedoch festgestellt werden, dass ein Mindestmaß an Schriftsprachkompetenz in der Verkehrssprache das Fundament jeglicher Grundbildung ausmacht, um selbstbestimmt zu handeln, soziale Beziehungen zu gestalten und Zusammenhänge zu erkennen.

Insbesondere durch die ersten PISA-Studien haben die Themen Literalität und Grundbildung Hochkonjunktur. Während PISA die Kompetenzen 15-jähriger Schüler/-innen untersucht, zeigen die neueren LEO-Studien die Schriftsprachkompetenzen Erwachsener in Deutschland auf.

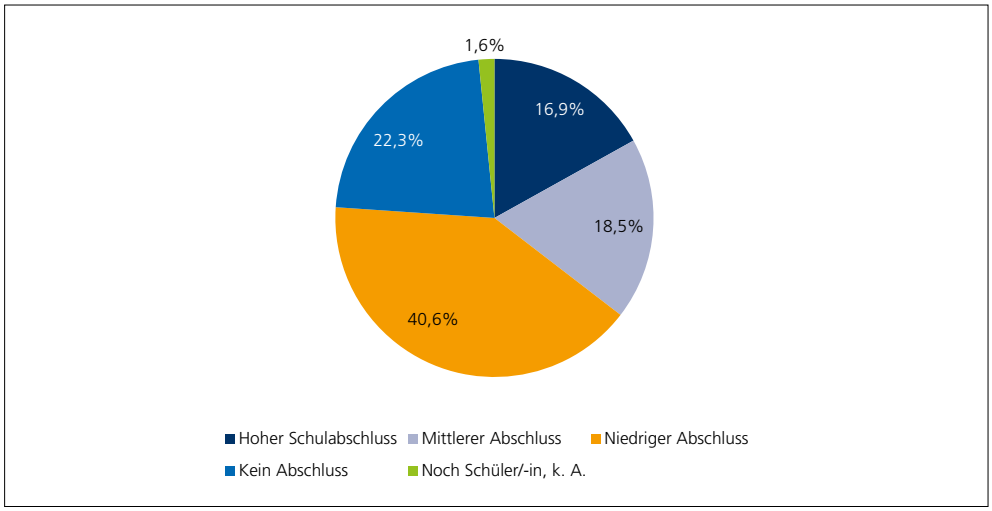
2.2 Was bedeutet „geringe Literalität“?

Die repräsentative Grundlagen-Studie „leo. – Level-One“ (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011) untersuchte 2011 die Lese- und Schreibfähigkeiten der deutschsprechenden Erwachsenen im Alter von 18 bis 64 Jahren. Das Ergebnis rüttelte auf und fand große mediale Aufmerksamkeit: Funktionaler Analphabetismus (damalige Bezeichnung; heute: geringe Literalität) betraf (kumuliert) mehr als 14 Prozent der Bevölkerung Deutschlands. 7,5 Millionen deutschsprechende Erwachsene konnten nur eingeschränkt lesen und schreiben (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 2).

Daraufhin haben Bund (BMBF), Länder (Arbeitskreis Weiterbildung der Kultusministerkonferenz (KMK)), Kommunen und gesellschaftlich relevante Partner (z. B. Verbände, Volkshochschulen) eine gemeinsame „Nationale Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland (2012 bis 2016)“ initiiert und 2015 die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (Nationale Dekade, AlphaDekade) ausgerufen (vgl. BMBF/KMK 2016).

Die Nachfolgestudie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (vgl. Grotlüschen u. a. 2019; Grotlüschen/Buddeberg 2020) ermittelte eine leicht verbesserte Lage von 6,2 Millionen Erwachsenen mit geringer Lese- und Schreibfähigkeit. Von diesen gering Literalisierten besitzen 76 Prozent einen Schulabschluss, 62,3 Prozent gehen einer Erwerbstätigkeit nach (vgl. Grotlüschen u. a. 2019, S. 11–12).

Abbildung 1: 6,2 Millionen gering literalisierte Erwachsene: Anteile von Personen mit verschiedenen Berufsabschlüssen



Quelle: Grotlüschen u. a. 2019, S. 11

In der zweiten LEO-Studie wurden die Lese- und Schreibkompetenzen von über 7.000 deutschsprechenden Erwachsenen im erwerbstätigen Alter von 18 bis 64 Jahren erfasst. In der Systematik der Studie wird der Bereich geringer Lese- und Schreibkompetenz mit den Alpha-Levels 1 bis 3 beschrieben:

- **Alpha-Level 1:** Einzelne Buchstaben werden erkannt.
- **Alpha-Level 2:** Einzelne Wörter können gelesen und auch geschrieben werden, aber die Satzebene wird nicht erreicht.
- **Alpha-Level 3:** Kurze Sätze können gelesen und geschrieben werden, aber die Textebene wird nicht erreicht.
- **Alpha-Level 4**: Bei Verwendung eines alltäglichen Wortschatzes können Texte geschrieben und sinnerfassend gelesen werden. Die Texte weisen jedoch viele Rechtschreibfehler auf.

Geringe Literalität, beschrieben in den Alpha-Levels 1 bis 3, bedeutet, dass eine Person allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze lesen und schreiben kann, jedoch nicht in der Lage ist, sich einen Text selbstständig zu erschließen (vgl. Grotlüschen u. a. 2019, S. 4).

Tabelle 1: Anteile der deutschsprechenden Erwachsenen (18–64 Jahre) nach Alpha-Levels

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
Geringe Literalität	Alpha 1	0,6 %	0,3 Mio.
	Alpha 2	3,4 %	1,7 Mio.
	Alpha 3	8,1 %	4,2 Mio.
	Alpha 1-3	12,1 %	6,2 Mio.
Fehlerhaftes Schreiben	Alpha 4	20,5 %	10,6 Mio.
	über Alpha 4	67,5 %	34,8 Mio.
Summe		100 %	51,5 Mio.

Quelle: Grotlüschen u. a. 2019, S. 5

Mit Blick auf die Beschreibungen der Alpha-Levels und des ermittelten Umfangs gering Literalisierter wird deutlich, dass diese Gruppe enorme Hürden zu überwinden hat, um an gesellschaftlichen Lebenspraktiken im Kontext von Arbeit, Familie und Alltag teilhaben zu können, weil z. B. digitale, finanzbezogene, gesundheitsbezogene, politische Herausforderungen entgegenstehen. Über die Zahl derjenigen mit Grundbildungsbedarf in einzelnen Branchen können derzeit noch keine zufriedenstellenden Aussagen getroffen werden. Die Resonanz aus über 70 Workshops zur arbeitsorientierten Grundbildung in der Pflege mit ca. 700 Teilnehmenden, die als Lehrkräfte oder Bildungsplanende tätig sind, ist eindeutig: Im Care-Dienstleistungssektor arbeiten Menschen mit Grundbildungsbedarf, insbesondere mit geringer Literalität, und werden dort auch ausgebildet.

2.3 Grundbildungsanforderungen in der Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz

In der Pflege sind Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen anzutreffen (vgl. Kap. 3.3 zu Qualifikationsmix und Generalistik): Hilfs- und Servicekräfte auf einem Qualitätsniveau 1 (Q1), Pflegehilfskräfte mit Basiskurs (Q2), (Fach-)Assistenzkräfte mit ein- bis zweijähriger Ausbildung (Q3) und examinierte Fachkräfte (Q4). Die Grundbildungsanforderungen, die an Beschäftigte in der Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz gestellt werden, orientieren sich an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag. Dazu zählen allgemeine, aber auch für die Berufsgruppe spezifische Grundbildungsanforderungen. Zu den allgemeinen Grundbildungsanforderungen zählen in der Pflege beispielsweise körperliche und seelische Stabilität, Ausgeglichenheit und Geduld, Kreativität, Verantwortungsbewusstsein, Einsatzbereitschaft, Konflikt- oder auch Organisationsfähigkeit.

Für die Pflege sind jedoch darüber hinaus spezifische Grundbildungsinhalte von Bedeutung, die aus den Aufgaben bzw. geforderten Tätigkeiten resultieren, die Pflegehilfs- und Pflegeassistenzkräfte ausführen: Eine Besonderheit in der Pflege ist der körpernahe Kontakt der Beschäftigten mit Pflegebedürftigen in unterschiedlichen Pflegesettings, die das Erlernen von Beziehungsgestaltung in Aus- und Weiterbildung notwendig macht. Aber

auch die Grundbildungsdimension Beobachten und das Beherrschen der Schriftsprache (*Literacy*) sind in der Pflege wichtig, wenn alltägliche Prozesse und Besonderheiten dokumentiert werden. Vor allem das Schreiben von Pflegeverlaufsberichten erfordert Lese- und Schreibkompetenzen, die auch das Beherrschen von Fachbegriffen voraussetzen. Einfache Rechenoperationen wie das Bilanzieren (Kalorienzufuhr/Trinkmengen) und Schätzen (von Mengen) gegenüber dem Berechnen von Arbeitsstunden oder Einkäufen bereiten Pflegehilfskräften mit Grundbildungsbedarf besonders Schwierigkeiten (vgl. Badel 2019). Im Bereich der mündlichen Kommunikation müssen beobachtete Auffälligkeiten bei Pflegebedürftigen erkannt, eingeschätzt und Pflegefachkräften bzw. ärztlichem Personal mitgeteilt werden. Gespräche mit unterschiedlichen Personen in verschiedenen Settings (Pflegebedürftige, Kolleginnen/Kollegen, Ärztinnen/Ärzte oder auch Angehörige) verlangen zudem unterschiedliche Kommunikationsformen. Und auch von Pflegehilfskräften wird zunehmend der kompetente Umgang mit (medizin-)technischen Geräten oder dem Computer erwartet.

Diese wenigen Beispiele demonstrieren die anspruchsvollen grundlegenden kommunikativen, fachlichen und auch sozialen Kompetenzen, über die Pflegekräfte verfügen sollten. Angesichts dessen wird deutlich, dass die Bezeichnung „Pflegehilfskraft“ missverständlich sein kann, da die Beschäftigten nicht nur Hilfsarbeiten ausüben, sondern selbstständig grundpflegerische Leistungen unter fachlicher Aufsicht der Pflegefachkräfte erbringen.

3 Pflege in Not – dem Fachkräftemangel qualifiziert begegnen

3.1 Die aktuelle Beschäftigungssituation in der Pflege

Möglichkeiten der Personalgewinnung und -bindung in der Pflege können ohne einen kurzen Blick auf die aktuelle Beschäftigungssituation dort schwerlich diskutiert werden. Für das Jahr 2021 gibt das Statistische Bundesamt (vgl. Destatis 2023, Pflegebedürftige) fünf Millionen Pflegebedürftige im Sinne des Pflegeversicherungsgesetzes (SGB XI) in der Bundesrepublik Deutschland an, eine Zunahme von 20 Prozent gegenüber 2019. Dabei wurde der erweiterte Pflegebedürftigkeitsbegriff, der körperliche und geistige Einschränkungen einbezieht, berücksichtigt (vgl. BARMER-Pflegereport 2022, S. 46). 84 Prozent der Pflegebedürftigen werden zu Hause und zumeist von Angehörigen oder mithilfe ambulanter Pflegedienste gepflegt, 16 Prozent in vollstationären Einrichtungen (vgl. Destatis 2023, Pflegebedürftige (vollstationär)).

Der BARMER-Pflegereport 2021 prognostiziert, dass die Zahl der Pflegebedürftigen bis zum Jahr 2030 bei ca. sechs Millionen liegen kann, ca. eine Million mehr als bisher angenommen.

Demgegenüber steht der Mangel an Pflegefachpersonal: Laut Statistik der Bundesagentur für Arbeit waren 2021 ca. 1,7 Millionen Pflegekräfte sozialversicherungspflichtig beschäftigt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2024, S. 7), davon 29 Prozent als Hilfskräfte.

Bis zum Jahr 2030 werden laut aktuellem BARMER-Pflegereport 2022 180.000 Pflegekräfte fehlen.

Verschärft wird der aktuelle Pflegenotstand durch hohe Fluktuationsbewegungen in den Pflegeeinrichtungen. Die Techniker Krankenkasse bezifferte die Verweildauer einer Fachkraft in der Krankenpflege 2017 auf ca. 13,7 Jahre – in der Altenpflege auf nur 8,4 Jahre (vgl. Techniker Krankenkasse 2017, S. 1), was auf eine sehr hohe Personalbewegung im Vergleich zu anderen Branchen verweist. Diese Entwicklung hat Auswirkungen auf die Qualität der Pflege und führt zu einer Überlastung der vorhandenen Pflegekräfte. Um aber eine gute Versorgung der pflegebedürftigen Menschen in Zukunft sicherzustellen, muss qualifiziertes Personal für die Pflege nicht nur gewonnen, sondern auch langfristig gehalten werden.

3.2 Fachkräfterekrutierung in der Pflege

Um den Personalnotstand in der Pflege aufzufangen, leisten die aktuell rund 1,7 Millionen Beschäftigten häufig Mehrarbeit unter schwierigen Bedingungen. Hohe physische und psychische Belastungen, Zeitdruck und Überstunden sind die Folgen. Schichtdienst auch an Wochenenden und Feiertagen ist in den meisten Pflegesettings Alltag. Die Qualität der Pflege leidet darunter ebenso wie die Gesundheit der Pflegenden. Bisher nur marginal betrachtete Wege der Personalrekrutierung müssen ausgebaut werden.

Die Fachkräfterekrutierung in der Pflege basiert auf unterschiedlichen Säulen: Die wichtigsten dabei sind die Erhöhung der Zahl der Auszubildenden und der Ausbildungsqualität, die Personalplanung (Altersstrukturanalyse und Qualifikationsprofile), die zielgruppenorientierte Ansprache (z. B. auch von Männern) bereits in der Berufsorientierung und -vorbereitung (vgl. Wert.Arbeit 2015) sowie die Auslandsrekrutierung.

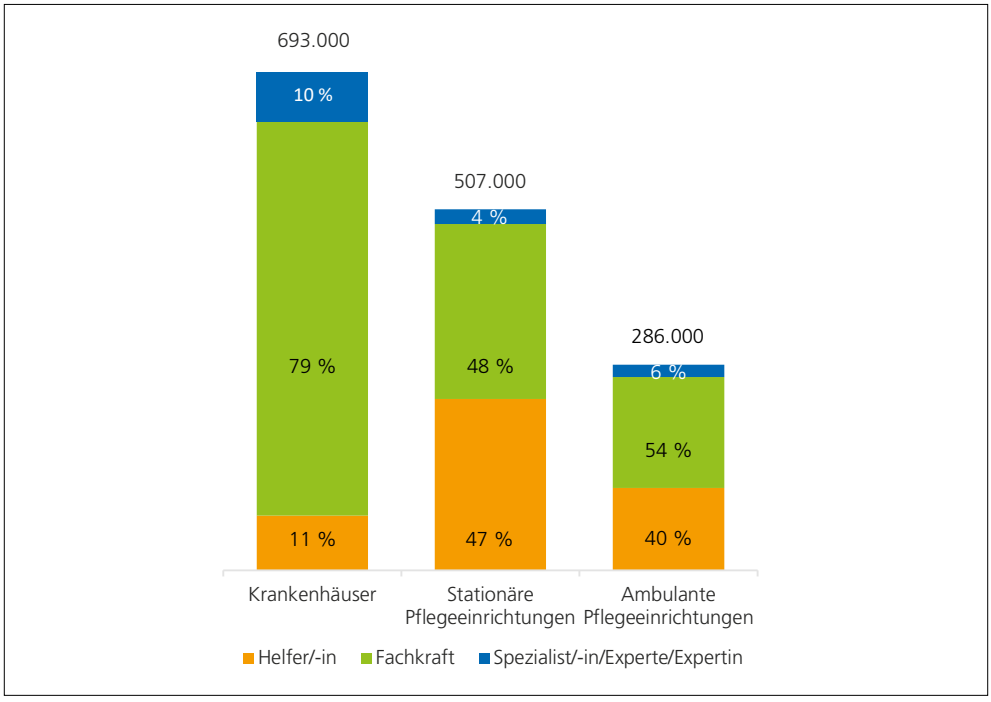
Um verstärkt Personen anzuwerben, die bereits in der Pflege tätig sind, werden zielgerichtete Maßnahmen zur Personalakquise umgesetzt. Diese reichen von Anpassungen der verlangten Arbeitszeiten und -arten sowie Gehaltsstrukturen bis zu einem strategischen *Employer branding*, um Pflegepersonal erfolgreich zu rekrutieren und langfristig zu halten (vgl. Frechette/Bourhis/Stachura 2013; Schlürmann 2019). Insbesondere eine klare Arbeitgeberpositionierung wurde bisher im Pflegebereich vernachlässigt, gewinnt aber an Bedeutung (vgl. Aeschbacher/Addor 2021). Die Arbeitgeberwahl wird von Pflegekräften anhand von angenommenen Arbeitsplatzcharakteristika getroffen, die mit bestimmten Unternehmenstypen (Häusliche Pflege, Öffentliche Krankenhäuser, Private Kliniken, Non-Profit-Organisationen) assoziiert werden. Eine bewusste Kommunikation relevanter Vorteile des Unternehmens kann damit einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil darstellen. Hierzu zählen geringer Aufwand im nicht pflegerischen Bereich (beispielsweise Verwaltungsarbeiten), die Möglichkeiten zur Nutzung oder Erweiterung der eigenen Qualifikationen, Arbeitsplatzsicherheit, wohlwollende Arbeitsatmosphäre sowie eine angemessene *Work-Life-Balance* (vgl. Buchelt u. a. 2021; Aeschbacher/Addor 2021). Ebenso werden Konzepte zur Imagesteigerung und Wertschätzung des Berufsbildes entwickelt und umgesetzt (vgl. Hans-Böckler-Stiftung 2018, S. 4f.), denn „soziale Dienstleistungen sind Teil der gesellschaftlichen Infrastruktur“ (Schildmann/Voss 2018, S. 1). Das impliziert

nicht nur die Aufwertung des Pflegeberufs, sondern verlangt beispielsweise auch mehr Betreuungsangebote für Kinder von Schichtarbeitenden sowie eine flexiblere Arbeitszeitgestaltung, um Familie und Beruf zu vereinbaren. Doch diese arbeitsplatz- und kommunikationsbezogenen Maßnahmen können den Personalnotstand in der Pflege nur bedingt eindämmen.

3.3 Qualifikationsmix und Generalistik – zwei Entwicklungen, um dem Pflegenotstand entgegenzuwirken

Aktuell arbeiten bereits Pflegekräfte mit unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen in Pflegeteams zusammen (vgl. Kap. 2.3). Wie in Abbildung 2 ersichtlich, sind Pflegeassistenzkräfte und Pflegehilfskräfte in stationären Pflegeeinrichtungen zu 47 Prozent und in der ambulanten Pflege zu 39 Prozent beschäftigt.

Abbildung 2: Sozialversicherungspflichtig beschäftigte Pflegekräfte nach Anforderungsniveau und ausgewählten Wirtschaftszweigen (Deutschland, Juni 2021)



Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2024, S. 8

Wie in der Pflege zukünftig wirtschaftlich zusammengearbeitet werden soll, untersucht eine Forschungsgruppe der Universität Bremen unter der Leitung von Prof. Rothgang. Im Rahmen der Konzertierten Aktion Pflege des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) entwickelte sie ein Personalbemessungsverfahren zur einheitlichen Ermittlung des Perso-

nalbedarfs in Pflegeeinrichtungen (PeBeM), das ab 1. Juli 2023 in die stationäre Langzeitpflege Einzug hält. Zur Berechnung des Personalbedarfs für die vollstationäre Altenpflege werden Anzahl und Qualifikation der Pflegekräfte zur Zahl der Bewohner und deren Pflegegrade ins Verhältnis gesetzt. Dabei soll sich der Personalrichtwert am tatsächlichen Bedarf der jeweiligen Einrichtung orientieren.

Die pflegerischen Aufgaben werden nach dem geltenden Pflegebedürftigkeitsbegriff kompetenz- und qualifikationsorientiert den beruflich Pflegenden zugeordnet, damit beruflich Pflegende in der Regel die Aufgaben wahrnehmen können, die ihrer jeweiligen Qualifikation entsprechen (vgl. BMFSFJ 2021).

Will man allerdings nicht nur den Status quo halten, sondern die „Bedingungen [schaffen], unter denen eine angemessene, motivierende, den allgemeinen fachlichen Standards entsprechende Pflege möglich wird“ (Rothgang 2020, S. 28), dann steigt die Personallücke allein im Bereich der Altenpflege um 100.000 Vollzeitäquivalente (vgl. Rothgang 2020, S. 368).

Laut Rothgang-Gutachten (vgl. Rothgang 2020, S. 257) wird vor allem zusätzliches Personal in der Pflegehilfe/Pflegeassistenz benötigt (65 % mehr), insbesondere mit einer landesrechtlich geregelten Helfer- oder Assistenzausbildung (Qualifikationsniveau QN3). Dadurch verändert sich die Aufgaben- und Verantwortungsstruktur in der Pflege. Zunehmend werden bundesweit Ausbildungsgänge der Pflege(fach)assistenz generalistisch ausgerichtet und stellen im Qualifikationsmix der Pflege eine stabile Größe zwischen Pflegefachpersonen und Pflegehilfskräften mit Basisqualifikation dar. Die generalistische Zielsetzung erlaubt nach der Ausbildung die Arbeit in verschiedenen Pflegesettings. Ebenso ist die Anschlussfähigkeit an die ebenfalls generalistisch angelegte Ausbildung zur Pflegefachfrau bzw. zum Pflegefachmann gewährleistet. Nicht zuletzt wird mit dem verstärkten Fokus auf die Pflege(fach)assistenzausbildung auf die hohe Diversität in unserer Gesellschaft reagiert. Der Ausbau der ein- bis zweijährigen Assistenzausbildung in der Pflege ermöglicht einen niedrigschwelligen Einstieg für Menschen mit geringerwertigen Bildungsvoraussetzungen und bietet auch denjenigen eine Aufstiegsperspektive, die bisher einer beruflichen Ausbildung eher zurückhaltend gegenüberstanden. Somit erschließen diese Formen unterhalb einer fachlichen Befähigung weitere Zielgruppen, die bisher nur marginal Beachtung fanden, u. a. Menschen mit Grundbildungsbedarf, um den Personalnotstand in der Pflege zu reduzieren.

Neben diesen quantitativen Argumenten der Personalgewinnung für die Pflege darf jedoch auch der qualitative Aspekt nicht vernachlässigt werden. Es geht nicht nur um die Gewinnung potenzieller Pflegehilfs- und -assistenzkräfte, sondern zugleich um deren Qualifizierung. Insbesondere (potenzielle) Pflegehelfer/-innen und Pflege(fach)assistentinnen sowie Pflege(fach)assistenten sind so auszubilden, dass sie im Qualifikationsmix professionell und abgestimmt auf den individuellen Bedarf der zu pflegenden Menschen agieren können. Dies verlangt in der Konsequenz die Sensibilisierung und Professionalisierung der für die Pflegeausbildung verantwortlichen Akteure/Akteurinnen, beispielsweise Lehrpersonen in Pflegeschulen, Praxisanleiter/-innen oder Einrichtungsleiter/-innen. Diesem Ziel widmet sich das Projekt INA-Pflege PLUS.

4 Die Projektlinie INA-Pflege

Die Projekte INA-Pflege (INA: Integriertes Angebot für Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflegehilfe) (2012–2016), INA-Pflege 2 (2016–2021) und INA-Pflege PLUS (seit 2022) gehören zu den BMBF-geförderten Projekten der Nationalen Strategie und der AlphaDekade. Gesamtziel der INA-Pflege-Projekt-Linie ist es, arbeitsplatzorientierte Grundbildung als Querschnittsthema in Ausbildungsgängen der Pflegehilfe/Pflege(fach)-assistenz nachhaltig zu verankern. Damit soll ein wesentlicher Beitrag zu den avisierten förderpolitischen Zielen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade 2016–2026) geleistet werden, um den nachhaltigen Zugang zu beruflicher Qualifizierung und/oder Arbeit für Menschen mit geringer Literalität und Grundbildungsbedarfen in Deutschland zu unterstützen.

4.1 INA-Pflege und INA-Pflege 2

Für die INA-Pflege-Projekte ist die Kooperation von Wissenschaft und Praxis für die Projektarbeit kennzeichnend (vgl. Badel u. a. 2022). So wurden bundesweit über 300 Lehrkräfte befragt, zu welchen Themen sie sich Unterrichtsmaterialien zur Qualifizierung von Personen mit Grundbildungsbedarf in der Pflegehilfe wünschen (vgl. Stuckatz 2019, S. 99). Als Ergebnis der Befragung wurden in der ersten INA-Pflege-Toolbox (vgl. Badel u. a. 2020a) Lehr- und Lernmaterialien zu den Themen Kommunikation, Wahrnehmung, Beobachtung, Pflegedokumentation, Rechtliche Grundlagen, Sterben und Tod, Gewalt und Aggression erstellt. Darüber hinaus entstand auf Wunsch der befragten Lehrpersonen ein Handbuch zur Förderung von Grundbildung in der Pflege. Die Resonanz auf diese Lehr- und Lernmaterialien war so positiv, dass im Folgeprojekt INA-Pflege 2 Lehr- und Lernmaterialien zu weiteren Themen erarbeitet wurden. Dazu zählen: häufige Krankheitsbilder im Alter, Prophylaxen, Ernährung (INA-Pflege-Toolbox 2A) (vgl. Badel u. a. 2020b) sowie Sexualität im Alter, interkulturelle Herausforderungen und Stress und Belastung im Beruf (INA-Pflege-Toolbox 2B) (Badel u. a. 2020c).

Die Projektmitarbeiter/-innen führten bundesweit über 70 Workshops zur arbeitsorientierten Grundbildung in der Pflegehilfe und zum didaktisch-methodischen Einsatz der Lehr- und Lernmaterialien durch. Lehrende und Bildungsplanende wurden dabei für die arbeitsorientierte Grundbildung sensibilisiert und für ihre Unterrichtsgestaltung, insbesondere für die Umsetzung von Grundbildungsinhalten, professionalisiert.

Die Projektarbeit führte auch zu digitalen Formaten. So entstand das INA-Pflege-Quiz für Lernende, um die eigenen Lernfortschritte zu überprüfen und zu einem reflexiven Lernverhalten anzuregen. Des Weiteren erhalten Lehrende mit dem INA-Pflege-Tool die Möglichkeit, im Layout der INA-Pflege-Arbeitsblätter eigenes Unterrichtsmaterial angepasst an die Lernvoraussetzungen ihrer Gruppen zu erstellen.

4.2 INA-Pflege PLUS

Das aktuelle Projekt INA-Pflege PLUS fokussiert auf den Aufbau, die Weiterentwicklung und Verstetigung eines Netzwerkes bundesweiter und regionaler Akteure/Akteurinnen auf

unterschiedlichen Strukturebenen, die Verantwortung für die Ausbildung in der Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz übernehmen. Das sind Lehrpersonen, die über Inhalte, Medien und Methoden zu einem förderlichen Lernumfeld entscheiden, genauso wie Bildungsplanende, die mit curricularen und personellen Rahmenbedingungen zur Sicherstellung von Bildungsgängen und Qualifikationen betraut sind, oder auch politische Entscheidungsträger/-innen, die sich mit Fragen der Finanzierung, der Struktur und Organisation der Aus- und Weiterbildung von Beschäftigten und (potenziellen) Fachkräften auseinandersetzen. Vernetzung bedeutet auch, den (Wissens-)Transfer zwischen den unterschiedlichen Strukturebenen zu fördern, um die verschiedenen Perspektiven auf Bildungsangebote in der Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz sichtbar zu machen. Um den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zu stärken, setzt das Projekt INA-Pflege PLUS partizipative und kooperative Formate um: das INA-Pflege LABOR und den INA-Pflege TALK.

4.3 INA-Pflege LABOR

Im partizipativen Format INA-Pflege LABOR arbeiten Bildungsplanende und Lehrkräfte der Pflege(fach)assistenzausbildung sowie wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen des Projekts INA-Pflege PLUS in verschiedenen Arbeitsgruppen an Problemstellungen zum Thema „Grundbildung in der Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz lehren – Grundbildung in die Ausbildung Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz integrieren“. Dabei befassen sich zwei unterschiedliche Gruppen je nach thematischem Schwerpunkt mit Impulsfragen:

In der Gruppe ProfLAB mit dem Schwerpunkt der Professionalisierung des Bildungspersonals für Grundbildung in der Pflege entwerfen Bildungsplanende und Lehrende gemeinsam die Empfehlungen zur Professionalisierung von Lehrkräften und die Vorschläge für ein Handbuch zum didaktisch-methodischen Vorgehen in Unterrichtskontexten, insbesondere zum Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien in der Ausbildung Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz. Die Heterogenität von Lerngruppen berücksichtigend, werden beispielsweise die Aspekte Mehrsprachigkeit, Sprachförderung, Interkulturalität, Digitalisierung und die Umsetzung von inklusiven Unterrichtspraktiken diskutiert.

In der Gruppe CurricuLAB mit dem Schwerpunkt „Grundbildung in die Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz integrieren“ erstellen Expertinnen und Experten für Pflege(fach)assistenzausbildung, Grundbildung sowie Alphabetisierung Handlungsempfehlungen zu den Fragen, wie allgemeine und branchenspezifische Grundbildungsinhalte und ein grundbildungssensibler Fachunterricht in die Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz integriert werden können.

4.4 INA-Pflege TALK

Im kooperativen Diskussionsformat INA-Pflege TALK werden die Arbeitsergebnisse aus dem INA-Pflege LABOR in Form von Impulspapieren mit relevanten Stakeholdern aus Politik, Bildungsinstitutionen und Gewerkschaften besprochen und Entscheidungsträgern vorgestellt. Das Veranstaltungsformat INA-Pflege TALK erscheint im Livestream und wird als Video aufgezeichnet. Der Mitschnitt wird auf der Webseite grundbildung-pflege (**https://www.grundbildung-pflege.de/**), die das Projekt INA-Pflege PLUS konzipierte und aktuell

umsetzt, dauerhaft bereitgehalten. Neben den geladenen Diskutanten und Diskutantinnen zum INA-Pflege TALK wirken auch die Teilnehmer/-innen aus dem INA-Pflege LABOR mit.

5 Fazit

Der Fachkräftemangel und die damit verbundenen Versorgungslücken im deutschen Gesundheitswesen werden sich auch in den nächsten zehn Jahren weiter zuspitzen (vgl. BARMER-Pflegereporte 2021, 2022), sofern dem nicht durch gezielte Personalgewinnung und -bindung nachhaltig entgegengearbeitet wird. Jedoch ermöglicht die aktuelle Arbeitsmarktsituation kaum noch die Rekrutierung von ausgebildeten Pflegekräften. Diese Ausgangslage erfordert es, auf neue, bisher nur marginal verfolgte Lösungen zu setzen, die abseits der Fachkräfteanwerbung aus dem Ausland zu mehr qualifiziertem Personal in der Pflege führen.

Eine der in diesem Beitrag fokussierten Maßnahmen ist, auch Personengruppen in die zukünftige Personalplanung miteinzubeziehen, die bisher kaum im Fokus standen: Menschen, die (noch) nicht über die für den Pflegeberuf erforderlichen Kompetenzen verfügen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben und damit Grundbildungsbedarf aufweisen. Wenn zukünftig diese Personengruppe für die Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz vermehrt erschlossen werden soll, braucht es Bildungspersonal, das für diese Herausforderungen sensibilisiert und qualifiziert ist. Diesem Anspruch stellt sich das Projekt INA-Pflege PLUS, indem ein Netzwerk mit bundesweit und regional Agierenden der Handlungs- und Entscheidungsebenen in der Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz sowie Stakeholdern der gesellschaftlichen und politischen Strukturebenen ausgebaut wird. Konkret bedeutet das, relevante Akteure/Akteurinnen für den Nutzen von arbeitsorientierter Grundbildung für den Pflegebereich, insbesondere für die Arbeit im Qualifizierungsmix, zu sensibilisieren sowie Bildungsplanende und Lehrkräfte für einen grundbildungssensiblen Unterricht in der Pflegehilfe- und Pflege(fach)assistenzausbildung zu professionalisieren.

Da Grundbildung entscheidend geprägt wird durch die Anforderungen, die für die jeweilige Tätigkeitsausübung relevant sind, besteht die Herausforderung insbesondere darin, integrierte Bildungsangebote zu unterbreiten, in denen branchenspezifische Grundbildungsinhalte an die in der Ausbildung erforderlichen fachlichen Inhalte angepasst sind.

Eine kompetenzorientierte Betrachtung des Konzepts der arbeitsorientierten Grundbildung stellt zumeist die gesellschaftlich-ökonomische Verwertbarkeit der erworbenen Kompetenzen im Arbeitsprozess für die Bewältigung beruflicher Anforderungen in den Vordergrund. Grundbildung verfolgt jedoch darüber hinaus noch ein weiteres Ziel, das mit der gesellschaftlichen Verantwortung gegenüber dieser Zielgruppe begründet werden kann: der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden mit Grundbildungsbedarfen, um die Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben und eine aktive berufliche Teilhabe zu schaffen.

Schlussendlich ist es hinsichtlich der dramatischen Arbeitskräftesituation in der Pflege und der Tatsache, dass Grundbildungsbedarfe in den Ausbildungsgängen der Pflege bisher nur unzureichend berücksichtigt werden, dringend erforderlich, die vor etwa zwei Jahrzehnten begonnene Professionalisierung in der Pflegedidaktik zu forcieren. Auch dem

Thema Grundbildung gebührt in der Berufsbildungsforschung besondere Aufmerksamkeit: zum einen aufgrund der stetig steigenden Anforderungen an Beschäftigte, zum anderen, weil Menschen mit Grundbildungsbedarf meist als Hilfskräfte tätig sind. Wenn im Tagungsbeitrag „Personalgewinnung und -bindung in der Pflege" eine „Einladung zur Qualifizierung von Menschen mit Grundbildungsbedarf" (AG BFN 2022) ausgesprochen wird, dann richtet sich diese Einladung u. a. an Lehrende der theoretischen und berufspraktischen Pflegehilfe-/Pflege(fach)assistenzausbildung, an Bildungsplanende, an Koordinatoren/Koordinatorinnen und Bildungspolitiker/-innen, die diese Qualifizierung begleiten, unterstützen und damit Verantwortung übernehmen.

Wie aus dem Beitrag hervorgeht, besteht ein dringender Handlungsbedarf, den Diskurs zu den Rahmenbedingungen und den Perspektiven von arbeitsorientierter Grundbildung in der Pflegehilfe/Pflege(fach)assistenz voranzutreiben.

Literatur

Aeschbacher, Remo; Addor, Véronique: Competitive employer positioning through career path analysis: the case of the Swiss nursing sector. In: Human Resources for Health 19 (2021) 47. URL: **https://doi.org/10.1186/s12960-021-00586-z** (Stand: 05.04.2023)

AG BFN – Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (Hrsg.): Information zur Veranstaltung: Humane Ökonomie – selbstverständlicher Auftrag sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft oder sozialromantische Utopie? 22.09.2022–23.09.2022, Humboldt-Universität zu Berlin. URL: **https://www.agbfn.de/de/agbfn_148614_150017.php** (Stand: 15.01.2023)

Altenpflege-online (Hrsg.): 2023. URL: **https://www.altenpflege-online.net/dbfk-helferausbildung-auf-dem-weg-in-die-deprofessionalisierung/** (Stand: 05.04.2023)

Badel, Steffi; Burkhardt, Antonia; Löbsin, Annika; Ryssel, Regina: Gemeinsam fundiert entwickeln. Die INA-Pflege-Toolboxen als Beispiel gelungener Wissenschaft-Praxis-Kooperation. In: weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2022) 3, S. 26–29

Badel, Steffi (Hrsg.): INA-Pflegehilfe-Toolbox 1. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe. E-Book. Bielefeld 2020a. URL: **https://www.wbv.de/ina-pflege-toolbox.html** (Stand: 05.04.2023)

Badel, Steffi (Hrsg.): INA-Pflegehilfe-Toolbox 2A. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe. E-Book. Bielefeld 2020b. URL: **https://www.wbv.de/ina-pflege-toolbox.html** (Stand: 05.04.2023)

Badel, Steffi (Hrsg.): INA-Pflegehilfe-Toolbox 2B. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe. E-Book. Bielefeld 2020c. URL: **https://www.wbv.de/ina-pflege-toolbox.html** (Stand: 05.04.2023)

Badel, Steffi: Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflege. Überlegungen zum Konzept der Grundbildung und Branchenspezifität. In: Badel, Steffi; Schüle, Lea (Hrsg.): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Bielefeld 2019, S. 33–47

Barmer (Hrsg.): Pflegereport 2022. URL: **https://www.barmer.de/resource/blob/1142760/eedd164725bd59f44fd8f08d8f931a9c/barmer-pflegereport-2022-bifg-data.pdf** (Stand: 05.04.2023)

Barmer (Hrsg.): Pflegereport 2021. URL: **https://www.barmer.de/presse/infothek/studien-und-reporte/pflegereport/pflegereport-2021-1059412#Downloads-1071552** (Stand: 05.04.2023)

BMBF/KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Berlin, Bonn 2016. URL: **https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Grundsaetze-Nationale-Dekade.pdf** (Stand: 05.04.2023)

BMBF/KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Anlage zum Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung: Arbeitsprogramm (25.05.2021). URL: **https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/2021-arbeitsprogramm_nationale_dekade_alphabetisierung.pdf?__blob=publicationFile&v=1** (Stand: 12.01.2023)

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Roadmap zur Verbesserung der Personalsituation in der Pflege und zur schrittweisen Einführung eines Personalbemessungsverfahrens für vollstationäre Pflegeeinrichtungen 2021. URL: **https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/K/Konzertierte_Aktion_Pflege/Roadmap_zur_Einfuehrung_eines_Personalbemessungsverfahrens.pdf** (Stand: 14.01.2023)

Buchelt, Beata; Ziębicki, Bernard; Jończyk, Joanna: The enhancement of the employer branding strategies of Polish hospitals through the detection of features which determine employer attractiveness: a multidimensional perspective. In: Human Resources for Health 19 (2021) 77. URL: **https://doi.org/10.1186/s12960-021-00620-0** (Stand: 05.04.2023)

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Arbeitsmarktsituation im Pflegebereich. In: Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Nürnberg 2024. URL: **https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/Altenpflege.pdf?__blob=publicationFile&v=7** (Stand: 08.05.2024)

Destatis (Hrsg.): Pflege 2023. URL: **https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Pflege/_inhalt.html** (Stand: 05.05.2023)

Destatis (Hrsg.): Pflege (vollstationär). 2023. URL: **https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Hintergruende-Auswirkungen/demografie-pflege.html** (Stand 17.01.2023)

Fréchette Julie; Bourhis, Anne; Stachura, Michal: The organizational attraction of nursing graduates: using research to guide employer branding. In: The Health Care Manager 32 (2013) 4, S. 303–313

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hrsg.): Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher: LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg 2019. URL: **https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/files/2019-05-07-leo-presseheft_2019-vers10.pdf?__blob=publicationFile&v=2** (Stand: 30.04.2024)

Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wiebke: leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den untersten Kompetenzniveaus. Hamburg 2011. URL: **https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf** (Stand: 14.01.2023)

Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Gute Arbeit gegen Pflegenotstand. In: Böckler Impuls (2018) 11, S. 4–5. URL: **https://www.boeckler.de/de/boeckler-impuls-gute-arbeit-gegen-pflegenotstand-4181.htm** (Stand: 15.01.2023)

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

Klein, Rosemarie; Stanik, Tim: Grundbildung ist kontextgebunden. In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und Schreiben sollten sie schon können" – Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen 2009

Rothgang, Heinz: Abschlussbericht im Projekt Entwicklung und Erprobung eines wissenschaftlich fundierten Verfahrens zur einheitlichen Bemessung des Personalbedarfs in Pflegeeinrichtungen nach qualitativen und quantitativen Maßstäben gemäß § 113c SGBXI (PeBeM). Bremen 2020. URL: **https://doi.org/10.26092/elib/294** (Stand: 15.01.2023)

Schildmann, Christina; Voss, Dorothea: Aufwertung von sozialen Dienstleistungen – Warum sie notwendig ist und welche Stolpersteine noch auf dem Weg liegen. Report der Forschungsförderung der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 4. Düsseldorf 2018

Schlürmann, Birger: Personalgewinnung für die ambulante Pflege: Die besten Strategien und Methoden für die erfolgreiche Mitarbeiter-Rekrutierung. Hannover 2019

Stuckatz, Diana: Aus der Praxis, mit der Praxis, in die Praxis. In: Badel, Steffi; Schüle, Lea (Hrsg.): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Bielefeld 2019, S. 97–104

Tafner, Georg; Naeve-Stoss, Nicole; Kremer, Hugo: Humane Ökonomie – Wirtschaftspädagogische Perspektiven. Abstract. 2022. URL: **https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Oekonomie_K.1_Abstr_Kremer.pdf** (Stand: 12.01.2023)

Techniker Krankenkasse (Hrsg.): Die Position der TK. Ein Masterplan für die Pflege. 2017. URL: **www.tk.de/resource/blob/2042726/a52e0cba10fd816e0b772b2a40ab0f38/tk-position---masterplan-fuer-die-pflege-data.pdf** (Stand: 14.01.2023)

Tröster, Monika: Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld 2000

WERT.ARBEIT (Hrsg.): Beschäftigte für die Altenpflege dauerhaft gewinnen – mit Wertschätzung, Engagement und Ideen. Berlin 2015. URL: **https://www.arbeitgestaltengmbh.de/assets/Downloads/Publikationen-Altenpflege/Br-Rekrutierung-Altenplfege.pdf** (Stand: 07.03.2023)

Aneli Hüttner

Entwicklung eines Didaktik-Handbuchs für arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflege(-hilfe) – eine Literaturanalyse unter Berücksichtigung sozioökonomischer Zugänge

Im Beitrag werden erste Befunde aus einer Literaturanalyse vorgestellt, welche Teil eines Forschungsvorhabens zur Erstellung eines Didaktik-Handbuchs für Lehrkräfte in der Pflege(-hilfe) ist. Es wird untersucht, welche spezifischen Didaktiken relevante Zugänge und Perspektiven für eine arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflege(-hilfe) bieten. Im Rahmen dieses Beitrags wird u. a. gezeigt, dass Aspekte der Sozioökonomie bzw. sozioökonomischen Didaktik als integrierter Baustein in der Pflege(hilfe)ausbildung von Bedeutung sein sollten, insbesondere weil die Zielgruppe der Lernenden sich großteilig aus sozioökonomisch vulnerablen Gruppen zusammensetzt, bei sich gleichzeitig verstärkender „Vermarktlichung" der Pflegebranche.

1 Einleitung

Die „*Care*-Krise" (Meier-Gräwe 2020, S. 28) hat seit der Coronapandemie als Schlagwort sowohl an Bedeutung als auch an öffentlicher Aufmerksamkeit gewonnen. Dies ist auf ökonomische Gründe zurückzuführen, insbesondere in Bezug auf stetig steigende Effizienzerwartungen und damit einhergehend Personalengpässe. Bei der Frage nach der Rekrutierung und Qualifizierung entsprechenden Personals eröffnet sich im aktuellen Diskurs ein Spannungsfeld: Einerseits werden Akademisierung und Professionalisierung der Beschäftigten angestrebt sowie versucht, Tätigkeiten und Kompetenzen der Pflegefachkräfte zu erweitern. Andererseits wächst der Anteil der un- bzw. angelernten Beschäftigten vor allem in der Grund- und Langzeitpflege.

In den BMBF-geförderten wissenschaftlichen Entwicklungsprojekten INA-Pflege (2012–2016), INA-Pflege 2 (2016–2021) und INA-Pflege PLUS (2022–2024) werden zum einen auf der Grundlage aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse Lehr-/Lernmaterialien entwickelt, die eine arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflege(-hilfe) ermöglichen. Zum anderen umfasst die Projektarbeit Sensibilisierungs-, Qualifizierungs- und Vernetzungsangebote für Bildungsplanende, Dozierende und die interessierte Öffentlichkeit. Die Abkürzung INA-Pflege steht hierbei für „Integrierte Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich".

Dieser Beitrag stellt ausgewählte Befunde aus einem Forschungsvorhaben vor, das der Erstellung eines Didaktik-Handbuchs für arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflege(-hilfe) vorgeschaltet ist. Dies ist erforderlich, da für die arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflege(-hilfe) keine spezifische Didaktik wissenschaftlich ausgearbeitet vorliegt. Im Zentrum steht die Beantwortung der nachfolgenden Fragestellung:

Welche spezifischen Didaktiken bieten relevante Zugänge und Perspektiven für eine arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflege(-hilfe)?

Darüber hinaus soll im Rahmen dieses Artikels gezeigt werden, wie Elemente der sozioökonomischen Didaktik als Querschnittsdisziplin Eingang in das Handbuch finden. Gerade im Zusammenhang mit sozioökonomischen Themen wird die große Heterogenität der Lernenden in der Pflege(-hilfe) deutlich, ihre Bedürfnisse gewinnen an Gewicht. Die Beschreibung dieser Heterogenität ist eine wichtige Voraussetzung für den darauf aufbauenden, hier fokussierten Arbeitsprozess: den Lehrkräften, die in der Pflege(-hilfe) tätig sind, Unterstützung dafür anzubieten, mit u. a. dieser Heterogenität umzugehen.

2 Hintergrund

2.1 Sozioökonomische Aspekte in der Pflegedidaktik

In kapitalistisch geprägten Gesellschaften hat sie Tradition (Adam Smith 1776, 2012), die Trennung zwischen Produktion („Arbeit“) und Reproduktion („*Care*-Arbeit“). Sie besteht heute noch fort, und zwar nicht allein darin, dass vor allem Frauen unbezahlte *Care*-Arbeit leisten, sondern vermehrt liegt diese professionalisierte *Care*-Arbeit in Bezug auf Status, Entlohnung und Qualifikationsmöglichkeiten auch hinter den typischen „Männerberufen“ (vgl. Ohrem/Meier-Gräwe 2012). Sowohl diese klassische Auffassung der kostenlosen *Care*-Arbeit als auch der Effizienz-Gedanke neoliberaler Märkte (Rentabilität) und die aktuelle demografische Entwicklung sind Ursachen der *Care*-Krise, die auch durch eine fortschreitende Technologisierung und Digitalisierung nicht vollständig aufgefangen werden kann. Im Gegenteil: Gerade im personennahen Bereich fehlt aktuell eine große Anzahl qualifizierter Beschäftigter; ein Trend, der sich unter gegebenen Bedingungen noch verschärfen wird (vgl. Rothgang 2020). Es stellt sich also die Frage: Wie sieht Pflege (zukünftig) aus? Und vor allem: Von wem wird sie geleistet?

Während im angloamerikanischen Raum die Pflegewissenschaft bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts als eigenständige Wissenschaft verankert ist, verstärken sich Bemühungen um eben eine solche Verwissenschaftlichung und damit einhergehend auch eine Akademisierung von Pflegeberufen im deutschsprachigen Raum erst seit einigen Jahren (vgl. Neumann-Ponesch 2017, S. 267). Diese fortschreitende Professionalisierung betrifft vor allem die medizinische Behandlungspflege und die therapeutischen Berufe (Physiotherapie, Hebammen). Sie führt zudem zu einer Polarisierung innerhalb des Pflegefeldes, da allgemeine pflegerische Tätigkeiten weiterhin als „zuarbeitender Hilfsberuf“ zum medizinischen Paradigma gesehen werden (vgl. Daum 2017, S. 39). Dies wiederum liegt weniger in pflegetheoretischen Inhalten begründet, welche durchaus darauf abzielen, die Pflegewissenschaft als ganzheitliche Wissenschaft und auch als Schnittstelle zwischen Medizin

und Fürsorge zu etablieren (vgl. Neumann-Ponesch/Höller 2011). Interaktionistische und subjektorientierte Sichtweisen spielen insbesondere in den modernen Pflegetheorien eine große Rolle (vgl. Neumann-Ponesch 2017, S. 24f.). Vielmehr ist es die ökonomische Leistungsorientierung moderner Gesundheitssysteme, deren Abrechnungsgrundlage den Umfang des pflegerischen Ressourceneinsatzes bestimmt (vgl. Neumann-Ponesch 2017, S. 31). Aber auch Prozesse des „*upskillings*", d. h. zunehmend komplexe medizinische, aber auch vermehrt digital-technische Tätigkeiten, und des „*deskillings*", d. h. Hilfs- und Assistenztätigkeiten, sorgen für das Verschwinden „der Mitte" im Berufsfeld Pflege (vgl. Daum 2017) und für das Fortschreiten von sowohl Fachkräfte- als auch „Hilfskräftemangel" (vgl. Heger 2021).

Letzterer wird bereits heute, insbesondere im Bereich der Altenpflegehilfe, zu einem großen Teil von Personen ohne oder mit einem fachfremden Berufsabschluss gedeckt (vgl. Statistisches Bundesamt 2020); Rekrutierungsbemühen innerhalb der Gruppe der geringqualifizierten Beschäftigten für den Pflegebereich gibt es seit Längerem (vgl. Wagner 2016). Auch Frauen, die meist privat und unbezahlt gepflegt haben und durch traditionelle Familienstrukturen auf dem Arbeitsmarkt über einen größeren Zeitraum nicht disponibel waren, sind eine mögliche Zielgruppe. Ein (Wieder-)Einstieg in eine bezahlte Arbeitstätigkeit ihrerseits stellt nicht nur dem Arbeitsmarkt Personal bereit, sondern bietet diesen Frauen auch für die Zukunft eine Absicherung (vgl. BMFSFJ 2021).

Einen stetig wachsenden und sehr wichtigen Anteil Beschäftigter bilden (post-)migrantische Personen. Diese sind in sich bereits eine sehr heterogene Gruppe. Sie bestehen z. B. aus Personen, die bereits länger oder auch ihr Leben lang in Deutschland leben, aber aufgrund familiärer und institutioneller Strukturen nicht auf dem Arbeitsmarkt in Erscheinung traten (vgl. Ohliger/Schweiger 2019). Insbesondere im Hinblick auf postmigrantische Personen, die eine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, gibt es keine verlässlichen Zahlen, weshalb sie dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen, da sie in der Statistik nicht gesondert aufgeführt werden; es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass fehlende Sprachkenntnisse und fehlende bzw. nicht anerkannte Qualifikationen eine Hürde darstellen (vgl. Rosenthal 2020). Darüber hinaus gibt es vermehrt Bemühungen, Arbeitskräfte unterschiedlicher Ausbildungsniveaus für die Pflege aus dem Ausland anzuwerben; einige von ihnen sogar mit dem alleinigen Ziel, in der Pflege in einer Industrienation zu arbeiten, um Geld „nach Hause" zu senden (sogenannte *Care*-Migration) (vgl. Lutz 2018). Ebenfalls häufig nicht in Statistiken aufgenommen sind jene Arbeitskräfte aus vor allem dem osteuropäischen Ausland, die in vielen Privathaushalten „inoffiziell" angestellt sind (vgl. Sell 2020, S. 86).

Der Blick in die Pflegepraxis zeigt, dass sich ein ganzheitliches (fürsorgeorientiertes, soziales) und ausgerichtetes Pflegeverständnis immer häufiger arbeitsteilig ausdifferenziert und dass es mehr auf ökonomische als auf humanistische Erfordernisse zielt: Gut bis sehr gut ausgebildete Fachkräfte und Akademiker/-innen erledigen technisch-medizinische Tätigkeiten, wenig bis gar nicht ausgebildete Personen üben personennahe pflegerische Dienstleistungen aus. Die gut ausgebildeten Kräfte können mit größerer ökonomischer Sicherheit rechnen, die weniger ausgebildeten finden sich in prekären Arbeits- und daraus folgend Lebenssituationen wieder (vgl. Neumann-Ponesch 2017, S. 31ff.).

Gering qualifizierte und postmigrantische Beschäftigte teilen überproportional die Gefährdung, Ausbeutung zu erfahren (vgl. Lutz 2018, S. 45); mit einer verbesserten Ausbildung/Qualifizierung kann diesem Aspekt entgegengewirkt und den betreffenden Personen die Möglichkeit zur Emanzipation von den bestehenden Strukturen geboten werden. Zu nennen sind hier sowohl allgemeine Bildungsaspekte (Mündigkeit, Emanzipation, Selbstführung, Reflexivität; vgl. Klafki 1996) als auch eine gezielte curriculare Verankerung einer sozioökonomischen Bildung (vgl. Hedtke 2015a) (siehe Abschnitt 4).

2.2 Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflege(-hilfe)

In Qualifizierungsprogrammen für die Pflege(-hilfe) gilt es, alle Teilnehmenden mit ihren heterogenen Voraussetzungen auf die (anspruchsvolle) Tätigkeit im Pflegebereich vorzubereiten. So ist der Erwerb von Fachkompetenz eng an die bereits bestehenden Fähigkeiten (vor allem Grundbildungskompetenzen) der zukünftigen Pflegekräfte geknüpft. Hierbei spielen insbesondere Sprachbildung bzw. -erwerb und Alphabetisierung bei sowohl postmigrantischen als auch muttersprachlichen Personen eine wichtige Rolle für die Ausbildungsfähigkeit. Damit verbunden ist auch die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Grotlüschen u. a. 2020; Winther u. a. 2022). Eine verbesserte Ausbildung gilt als Basis für eine bessere Entlohnung, gesünderes Arbeiten (vgl. Lampert u. a. 2021) und – bezogen auf den Pflegebereich – eine längere Verweildauer im Beruf (vgl. Drupp/Meyer 2020, S. 25ff.).

Auch wenn für die Pflegebranche hierzu keine gesonderten Daten vorliegen, kann davon ausgegangen werden, dass sich insbesondere in der Gruppe der gering qualifizierten sowohl muttersprachlichen als auch fremdsprachigen Arbeitnehmer/-innen Personen mit Grundbildungsbedarfen befinden. Die von Grotlüschen u. a. (2020) durchgeführte zweite Level-One-Studie (LEO-Studie 2018) zeigt, dass 6,2 Millionen Personen in Deutschland als gering literalisiert gelten, d. h., sie haben keine ausreichend hohe Lese- und Schreibkompetenz, die eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Diese Zahl entspricht 12,1 Prozent der 18- bis 64-Jährigen, von denen wiederum eine nicht unwesentliche Zahl über einen Schulabschluss verfügt (76 %) und sich in einem Beschäftigungsverhältnis befindet (> 60 %) (vgl. Grotlüschen u. a. 2020, S. 25). Da Deutschland als ein hoch literalisiertes Land gilt, sollten die hier lebenden Personen vergleichsweise umfangreiche Lese- und Schreibkompetenzen besitzen, um ohne Einschränkung in unterschiedlichen Bereichen des sowohl privaten als auch beruflichen Alltags teilhaben zu können. Hierbei beeinflussen die Domänen der Literalität und auch der Numeralität (Umgang mit Zahlen und Daten) andere Bereiche der Grundbildung, etwa finanzielle, gesundheitliche, digitale und politische Grundbildung, und somit der Partizipation (vgl. Winther u. a. 2022). Aber auch die Ausbildung basaler kognitiver Leistungen (Aufmerksamkeit, Problemlöseprozesse etc.) sowie personaler und sozialer Kompetenzen zählen zur Grundbildung bzw. werden von ihr beeinflusst. Im Kontext erwachsener Lernender bietet es sich an, Grundbildung mit fachlicher Bildung zu verknüpfen, vor allem dann, wenn versäumtes oder auch verlerntes Wissen für eine (angestrebte) berufliche Tätigkeit relevant ist (vgl. Abraham/Linde 2018, S. 1306).

In Rückbezug auf die Pflegebranche zeigen Badel/Niederhaus (2009), dass für die meisten Pflegehilfskräfte das Erlernen von berufspraktischen Tätigkeiten weniger problematisch ist und relativ schnell durch Beobachten und Nachmachen verinnerlicht wird, verglichen mit den sprachlichen, mathematischen und sozial-kommunikativen Aufgaben, die im Zusammenhang mit diesen bzw. darüber hinaus ausgeführt werden müssen. Typische Aufgaben für Pflegehilfskräfte sind u. a. Kommunikation mit Patientinnen und Patienten, Angehörigen sowie Kolleginnen und Kollegen, Pflegedokumentation schreiben und Auffälligkeiten und Beschwerden der Patientinnen und Patienten sachgerecht weiterleiten, unterschiedliche Dokumente erstellen, lesen und verarbeiten (Sturzprotokolle, Fortbildungsunterlagen, Patientenakten), Trinkmengen und Kalorienzufuhr bilanzieren, Einkäufe abrechnen (vgl. Badel/Niederhaus 2009). Diese Aufgaben sind, entgegen der häufigen Auffassung, dass Pflegehilfskräfte *einfache* Zuarbeiten erledigen, durchaus komplex und verlangen eine sichere Beherrschung von Grundbildungskompetenzen. Sind diese nicht oder kaum ausgebildet, beeinflusst das die qualitativ hochwertige Ausübung der beruflichen Anforderungen.

Im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung (BMBF) wurden in den letzten Jahren verschiedene Projekte gefördert, die vielfältige Materialien für Lernende sowie Unterstützungs- und Sensibilisierungsangebote für Lehrende in der Pflege(-hilfe) mit besonderem Augenmerk auf Literalisierung/Grundbildungsbedarfe erarbeitet und verbreitet haben. In den Projekten INA-Pflege (2012–2024) wurde mit zwei großen Sammlungen an Lehr-/Lernmaterialien (Toolboxen) und digitalen Ergänzungsangeboten ein umfassender Materialkorpus erstellt, welcher in Workshops für die Lehrkräfte eingeführt wurde. Sowohl die Materialien als auch die Workshops sind aufgebaut auf allgemeindidaktischen Prinzipien/Konzepten und didaktischen Prinzipien/Konzepten verschiedener Bezugswissenschaften, vor allem aus der Erwachsenenbildung, der Alphabetisierung/Grundbildung und der Mediendidaktik. Die Projekte INA-Pflege wurden im Zeitraum von 2014 bis 2022 empirisch begleitet, die einzelnen Komponenten von den Nutzerinnen und Nutzern bzw. Teilnehmenden evaluiert (Tab. 1).

Zusammenfassend lässt sich aus den Befragungen erkennen, dass, wenngleich die Materialien einen großen Unterschied in der Unterrichtsgestaltung für viele Lehrende darstellten, bei vielen Beforschten die Frage bestehen blieb, wie genau die Materialien im Unterricht unter den gegebenen Bedingungen eingesetzt werden sollen (vgl. Hüttner/Richter/Wagner-Herrbach u. a. in Review). Insbesondere die Heterogenität der Lernenden nahm eine große Bedeutung für die Lehrenden ein. Die ergänzend zu den Materialien dargebotene didaktische Unterstützung, einerseits in Form von Dozierendenarbeitsblättern und Beiheften, andererseits über die Workshops, wurden von den Teilnehmenden ebenfalls als hilfreich bewertet, jedoch als nicht ausreichend für ihren Arbeitsalltag (vgl. Ryssel/Löbsin/Burkhardt 2022). Insgesamt wünschen sich die Lehrenden gerade im methodisch-didaktischen Bereich weitere und umfassende Unterstützungs- und Fortbildungsangebote (vgl. Badel 2022). Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass der Ausbildungsschwerpunkt der Lehrenden in der Pflege häufig in fachwissenschaftlichen Inhalten liegt, weniger in der Vermittlung der Fachinhalte insbesondere an heterogene Lernende. Wenngleich einige Hochschulen und Universitäten im Rahmen verschiedener Studiengänge der Pflegewissen-

schaft und des Pflegemanagements Seminare/Module in Fachdidaktik anbieten, werden Lehrkräfte im Gesundheitswesen insgesamt nicht den Standards der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik entsprechend bzw. gemäß den KMK-Standards des Lehramtstyps 5 ausgebildet (vgl. Frommberger/Weyland/Wittmann 2021). Schulen des Gesundheitswesens (in privater und kirchlicher Trägerschaft) können Lehrkräfte anstellen, die nicht diesen Standards entsprechen. Die generalistische Pflegeausbildung ist lediglich an das Berufsbildungsgesetz angelehnt, nicht jedoch nach diesem geregelt (vgl. Arens/Brinker-Meyendriesch 2020). Und gerade im Hinblick auf Grundbildungsbedarfe gibt es für den Bereich Pflege(-hilfe) bisher keine umfassende Didaktik (vgl. Badel 2015, S. 65).

Tabelle 1: Übersicht der Befragungen der Projekte INA-Pflege

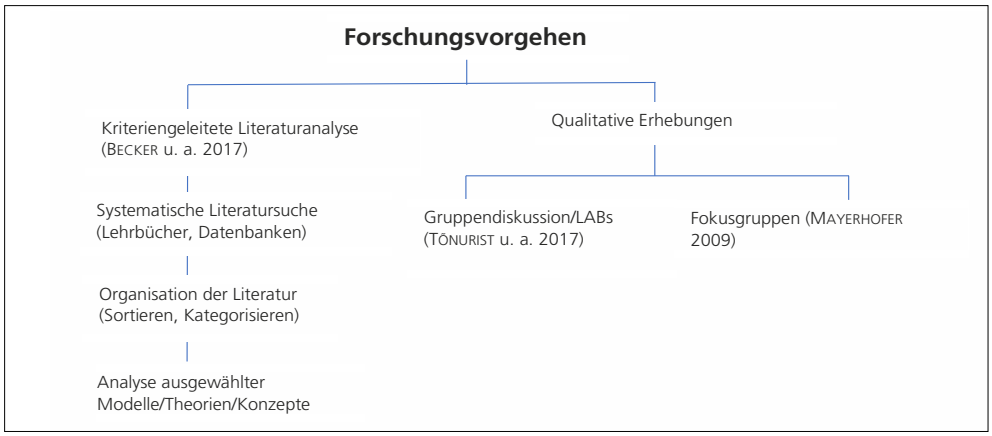
Nr.	Evaluation	Ziel/Absicht	Grundlage/Publikation
1	Curriculum-Analyse/Dokumentenanalyse (N = 12, 2012)	Grundbildungsanforderungen in der Pflegehilfe	Stuckatz/Wagner (2014)
2a	Bedarfe von Lehrpersonen Berlin-Brandenburg/standardisierter Fragebogen (N = 49; 2013)	Anforderungen an die Gestaltung von Lehr-/Lernmaterialien	Badel/Niederhaus (2009); Badel (2015)
2b	Bedarfe von Lehrpersonen bundesweit/standardisierter Fragebogen (N = 285, 2016)	Anforderungen an die Gestaltung von Lehr-/Lernmaterialien	Badel/Niederhaus (2009); Badel (2015)
3a	Gruppendiskussionen zur Evaluation INA-Pflege Toolbox und weitere Bedarfe (n = 529; 2015–2020)	Revision der Materialien und Erweiterung des Angebots	Niederhaus (2008); Badel (2015)
3b	Evaluation INA-Pflege Toolboxen/standardisierter Fragebogen (N = 72, 2020)	Revision der Erweiterungsmaterialien und Gesamtbewertung des Angebots	Badel (2022)
4	Evaluation der Online-Workshops und Zusatzangebote (n = 66; 2020/21)	Revision und Weiterentwicklung der Materialien	Badel (2022)
5	Zielgruppeninterviews zur Digitalisierung in der Pflege (n = 15, 2022)	Ermittlung von Bedarfen zur digitalen (Grund-)Bildung	Ryssel/Löbsin/Burkhardt u. a. (2022)

3 Methodisches Vorgehen

Das Didaktik-Handbuch für die arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflege(-hilfe) ist als praktische Handreichung für Lehrkräfte konzipiert. Die didaktische Forschung und Theorieentwicklung für die Zielgruppe der Lernenden mit Grundbildungsbedarfen in arbeitsplatzorientierten Grundbildungsprogrammen weist jedoch noch Desiderate auf. Zudem kann nur auf eine geringe Breite an wissenschaftlicher Forschung zurückgegriffen werden. Aus diesem Grund wird das Didaktik-Handbuch sowohl theoriegeleitet anhand einer kriteriengeleiteten Literaturanalyse als auch auf Basis von empirisch-qualitativen Er-

hebungen erstellt (siehe Abb. 1). Die Veranschaulichungen in diesem Beitrag konzentrieren sich ausschließlich auf die Literaturanalyse.

Abbildung 1: Forschungsvorgehen zur Erstellung des Handbuchs



Quelle: eigene Darstellung

Für die Literaturanalyse werden anhand einer Sekundäranalyse zunächst gängige Didaktiken aus unterschiedlichen Disziplinen untersucht, die relevante Beiträge für die Entwicklung des Handbuches bzw. das theoretische Grundlagenmodell leisten können. Die ausgewählten Didaktiken fokussieren zumeist eine bestimmte Ausrichtung, weshalb sie für das Forschungsvorhaben adaptiert werden müssen. Dabei wurde an erster Stelle nach didaktischen Modellen gesucht, sofern diese nicht vorhanden sind, auch nach wissenschaftlich basierten Konzepten und Prinzipien aus der Didaktik. Ferner wird Literatur berücksichtigt, die den allgemeinen Kenntnisstand erweitert, z. B. Leitfäden, Handbücher sowie Praxis- und Projektberichte.

Der Korpus der Literaturanalyse umfasst

(1) die allgemeine Didaktik, deren Fokus auf der Planung und Reflexion von Unterricht in institutionalisierten Kontexten liegt (z. B. Heimann/Otto/Schulz 1979; Klafki 1996),
(2) die Didaktik der Berufspädagogik, die sich mit den originären Themenfeldern beruflicher Bildung wie der Handlungs- und Problemorientierung sowie Kompetenzentwicklung auseinandersetzt (z. B. Nickolaus 2019),
(3) die Didaktik der Erwachsenenbildung, welche die Entwicklung und Gestaltung von Bildungsangeboten für Erwachsene darstellt (z. B. Landwehr 1997),
(4) die sozioökonomische Didaktik, in der der Fokus auf der Entwicklung von selbstständigem und solidarischem Handeln in einem von Effizienz geprägten gesellschaftlichen Umfeld liegt (z. B. Hedtke 2018; Tafner 2018),

(5) die Pflegedidaktik, welche die Entwicklung spezifischer Pflegekompetenzen für die jeweiligen Fachkräfteausbildungen bzw. das Pflegestudium aufzeigen (z. B. Darmann-Finck 2021; Ertl-Schmuck 2021),
(6) die allgemeine Grundbildungsdidaktik, in welcher die Entwicklung und Förderung allgemeiner basaler Kompetenzen der Lernenden im Vordergrund steht, bzw. Didaktik der Alphabetisierung als Sonderfall (z. B. Löffler 2008),
(7) die arbeitsplatzorientierte Grundbildungsdidaktik, bei der ebenfalls die Entwicklung und Förderung allgemeiner basaler Kompetenzen fokussiert wird, jedoch anhand von arbeitsplatzspezifischen Gegenständen (z. B. Brödel 2012; Badel 2015),
(8) die inklusive Didaktik, welche die Teilhabe aller an allgemeinen Bildungsangeboten in den Mittelpunkt rückt (z. B. Frohn 2017),
(9) die interkulturelle Didaktik, welche die Teilhabe von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen an allgemeinen Bildungsangeboten in den Blick nimmt (z. B. Bertels/Bussmann 2020),
(10) die Mediendidaktik, bei welcher die Integration von digitalen Technologien in Bildungsangebote beleuchtet wird (z. B. Kerres 2021).

Im ersten Schritt der Literaturanalyse wurde dafür vor allem auf vorhandene Lehrbücher der jeweiligen Disziplinen zurückgegriffen, wobei sich sowohl Widersprüche als auch verbindende Elemente ergeben. Dies wird beispielhaft in Abschnitt 4 für einige Didaktiken genauer aufgezeigt. Da nicht für alle Didaktiken ein etablierter Lehrbuchkanon vorliegt, wird der Analysekorpus über eine systematische Literatursuche in verschiedenen Datenbanken ergänzt. Hierfür werden die Datenbanken BASE, Fachportal Pädagogik, IBZ und WISO nach Stichwortgruppen passend zur jeweiligen Didaktik durchsucht. Die Ergebnisse der Suche werden anschließend nach Relevanz (thematisch passend, aktuell) kategorisiert (kein Ergebnis zur Stichwortsuche, nachrangig relevante Ergebnisse, passende Ergebnisse), die jeweiligen Texte abschließend nach relevanten Inhalten durchgearbeitet. Vorerst konzentriert sich die Analyse dabei auf didaktisch-methodische Literatur aus dem deutschsprachigen Raum. Dies wird insofern als sinnvoll erachtet, weil die Entwicklung des theoretischen Rahmens und des Handbuches sich innerhalb des Pflege-/Gesundheitssystems von Deutschland befindet und somit den politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen Deutschlands unterliegt. Diese Beschränkung soll ggf. im Laufe der Zeit aufgehoben und auf internationale Kontexte ausgeweitet werden.

4 Ausgewählte Befunde

4.1 Befunde aus der Sozioökonomie/sozioökonomischen Didaktik

Für die Qualifizierung in der Pflege(-hilfe) spielt als Aspekt aus der Sozioökonomie der kritisch-reflektierte Blick auf Institutionen und Interessenlagen in der Pflegebranche eine große Rolle (siehe Abschnitt 2). Hedtke (2015b, 2018) betont die Wichtigkeit eines kritisch-distanzierten Zugangs zu wirtschaftlichen Phänomenen, Institutionen und Interes-

senlagen, sobald diese in Bildungskontexten relevant sind. Diese Annahme wird auch von Weber (2014) gestützt, welche im Schulunterricht die Aufgabe sieht, sozioökonomisches Wissen zu verankern, mit dem deutlichen Auftrag, über ökonomisch geprägte Lebenssituationen und insbesondere auch über ihre Gefährdungen aufzuklären, d. h. eine kritische Reflexion hinsichtlich Themen wie z. B. Interessenkonflikte, Rationalität, Nachhaltigkeit, Dilemmata etc. Beide verdeutlichen in ihrer Argumentation, dass (sozio)ökonomisches Wissen nicht auf den Wirtschaftsunterricht (oder gar ein Wirtschaftsstudium) beschränkt sein darf. Als gesellschaftspolitisches Phänomen stellt es immer ein Querschnittsthema dar und zeichnet sich durch eine hohe Interdisziplinarität aus (vgl. z. B. Hedtke 2015b, S. 61ff.; Weber 2014). Wirtschaftliche Bildung ist in Deutschland auch in nicht kaufmännischen Berufsausbildungen verankert, wobei das Fach Wirtschafts- und Sozialkunde auch darauf abzielt, den Lernenden einerseits die Grundlagen des Wirtschaftssystems nahezubringen, sie andererseits aber auch dazu befähigt, ihre Rechte als Arbeitnehmer/-innen zu kennen und in Anspruch zu nehmen (vgl. KMK 2007). Dies findet im Ansatz auch in der Pflegefachkraftausbildung statt (vgl. BIBB 2019; siehe Abschnitt 4.2); kaum jedoch in der Ausbildung im Bereich Pflegehilfe (vgl. z. B. Klimach u. a. 2022). Aufgrund der immer weiter voranschreitenden Ökonomisierung der Branche bietet es sich jedoch an, sozioökonomische Erkenntnisse in die Ausbildungsprozesse insbesondere der Pflegehilfe zu integrieren.

Auch das Modell von Tafner (2018), welches die Ebenen einer Didaktik der reflexiven Wirtschaftspädagogik abbildet, lässt sich auf einen Kontext der Pflege(hilfe)ausbildung übertragen. Es bildet den selbstbestimmten, solidarischen Menschen ab, der nach Effizienz, nach Verantwortung und nach Sinn strebt. Lernende und später Arbeitnehmende in der Pflege (selbstbestimmte, solidarische Menschen) sind häufig dazu angehalten, so effizient wie möglich zu handeln und gleichzeitig sowohl den zu Pflegenden als auch sich selbst in Verantwortung gegenüberzustehen. Die Sinnhaftigkeit sehen hier viele als hauptsächliche Ursache für die Berufswahl, sowohl persönlich als auch gesellschaftlich (vgl. Breinbauer 2020, S. 72ff.). Es eröffnet sich hierbei also auch ein Spannungsfeld: das des „Wollens vs. Sollens“ und des „ich vs. Gesellschaft“ (vgl. Tafner 2018). Um in diesem bestehen zu können, gerade vor dem Hintergrund von Effizienz und Verantwortung, kann eine kritisch-reflexive Bildung hinsichtlich institutioneller Rahmenbedingungen als Ausgangspunkt dienen (vgl. Tafner 2020).

4.2 Befunde aus der Pflege/Pflegedidaktik

Für sozioökonomische Perspektiven gibt es in der Pflegedidaktik bereits Anknüpfungspunkte. Dies betrifft sowohl einzelne pflegerische Situationen als auch den Einfluss des Gesundheitssystems selbst auf den Pflegealltag. Die Lernenden in der Pflegeausbildung sollen sich mit der hohen Ausprägung von Machtverhältnissen und Herrschaft innerhalb der Pflegekontexte auseinandersetzen, die einerseits bedingt sind durch physische Attribute (Krankheit, Schwäche), andererseits durch geschäftliche (Bezahlung der Leistungen, Leistungserbringung zu einem bestimmten Preis) (vgl. Darmann-Finck 2021, S. 208). Hänel/Ertl-Schmuck (2021) werfen in ihren Leitlinien zur Zusammenstellung einer Pflegedidaktik unter dem Punkt „Doppelter Gesellschaftsbezug“ u. a. folgende Fragen auf:

- „Welchen curricularen Stellenwert hat pflegerische Sorgearbeit im Spannungsfeld von ökonomischen und sozialen Bedingungsfaktoren?
- Inwieweit wird die Konfliktlinie zwischen Fürsorge und Vermarktung zum Lerngegenstand?“ (Hänel/Ertl-Schmuck 2021, S. 26)

Diese Problemfelder werden durch gegenwärtige Tendenzen zur „Vermarktlichung“ eher noch verstärkt als abgebaut, weshalb es integral ist, dass auch pflegedidaktische Modelle ideologiekritische Kategorien bereitstellen und so Analysen zulassen (vgl. Darmann-Finck 2021, S. 209). Die (Weiter-)Entwicklung des Berufsfeldes Pflege wird durch gesellschaftliche Interessen geprägt. Sie ist immer in „einer gesellschaftlich vermittelten Gestalt zugänglich“, weswegen die gesundheitspolitisch-ökonomische Perspektive und die Ebene des Gesundheitswesens die Bildungsinhalte beeinflussen (müssen), insbesondere in der Hochschulbildung (vgl. Greb 2021, S. 105f.). Die Wissenschaft beschreibt hierbei jedoch vor allem Kontexte der Fachkräfte- oder Hochschulausbildung (vgl. Hänel/Ertl-Schmuck 2021). Das zu entwickelnde Didaktik-Handbuch strebt hier eine Adaptation für die Situation in der Pflegehilfe an.

4.3 Befunde aus der Grundbildung/Grundbildungsdidaktik

Entscheidungen im Pflegeprozess müssen sowohl Fach- als auch Hilfskräfte fällen, selbst wenn diese auf unterschiedlichen Verantwortungsniveaus angesiedelt sind: Im Pflegeprozess geht es nicht selten um Abwägungen, die das Wohlbefinden, ggf. die Gesundheit oder sogar das Leben der zu Pflegenden betreffen. Selbst wenn bei den sogenannten „einfachen Tätigkeiten“ in der Pflegehilfe die objektive Komplexität (fachliches Handeln) gegenüber den Pflegefachkräften reduziert ist, steigt der Komplexitätsgrad durch zusätzliche Faktoren. Zu nennen sind hier etwa häufige und persönliche Interaktion mit zu Pflegenden (mit diversen Hintergründen), ggf. viele wechselnde Einsatzorte, Kommunikation mit Angehörigen und Abstimmung mit anderem pflegerischen und medizinischen Personal, ungünstige Rahmenbedingungen wie eine geringe Personaldecke oder subjektive Einschränkungen, z. B. eine mangelnde oder fehlende Qualifikation oder fehlende Grundbildungskenntnisse (Literalität, Numeralität).

Allgemein steht Grundbildung für die erste Stufe des Bildungsprozesses und „kann als eine unverzichtbare Voraussetzung für die Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit beschrieben werden“, d. h., sie bereitet weitere Bildungs- und Lernprozesse vor (vgl. Badel 2015, S. 59). Neben Literalität und Numeralität gibt es noch andere Domänen der Grundbildung, die sich zum Teil gegenseitig bedingen und deren Beherrschung als Voraussetzung zum Lernen und zu einer barrierefreien Teilhabe im Gesellschafts- und Berufsleben gilt (finanzielle Bildung, digitale Bildung, politische Bildung etc.) (vgl. Winther u. a. 2022). Erwachsene Lernende haben jedoch sehr verschiedene Bildungs- und Arbeitsbiografien mit unterschiedlichen (positiven und negativen) Erfahrungen, Lernstilen, Stärken und Schwächen, Interessen und Gewohnheiten (vgl. Badel 2015, S. 65). Grundbildung ist dabei nicht statisch, sondern richtet sich nach der Lebenswirklichkeit und den jeweils relevanten Lernprozessen erwachsener Lernender, d. h., versäumtes oder auch verlerntes Wissen sollte im

Rahmen einer (angestrebten) beruflichen Tätigkeit vermittelt werden (vgl. Abraham/Linde 2018, S. 1306). Diese (didaktischen) Kernpunkte der arbeitsplatzorientierten Grundbildung lassen sich auch anhand der Frage „Was will, soll und muss ein Individuum warum, wozu und wie weit wissen und können?“ abbilden (Badel 2019, S. 41).

Für die Qualifikation insbesondere in der Pflegehilfe bietet sich eine in die Ausbildung integrierte arbeitsplatzorientierte Grundbildung an, um zukünftigen Pflegenden einen schnellen Einstieg ins Berufsleben zu erleichtern. Dies gilt vor allem auch für die vielen Personen, die aktuell ohne Abschluss oder fachfremd in der Pflege beschäftigt sind (ca. 50 %; vgl. Statistisches Bundesamt 2020, S. 29f.), aber auch für viele Personen, die dem Arbeitsmarkt zwar zur Verfügung stehen, doch aus unterschiedlichen Gründen (z. B. Abschlüsse, Kompetenzen) keine Ausbildung aufnehmen können (vgl. Lagemann/Wedemeier 2022).

4.4 Zusammenführung: Sozioökonomische Didaktik in der Grundbildung in der Pflege(-hilfe)

Es bleibt festzuhalten, dass die Sozioökonomik und die sozioökonomische Didaktik eine erweiternde Perspektive für eine Didaktik für Grundbildung in der Pflege(-hilfe) darstellen. Denn sowohl die institutionellen Gegebenheiten als auch die pflegerische Situation selbst sind von ökonomischen Prozessen beeinflusst. Diese sollten den Lernenden auf jedem Lernniveau bewusst gemacht und von ihnen reflektiert werden, um ihre eigene Position, ihre Abhängigkeiten und Rechte zu kennen (vgl. auch Tafner 2020; Darmann-Finck 2021) – gerade in Ausbildungen in der Pflegehilfe auch immer im Hinblick auf die Zielgruppe, die häufig sozioökonomisch eher vulnerabel ist (siehe Abschnitt 2.1). Sozioökonomische Inhalte sollten dabei ebenso wie Grundbildungsinhalte oder gar als Grundbildungsinhalte selbst in den eigentlichen Pflegeunterricht integriert werden. Dies erweitert die Perspektive von finanzieller und politischer Grundbildung um bzw. in eine weitere wirtschafts- bzw. gesellschaftsbezogene Domäne. Hedtke (2015a) definiert Themen der sozioökonomischen Bildung als grundlegende Bildungsinhalte (S. 24ff.), welche für die Allgemeinbildung den Bildungszielen und -bedürfnissen der Lernenden entsprechen, aber auch für die berufliche Bildung insbesondere mit einem Grundbildungsschwerpunkt von Relevanz sind.

Praktisch können diese Kompetenzen vermittelt werden über eine besondere Aufarbeitung und Gestaltung der Arbeitsmaterialien und -medien, über Methoden, die Reflexionsprozesse anregen können (z. B. Rollenspiele, Think-Pair-Share, Forschendes Lernen), oder auch durch besondere Aspekte im *Classroom*-Management (Beziehungsarbeit, Gestaltung von Beispielen). So können kontroverse Fallbeispiele besprochen werden, in denen es um den Konflikt von Effizienz und Sorgearbeit geht; diese können auch als Rollenspiel weiterentwickelt werden. Auch Rechte und Pflichten der Arbeitnehmer/-innen sollten an unterschiedlichen Stellen im Unterricht eingebracht werden (über einen eigentlichen Themenblock dazu hinaus), um die enge Verzahnung (sozio)ökonomischer Themen mit dem Berufsalltag der Lernenden auf vielen Ebenen darzustellen. Dabei sollten die Inhalte so zugänglich wie möglich für unterschiedliche Lernende (z. B. (post-)migrantische Perso-

nen, Personen mit geringer Literalität) gemacht werden, je nach Bedarfen der jeweiligen Personen.

Die stärkere curriculare Verankerung von (sozio)ökonomischen Themen in der Fachkräfte- und Hochschulausbildung im Gegensatz zur Pflegehilfe- und Pflegeassistenzausbildung mag dem eng gesteckten Zeitplan von Letzterem geschuldet sein, zum Teil ist es aber auch auf unterschiedliche Verständnisse von Verantwortung zurückzuführen (vgl. Greb 2021, S. 104ff.). Gleichzeitig sind auch in sozioökonomischen Diskussionen Beiträge zur Pflege- oder Gesundheitswissenschaft als Querschnittsthema bisher kaum präsent, wenngleich gerade diese Branche wie kaum eine andere die Kontroverse zwischen (institutionalisierter) Effizienz und (gesellschaftlicher) Verantwortung vereint.

5 Ausblick

Die Pflegebranche steht mit der sogenannten „*Care*-Krise" vor vielen Herausforderungen, wobei es unterschiedlicher Lösungen bedarf. Vor allem ein stetig wachsender Mangel an qualifiziertem Personal auch oder insbesondere in der Grund- und Langzeitpflege wirkt sich bereits aktuell stark negativ auf Pflegekontexte aus und wird sich zukünftig noch verstärken (vgl. Rothgang 2020). Eine niedrigschwellige Lösung bietet hierbei die (Weiter-)Qualifizierung von Menschen, die entweder bereits ohne Qualifikation im pflegenahen Bereich beschäftigt sind oder aufgrund unterschiedlicher Hürden bisher nicht für eine Arbeit in der Pflege ausgebildet werden konnten. Häufige Hemmnisse sind hierbei fehlende Schriftsprachkompetenzen sowohl bei Personen mit (post-)migrantischem Hintergrund als auch bei denen mit Deutsch als erster Muttersprache.

Die INA-Projekte haben es sich zum Ziel gesetzt, die (Weiter-)Qualifizierung von Menschen mit Grundbildungsbedarfen in der Pflege(-hilfe) in einer breiten (Fach-)Öffentlichkeit zu diskutieren sowie Sensibilisierungs- und Vernetzungsmöglichkeiten für Akteurinnen und Akteure zu schaffen. Gleichzeitig sollte die Qualität der Qualifizierungsmaßnahmen durch wissenschaftliche Forschung und Entwicklung unterstützt werden. Das Didaktik-Handbuch versteht sich als praxisnahes, jedoch wissenschaftlich fundiertes Instrument. Es soll verschiedene didaktische Herangehensweisen und Perspektiven verzahnen, die sich sowohl fachlich als auch in der methodischen Herangehensweise unterscheiden; keine steht jedoch für sich allein, wir benötigen die Pluralität für die Lösung dieser „Problemstellung".

Das Handbuch in seiner finalen Ausbaustufe bietet dort Unterstützung, wo die Lehrkräfte mit der Umsetzung der vorgegebenen Rahmencurricula häufig allein gelassen werden. Die Curricula beschreiben sowohl in der Pflegefachkraftausbildung als auch in der Pflegehilfe vor allem die fachwissenschaftlichen Inhalte. Darüber hinaus geben sie aber auch Querschnittsthemen wie Mediendidaktik und sozioökonomische Inhalte vor.

Die beschriebenen Befunde zeigen in Bezug auf die eingangs gestellte Forschungsfrage folgende Ergebnisse: Für die wissenschaftliche Fundierung des Didaktik-Handbuchs eignen sich vor allem solche spezifischen Didaktiken, die „Querschnittsthemen" in der Unterrichtsplanung und -durchführung aufgreifen. Dazu zählen u. a. die Grundbildungs-

didaktik, interkulturelle Didaktik, die Mediendidaktik. Weiterhin wurde die Relevanz der Perspektive der Sozioökonomie hervorgehoben.

Um das Didaktik-Handbuch praxisnah auszugestalten und an den alltäglichen Herausforderungen der Lehrpersonen in der Pflege(-hilfe) auszurichten, werden die Befunde der Literaturanalyse mit weiteren qualitativen Erhebungsmethoden zur Evaluation und Weiterentwicklung abgesichert, angelehnt an einen *Design-Based-Research*-Ansatz (vgl. Reinmann 2005). Ziel ist es, möglichst viele didaktische Problemstellungen abzubilden und den Lehrkräften Lösungsansätze und Hilfen für ihre jeweiligen Lerngruppen zur Verfügung zu stellen.

Literatur

Abraham, Ellen; Linde, Andrea: Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Aufl. Wiesbaden 2018, S. 1297–1320

Arens, Frank; Brinker-Meyendriesch, Elfriede: Zukünftige Gestaltung der Ausbildung von Lehrkräften/Lehrerinnen und Lehrern im Berufsfeld Gesundheit/Pflege. BvLB-Positionspapier. Berlin 2020

Badel, Steffi (Hrsg.): Endbericht INA-Pflege 2. Berlin 2022

Badel, Steffi: Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe. In: Badel, Steffi; Schüle, Lea (Hrsg.): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe – Erfahrungen und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Bielefeld 2019, S. 33–50

Badel, Steffi (Hrsg.): INA-Pflege-Toolbox. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe mit einem Handbuch zur Grundbildung in der Pflege. Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 2015

Badel, Steffi; Niederhaus, Constanze: Sind einfache Tätigkeiten wirklich einfach? Anforderungen an Grundbildung in ausgewählten Branchen. In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können". Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen 2009, S. 148–166

Bertels, Ursula; Bussmann, Claudia: Handbuch interkulturelle Didaktik. Berlin 2020

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Bonn 2019. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16560** (Stand: 03.08.2023)

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): „Perspektive Wiedereinstieg – Potenziale erschließen" Abschlussveröffentlichung. Bonn 2021

Breinbauer, Mareike: Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen in der Pflege. Eine empirische Untersuchung in Rheinland-Pfalz. Wiesbaden 2020

Brödel, Rainer: Didaktik der Grundbildung: Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. Erwachsenenbildung: Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 58 (2012) 2, S. 63–66

Darmann-Finck, Ingrid: Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim 2021, S. 202–253

Daum, Mario: Digitalisierung und Technisierung der Pflege in Deutschland. Aktuelle Trends und ihre Folgewirkungen auf Arbeitsorganisation, Beschäftigte und Qualifizierung. DAA-Stiftung Bildung und Beruf. Hamburg 2017

Drupp, Michael; Meyer, Marcus: Belastungen und Arbeitsbedingungen bei Pflegeberufen – Arbeitsunfähigkeitsdaten und ihre Nutzung im Rahmen eines Betrieblichen Gesundheitsmanagements. In: Jacobs, Klaus; Kuhlmey, Adelheid; Gress, Stefan; Klauber, Jürgen; Schwinger, Antje (Hrsg.): Pflege-Report 2019. Berlin, Heidelberg 2020, S. 23–47

Ertl-Schmuck, Roswitha: Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim 2021, S. 155–201

Frohn, Julia: Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In: Frohn, Julia (Hrsg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin 2017

Frommberger, Dietmar; Weyland, Ulrike; Wittmann, Evelyn: Lehrkräftebedarf in den personenbezogenen Fachrichtungen – Professionalisierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Berlin 2021

Greb, Ulrike: Dialektisch-reflexive Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim 2021, S. 100–154

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer Christopher: Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020, S. 13–64

Hänel, Jonas; Ertl-Schmuck, Roswitha: Theorien und Modelle der Pflegedidaktik – ein verschlungenes Feld heterogener Praktiken. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Hänel, Jonas (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim 2021, S. 17–32

Hedtke, Reinhold: Das Sozioökonomische Curriculum. Frankfurt am Main 2018

Hedtke, Reinhold: Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht: eine Zeitschrift des Vereins für geographische und wirtschaftliche Bildung 140 (2015a), S. 18–38

Hedtke, Reinhold: Was ist und wozu Sozioökonomie? In: Hedtke, Reinhold (Hrsg.): Was ist und wozu Soziökonomie? Wiesbaden 2015b, S. 19–69

Heger, Dörte: Wachstumsmarkt Pflege. In: Jacobs, Klaus; Kuhlmey, Adelheid; Gress, Stefan; Klauber, Jürgen; Schwinger, Antje (Hrsg.): Pflege-Report 2021. Berlin, Heidelberg 2021, S. 145–156

Heimann, Paul; Otto, Günther; Schulz, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1979

Hüttner, Aneli; Richter, Patrick; Wagner-Herrbach, Cornelia: Digitale Grundbildung von Lernenden in der Pflege(-hilfe) – Befunde zu Bedarfen und Anforderungen aus den Projekten INA-Pflege (in Review)

Kerres, Michael: Mediendidaktik. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden 2021

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1996

Klimach, Aileen; Lube, Elke; Jacobi-Wanke, Heike; Rottgardt, Diana: Rahmenlehrplan Pflegefachassistenz. Berlin 2022

KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.05.2007

Lagemann, Andreas; Wedemeier, Jan: Ausbildungsmarkt unter Druck: die aktuelle Entwicklung und deren Antworten darauf. In: Wirtschaftsdienst 102 (2022) 9, S. 669–672

Lampert, Thomas; Michalski, Niels; Müters, Stephan; Wachtler, Benjamin; Hoebel, Jens: Bildung als Ressource für Gesundheit. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Datenreport 2021. URL: **https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/** (Stand: 15.03.2022)

Landwehr, Norbert: Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufen I und II (Berufsschulen, Gymnasien) sowie in der Lehrer- und Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Berufspädagogik bei Sauerländer Schwerpunkt 20. Aarau 1997

Löffler, Cordula: Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung. In: Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 2. Münster 2008, S. 95–103

Lutz, Helma: Die Hinterbühne der Care-Arbeit. Transnationale Perspektiven auf Care-Migration im geteilten Europa. Weinheim 2018

Mayerhofer, Wolfgang: Das Fokusgruppeninterview. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Wiesbaden 2009, S. 477–490

Meier-Gräwe, Uta: Wege in eine Care-zentrierte Ökonomie. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (2020) 45, S. 28–34

Neumann-Ponesch, Silvia: Modelle und Theorien in der Pflege. Wien 2017

Neumann-Ponesch, Silvia; Höller, Alfred: Gefühlsarbeit in Pflege und Betreuung: Sichtbarkeit und Bewertung gelungener Beziehungsarbeit. Wien 2011

Nickolaus, Reinhold: Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung, 5. Aufl. Baltmannsweiler 2019

Niederhaus, Constanze: Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online bwp@ Spezial 4 (2008)

Ohliger, Rainer; Schweiger, Rafaela: Gute Daseinsvorsorge in ländlichen Räumen: Pflege sichern, Migration nutzen. Robert Bosch Stiftung. Stuttgart 2019

Ohrem, Sandra; Meier-Gräwe, Uta: Jenseits der Nationalökonomie ... – Welches Wirtschaftskonzept brauchen Haushalt und Familie im 21. Jahrhundert? In: Haushalt in Bildung & Forschung 1 (2012) 2, S. 22–34

Reinmann, Gabi: Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 1, S. 52–69

Rosenthal, Barbara: Integration durch Qualifizierung und Anerkennung im Gesundheitswesen. In: Gillessen, Anton; Golsabahi-Broclawski, Solmaz; Biakowski, André; Broclawski, Artur (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation in der Medizin. Heidelberg 2020

Rothgang, Heinz; Cordes, Janet; Fünfstück, Mathias; Heinze, Franziska; Kalwitzki, Thomas; Stolle, Claudia; Kleop, Stephan; Krempa, Agata; Matzner, Lukas; Zenz, Cora; Sticht, Sarah;

Görres, Stefan; Darmann-Finck, Ingrid; Wolf-Ostermann, Karin; Brannath, Werner; Becke, Guido: Abschlussbericht im Projekt Entwicklung und Erprobung eines wissenschaftlich fundierten Verfahrens zur einheitlichen Bemessung des Personalbedarfs in Pflegeeinrichtungen nach qualitativen und quantitativen Maßstäben gemäß § 113c SGB XI (PeBeM). Bremen 2020

Ryssel, Regina; Löbsin, Annika; Burkhardt, Antonia: Ermittlung von Bedarfen zur digitalen (Grund) Bildung. Berlin 2022 (unveröffentlicht)

Sell, Stefan: Potenzial und Grenzen von Zuwanderung in die Pflege. In: Jacobs, Klaus; Kuhlmey, Adelheid; Gress, Stefan; Klauber, Jürgen; Schwinger, Antje (Hrsg.): Pflege-Report 2019. Berlin, Heidelberg, 2020. S. 85–101

Smith, Adam: Untersuchung über Wesen und Ursachen des Reichtums der Völker. Erstauflage 1776. Übersetzt von Monika Streissler. Tübingen 2012

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Pflegestatistik 2019. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung, Deutschlandergebnisse. Wiesbaden 2020

Stuckatz, Diana; Wagner, Cornelia: Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskenntnissen. Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien. In: Seifried, Jürgen; Fasshauer, Uwe; Seeber, Susan (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Opladen 2014, S. 81–94

Tafner, Georg: Ökonomische Bildung in einer ökonomisierten Gesellschaft. Oder: Welche Bildung benötigen Bürgerinnen und Bürger im ökonomischen Kontext. In: Goldschmidt, Nils; Keipke, Yvette; Lenger, Alexander (Hrsg.): Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Tübingen 2020, S. 27–46

Tafner, Georg: 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, Band 1. Wiesbaden 2018, S. 109–140

Tõnurist, Piret; Kattel, Rainer; Lember, Veiko: Innovation Labs in the Public Sector: what they are and what they do? In: Public Management Review 19 (2017) 10. DOI: 10.1080/14719037.2017.1287939

Wagner, Gerald: Einfacharbeit in Brandenburg: Beschäftigungspotentiale zur Integration von Langzeitarbeitslosen? Endbericht. 2016

Weber, Birgit: Grundzüge einer Didaktik sozioökonomischer Allgemeinbildung. In: Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014, S. 128–154

Winther, Esther; Peassens, Jessica; Tröster, Monika; Bowien-Jansen, Beate: Immersives Lernen für Geringliteralisierte. Chancen der Augmented Reality am Beispiel der Finanziellen Grundbildung. In: MedienPädagogik (2022) 47, S. 267–287

V. Interdisziplinäre Zugänge zur Ökonomik

Nicole Ackermann, Monika Albrecht

Nachhaltigkeit als normatives und regulatives Leitbild für eine humane Ökonomie

Modelle der Ökonomik entstammen unterschiedlichen Denkschulen. Im Kontext der zentralen Herausforderungen der globalen Gesellschaft im 21. Jahrhundert stellt sich die Frage, inwiefern diese Modelle hinsichtlich des Leitbilds Nachhaltigkeit hilfreich sind. Dieser Beitrag beleuchtet Nachhaltigkeit im Spannungsfeld zwischen Wirtschaft, Ökologie und Sozialem. Im Sinne eines Literaturüberblicks soll die Rezeption des Nachhaltigkeitsdiskurses in deutschsprachigen wirtschaftswissenschaftlichen Lehrbüchern nachgezeichnet werden. Zum einen werden Konzepte der Nachhaltigkeit hinsichtlich ihres Verständnisses von „Ökonomie" kontrastiert, zum anderen Modelle der Ökonomik hinsichtlich ihres Verständnisses von „Nachhaltigkeit" systematisiert. Schließlich werden Implikationen für eine „humane Ökonomie" im Bildungskontext skizziert.

1 Einleitung[1]

Die Übernutzung und Zerstörung der natürlichen Ressourcen (z. B. Ressourcenknappheit, Biodiversitätsverlust, Schadstoffemissionen) sowie die Zunahme der sozialen Ungleichheit (z. B. Überbevölkerung, Armut, Analphabetismus) stellen zentrale Herausforderungen der globalen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts dar (vgl. Blättel-Mink/Hickel 2021; Steffen u. a. 2015). Diese sind ohne eine entsprechende gesellschaftliche Transformation, d. h. ohne eine „Entwicklung *zur* Nachhaltigkeit" (Vieweg 2019, S. 92), nicht zu bewältigen. Entwicklung zur Nachhaltigkeit kann jedoch nur fundiert verstanden und systemisch gestaltet werden, wenn die Dimensionen Wirtschaft, Ökologie und Soziales in ihren Interdependenzen berücksichtigt werden. Das (Über-)Leben der Menschheit ist von der Funktionsfähigkeit der ökologischen Systeme abhängig. Wirtschaftliche und soziale Aktivitäten sind langfristig nur in den Grenzen der ökologischen Systeme möglich (vgl. Hauff/Jörg 2017).

Modelle der Ökonomik entstammen unterschiedlichen ökonomischen Denkschulen des 19. und 20. Jahrhunderts. Sie dienen in der Regel als Analyseinstrumente für ökonomische Zusammenhänge und Zielkonflikte. Im Kontext der gesellschaftlichen Transformation im 21. Jahrhundert stellt sich die Frage, inwiefern Modelle der Ökonomik auch als Orientierungs- und Entscheidungsrahmen für Nachhaltigkeit hilfreich sind.

Dieser Beitrag beleuchtet Nachhaltigkeit im Spannungsfeld von Wirtschaft, Ökologie und Sozialem. Anhand eines Literaturüberblicks soll die Rezeption des Nachhaltigkeitsdis-

1 Die Autorinnen danken Sarah Eberz und Dominik Allenspach für die konstruktiven Rückmeldungen zum Beitrag.

kurses in deutschsprachigen wirtschaftswissenschaftlichen Lehrbüchern nachgezeichnet werden. Einerseits interessiert, wie sich Konzepte der Nachhaltigkeit hinsichtlich der drei Dimensionen und insbesondere ihres Verständnisses von „Ökonomie" kontrastieren lassen (F1). Andererseits interessiert, wie sich Modelle der Ökonomik hinsichtlich ihres Verständnisses von „Nachhaltigkeit" systematisieren lassen (F2). Auf dieser Grundlage kann Nachhaltigkeit als normatives und regulatives Leitbild für eine „humane Ökonomie" und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als pädagogische Leitidee diskutiert werden.

In einem ersten Schritt wurde eine Literaturrecherche durchgeführt. Hauptsächlich wurde auf die Datenbanken *swisscovery* des Schweizer Bibliotheksverbunds und Google Scholar zugegriffen und mit Schlagworten aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs gesucht: „entwicklung", „gesellschaft*", „nachhaltig*", „ökologi*", „ökonomi*", „sozial*", „umwelt*", „wachstum". Des Weiteren wurde ein rückwärtsgerichtetes Verfahren angewendet, d. h., die Literaturliste in den recherchierten Lehrbüchern wurde für weitere Suchanfragen verwendet. In einem zweiten Schritt wurden die Suchergebnisse eingegrenzt nach: Sprachraum deutschsprachig, Erscheinungsjahr von 1970 bis heute (aufkommende Nachhaltigkeitsdebatte, erste und neueste Auflage), Literaturtypus Lehrbuch (Einzelband, Sammelband). Dieser Einschränkung liegt die Prämisse zugrunde, dass sich insbesondere Lehramtsstudierende für ökonomiebezogene Fächer sowie Hochschuldozierende in der Lehrer/-innenbildung primär an deutschsprachigen Lehrbüchern orientieren und sekundär, falls überhaupt, an internationalen Fachzeitschriften. Das Rechercheergebnis umfasst derzeit 15 Lehrbücher. Im dritten und letzten Schritt wurden die recherchierten Lehrbücher mittels kursorischer und selektiver Strategien gelesen sowie Exzerpte geschrieben. Mit den Exzerpten wurden die Konzepte der Nachhaltigkeit und die Modelle der Ökonomik charakterisiert (Bezeichnung, Ursprung, Zweck, zentrale Annahmen, Aussagen, Primär- und Sekundärquellen etc.).

Abschnitt 2 kontrastiert verschiedene Konzepte der Nachhaltigkeit und ihr Verständnis von Ökonomie. Abschnitt 3 systematisiert ausgewählte Modelle der Ökonomik und ihr Verständnis von Nachhaltigkeit. Der letzte Abschnitt diskutiert Ergebnisse und Limitationen und skizziert Implikationen für eine „humane Ökonomie" im Bildungskontext bzw. für eine sozioökonomische Bildung im Nachhaltigkeitskontext.

2 Konzepte der Nachhaltigkeit

In diesem Abschnitt werden die Genese des heutigen Leitbilds nachhaltige Entwicklung skizziert, die Dimensionen der Nachhaltigkeit differenziert sowie die Paradigmen der Nachhaltigkeit kontrastiert.

2.1 Genese des Leitbilds nachhaltige Entwicklung

2.1.1 Vorläufer des Leitbilds nachhaltige Entwicklung

Als bedeutende Vorläufer des heutigen Leitbilds nachhaltiger Entwicklung gelten kritische Schriften zum Wirtschaftswachstum (vgl. Hauff/Jörg 2017, S. 3ff.; Hauff 2021, S. 1ff.; Ott/Döring 2011, S. 22). So stellt der sächsische Oberberghauptmann Hans Carl von Car-

lowitz in seiner Abhandlung „Sylvicultura Oeconomica“ von 1713 fest, dass neben einer effizienten Nutzung des vorhandenen Holzes ein dauerhaftes Gleichgewicht zwischen Abholzung und Aufforstung des Waldbestandes notwendig sei, um Holzknappheit und Preissteigerung zu verhindern. Der britische Ökonom Thomas Malthus argumentiert 1798 in *„An Essay on the Principles of Population“*, dass Bildungsmaßnahmen und Heiratskontrollen für eine Stabilisierung des Bevölkerungswachstums erforderlich seien, um Nahrungsmittelknappheit und Preissteigerung zu verhindern.

In den 1960er-Jahren wurde die Nachhaltigkeitsdebatte von Ökonomen wie Kenneth Boulding, John Galbraith und Edward Mishan wieder aufgenommen (vgl. Hauff 2021, S. 6ff.). Hierunter fallen beispielsweise das Werk „*The Cost of Economic Growth*“ (Mishan 1963), der erste Bericht an den *Club of Rome* „*The Limits of Growth*“ (Meadows u. a. 1972) und der zweite Bericht an den *Club of Rome* „*Beyond the Limits*“ (Meadows u. a. 1992). Die Autorinnen und Autoren dieser Werke setzen sich explizit und kritisch mit Wirtschaftswachstum, seinen Grenzen (Übernutzung nicht-regenerativer Ressourcen) und Folgen (Schadstoffemissionen, irreversible Schädigung der Umwelt) auseinander.

2.1.2 Das heutige Leitbild nachhaltige Entwicklung

Ab den 1980er-Jahren wurde der Nachhaltigkeitsdiskurs wesentlich von der UNO und ihren Institutionen geprägt (vgl. Hauff/Jörg 2017, S. 5ff.; Hauff 2021, S. 9ff.). Die 1980 eingesetzte *World Commission of Environment and Development* (WCED) veröffentlichte 1987 den Bericht „*Our common future*“ (sogenannter Brundtland-Bericht). Darin wurden die damals zentralen Diskussionsstränge – Wachstumsgrenze und Umweltzerstörung, Nord-Süd-Ungleichheit und nachholende Industrialisierung als Entwicklungspfad – aufgegriffen und die normative Grundvorstellung „nachhaltige Entwicklung“ entworfen (Ott/Döring 2011, S. 27ff.). Durch den WCED-Bericht und die *Conference on Environment and Development of the United Nations*, welche erstmals 1992 in Rio de Janeiro stattfand, wurde das heutige Leitbild nachhaltige Entwicklung international be- und anerkannt. 1992 wurde die Agenda 21, ein Aktionsprogramm zur Umsetzung des Leitbilds nachhaltige Entwicklung im 21. Jahrhundert, und 2015 die Agenda 2030 mit den 17 *Sustainable Development Goals* (SDG 17) verabschiedet.

Der WCED-Bericht versucht die Konfliktlinien zwischen Umweltzerstörung, Wohlstandsgefälle und Wirtschaftswachstum konzeptionell zu überwinden (vgl. Ott/Döring 2011, S. 32ff.). Hierfür wird das Konzept Wirtschaftswachstum in **nachhaltiges Wirtschaftswachstum** umgedeutet (vgl. Hauff 2021, S. 11).

> „The downward spiral of poverty and environmental degradation is a waste of opportunities and of resources. In particular, a waste of human resources. These links between poverty, inequality, and environmental degradation formed a major theme in our analysis and recommendations. What is needed now is a new era of economic growth – growth that is forceful and at the same time socially and environmentally sustainable “ (WCED 1987, Chairman’s Foreword).

Des Weiteren wird die universelle Formel **nachhaltige Entwicklung** „gefunden", die gleichzeitig eine normative und regulative Idee darstellt. Diese Formel ist auf alle Staaten anwendbar, unbesehen ihrer ökonomischen und sozialen Entwicklung oder ihrer politischen Ideologie.

> „Sustainable Development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs." (WCED 1987, Chapter 2, paragraph 1)
>
> „Thus the goals of economic and social development must be defined in terms of sustainability in all countries – developed or developing, market-oriented or centrally planned." (WCED 1987, Chapter 2, paragraph 2)

Aus dieser Definition lassen sich vier konstitutive Elemente des Leitbilds nachhaltige Entwicklung ableiten (vgl. Ott/Döring 2011, S. 33; Hauff/Jörg 2017, S. 5f.; Hauff 2021, S. 10f.):

- **anthropozentrischer Ansatz**: Der Mensch und die menschliche Bedürfnisbefriedigung stehen im Zentrum. Die Natur dient dem Menschen und seiner Bedürfnisbefriedigung; auch wenn der Natur ein Eigenwert als Lebensraum zugeschrieben wird, geschieht dies nach dem Wertmaßstab des Menschen.
- **intragenerative Gerechtigkeit** (auch: intragenerationell): Ausgleich in der Bedürfnisbefriedigung zwischen den Menschen in unterschiedlich entwickelten Ländern (z. B. Nord-Süd, West-Ost), Verantwortung innerhalb jeder Generation, synchrone Solidarität.
- **intergenerative Gerechtigkeit** (auch: intragenerationell): Ausgleich in der Bedürfnisbefriedigung zwischen der gegenwärtigen Generation und den zukünftigen Generationen, Verantwortung für zukünftige Generationen, diachrone Solidarität.
- **globale Agenda***:* Entwicklungsperspektiven für die globale Weltgesellschaft, einzelne Staaten sollen spezifische Ziele und Maßnahmen entwickeln.

Schließlich zeigt der WCED-Bericht der Weltgemeinschaft ökonomische, ökologische und soziale Entwicklungsperspektiven auf (vgl. WCED 1987, Chapter 12). Allerdings sind diese wenig konkret, was auf die divergierenden Interessen der Staaten zurückzuführen ist (vgl. Hauff 2021, S. 11f.).

2.2 Dimensionen der Nachhaltigkeit

Konzepte der Nachhaltigkeit umfassen drei sachliche Dimensionen: ökonomische, soziale und ökologische Nachhaltigkeit (vgl. Vieweg 2019, S. 26ff.; Hauff/Jörg 2017, S. 8ff.; Hauff 2021, S. 35ff.).

Die **ökonomische Dimension** der Nachhaltigkeit zielt auf den Erhalt und die Erhöhung des Lebensstandards in räumlicher und zeitlicher Perspektive. Sie bezieht sich auf das Sachkapital und die materiellen Lebensgrundlagen, d. h. die wirtschaftliche Produktion und Distribution von Gütern. Zu den nicht nachhaltigen Ausgangsbedingungen in der

ökonomischen Dimension zählen u. a. Abbau endlicher Ressourcen (z. B. Erdöl), Belastung ökologischer Systeme mit Schadstoffen (z. B. Atmosphäre, Ozeane) und Veränderungen großräumiger ökologischer Systeme (z. B. Regenwald).

Die **soziale Dimension** der Nachhaltigkeit verfolgt die Bewahrung und Stärkung des Zusammenhalts in Gemeinschaften (z. B. staatliche und nicht-staatliche Organisationen) sowie in der Gesellschaft. Sie bezieht sich auf das Humankapital und die immateriellen Lebensgrundlagen, d. h. das menschliche Zusammenleben in Freiheit, Gerechtigkeit und Humanität. Nicht nachhaltige Ausgangsbedingungen in der sozialen Dimension sind u. a. absolute und relative Armut (z. B. *working poor*), erschwerter Zugang zu Bildung (z. B. Analphabetismus) und medizinischer Versorgung, praktizierte Diskriminierung und Exklusion (z. B. aufgrund Gender, Religion, Ethnie) und Korruption.

Die **ökologische Dimension** der Nachhaltigkeit beabsichtigt den Fortbestand und die Regenerierung der ökologischen Systeme im Sinne von Naturkapital. Die ökologischen Systeme bilden die natürliche Lebensgrundlage (*life support system*) aller menschlichen Aktivitäten. Sie haben eine ökonomische Funktion, indem sie zugleich als Quelle der natürlichen Ressourcen für die wirtschaftliche Produktion und als Senke für Emissionen aus der wirtschaftlichen Produktion dienen. Ferner haben ökologische Systeme eine psychologische Funktion, indem sie dem Menschen Lebensraum zur Regeneration und Inspiration bieten. Nicht nachhaltige Ausgangsbedingungen in der ökologischen Dimension sind u. a. Lebensraumbelastung durch Akkumulation von Schadstoffen (z. B. Ozonloch, Treibhauseffekt), dauerhafte Überschreitung der Regenerationsrate (z. B. Artenvielfalt) und Klimaveränderung (z. B. Anstieg des Meeresspiegels).

Eine Crux bei der gesellschaftlichen Transformation ist die sachliche, räumliche und zeitliche Interdependenz der drei Dimensionen: Denn sie sind in der Realität untrennbar miteinander verbunden (vgl. Ott/Döring 2011, S. 37; Hauff 2021, S. 46f.). Die sachliche Interdependenz, d. h. innerhalb und zwischen den drei Dimensionen, ist auch im WCED-Bericht erkannt worden (vgl. WCED 1987, Chapter I, paragraph 41–44). Eine weitere Crux stellt die Hierarchie der drei Dimensionen dar: Jeder von ihnen wird eine Schutzwürdigkeit unterstellt, obschon ideologisch nicht die gleiche Schutzbedürftigkeit anerkannt ist und faktisch nicht die gleiche Schutzbedürftigkeit besteht (vgl. Ott/Döring 2011, S. 39). Im WCED-Bericht wird eine Gleichrangigkeit der Dimensionen angenommen; diese muss durch nationale und internationale Politik jedoch erst erreicht werden.

2.3 Paradigmen der Nachhaltigkeit: schwache und starke Nachhaltigkeit

Konzepte der Nachhaltigkeit lassen sich drei verschiedenen Paradigmen zuordnen: schwache, ausgewogene und starke Nachhaltigkeit (vgl. Steurer 2001; Ott/Döring 2011, S. 103ff.; Hauff 2021, S. 47ff.). Die Paradigmen unterscheiden sich u. a. nach Weltbild, Zielbeziehung, Strategie und Instrumenten (vgl. Tabelle 1). Das Paradigma der ausgewogenen Nachhaltigkeit befindet sich zwischen der schwachen und der starken Nachhaltigkeit; es stellt quasi einen Mittelweg hinsichtlich der Konkretisierung der sachlichen Dimensionen dar.

Tabelle 1: Paradigmen der Nachhaltigkeit

	Schwache Nachhaltigkeit	Ausgewogene Nachhaltigkeit	Starke Nachhaltigkeit
Weltbild	streng anthropozentrisch	aufgeklärt anthropozentrisch, öko-anthropozentrisch	ökozentrisch, biozentrisch
Zielbeziehung	Harmonie zwischen Wachstum und Umwelt: nachhaltiges Wachstum möglich durch moderate Umweltpolitik	Neutralität zwischen Wachstum und Umwelt: nachhaltiges Wachstum möglich durch rigide Umweltpolitik, „positive Wohlstandswende“	Konflikt zwischen Wachstum und Umwelt: nachhaltiges Wachstum nicht oder selektiv möglich
Kapitalstock	Naturkapital voll substituierbar durch Sach- und Humankapital	Naturkapital teilweise substituierbar	Naturkapital nicht substituierbar
Strategie	Effizienz durch Technik und Markt	Effizienz durch Technik, Markt und Politik; ökologische Konsummuster	Effizienz und Suffizienz durch Technik, Markt, Politik und Individuum
Instrument	konventionelle Kosten-Nutzen-Analyse, Prinzip der Diskontierung	ökologisch erweiterte Kosten-Nutzen-Analyse	keine Kosten-Nutzen-Analyse, Prinzip der differenzierten Diskontierung
Vertreter/-innen	Wirtschaftswissenschaftler/-innen, neoklassische Ökonomen und Ökonominnen, Umweltökonomen und Umweltökonominnen; wachstumsoptimistisch	Wirtschaftswissenschaftler/-innen, Sozialwissenschaftler/-innen; wachstumsoptimierend	Wirtschaftswissenschaftler/-innen, ökologische Ökonomen und Ökonominnen; Naturwissenschaftler/-innen, Ökologen und Ökologinnen; wachstumspessimistisch

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Steurer 2001; Ott/Döring 2011, S. 103ff.; Hauff 2021, S. 47ff.

Im Folgenden werden die beiden Pole schwache und starke Nachhaltigkeit ausführlicher dargestellt, d. h. die Konkretisierung der sachlichen Dimensionen (ökonomisch, ökologisch, sozial) sowie die Kontrastierung der Dimensionen entlang der Kategorien Wertigkeit (substituierbar, nicht substituierbar), Anordnung (gleichrangig, hierarchisch) und Einbettung (räumlich, zeitlich). Zusätzlich werden die abstrakten Paradigmen und das Verhältnis der Dimensionen mittels Skizzen veranschaulicht.

2.3.1 Schwache Nachhaltigkeit

Das Paradigma der **schwachen Nachhaltigkeit** folgt einem anthropozentrischen Weltbild: Im Mittelpunkt steht der Mensch, der die Realität wahrnimmt und die Natur nach seinem Nutzen beurteilt (vgl. Hauff 2021, S. 64f.). Dieses Paradigma zielt auf die Aufrechterhaltung und Steigerung der materiellen Lebensgrundlagen (vgl. Vieweg 2019, S. 37). Zwischen Wirtschaftswachstum und Umweltqualität besteht eine Zielharmonie, sodass nachhaltiges Wachstum durch moderate Umweltpolitik möglich ist.

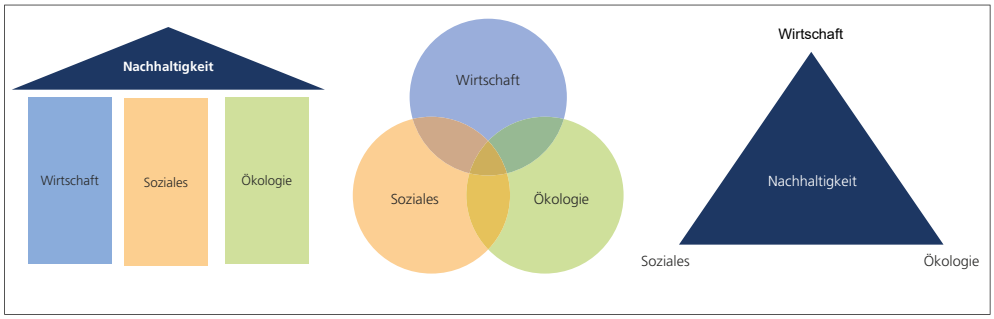
Die drei Dimensionen werden für die Kapitalakkumulation als gleichwertig angenommen, d. h., Sach-, Human- und Naturkapital sind beliebig substituier- und kompensierbar.

Beispielweise wäre es technisch möglich und normativ zulässig, Naturkapital zu erschöpfen und in vergleichbarem Umfang Sach- und Humankapital zu schaffen. Das Paradigma der schwachen Nachhaltigkeit postuliert die drei Dimensionen Wirtschaft, Soziales und Ökologie als gleichrangig; ihre Ziele müssen miteinander in Einklang gebracht werden. Eine räumliche und zeitliche Einbettung wird hingegen nicht vorgenommen.

Für das Konzept der schwachen Nachhaltigkeit werden verschiedene Visualisierungsformen verwendet. Bei diesen Formen sind die Dimensionen symmetrisch angeordnet und können daher als gleichwertig und gleichrangig interpretiert werden (vgl. Vieweg 2019, S. 26ff.; Hauff 2021, S. 170ff.).

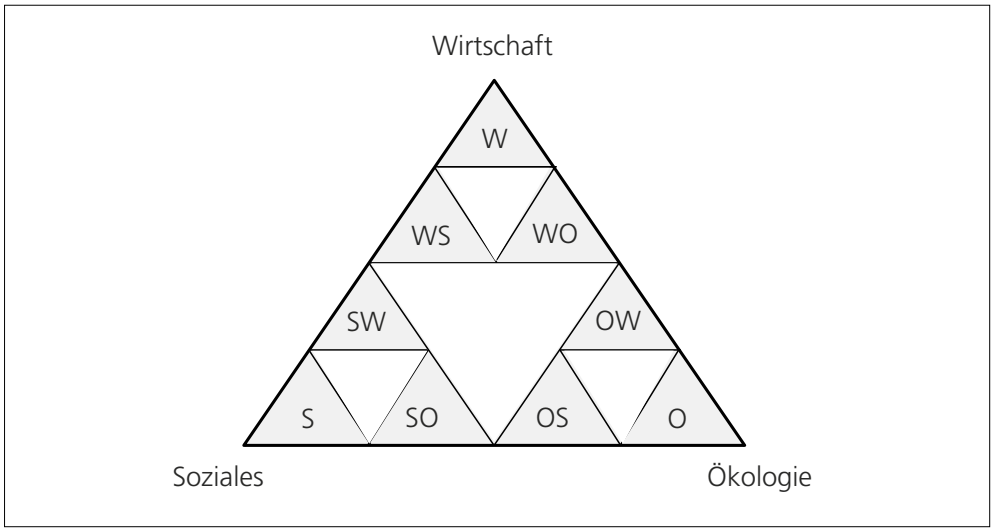
- Säulen-Diagramm (vgl. Abb. 1, links): Die Dimensionen sind als tragende Säulen und Nachhaltigkeit als schützendes Dach dargestellt. Diese Visualisierung suggeriert, dass der Tempel der Nachhaltigkeit einstürzt, wenn eine Säule bröckelt oder fehlt.
- Einfaches Venn-Diagramm (vgl. Abb. 1, Mitte): Die Dimensionen sind als gleich große Kreise gezeichnet, Autonomien der einzelnen Dimensionen als Differenzmengen, Interdependenzen zwischen den Dimensionen als Schnittmengen, sodass Nachhaltigkeit als mittlere Schnittmenge resultiert. Die Schnittmenge „Wirtschaft und Ökologie“ lässt sich beispielsweise mit dem Attribut „lebensfähig“ beschreiben und der Umweltpolitik zuordnen; die Schnittmenge „Wirtschaft und Soziales“ mit dem Attribut „gerecht“ und der Sozialpolitik.
- Triangel-Diagramm (vgl. Abb. 1, rechts): Die Dimensionen sind als Eckpunkte des gleichseitigen Dreiecks gezeichnet, Interdependenzen zwischen Dimensionen als Verbindungslinien; die Nachhaltigkeit befindet sich irgendwo in der Mitte. Bei dieser Visualisierung bleibt die Bedeutung der Nachhaltigkeit unklar.
- Fraktal-Diagramm oder segmentiertes Pyramiden-Diagramm (vgl. Abb. 2): Die Dimensionen sind als Eckpunkte gezeichnet und Interdependenzen zwischen den Dimensionen als Verbindungslinien, zusätzlich werden die Forderungen der einzelnen Dimensionen als Segmente innerhalb des Dreiecks dargestellt. Im Segment „ökologisch“ besteht beispielsweise die Forderung nach einer Naturschutzzone, im Segment „ökologisch-ökonomisch“ die Forderung nach Ökoeffizienz. Eine elaborierte Visualisierungsform ist das „Integrierende Nachhaltigkeitsdreieck“, das die Segmente weiter abstuft (Hauff 2021, S. 174ff.).

Abbildung 1: Paradigma der schwachen Nachhaltigkeit und Visualisierungsformen



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Hauff 2021, S. 174

Abbildung 2: Visualisierungsform „Fraktal-Diagramm"



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Hauff 2021, S. 174

2.3.2 Starke Nachhaltigkeit

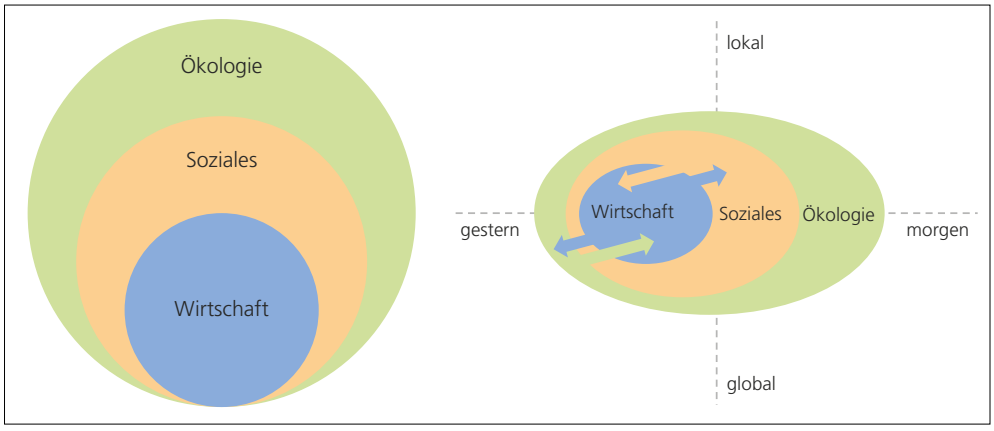
Das Paradigma der **starken Nachhaltigkeit** folgt einem öko- bzw. biozentrischen Weltbild: Im Mittelpunkt stehen sämtliche Lebewesen (Menschen, Tiere, Pflanzen), die als Produkte eines langen Evolutionsprozesses miteinander verbunden sind (vgl. Rogall 2008, S. 154f.; Rogall/Gapp-Schmeling 2021, S. 195f.; Hauff 2021, S. 64f.). Dieses Paradigma zielt auf die Bewahrung und Regenerierung der natürlichen Lebensgrundlagen (vgl. Vieweg 2019, S. 36f.). Der Umgang mit den natürlichen Ressourcen stellt die zentrale Voraussetzung für alle drei Dimensionen der Nachhaltigkeit dar. Zwischen Wirtschaftswachstum und Umweltqualität besteht ein Zielkonflikt, daher ist nachhaltiges Wachstum – im Sinne des WCED-Berichts – auch mittels Umweltpolitik nicht möglich.

Die drei Dimensionen werden für die Kapitalakkumulation als ungleichwertig angenommen: Sach- und Humankapital sind untereinander substituierbar, Naturkapital ist komplementär, aber nicht substituierbar. Das Paradigma der starken Nachhaltigkeit postuliert die drei Dimensionen Wirtschaft, Soziales und Ökologie als hierarchisch: Das ökonomische System ist ein Subsystem des sozialen Systems, das soziale System seinerseits ein Subsystem des ökologischen Systems. Mit anderen Worten: Ein Wirtschaften, das der intragenerativen und intergenerativen Gerechtigkeit dient, muss innerhalb der planetaren und sozialen Belastungsgrenzen stattfinden (vgl. Steffen u. a. 2015; Rockström u. a. 2009).

Bei den Visualisierungsformen des Konzepts der starken Nachhaltigkeit sind die Dimensionen asymmetrisch angeordnet, daher können sie als ungleichwertig und ungleichrangig interpretiert werden (vgl. Vieweg 2019, S. 26ff.).

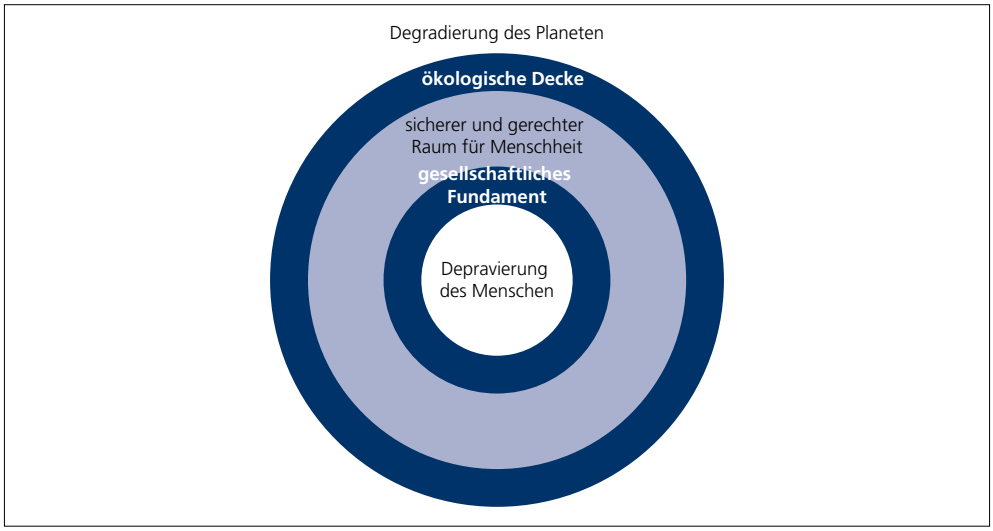
- Gestapeltes Venn-Diagramm bzw. Euler-Diagramm (vgl. Abb. 3, links): Die Dimensionen sind als interagierende Untergruppen dargestellt, die Interdependenz der Dimensionen als Einschlussbeziehung und Nachhaltigkeit als Querschnittsprinzip.
- Gestapeltes Venn-Diagramm mit räumlicher und zeitlicher Einbettung (vgl. Abb. 3, rechts): Zusätzlich zu den Interdependenzen der drei sachlichen Dimensionen ist die räumliche (lokal–global) und zeitliche (gestern–morgen) Einbettung dargestellt.
- Ring-Diagramm (vgl. Abb. 4): Die Dimensionen sind als konzentrische Ringe dargestellt, die sich gegenseitig limitieren. Der innere Ring kennzeichnet das gesellschaftliche Fundament des Wohlergehens (soziale Belastungsgrenzen); innerhalb des inneren Rings finden menschliche Depravierungsprozesse statt (z. B. Armut, Analphabetismus). Der äußere Ring veranschaulicht die ökologische Decke des planetaren Drucks (planetare Belastungsgrenzen); außerhalb des äußeren Rings finden planetare Degradierungsprozesse statt (z. B. Biodiversitätsverlust, Ressourcenzerstörung). Zwischen dem inneren und äußeren Ring liegt ein sicherer und gerechter Bereich für die Menschheit. Eine bekannte Visualisierungsform ist das „Donut-Modell“ (Raworth 2017, S. 19f.).

Abbildung 3: Paradigma der starken Nachhaltigkeit und Visualisierungsformen



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Vieweg 2019, S. 29 und Education21/Fachkonferenz Umweltbildung 2014, S. 7

Abbildung 4: Visualisierungsform „Donut-Modell“



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Raworth *2017, S. 20*

3 Modelle der Ökonomik

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Modelle der Ökonomik nach verschiedenen Kategorien systematisiert und hinsichtlich der Paradigmen der Nachhaltigkeit beurteilt.

3.1 Denkschulen und Problemfelder

Zur Systematisierung der Modelle der Ökonomik wurden vier Kategorien verwendet: Denkschule (orthodox, heterodox), Disziplinarität (monodisziplinär, transdisziplinär), Modelltypus (formal, heuristisch) und Problemfeld (makroökonomisch bzw. Ressourcenakkumulation, mikroökonomisch bzw. Ressourcenallokation). Nachfolgend werden für eine übersichtlichere Darstellung und aufgrund ihrer geringen Differenzierung die ersten drei Kategorien zusammengefasst (vgl. Tabelle 2).

Modelle der orthodoxen Denkschule (*mainstream economics*) sind monodisziplinär ausgerichtet und als formale Modelle spezifiziert (mathematische Gleichungssysteme). Die älteren Modelle der neoklassischen Wachstumstheorie (z. B. Ramsey-Modell, Solow-Swan-Modell) modellieren Wachstum durch exogenen technologischen Fortschritt mit einer neoklassischen Produktionsfunktion $Y = F(A,K)$, unter der Annahme von konstanten Skalenerträgen und abnehmendem Kapitalgrenzertrag (vgl. Hauff/Jörg 2017, S. 60ff.). Die jüngeren Modelle der endogenen Wachstumstheorie (z. B. AK-Modell, Uzawa-Lucas-Modell, Romer-Modell) beschreiben Wachstum durch endogenen technologischen Fortschritt mit modifizierten Produktionsfunktionen, unter der Annahme nicht abnehmender Skalenerträge, konstantem oder positivem Kapitelgrenzertrag, konstantem oder variablem Technologieparameter (vgl. Hauff/Jörg 2017, S. 88ff.). Zu den älteren Modellen der neo-

klassischen Umweltökonomik gehören beispielsweise das Hotelling-Theorem, das Coase-Theorem und die Pigou-Steuer.

Tabelle 2: Modelle der Ökonomik nach Denkschule und Problemfeld

Denkschule / Problemfeld	Orthodoxe Denkschulen (*mainstream economics*): monodisziplinär, formal	Heterodoxe Denkschulen (alternative Strömungen): transdisziplinär, heuristisch
Makroebene: Ressourcenakkumulation	**Neoklassische Wachstumstheorien:** ▸ Ramsey-Modell (1928): optimaler Konsum über Zeit, abnehmender Konsumgrenznutzen, zunehmendes „Arbeitsleid", Wachstum durch intertemporale Nutzenmaximierung ▸ Solow-Swan-Modell (1956): Produktionsfunktion $Y = F(A,K)$; Arbeit- und Sachkapital substituierbar, Wachstum durch Kapitalakkumulation, *steady state* **Endogene Wachstumstheorien:** ▸ AK-Modell (1991): Produktionsfunktion $Y = AK$; Technologie als konstanter Parameter, konstanter Kapitelgrenzertrag, Wachstum durch Sparquote und Bevölkerung ▸ Uzawa-Lucas-Modell (1965/1988): Produktionsfunktion $Y = F(H,K)$; 2-Sektoren-Modell mit Sach- und Humankapital, Technologie als kontanter Parameter, Wachstum durch Humankapitalakkumulation ▸ Romer-Modell (1986): 2-Sektoren-Modell mit F&E und Konsumgütern, Technologie als variabler Parameter, horizontale Innovationen, Wachstum durch Humankapital, F&E, Technologie, Innovation ▸ Aghion-Howitt-Modell: Technologie als variabler Parameter, vertikale Innovationen	**Postwachstumsökonomie:** ▸ ***Degrowth economy, low growth economy*** (z. B. Hickel 2020): schrumpfendes Wachstum (vor allem für Industrieländer), Wachstum – Umwelt – Soziales ▸ **Ökologische Ökonomie**, *ecological economics*, *green growth* (z. B. Costanza u. a. 2015; Rogall 2008): Null-Wachstum oder schrumpfendes Wachstum, Überwindung des Zielkonflikts Wirtschaftswachstum – Umweltbelastung **Selektives Wachstum:** ▸ **Nachhaltige Ökonomie, *doughnut economics*** (z. B. Raworth 2017; Rogall/Gapp-Schmeling, 2021): selektives Wachstum, vom Wachstums- zum Nachhaltigkeitsparadigma, Transformationsprozess zu nachhaltigem Wirtschaften
Mikroebene: Ressourcenallokation	**Neoklassische Umweltökonomik:** Ressourcenallokation, Umweltgüter, partielles Marktversagen ▸ Hotelling-Theorem (1931): erschöpfbare Ressource, Preis = Grenzkosten + Knappheitsrente ▸ Pigou-Steuer (1920): Lenkungsabgabe auf Verhalten, Internalisierung negativer externer Effekte, Steuer = Grenzkosten A = Grenznutzen B ▸ Coase-Theorem (1960): Eigentumsrechte, Verhandlung, Internalisierung negativer externer Effekte, Preis = Grenzschadenskosten A = Grenzvermeidungskosten B	**Nachhaltiges Wirtschaften:** ▸ *Tripple Bottom Line*: *profit*, *people*, *planet* ▸ *Shared value* (globale Herausforderungen als Geschäftsmodell) ▸ *Fair Trade* ▸ Kreislaufökonomie, *circular economy* ▸ Strategiepfade: Effizienz (Ökoeffizienz, Faktor X-Konzept), Konsistenz, Suffizienz

Anm.: K = Sachkapital, A = Arbeitskapital, H = Humankapital, F&E = Forschung & Entwicklung.

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Rogall 2008, S. 53ff.; Hauff/Jörg 2017, S. 60ff.

Modelle der heterodoxen Denkschule (alternative Strömungen) entstanden ab den 1980er-Jahren, sind transdisziplinär ausgerichtet und als heuristische Modelle beschrieben. Auf der Makroebene befassen sich diese Modelle mit Postwachstumsökonomie bzw. selektivem Wachstum (*degrowth, low growth, green growth*) (vgl. Heinberg 2011; Hickel 2020; Jackson 2009; Paech 2019), z. B. ökologischer Ökonomie[2] (vgl. Rogall 2008; Costanza u. a. 2015) und nachhaltiger Ökonomie[3] (vgl. Rogall/Gapp-Schmeling 2021; Raworth 2017). Auf der Mikroebene greifen diese Modelle nachhaltiges Wirtschaften auf, z. B. *Fair Trade* (vgl. Hauff/Claus 2018), Kreislaufökonomie (vgl. Hauff 2021, S. 129ff.) und Strategiepfade (Effizienz, Konsistenz, Suffizienz) (vgl. Hauff 2021, S. 66ff.).

3.2 Paradigmen der Ökonomik und Paradigmen der Nachhaltigkeit

Zur Beurteilung der Modelle der Ökonomik hinsichtlich der Paradigmen der Nachhaltigkeit wurden wiederum die zwei Hauptkategorien Denkschule und Problemfeld verwendet (vgl. Tabelle 3).

Die Modelle der orthodoxen Denkschule lassen sich keinem Paradigma der Nachhaltigkeit zuordnen. Die Modelle der neoklassischen und endogenen Wachstumstheorie (Problemfeld: Ressourcenakkumulation) fokussieren die ökonomische Dimension, indem sie die langfristige wirtschaftliche Entwicklung formalisieren sowie Sach-, Human- und Naturkapital als substituierbar modellieren. Sie vernachlässigen somit die ökologische und soziale Dimension bzw. sie ignorieren planetare und soziale Belastungsgrenzen. Die Modelle der neoklassischen Umweltökonomik (Problemfeld: Ressourcenallokation; Spannungsfeld: Wirtschaftstätigkeit und Umweltbelastung) berücksichtigen in der Regel die ökonomische und ökologische Dimension, gewichten jedoch die Ansprüche der ökonomischen Dimension stärker, indem sie marktkonforme Instrumente zur Optimierung der (materiellen) Wohlfahrt implementieren sowie ökologische und soziale Schäden als kompensierbar modellieren.

Die Modelle der heterodoxen Denkschule lassen sich dem Paradigma der schwachen Nachhaltigkeit zuordnen, wenn sie alle drei Dimensionen nach dem Querschnittsprinzip berücksichtigen, aber eine langfristige wirtschaftliche Entwicklung propagieren bzw. kritisieren, ohne sie an den planetaren und sozialen Belastungsgrenzen auszurichten (z. B. *degrowth economy, low growth economy, circular economy, Tripple Bottom Line*). Umgekehrt lassen sich diese Modelle dem Paradigma der starken Nachhaltigkeit verorten, wenn sie die ökologische und die soziale Dimension stärker als die ökonomische Dimension gewichten, d. h., die planetaren und sozialen Belastungsgrenzen einbeziehen (z. B. ökologische Ökonomie, *ecological economics,* nachhaltige Ökonomie, *doughnut economics*, Strategiepfade).

2 Die Denkschule der ökologischen Ökonomie bzw. *ecological economics* ist durch die interdisziplinäre Zusammenführung verschiedener Wissenschaften (Ökonomie, Soziologie, Philosophie, Politologie, Naturwissenschaften) in den 1980er-Jahren in den USA entstanden. Sie versteht sich als eigenständige, nicht in sich geschlossene Teildisziplin und fokussiert auf eine nachhaltige Entwicklung.

3 Die Denkschule der nachhaltigen Ökonomie ist in den 1990er-Jahren in Deutschland entstanden. Sie stellt ursprünglich eine Unterschule der ökologischen Ökonomie dar, versteht sich heute jedoch als eigenständige ökonomische Theorie der nachhaltigen Entwicklung.

Tabelle 3: Paradigmen der Ökonomik und Paradigmen der Nachhaltigkeit

	Orthodoxe Denkschulen (*mainstream economics*): monodisziplinär, formal		Heterodoxe Denkschulen (alternative Strömungen): transdisziplinär, heuristisch	
	Makroebene: Ressourcen-akkumulation	**Mikroebene: Ressourcen-allokation**	**Makroebene: Ressourcenakkumulation**	**Mikroebene: Ressourcenallokation**
Keine Nachhaltigkeit	Neoklassische und endogene Wachstumstheorien	Neoklassische Umweltökonomik		
Schwache Nachhaltigkeit			*degrowth economy*, *low growth economy*	*Tripple Bottom Line*, *circular economy*
Starke Nachhaltigkeit			Ökologische Ökonomie, *ecological economics*, nachhaltige Ökonomie, *doughnut economics*	Strategiepfade

Nachfolgend werden zwei heuristische Ansätze der heterodoxen Denkschule vorgestellt, die dem Paradigma der starken Nachhaltigkeit folgen und als Leitbild für eine „humane Ökonomie" dienen können.

3.2.1 Ökologische Ökonomie

Die ökologische Ökonomie grenzt sich von der neoklassischen Umweltökonomie wie folgt ab.

- Weltbild (vgl. Rogall 2008, S. 154f.; Hauff/Jörg 2017, S. 162ff.): Das von der neoklassischen Umweltökonomie portierte anthropozentrische Weltbild wird in der ökologischen Ökonomie durch ein öko- bzw. biozentrisches Weltbild ersetzt (Eigenwert und Schutzrecht der „belebten" Umwelt).
- Verhaltensmodell (vgl. Rogall/Gapp-Schmeling 2021, S. 202ff.; Hauff 2021, S. 21): Das neoklassische Verhaltensmodell des *homo oeconomicus* zeichnet sich durch Rationalität, Nutzenmaximierung, methodischen Individualismus, konsistente Präferenzordnung und unbegrenzte Bedürfnisse aus. Die ökologische Ökonomie kritisiert dieses rationale Verhaltensmodell (Menschen handeln irrational, begehen systematische Fehler, handeln kooperativ und altruistisch) und fordert ein normatives.
- Natur als Produktionsfaktor (vgl. Rogall 2008, S. 79ff.; Hauff/Jörg 2017, S. 130f.): In der neoklassischen Ökonomie wird Natur hinsichtlich ihrer Nützlichkeit (Produktions-, Aufnahme- und Reproduktionsfunktion) für den Menschen monetär bewertet (Konsumentensouveränität). Die ökologische Ökonomie gesteht der Natur einen Selbstwert und einen Schutzwert zu (Einschränkung der Konsumentensouveränität). Aus dieser Sicht ist die monetäre Bewertung von Umweltgütern ethisch nicht vertretbar, methodisch unzureichend und führt zur Übernutzung natürlicher Ressourcen.

- Internalisierung (vgl. Rogall/Gapp-Schmeling 2021, S. 83; Hauff/Jörg 2017, S. 128f.): Die neoklassische Umweltökonomie postuliert einen Selbststeuerungsmechanismus des Marktes und löst Umweltprobleme durch Internalisierung negativer externer Effekte. Die ökologische Ökonomie lehnt Internalisierung ab und fordert eine Rückführung der Ökonomie in die Natur.
- Diskontierung (vgl. Rogall/Gapp-Schmeling 2021, S. 75; Hauff/Jörg 2017, S. 131): Die neoklassische Umweltökonomie nutzt die Methode der Diskontierung, um zukünftige Schadenskosten mit den gegenwärtigen Vermeidungskosten vergleichend zu bewerten. Die ökologische Ökonomie lehnt die Methode der Diskontierung ab, da sie kontraproduktiv für eine nachhaltige Entwicklung ist.

3.2.2 Nachhaltige Ökonomie

Die nachhaltige Ökonomie positioniert sich gegenüber der ökologischen Ökonomie wie folgt (vgl. Rogall/Gapp-Schmeling 2021, S. 120ff., S. 195).

- Weltbild: Das holistische Weltbild der nachhaltigen Ökonomie gesteht allen natürlichen Ressourcen Schutzrechte zu, d. h. der belebten und unbelebten Natur.
- Ethische Prinzipien und Verhaltensmodell: Jegliches Wirtschaften muss ethischen Prinzipien unterliegen. Das normative Verhaltensmodell des *homo heterogenus* (auch *homo cooperativus*, *homo susistens*) hat Potenzial für eigennütziges, kooperatives und empathisches Handeln.
- Nachhaltige Marktwirtschaft und Nachhaltigkeitspolitik: Für eine nachhaltige Marktwirtschaft ist eine Änderung der politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen und eine konsequente Umsetzung der drei Strategiepfade (Effizienz-, Konsistenz- und Suffizienz-Strategie) notwendig.
- Selektives Wachstum (vom Wachstumsparadigma zum Nachhaltigkeitsparadigma): Wirtschaftliche Entwicklung findet in den Grenzen der ökologischen und sozialen Systeme statt, führt zu dauerhaftem Erhalt der ökologischen Systeme und zur langfristigen Senkung des Ressourcenverbrauchs.

4 Schlussfolgerung

Abschließend werden Ergebnisse und Limitationen diskutiert sowie Implikationen für eine „humane Ökonomie“ im Bildungskontext bzw. eine sozioökonomische Bildung im Nachhaltigkeitskontext skizziert.

4.1 Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel dieses Beitrags war es, Nachhaltigkeit im Spannungsfeld von Wirtschaft, Ökologie und Soziales zu beleuchten. Hierfür wurde im Sinne eines Literaturüberblicks die Rezeption des Nachhaltigkeitsdiskurses in deutschsprachigen wirtschaftswissenschaftlichen Lehrbüchern nachgezeichnet.

Einerseits wurden Konzepte der Nachhaltigkeit hinsichtlich der drei Dimensionen und ihres Verständnisses von „Ökonomie" kontrastiert (F1). In den Lehrbüchern finden sich drei Paradigmen (schwache, ausgewogene und starke Nachhaltigkeit), die sich hinsichtlich der Konkretisierung der sachlichen Dimensionen (ökonomisch, ökologisch, sozial) unterscheiden, d. h. nach der Wertigkeit (substituierbar, nicht substituierbar), Anordnung (gleichrangig, hierarchisch) und Einbettung (räumlich, zeitlich) der Dimensionen. Das Paradigma der schwachen Nachhaltigkeit folgt einem anthropozentrischen Weltbild; die Dimensionen werden als gleichwertig (substituierbar) und gleichrangig betrachtet. Nach diesem Paradigma ist eine Zielharmonie zwischen Wirtschaftswachstum und Umweltqualität mit moderater Umweltpolitik zu erreichen, welche nachhaltiges Wirtschaftswachstum ermöglicht. Diese nicht-hierarchische Ordnung der Dimensionen (Ökonomie = Ökologie = Soziales) verkennt die planetaren und sozialen Belastungsgrenzen (Steffen u. a. 2015). Das Paradigma der starken Nachhaltigkeit folgt einem ökozentrischen oder biozentrischen Weltbild; die Dimensionen werden als komplementär (nicht substituierbar) und hierarchisch verstanden. Der Zielkonflikt zwischen Wirtschaftswachstum und Umweltqualität lässt sich bei diesem Paradigma auch mit strikter Umweltpolitik nicht auflösen. Diese explizit hierarchische Ordnung der Dimensionen (Ökologie > Soziales > Ökonomie) anerkennt die planetaren und sozialen Belastungsgrenzen (vgl. Steffen u. a. 2015) als faktische und ideologische Restriktionen für die gesellschaftliche Transformation.

Die Kontrastierung der Konzepte der Nachhaltigkeit lässt vermuten, dass mannigfaltige Konzepte der Nachhaltigkeit nicht nur in Lehrbüchern, sondern auch bei Lehrenden zu finden sind. Jüngere empirische Studien bei Hochschuldozierenden verschiedener Fachbereiche zeigen, dass kein kohärentes Verständnis von Nachhaltigkeit vorherrscht (vgl. Goller/Rieckmann 2022; Reid/Petocz 2006). In den Bildungslandschaften und einzelnen Bildungsinstitutionen sollte demnach das zugrunde liegende Verständnis von Nachhaltigkeit geklärt werden, bevor didaktische Konzepte für BNE entwickelt und umgesetzt werden.

Andererseits wurden Modelle der Ökonomik hinsichtlich ihres Verständnisses von „Nachhaltigkeit" (F2) systematisiert. Die in den Lehrbüchern dargestellten Modelle der Ökonomik lassen sich entlang der Hauptkategorien Denkschule (orthodox bzw. *mainstream economics,* heterodox bzw. alternative Strömungen) und Problemfeld (Ressourcenakkumulation auf Makroebene, Ressourcenallokation auf Mikroebene) systematisieren. In der orthodoxen Denkschule (*mainstream economics*) lassen sich formale Modelle aus dem 19. und 20. Jahrhundert mit monodisziplinärer Ausrichtung ausmachen: auf der Makroebene neoklassische und endogene Wachstumsmodelle, auf der Mikroebene umweltökonomische Modelle. Diese Modelle der orthodoxen Denkschule können keinem Paradigma der Nachhaltigkeit zugeordnet werden, da sie weder planetare noch soziale Belastungsgrenzen modellieren. In der heterodoxen Denkschule (alternative Strömungen) finden sich mehrheitlich heuristische Modelle aus dem frühen 21. Jahrhundert mit transdisziplinärer Ausrichtung. Sie befassen sich auf der Makroebene mit Postwachstumsökonomie, auf der Mikroebene mit nachhaltigem Wirtschaften. Diese Modelle der heterodoxen Denkschule können dem Paradigma der schwachen oder starken Nachhaltigkeit zugeordnet werden, da sie die gesellschaftliche Transformation adressieren. Die Entwicklung von heuristischen

Modellen mit einem öko- bzw. biozentrischen Weltbild innerhalb der heterodoxen Denkschule der Ökonomik in den 1980er-Jahren scheint mit den wissenschaftlichen Diskursen um die „Grenzen des Wachstums“ (Meadows u. a. 1992; Meadows u. a. 1972) und den politischen Debatten um „nachhaltige Entwicklung“ (z. B. WCED-Bericht, UNO-Konferenzen in Rio 1992, Kyoto 1997 und Paris 2015) einherzugehen.

Die Systematisierung der Modelle der Ökonomik lässt vermuten, dass die formalen und monodisziplinären Modelle der orthodoxen Denkschule nicht nur in den Lehrbüchern, sondern auch bei den Lehrenden dominieren. Doch gerade die heuristischen und transdisziplinären Modelle der heterodoxen Denkschule könnten als didaktische Folie für eine „humane Ökonomie“ im 21. Jahrhundert produktiv genutzt werden – eine „humane Ökonomie“ also, der das normative und regulative Leitbild Nachhaltigkeit zugrunde liegt.

4.2 Limitationen

Als Limitationen dieses Beitrags müssen drei erwähnt werden. Erstens, für die Literaturrecherche wurden nur deutschsprachige wirtschaftswissenschaftliche Lehrbücher berücksichtigt. Wirtschaftswissenschaftliche Lehrbücher erscheinen größtenteils in englischer Sprache und werden weltweit vertrieben; die Bedeutung deutschsprachiger Lehrbücher ist vergleichsweise eher gering. So scheint es auch nicht verwunderlich, dass innerhalb der heterodoxen Denkschule im deutsch- und englischsprachigen Raum losgelöste, aber thematisch überschneidende Ansätze existieren. Forschungsinnovationen werden in Fachzeitschriften publiziert; in wirtschaftswissenschaftlichen Lehrbüchern finden sich vor allem etablierte Theoreme und Modelle, jedoch kaum neuere und strittige Konzepte. So scheinen die in den Lehrbüchern dargestellten Ansätze die aktuellen Forschungserkenntnisse nicht angemessen abzubilden. Zweitens, der Recherchestrategie liegen vermutlich (unbewusste) Vorstellungen von Konzepten der Nachhaltigkeit und Modellen der Ökonomik zugrunde, sodass möglicherweise einige Lehrbücher übersehen oder andere zu stark gewichtet wurden. Drittens, die Rechercheergebnisse sind als momentan und nicht abschließend zu betrachten, da nicht nur Nachhaltigkeit *per se*, sondern auch der Nachhaltigkeitsdiskurs einer Entwicklung unterworfen ist.

4.3 Implikationen

Nachhaltigkeit kann als normatives und regulatives Leitbild für eine „humane Ökonomie“ verstanden werden und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als pädagogische Leitidee für eine „humane Ökonomie“. BNE als transversaler Lehr-/Lernbereich basiert auf einem systemorientierten Verständnis von Gesellschaft und einem kompetenzorientierten Verständnis von Bildung (vgl. Kuhlmeier/Vollmer 2018; Künzli David u. a. 2008; Michelsen/Fischer 2019, S. 16ff.). BNE soll Kompetenzen der Lernenden fördern, um globale Herausforderungen der Gesellschaft im 21. Jahrhundert zu *verstehen* und um die gesellschaftliche Transformation *mitzugestalten* (éducation21 2018; UNESCO 2017). Es geht mitunter um die Förderung von Gestaltungskompetenz (Haan 2008) und Bewertungskompetenz (vgl. Bögeholz 2007).

„Es gibt nichts *Konservativeres* als die Nachhaltigkeit, weil es um die Bewahrung der Schöpfung geht. Es gibt nichts *Sozialeres* als die Nachhaltigkeit, weil es dabei um die Lebensvoraussetzungen aller Menschen – heute und bis in alle Zukunft – geht. Und es gibt zudem nichts *Progressiveres*, weil es um die Sicherung einer menschenwürdigen Fortexistenz der Spezies Mensch auf diesem unserem endlichen Planeten geht." (Vieweg 2019, S. 2, Hervorhebungen d. A.)

Literatur

Blättel-Mink, Birgit; Hickel, Thomas: Nachhaltige Entwicklung in einer Gesellschaft des Umbruchs – Zur Einführung. In: Blättel-Mink, Birgit; Hickler, Thomas; Küster, Sybille; Becker, Henrike (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung in einer Gesellschaft des Umbruchs. Wiesbaden 2021, S. 1–15. URL: **https://doi.org/10.1007/978-3-658-31466-8_1** (Stand: 04.08.2023)

Bögeholz, Susanne: Bewertungskompetenz für systematisches Entscheiden in komplexen Gestaltungssituationen Nachhaltiger Entwicklung. In: Krüger, Dirk; Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin 2007, S. 209–220

Costanza, Robert; Cumberland, John H.; Daly, Herman; Goodland, Robert; Norgaard, Richard B.; Kubiszewski, Ida; Franco, Carol: An Introduction to Ecological Economics. 2. Aufl. Boca Raton, FL 2015

éducation21 (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schule und Unterricht. 2018. URL: **https://catalogue.education21.ch/de/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne-schule-und-unterricht** (Stand: 05.08.2023)

éducation21 (Hrsg.): Fachkonferenz Umweltbildung: Positionspapier Umweltbildung. Bern 2014. URL: **https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/150127_fub_positionspapier_web_def.pdf** (Stand: 05.08.2023)

Goller, Antje; Rieckmann, Marco: What do we know about teacher educators' perceptions of education for sustainable development? A systematic literature review. In: Journal of Teacher Education for Sustainability 24 (2022) 1, S. 36–51. URL: **https://sciendo.com/article/10.2478/jtes-2022-0003** (Stand: 17.10.2023)

Haan, Gerhard de: Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka; Haan, Gerhard de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2008

Haan, Gerhard de; Harenberg, Dorothee: Nachhaltigkeit als Bildungs- und Erziehungsaufgabe: Möglichkeiten und Grenzen schulischen Umweltlernens. In: Der Bürger im Staat (1998) 2, S. 100–104

Hauff, Michael von: Nachhaltige Entwicklung: Grundlagen und Umsetzung. 3. Aufl. Berlin 2021. URL: **https://doi.org/10.1515/9783110722536** (Stand: 05.08.2023)

Hauff, Michael von; Claus, Katja: Fair Trade. 3. Aufl. Stuttgart 2018

Hauff, Michael von; Jörg, Andrea: Nachhaltiges Wachstum. 2. Aufl. Berlin 2017. URL: **https://doi.org/10.1515/9783110532845** (Stand: 05.08.2023)

Heinberg, Richard: The End of Growth. Gabriola Island 2011

Hickel, Jason: Less is more: how degrowth will save the world. London 2020

Jackson, Tim: Prosperity without Growth. In: Yearbook of International Environmental Law 20 (2009) 1, S. 889–893

Kuhlmeier, Werner; Vollmer, Thomas: Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Tramm, Tade; Casper, Marc; Schlömer, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bonn 2018, S. 131–151. URL: **https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/BIBB_111_092_AGBFN_Kuhlmeier_Vollmer.pdf** (Stand: 05.08.2023)

Künzli David, Christine; Bertschy, Franziska; Haan, Gerhard de; Plesse, Michael: Zukunft gestalten lernen durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarschule. Berlin 2008

Meadows, Dennis L.; Meadows, Donella H.; Randers, Jørgen: Die neuen Grenzen des Wachstums: Die Lage der Menschheit – Bedrohung und Zukunftschancen. Hamburg 1992

Meadows, Dennis L.; Meadows, Donella H.; Zahn, Erich; Milling, Peter: Die Grenzen des Wachstums: Der Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972

Michelsen, Gerd; Fischer, Daniel: Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. Aufl. Wiesbaden 2019

Mishan, Edward Joshua: The Costs of Economic Growth. London 1963

Ott, Konrad; Döring, Ralf: Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit. Marburg 2011

Paech, Niko: Befreiung vom Überfluss: Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. 11. Aufl. München 2019

Raworth, Kate: Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist. London 2017

Reid, Anna; Petocz, Peter: University lecturers' understanding of sustainability. In: Higher Education 51 (2006) 1, S. 105–123. URL: **https://doi.org/10.1007/s10734-004-6379-4** (Stand: 05.08.2023)

Rockström, Johan; Steffen, Will; Noone, Kevin; Persson, Åsa; Chapin III, F. Stuart; Lambin, Eric F.; Lenton, Timothy M.; Scheffer, Marten; Folke, Carl; Schellnhuber, Hans Joachim; Nykvist, Björn; de Wit, Cynthia A.; Hughes, Terry; van der Leeuw, Sander; Rodhe, Henning; Sörlin, Sverker; Snyder, Peter K.; Costanza, Robert; Svedin, Uno; Falkenmark, Malin; Karlberg, Louise; Corell, Robert W.; Fabry, Victoria J.; Hansen, James; Walker, Brian; Liverman, Diana; Richardson, Katherine; Crutzen, Paul; Foley, Jonathan A.: A safe operating space for humanity. In: Nature (2009) 461, S. 472–475. URL: **https://doi.org/10.1038/461472a** (Stand: 05.08.2023)

Rogall, Holger; Gapp-Schmeling, Katharina: Nachhaltige Ökonomie. Band 1: Grundlagen des nachhaltigen Wirtschaftens. 3., überarbeitete und stark erweiterte Aufl. Marburg 2021

Rogall, Holger: Ökologische Ökonomie. 2. Aufl. Wiesbaden 2008

Steffen, Will; Broadgate, Wendy; Deutsch, Lisa Michele; Gaffney, Owen; Ludwig, Cornelia: The trajectory of the Anthropocene: The great acceleration. In: Anthropocene Review (2015) 2, S. 81–98

Steurer, Reinhard: Paradigmen der Nachhaltigkeit. In: Zeitschrift für Umweltpolitik & Umweltrecht (2001) 4, S. 537–566

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.): Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. 2017. URL: **https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444** (Stand: 05.08.2023)

Vieweg, Wolfgang: Nachhaltige Marktwirtschaft: Eine Erweiterung der Sozialen Marktwirtschaft. 2. Aufl. Wiesbaden 2019

WCED – World Commission on Environment and Development (Hrsg.): Our Common Future. Oxford 1987

Thomas Hermann

Behavioural Economics und *Humanistic Economics*. Eine dialogische Perspektive[1]

Die von der Dialogischen Theorie Peter Zimas inspirierte aktantentheoretische Konfrontation von Neoklassik, *Behavioural-Decision*-Theorie und *Social-Preferences*-Theorie mit Humanistischer Ökonomik zeigt, dass die bisherige Kritik an der Verhaltensökonomik auf einer Verengung auf die Aktanten der *Behavioural-Decision*-Theorie beruht. Bezieht man die Aktanten der *Social-Preferences*-Theorie mit ein, kann Verhaltensökonomik die Tradition des deskriptiven Humanismus mit ihren Erkenntnissen zu intrinsischer Reziprozität und bedingter Kooperation bereichern. Ihre politischen Gestaltungsempfehlungen bauen keineswegs nur auf das Anstupsen irrationaler Menschen durch wohlwollende rationale Expertokratinnen und Expertokraten. Sie heben vielmehr die Bedeutung von Bildung hervor. Für eine humane Ökonomie bedeutsam erscheint die Erkenntnis der *Social-Preferences*-Theorie, dass Prosozialität durch gemeinsame Erziehung, industrielle Demokratie und gezieltes politisches Erwartungsmanagement förderbar ist.

1 Einleitung

Die ökonomische Forschungsfront scheint inzwischen deutlich pluraler als die oft kritisierte (vgl. Peukert 2023) neoklassische Lehrbuch-Orthodoxie zu sein (vgl. Rommel/Kasperan 2022). In diesem Zusammenhang ist es auch zu Annäherungsversuchen zwischen Verhaltensökonomik und Humanistischer Ökonomik gekommen. So hat der Wirtschaftshistoriker John Komlos zu einem neuen Paradigma für das 21. Jahrhundert aufgerufen, den *Humanistic Economics* (vgl. Komlos 2021). Hierzu fordert er: „Economics should begin with the principles of behavioral economics" (Komlos 2021, S. 191). Die Experimentalökonomen Vernon Smith und Bart Wilson entwickeln die Verhaltensökonomik im Geiste von Adam Smiths „Theory of Moral Sentiments" als Humanomics weiter mit der Begründung: „This great book is the foundation for lost insights into a quintessentially humanistic science of economics" (Smith/Wilson 2019, S. 160). Und der humanistische Philosoph Julian Nida-Rümelin regt an, „den Austausch zwischen Philosophie und Ökonomie angesichts des Siegeszugs der Verhaltensökonomik auszubauen" (Nida-Rümelin 2020, S. 259). Diese Annäherungen erscheinen auch aus praktischer Sicht bemerkenswert, zählen doch die *Behavioural Economics* laut einer in der Betriebswirtschaftslehre viel zitierten Untersu-

1 Ich danke dem Herausgeber Georg Tafner und zwei anonymen Gutachterinnen bzw. Gutachtern für die inspirierenden Kommentare des eingereichten Manuskripts. Ich danke auch den Teilnehmenden der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft zu „Humane Ökonomie" an der Humboldt-Universität zu Berlin (22./23. September 2022) für die anregende Diskussion der ersten Version dieses Beitrags.

chung zu den von Führungskräften besonders nachgefragten Forschungsergebnissen (vgl. Schwenker u.a. 2021, S. 22).

Mein Beitrag knüpft an diesen Diskurs an und untersucht, zu welchen Einsichten eine Konfrontation der Positionen von Verhaltensökonomik und Humanistischer Ökonomik führen kann.

Diese Untersuchung ist von der Dialogischen Theorie Peter Zimas (vgl. Zima 2017a; 2017b; 2020) inspiriert. Dialogische Theorie ist ein emanzipatorisches Projekt, sie beruht „auf dem freien Willen des Einzelnen, sich von den Soziolekten, in denen er sozialisiert wurde, zu emanzipieren und aus wissenschaftlicher Neugier in der Fremde nach neuen Anregungen zu suchen" (Zima 2017a, S. 287). Sie ist von der Überzeugung getragen, „dass erst in der Auseinandersetzung mit anderen, konkurrierenden Betrachtungsweisen die Vorzüge und Nachteile, die Stärken und Schwächen einer Theorie zutage treten" (Zima 2020, S. 2), man so zu nuancierteren Theorien und einem besseren Verständnis der Realität gelangt. Dem Dialog [2] geht es nicht darum, Forschungstraditionen durch das Austauschen von Gründen auf einer höheren Ebene zu einer Synthese zu führen: „Meinung und Gegenmeinung sollen weiterhin koexistieren und konkurrieren" (Zima 2020, S. 982). Für die Bildung setzt Dialogische Theorie daher auf die von Andreas Novy und Georg Tafner in Stellung gebrachte Multiperspektivität (vgl. Novy/Bärnthaler/Heimerl 2020; vgl. Tafner 2020a).

Um die Forschungsfrage zu beantworten, ist mein Beitrag wie folgt aufgebaut:

Abschnitt 2 arbeitet Stellungnahmen zur Verhaltensökonomik in der humanistischen Tradition verpflichteten Forschungsprogrammen heraus und untersucht diese auf ihre Verständigungs- und Ablehnungsmomente hin. Ein Ergebnis dieses Abschnittes ist, dass diese Stellungnahmen sich meist an der mit Kahneman und Tversky (vgl. Kahneman 2011) sowie Thaler und Sunstein (vgl. Thaler/Sunstein 2021) verbundenen *Behavioural Decision Research* abarbeiten, die *Social-Preferences*-Theorie dagegen unterbelichten.

Behavioural-Decision-Theorie und Humanistische Ökonomik erzählen Gesellschaft von einem je unterschiedlichen Standpunkt aus, ihnen entgehen dadurch bestimmte Aspekte der Realität, sie kommen zu unterschiedlichen Gestaltungsempfehlungen. Abschnitt 3 erhellt dies erzähltheoretisch mit dem Aktantenmodell von Algirdas Greimas in der Interpretation von Peter Zima (vgl. Zima 2020; vgl. auch Greimas 2019). Während die Aktanten der *Behavioral-Decision*-Theorie recht eindeutig konturiert werden können, ist das bei sich auf humanistische Tradition berufenden Ansätzen schwieriger. Ich mache die humanistische Position daher an einem konkreten Beispiel, nämlich an Nida-Rümelins „Theorie praktischer Vernunft" (vgl. Nida-Rümelin 2020), fest.

Abschnitt 4 erweitert den Dialog um eine aktantentheoretische Rekonstruktion der *Social-Preferences*-Theorie. Es zeigt sich, dass der Dialog mit ihr zu einem Verständnis der Realität und zu Gestaltungsempfehlungen führt, die eine humanistische Tradition bereichern könnten.

2 Schon Sokrates hatte als Erzieher die didaktische Funktion des Dialoges geschätzt. Dies galt auch für meine beiden humanistischen Erzieher, meinen Latein- und Griechischlehrer Martin Esper am Görres-Gymnasium in Koblenz sowie meinen akademischen Lehrer Horst Albach an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und an der WHU-Otto Beisheim School of Management in Vallendar. Ihrem Andenken widme ich diesen Beitrag.

Mein Fazit diskutiert kritisch, inwieweit die Verhaltensökonomik die Tradition des deskriptiven Humanismus bereichern kann.

2 Ablehnungs- und Verständigungsmomente zwischen Humanistischer Ökonomik und Verhaltensökonomik. Ein Literaturüberblick

Nach Peter Zima findet der Dialog zwischen Vertretern und Vertreterinnen verschiedener wissenschaftlicher Forschungstraditionen in realen Sprachverhältnissen statt, „die nicht nur vom Willen zur Verständigung mit dem Andersdenkenden geprägt sind, sondern auch von der Ablehnung des Andersartigen" (Zima 2017a, S. 243). Um diese Verständigungs- und Ablehnungsmomente der humanistischen Forschungstradition gegenüber der Verhaltensökonomik herauszuarbeiten, untersuche ich *„Elgars Companion to Social Economics"* (vgl. Davis/Dolfsma 2015), das *„Handbook of Alternative Theories of Political Economy"* (vgl. Stilwell/Primrose/Thornton 2022), die Fundstellen für behavio* (76 Treffer) bzw. Verhaltensök* (41 Treffer) im Standardwerk von Reinhold Hedtke (vgl. Hedtke 2015a), das Discussion Forum II in der *Socio-Economic Review* 2010 sowie die Monografie *„Individuals and Identity in Economics"* (vgl. Davis 2011). Mein Rekurrieren auf diese sozioökonomische Forschungstradition erklärt sich aus der Tatsache, dass sowohl Vertreter/-innen der *Social Economics* (vgl. Davis/Dolfsma 2015, S. 6f.; vgl. Davis 2022, S. 289) als auch der *Socio-Economics* (vgl. Mikl-Horke 2015, S. 107) sich auf das Werk von Mark Lutz berufen, der die Bezeichnung *Humanistic Economics* eingeführt hat (vgl. Lutz/Lux 1988; vgl. Lutz 1990; vgl. Lutz 1999). Ebenfalls in die Spurensuche nehme ich die humanistische „Theorie praktischer Vernunft" (vgl. Nida-Rümelin 2020) auf, die sich intensiv mit Neoklassik und Verhaltensökonomik auseinandersetzt.

Ich gliedere die Befunde zu Ablehnung und Verständigung in die Themen „Erkenntnisbeitrag der Verhaltensökonomik", „Paradigmatischer Status", „Modellierung von *Agency* und Sozialem" sowie „Politikimplikationen".

2.1 Irrationalität des Menschen als wesentlicher Erkenntnisbeitrag der Verhaltensökonomik

Viele Sozioökonomen und -ökonominnen sind sich einig, dass es ein wesentlicher Erkenntnisbeitrag der Verhaltensökonomik sei, Menschen als irrational zu betrachten (vgl. Etzioni 2015, S. 88f.; vgl. Mikl-Horke 2015, S. 115f.; vgl. Moldaschl 2015a, S. 143). Sie wiederholen damit ein Narrativ, zu dessen Verbreitung Hauptvertreter/-innen der *Behavioural-Decision*-Theorie wesentlich beigetragen haben, etwa *Dan Arielys* Bestseller *„Predictably Irrational"* (vgl. Ariely 2010) oder Richard Thalers *„rather self-congratulatory book"* (so Ortmann, A. 2020, S. 4) *„Misbehaving"* (vgl. Thaler 2016). Auch die ideengeschichtliche Arbeit von Heukelom (vgl. Heukelom 2014) wiederholt dieses Narrativ.

Nida-Rümelin folgt dieser Argumentation, wenn er sein Konzept der strukturellen Rationalität von der Verhaltensökonomik abgrenzt, deren Kritik am *homo-oeconomicus*-Mo-

dell er als „Abkehr von den rationalistischen Prämissen“ (Nida-Rümelin 2020, S. 133) der neoklassischen Ökonomik interpretiert (vgl. auch Nida-Rümelin 2020, S. 255). Er sieht aber auch Verständigungsmöglichkeiten, wenn die Verhaltensökonomik sich nicht nur als „Proponentin menschlicher Irrationalität“ (ebd., S. 257) präsentiere, sondern ihre von der Neoklassik abweichenden Befunde daraufhin überprüfe, ob sie nicht „Ausdruck guter Handlungsgründe“ (ebd.) seien.

John B. Davis bietet eine differenziertere Sicht auf die verschiedenen Forschungsprogramme der Verhaltensökonomik (vgl. Davis 2011): Er unterscheidet die *Behavioural-Decision*-Theorie, die *Social-Identity*-Theorie und die *Social-Preferences*-Theorie. Auch Beaudreau rekurriert auf *Social-Preferences*-Theorien als Ausgangspunkt seiner Überlegungen, versucht dann aber mit Abraham Maslows Konzeption niederer und höherer Bedürfnisse eine humanistische Theorie ökonomischen Verhaltens zu entwickeln (vgl. Beaudreau 2012).

2.2 Paradigmatischer Status: Es besteht ein enger Zusammenhang von Verhaltensökonomik und Neoklassik

Die meisten Vertreter/-innen der humanistischen Ökonomik diagnostizieren fundamentale Kontinuitäten (vgl. Primrose 2017; vgl. Primrose 2022, S. 398ff.) oder „enge geistige Verwandtschaft“ (Moldaschl 2015a, S. 143) der Verhaltensökonomik mit der Neoklassik. Dies zeitigt vorsichtige (Hedtke, Streeck) oder strikte Ablehnung (Moldaschl, Primrose).

Hedtke kennzeichnet die Verhaltensökonomik als *Mainstream*-Heterodoxie und sieht die Gefahr, dass sie den Schutzgürtel der herkömmlichen Ökonomik sozialisiere, den *hard core* der *rational choice* aber unangetastet lasse (vgl. Hedtke 2015b, S. 26). Streeck sieht Verhaltensökonomik nicht als Herausforderung der Standardökonomik, sondern als „friendly amendment“ (Streeck 2010, S. 388), als Versuch, ihre wachsenden theoretischen und praktischen Schwierigkeiten zu retten.

Moldaschl und Primrose kritisieren den Psychologie-Import der Verhaltensökonomik. *Mainstream*-Psychologie, *Mainstream*-Ökonomik und Verhaltensökonomik gingen von einer Gesetzmäßigkeit des menschlichen Wesens aus, die Verhaltensökonomik steuere hierzu (nur) gesetzmäßige Anomalien bei (vgl. Moldaschl 2015a, S. 143). Laut Primrose zeichne die Verhaltensökonomik ein umgekehrter ökonomischer Imperialismus aus: Sie importiere Erkenntnisse aus der Psychologie, um sie zu domestizieren (vgl. Primrose 2022, S. 398ff.). Er kritisiert, dass die empirische Vielfalt der Verhaltensökonomik letztlich von dem Einen, dem *homo oeconomicus* als normativem Ideal, beherrscht werde, „the one […] who rules them all“, könnte man in Anspielung auf „The Lord of the Rings“ sagen: „BE [Behavioural Economics, Anm. d. Verf.] positions Homo Economicus as the ideal subject for functioning markets and potentially realisable through corrective measures“ (Primrose 2017, S. 89).

Da Neoklassik-Kritik als identitätsstiftendes Merkmal humanistischer Ökonomiken angesehen wird (vgl. Hedtke 2015b, S. 26), sind diese Ablehnungen der Verhaltensökonomik nicht erstaunlich.

2.3 Unzureichende Modellierung der individuellen *Agency* und des Sozialen in der Verhaltensökonomik

Ablehnung der Verhaltensökonomik durch die humanistische Forschungstradition wird auf der modelltheoretischen Ebene damit begründet, dass *Agency* und Soziales in der Verhaltensökonomik nicht ausreichend modelliert seien.

Gegen die ***Agency*** in der Verhaltensökonomik wird angeführt, dass sie der Versuch sei, die Ideologie der „So-ist-der-Mensch-Ökonomik" (Moldaschl 2015b, S. 348) durch eine „So-ist-der-Mensch-Psychologie" (ebd.) zu retten. Wenn man kognitive Limitationen als a priori fest verdrahtet in Menschen annehme, spiele man den institutionell eingebetteten Charakter von Irrationalität herunter (vgl. Streeck 2010).

Die verschwindende Grenze zwischen Verhaltensökonomik und Neurowissenschaften wird von Streeck scharf kritisiert. Menschliche Handlungen werden in der Verhaltensökonomik reduktionistisch auf den Aktoren verborgene *„causes"* zurückgeführt und nicht auf „reasons" (Streeck 2010, S. 391), das verhaltensökonomische Modell sei sogar noch naturalistischer als das *homo-oeconomicus*-Modell. In dieselbe Richtung weist die Kritik von Nida-Rümelin, dass sich verhaltensökonomische Akteure und Akteurinnen nur verhalten, aber nicht handeln (vgl. Nida-Rümelin 2020).

Dagegen einzuwenden ist allerdings, dass Naturalismus und humanistische Anthropologie nicht unvereinbar sein müssen, wie Michael Kurthen in seiner Diskussion eines humanistischen Naturalismus gezeigt hat (vgl. Kurthen 2011).

Nida-Rümelin kritisiert vor allem die (neoklassische) Versuchung der Verhaltensökonomik, Phänomene moralischer Motivation in die individuelle Nutzenfunktion zu integrieren (vgl. Nida-Rümelin 2020, S.262). Er spricht von einer „Umkehrung des Begründungsverhältnisses […] Der Altruist will helfen und deswegen fühlt er sich besser, wenn er diese Hilfe auch realisiert. Aber es ist nicht das Besserfühlen, was ihn motiviert, sondern das Helfen" (ebd., S. 259). Davis hebt hervor, dass in der Verhaltensökonomik Individualität zu einem Ergebnis sozialer Interaktion werde (vgl. Davis 2011). Dies geschähe, indem Experten Als-ob-Präferenzen der Individuen konstruieren. Diese setzten Menschen allerdings gerade nicht dazu imstande, Selbstkontrolle auszuüben. Agency verlange vielmehr, „to include some account of how they (die Individuen, Anm. d. Verf.) bring things about, not just what they prefer to come about" (Davis 2011, S. 68).

Diesen Ablehnungs- stehen auch einige Verständigungsmomente gegenüber, die sich aber nicht auf die *Behavioural-Decision*-Theorie, sondern auf die Untersuchungen zu systematischen Abweichungen vom Egoismus in der *Social-Preferences*-Forschung beziehen (vgl. Piore 2010, S. 385). Die Anerkennung prosozialer Normen sei für Themen wie „Kooperation, Vertrauen, Leistungsmotivation, Kritik an ‚pay for performance' und Reziprozität (Gabe oder Tausch) von entscheidender Bedeutung" (Ortmann, G. 2015, S. 308). Hier ist auch Nida-Rümelins Plädoyer für den Ausbau des Austausches „zwischen Philosophie und Ökonomie angesichts des Siegeszugs der Verhaltensökonomie" (Nida-Rümelin 2020, S. 259) zu verorten.

Gegen die Modellierung des **Sozialen** in der Verhaltensökonomik wird angeführt, sie neige dazu, Normen als gegeben anzunehmen und nicht ihre soziale Konstruktion zu theoretisieren (vgl. Hellmich 2015, S. 167f.).

Wolfram Elsner hingegen sieht eine Gemeinsamkeit zwischen sozioökonomischer Theoriebildung und *behavioural economics* in den Konzepten „Prozess (vs. prädeterminiertes Gleichgewicht), *embeddedness* (vs. methodologischer Individualismus) und Komplexität (vs. axiomatischer Simplizismus)" (Elsner 2015, S. 249f.).

Die Haltung von Davis ist ambivalent. Er arbeitet für die *Social-Preferences*-Forschung heraus, dass diese ein ganz anderes Feld der Psychologie einbeziehe als die *Behavioural Decision Research*: Größerer psychologischer Realismus heiße nun größerer sozialpsychologischer Realismus (vgl. Davis 2011, S. 70). Soziale Präferenzen seien Präferenzen für bestimmte soziale Strukturen oder Formen sozialer Organisation (ebd., S. 85). Er wendet aber kritisch ein, dass eine Präferenz für eine soziale Struktur (im Gegensatz zu „normalen" Präferenzen für Güter) eine Erklärung voraussetze, warum man diese Struktur vorziehe. Sozial-Präferenz-Theoretiker/-innen geben aber gerade keine Gründe für die Motivation an (vgl. ebd.). In dieselbe Richtung weist Nida-Rümelin, wenn er an der verhaltensökonomischen Ungleichheitsaversion im Fehr-Schmidt-Modell kritisiert, dass diese die Möglichkeit der Verhaltenslenkung durch normative Urteile ausschließe, da sie Ungleichheitsaversion nur als Nutzenabsenkung interpretiere (vgl. Nida-Rümelin 2020, S. 255f.).

Davis kommt zu dem Schluss, dass das *Social-Preferences-Framework* imstande sei, eine große Anzahl sozialer Aspekte zu integrieren. Aber statt Sozialität zu internalisieren, müssten Individuen in Sozialität eingebettet werden, ein Weg, der sich bei Kahnemans Betonung der Bedeutung von Kontextfaktoren angedeutet habe (vgl. Davis 2015, S. 121). Der Fokus der *Social-Preferences*-Theorie auf die Repräsentation von Individuen durch Nutzenfunktionen würde dies hingegen verhindern (vgl. Davis 2011, S. 91).

2.4 Bewertung der Politikimplikationen der Verhaltensökonomik

Ablehnungsmomente ergeben sich vor allem aus der Kritik der Sozioökonomen und ökonominnen am Marktfundamentalismus (vgl. Ötsch 2019) der Neoklassik. Denn die Verhaltensökonomik halte an deren Marktimperativ fest, sei kompatibel mit libertärem und *Laissez-faire*-Denken (vgl. Etzioni 2010, S. 381), etwa im einflussreichen libertären Paternalismus von Richard Thaler und Cass Sunstein (vgl. Thaler/Sunstein 2021). Sie diagnostiziere als neue Erklärung für Marktunvollkommenheiten die begrenzten kognitiven Fähigkeiten der Menschen. Wenn man diese therapiere, würde auch das Allheilmittel Markt positiv anschlagen (vgl. Primrose 2022, S. 399).

Verhaltensökonomik biete zwar, so Amitai Etzioni, „den Fortschrittsgläubigen […] wenig Trost. Die Daten belegten, dass Bildung und Ausbildung den Menschen nicht helfen, ihre kognitiven Schranken zu überwinden" (Etzioni 2015, S. 91). Wir könnten aber lernen, dass „die „externen Faktoren so umzustrukturieren [seien, Anm. d. Verf.], dass die Entscheidungsprozesse der Menschen […] erleichtert und verbessert werden" (ebd., S. 92). Dies und das Bestimmen der sozialen Ziele ist im libertären Paternalismus die Aufgabe der rationalen Experten (vgl. Davis 2011, S. 61). Sah Etzioni noch eine Nähe der Verhaltens-

ökonomik zum *Laissez-faire*-Denken, interpretiert Davis den libertären Paternalismus als eine Abkehr von der (neoklassischen) Laissez-faire-Philosophie. Die Ökonomik werde zu einer fundamental normativen Unternehmung (vgl. Davis 2011, S. 63), habe eine „quasi therapeutische Aufgabe" (Hedtke 2015b, S. 49). Es gehe ihr darum, was Menschen präferieren sollten (vgl. Davis 2011, S. 64). Davis wendet kritisch ein, dass es keinerlei Grund gebe, anzunehmen, dass die Experten tatsächlich vom Wohlwollen motiviert seien (ebd., S. 66).

3 Neoklassik, *Behavioural Decision Research*, Humanistische Ökonomik. Eine erzähltheoretische Rekonstruktion

Mit der Dialogischen Theorie gehe ich davon aus, dass sich sozialwissenschaftliche Theorien als Erzähltexte rekonstruieren lassen. Diese Idee lässt sich in der Ökonomik auf Deirdre McCloskey (vgl. McCloskey 1985; vgl. McCloskey 2021; vgl. Silvestri 2021) zurückführen, die die Propp'sche Märchenanalyse hierfür anführte (zu neuerer Forschung vgl. Künzel/Priddat 2021). Das von mir verwendete Aktantenmodell und das Modell der Modalitäten von Algirdas Julien Greimas (in der Darstellung von Peter Zima) knüpft daran insofern an, als Greimas die zahlreichen Akteure der Propp'schen Analyse auf eine begrenzte Anzahl von Aktanten verdichtete. Ich werde im Folgenden die *Behavioural-Decision*-Theorie erzähltheoretisch als Antwort auf die Neoklassik rekonstruieren, um dann diese Erzählung mit Nida-Rümelins humanistischer Antwort zu konfrontieren (zur Methodik vgl. Titscher u. a. 1998; vgl. Zima 2020, S. 54ff.).

Das Aktantenmodell von Greimas ist auf der Handlungsebene mit Aktanten bevölkert: mit Auftraggebern/-geberinnen und Gegenauftraggebern/-geberinnen, mit Beauftragten (Helden/Heldinnen) und Gegenbeauftragten (Antihelden/-heldinnen), mit Helfern/Helferinnen und Widersachern/Widersacherinnen und mit Objekten der Begierde (dem Schatz oder der Prinzessin im Märchen). *In nuce* erzählt dabei „ein Aussagesubjekt […], wie ein handelndes Subjekt versucht, sich eines Objekts zu bemächtigen, das es einem Anti-Subjekt streitig macht" (Zima 2017b, S. 10; vgl. auch Hermann 2021). Tabelle 1 fasst diese Struktur zusammen.

Tabelle 1: Struktur des Aktantenmodells von Greimas

Aktanten	Gegen-Aktanten
Auftraggeber/-in (*destinateur*; Subjekt)	Gegenauftraggeber/-in (*antidestinateur*; Antisubjekt)
Beauftragte/-r (Held/-in, *destinataire*)	Gegenbeauftragte/-r (Antiheld/-in, *antidestinaire*)
Helfer/-in (*adjuvant*)	Widersacher/-in (*opposant*)
Objekt (des Begehrens)	

Diese Aktanten sind mit Stärken und Schwächen ausgestattet, die Greimas Modalitäten nennt. Er unterscheidet virtualisierende (müssen, wollen), aktualisierende (wissen, können) und realisierende (tun, sein) Modalitäten (vgl. Zima 2017b, S. 11).

3.1 Aktanten in der Heldenrolle: homo oeconomicus (Econs), homo sapiens (Human), homo deliberativus

Die Neoklassik überträgt die Heldenrolle dem *homo oeconomicus*, der Wahlhandlungen rational trifft, sodass er das Objekt seines Begehrens erreicht: das Maximum seines individuellen Wohlbefindens. (Nur) Märkte als Aktanten helfen ihm dabei, dass er (ganz unbeabsichtigt) auch die gesellschaftliche Wohlfahrt fördert. Wichtigster Gegenspieler ist der Staat, der durch Steuererhebung, Markteingriffe und Verbote die gesellschaftliche Wohlfahrt erreichen möchte. De facto stört er aber nur die Heldinnen bzw. Helden bei ihrer Zielverfolgung, erreicht das Objekt des Begehrens nicht.

Diese Aktantenstruktur ändert sich in der *Behavioural-Decision*-Theorie von Kahneman und Tversky (vgl. Kahneman 2011) sowie Thaler und Sunstein (vgl. Thaler/Sunstein 2021) *prima facie* dramatisch. Auf der Handlungsebene ersetzen (irrationale) Humans (*homines sapientes*) die (rationalen) Econs (*homines oeconomici*) (vgl. Thaler/Sunstein 2021, S. 8f.). Diese haben Schwierigkeiten, das Objekt ihres Begehrens zu erreichen, das Maximum des individuellen Wohlbefindens. Zum Glück für sie gibt es aber auch rationale Aktanten, die Expertinnen bzw. Experten. Diese designen als Helfer/-innen die Entscheidungsstruktur der *Humans* so, dass sie imstande sind, wie Econs zu handeln. Der *homo oeconomicus* bleibt also das normative Ideal. Für die Modalitäten der Aktanten heißt das:

Wollen: Der *homo sapiens* will genauso wie der *homo oeconomicus* seinen Nutzen maximieren. In der *Behavioral-Decision*-Theorie treten die Expertinnen bzw. Experten hinzu, die das „Gute" wollen. Sie wollen den (irrationalen) *Humans* helfen, den Zustand zu erreichen, den sie gewählt hätten, wenn sie sich wie Econs rational verhalten hätten. Expertinnen und Experten sind wohlwollend, aber keineswegs wohlwollende Diktatorinnen bzw. Diktatoren, sondern libertäre Paternalistinnen und Paternalisten. Sie wollen die *Humans* „nur" anstupsen, *nudgen*, um ihnen den richtigen Weg zu weisen, wollen ihnen aber auch die Entscheidungsfreiheit belassen, sich gegen den *Nudge* zu entscheiden (vgl. Thaler/Sunstein 2021, S. 6).

Wissen: Das Ganze in der Welt verteilte Wissen der *homines oeconomici* der Neoklassik wird in Märkten perfekt so verarbeitet, dass es zu gesellschaftlich optimalen (im Sinne von effizienten) Zuständen führt. Der Gegenspieler Staat hingegen maßt sich zwar Wissen an (Hayek dixit), weiß aber de facto viel weniger als die Märkte. *Humans* kennen im Gegensatz zum *homo oeconomicus* nicht alle Alternativen und wissen auch nicht, was ihre wahren Interessen sind. Helfen ihnen Wettbewerbsmärkte, ihre wahren Konsumenteninteressen zu verfolgen? *„Sadly, the answer is no"* (Thaler/Sunstein 2021, S. 101), wie die Erzählung vom Erfolg des *„snake oil"* als Metapher für betrügerisches Marketing zeigt (vgl. ebd., S. 101f.). Diese wahren Interessen hingegen kennen die Expertinnen bzw. Experten ganz genau.

Können: Während der *homo oeconomicus* alle Alternativen bewerten und in eine Rangfolge bringen kann, haben *Humans* begrenzte kognitive Fähigkeiten und verhalten sich daher irrational. Sie leiden an Verlustaversion, treffen zeitinkonsistente Entscheidungen, lassen sich durch *Framing*-Effekte verwirren, haben Selbstkontrollprobleme. Gemessen am *homo oeconomicus* sind dies Irrationalitäten, die dazu führen, dass es *Humans* nicht gelingt, ihr eigenes Wohlbefinden zu maximieren, und Märkte dabei versagen, das gesamtgesellschaftliche Wohl zu garantieren. Die Expertinnen und Experten können dieses Versagen der *Humans* (und der Märkte) korrigieren, indem sie die Entscheidungsarchitekturen der *Humans* so designen, dass diese in ihrem wohlverstandenen Interesse handeln können. Dies kann durchaus auch Hilfe zur Selbsthilfe bedeuten: „*Structuring choice sometimes means helping people to learn, so they can later make better choices on their own*" (Thaler/Sunstein 2021, S. 124).

Die **humanistische Ökonomik** *in sensu* Nida-Rümelin antwortet auf die als Gegenspieler/-innen zu betrachtenden *Econs* und *Humans* mit Aktanten, die nicht auf Anreize und Preissignale von Märkten oder *Nudges* von rationalen Planerinnen bzw. Planern reagieren, sondern sich von Gründen affizieren lassen. Sie streben nicht wie in der Neoklassik und der Verhaltensökonomik nach einer Maximierung des Wohlbefindens, sondern nach einer gelungenen Lebenspraxis. Das gesellschaftliche Wohl in einer humanen Ökonomie entsteht nicht durch die unsichtbare Hand des Marktes oder die weise Hand sensibler Planer/-innen. Es entsteht vielmehr durch kommunikative Verständigung, durch Deliberation. Die Modalitäten des *homo deliberativus* sind folglich ganz anders als in Neoklassik und *Behavioural-Decision*-Theorie.

Wollen: Die (humanistischen) Aktanten wollen „Autorin oder Autor des eigenen Lebens" (Nida-Rümelin 2020, S. 9) sein. Sie sind in der lebensweltlichen Praxis von einem „aristotelischen Perfektionismus" (ebd., S. 86) geleitet, wollen „das, was man tut, auch gut tun" (ebd., S. 67, S. 86). Kooperation ist direktes Handlungsmotiv der Aktanten: Sie wollen ihren Teil „zu einer kooperativen Praxis beitragen" (vgl. ebd., S. 132).

Wissen: Humanistische Aktanten kennen die verschiedenen Gründe, die für oder gegen eine Überzeugung, eine emotive Einstellung, eine Handlung sprechen. Als vernünftige Aktanten erfüllen sie „die Kohärenzbedingungen des Nutzentheorems von von Neumann und Morgenstern idealiter" (Nida-Rümelin 2020, S. 103).

Können: Humanistische Aktanten besitzen die Fähigkeit, „sich von Gründen affizieren zu lassen" (ebd., S. 24). Gründe-Geben und Gründe-Nehmen gehört zu ihrer lebensweltlichen Praxis (vgl. ebd., S. 89). Sie können daher handeln, denn „jede Handlung ist begründet" (ebd., S. 85). Sie sind rational, wenn sie aufgrund guter Gründe für X von X überzeugt sind (vgl. Nida-Rümelin 2020, S. 41ff.), andernfalls irrational. Diese Fähigkeit zum Abwägen von Gründen befähigt sie auch zur Kooperation, sie sind fähig zur strukturellen Rationalität, *homo oeconomicus* und *homo sapiens* hingegen nur zur instrumentellen Rationalität. Verlustaversion ist für den *homo deliberativus* gerade kein Zeichen von Irrationalität, sondern zeugt von seinem Sich-im-Leben-einrichten-Können (vgl. Nida-Rümelin 2020, S. 229).

3.2 Dialogeinsichten für Gestaltungsempfehlungen einer humanen Ökonomie

Die Verhaltensökonomik in sensu Thaler und Sunstein bietet dann Lösungsangebote, wenn Menschen sich trotz guter Gründe nicht für eine Handlung entscheiden, die für eine humane Ökonomie wünschenswert erscheint, also im Sinne Nida-Rümelins irrational sind (vgl. Nida-Rümelin 2020, S. 47). Die geringe Organspende in Deutschland mag als (wohlbekanntes) Beispiel für das von Thaler und Sunstein empfohlene Designen von Entscheidungsarchitekturen dienen. Hätten wir eine hinreichende Anzahl strukturell rationaler Menschen *in sensu* Nida-Rümelin in Deutschland, sollten doch auch ausreichend Organe gespendet werden. Dem ist aber offenkundig nicht so. Thaler und Sunstein empfehlen daher eine Änderung der Entscheidungsarchitektur, von *Opt-in* zu *Opt-out* wie in Österreich (vgl. Thaler/Sunstein 2021, S. 11).

Ex negativo wirft der Dialog auch Licht auf zwei besondere Stärken humanistischer Positionen: die Bedeutung der menschlichen Deliberation und die Bedeutung der Erziehung.

Der libertäre Paternalismus scheint einer Expertokratie mit der „power of gentle nudges" (Thaler/Sunstein 2021, S. 11) das Wort zu reden: „Gute Hirten führen sanft" (Bröckling 2017) charakterisiert (und kritisiert im Sinne Michel Foucaults) dies sehr gut. Gerade in der angloamerikanischen Welt sind *Nudge Units* wie Pilze aus dem Boden geschossen. An den Humans von Thaler und Sunstein prallen Erziehung und Bildung wirkungslos ab, sie sind nicht zur Deliberation fähige Menschen, sondern eher Klone von Homer Simpson, die mit Marketingmethoden bespielt und bespaßt werden müssen: „Make it fun" (Thaler/Sunstein 2021, S. 11). Die verhaltensökonomische These der Wirkungslosigkeit von Erziehungsmaßnahmen ist auch einer der Hauptkritikpunkte von Gerd Gigerenzer am libertären Paternalismus (vgl. Gigerenzer 2015). Diese Wirkungslosigkeit scheint das Versagen des US-amerikanischen Erziehungssystems widerzuspiegeln. Von Etzioni war es als wenig tröstliche, aber realistische Einsicht der Verhaltensökonomik hervorgehoben worden (vgl. Etzioni 2015, S. 91).

Dies gilt für den Ansatz von Thaler und Sunstein. Ich werde im nächsten Abschnitt zeigen, dass es in der Verhaltensökonomik auch aus humanistischer Sicht tröstlichere Erkenntnisse gibt.

4 *Social-Preferences*-Programm der Verhaltensökonomik

4.1 Die Erzählung der *Social-Preferences*-Theorie. Eine aktantentheoretische Rekonstruktion

Um den aktuellen Stand der *Social-Preferences*-Theorie rekonstruieren zu können, nutze ich Werke führender Vertreter/-innen (vgl. Dhami 2019a; 2019b; vgl. Drouvelis 2021; vgl. Kosfeld 2022; vgl. Charness/Pingle 2022; vgl. Falk 2022).

Die Beauftragten als zentrale Aktanten (vgl. Tabelle 1) haben je nach Konzeption der *Social Preferences* unterschiedliche Namen: *homo reciprocans* (vgl. Dohmen u. a. 2009; vgl. Dhami 2019a, S. 4; vgl. Fischbacher/Gächter/Fehr 2001), *homo kantiensis* (vgl. Alger/

Weibull 2012; vgl. Dhami 2019b, S. 336), *homo moralis* (vgl. Alger/Weibull 2012), genuiner und widerwilliger Altruist (vgl. Dhami 2019a, S. 51), ungleichheitsaverser Aktant (vgl. Dhami 2019a, S. 100ff.; vgl. Fehr/Schmidt 1999). Besonders empirisch bestätigt ist der *homo reciprocans* (vgl. Falk 2022, S. 128), der intrinsisch reziproke Aktant (vgl. Dhami 2019a, S. 4) oder bedingte Kooperierer (vgl. Fehr/Schurtenberger 2018). Diesen Aktanten steht als Gegenspieler/-in der *homo oeconomicus* gegenüber, ein „*selfish black liar*" (Dhami 2019a, S. 154), ein *Free Rider*, ein Soziopath: „*Self-regarding agents are in common parlance called sociopaths*" (Gintis 2009, S. 49). Märkte als Aktanten sind keineswegs immer Helfer, sondern auch Gegenspieler, da sie zur Diffusion von Verantwortung führen (vgl. Falk 2022, Kap. 5).

Die Modalitäten der reziproken Aktanten unterscheiden sich deutlich von den Humans der *Behavioural-Decision*-Theorie.

Wollen: Der *homo reciprocans* will freundliches Verhalten erwidern und unfaires bestrafen, unabhängig davon, ob das ihm einen materiellen oder strategischen Vorteil verschafft. Ihn zeichnet intrinsische Reziprozität aus. Er zeigt selbst in Einmal-Spielen, wo strategische Überlegungen keinerlei Rolle spielen können, eine hohe Bereitschaft, *Free Rider* auf eigene Kosten zu bestrafen (vgl. Fehr/Schurtenberger 2018). Das unterscheidet ihn vom Gegenspieler *homo oeconomicus*, der (nur) instrumentell reziprok ist, d. h., faires Verhalten dann mit Fairness beantworten will, wenn der langfristige Vorteil den kurzfristigen Nachteil der Fairness überwiegt. In Principal-Agent-Situationen reagiert der *homo reciprocans* als Agent auf uneigennützige Vorleistungen des Prinzipals, im Gegensatz zum *homo oeconomicus*, mit einer höheren Kooperationsbereitschaft. Der *homo reciprocans* ist kein reiner Konsequentialist, es können auch die Intentionen der anderen Aktanten wichtig sein bei der Beurteilung des eigenen Wollens (vgl. Dhami 2019b, S. 156; vgl. Falk 2003).

Gerade die Anwesenheit des Gegenspielers *homo oeconomicus* führt dazu, dass in sozialer Interaktion Kooperation häufig scheitert, also der Objekt-Aktant, das *bonum commune*, nicht erreicht wird, vielfach demonstriert in den „*Public Good Games*" der *Social-Preferences*-Theorie (vgl. Drouvelis 2021, Kap. 4, 5, 7, 8). Denn wenn die bedingten Kooperierer in wiederholten Spielen den Eindruck gewinnen, mit ihrem Beitrag für das *bonum commune* zu hoch zu liegen, passen sie ihren Beitrag nach unten an (vgl. Falk 2022, S. 167ff.).

Wissen: Reziproke Aktanten sind nicht naiv, sie wissen, dass es neben altruistischen, positiv und/oder negativ reziproken oder ungleichheitsaversen Aktanten auch egoistische *black liar* gibt. Im Allgemeinen unterschätzen sie aber die Bereitschaft anderer, ihren Beitrag zum *bonum commune* zu leisten, wie Forschungen von Armin Falk gezeigt haben (vgl. Falk 2022, S. 286ff.).

Können: Bedingte Kooperierer können besser zusammenwirken, wenn es die Möglichkeit der Vorab-Kommunikation gibt (vgl. Fehr/Schurtenberger 2018). Wie die Humans der Thaler'schen Erzählung lassen sich auch reziproke Aktanten durch *Framing*-Effekte beeinflussen. Das kann man positiv nutzen: Rahmt man Gefangenendilemmata als Gemeinschaftsspiele, führt dies zu erheblich höherer Kooperation (vgl. Fehr/Schurtenberger 2018).

Dass Aktanten sich selbst nur mäßig kontrollieren können, erklärt sich daraus, dass sich die positiven Folgen ihres Handelns erst in der Zukunft einstellen, die Kosten dagegen schon heute. Ihre Fähigkeit zur Prosozialität ist daher umso schwächer ausgeprägt, je weiter die Handlungsfolgen in der Zukunft liegen (vgl. Falk 2022, S. 245).

Mit Versprechen können Aktanten die Erwartungen anderer verändern: Falls der Aktant ein solches abgibt, hat der/die Empfänger/-in dieses Versprechens höhere Erwartungen bezüglich der Vertrauenswürdigkeit der Versprechensgeber/-innen. Hier kommt die psychologische Spieltheorie (vgl. Dhami 2019b, S. 255ff.) mit ihrer Endogenisierung von Erwartungen ins Spiel. Ein Versprechen erhöht die Erwartungen von Spieler A, dass Spielerin B zurückzahlen wird. Wenn Spielerin B nicht zurückzahlt, fühlt sie sich schuldig (vgl. Charness/Dufwenberg 2006; vgl. Fischbacher/Föllmi-Heusi 2022). In der neoklassischen Erzählung waren Versprechen leeres Geschwätz, *cheap talk*.

Der Objekt-Aktant öffentliches Gut kann besser erreicht werden durch das Einführen (monetärer, aber auch nicht monetärer) Sanktionsmöglichkeiten (vgl. Fehr/Gächter 2000; vgl. Drouvelis 2021).

Aktanten können Kooperation auch im Gefangenendilemma. Dies läßt sich durch *evidential reasoning* und Formen sozialer Rationalität wie *joint intentionality* und Kantianische Präferenzen erklären:

Beim *evidential reasoning* nimmt die Spielerin ihre eigene Präferenz für wechselseitige Kooperation als diagnostische Evidenz dafür, dass auch der Gegenspieler eine Präferenz für wechselseitige Kooperation habe (vgl. Dhami 2019b, S. 308). Dabei erhöhen Vorab-Versprechen oder ein bekräftigender Händedruck die Kooperationsrate, da die Spieler/-innen dann eher davon ausgehen können, es mit Gleichgesinnten zu tun zu haben (vgl. ebd.).

Eine Form sozialer Rationalität ist Michael Tomasellos *joint intentionality*. Tomasello hatte gezeigt, dass sich menschliche Kooperation vor allem durch „*we-thinking*" auszeichnet, im Gegensatz zu der von Affen, die durch „*me-thinking*" geprägt ist (vgl. Dhami 2019b, S. 336).

Nimmt man mit Roemer Kantianische Präferenzen an (vgl. Dhami 2019b, S. 336ff.), dann können Aktanten kooperieren, weil sie einfach nur denken, dass dies das moralisch Richtige sei. Im Gefangenendilemma wählen Kantianische Aktanten die dominierte Strategie „Kooperieren" mit einer strikt positiven Wahrscheinlichkeit. Dies führt nahezu mit Gewissheit zu dem Pareto-optimalen Gleichgewicht (vgl. Dhami 2019b, S. 336ff.). Dabei gilt: Eine Strategie (hier „Kooperieren") ist eine dominierte Strategie, wenn sie in jedem Fall zu geringeren Auszahlungen als eine andere Strategie (hier „Defektieren") führt (vgl. Winter 2019, S. 30). Die experimentellen Befunde der Verhaltensökonomik, dass im One-Shot-Gefangenendilemma in ca. 60 Prozent der Fälle die Pareto-optimale Strategienkombination (und nicht das Nash-Gleichgewicht) gespielt wird (vgl. Dhami 2019b, S. 338), ließe sich also damit erklären, dass viele Spieler/-innen Kantianische Präferenzen haben. Diese Erklärung erscheint für eine statische Situation wie das Gefangenendilemma auch besser geeignet als Reziprozitätsüberlegungen, die im dynamischen Kontext plausibler sein dürften (vgl. Dhami 2019b, S. 338).

Sein: Unter dieser Modalität erfasse ich einige (wenige) bemerkenswerte empirische Resultate. In wiederholten Öffentliche-Güter-Spielen beginnen 60 bis 80 Prozent der Teil-

nehmerinnen kooperativ und nähern sich dann mit jeder Runde immer mehr der *Free-Rider*-Position, also dem ineffizienten Gleichgewicht (vgl. Fehr/Schurtenberger 2018; vgl. Falk 2022, S. 165ff.). Dabei ist das Geschlecht der Aktanten von Bedeutung: Frauen sind im Durchschnitt signifikant altruistischer als Männer, sie sind im Vergleich zu Männern stärker positiv reziprok und weniger negativ reziprok (vgl. Falk 2022, S. 242f.). Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind umso größer, je wohlhabender ein Land und je größer die Geschlechtergerechtigkeit dort ist.

4.2 Dialogeinsichten für humanistische Ökonomik und humane Ökonomie

4.2.1 Ausräumen von Missverständnissen zwischen humanistischer Ökonomik und Verhaltensökonomik

Verhaltensökonomik ist, so die Quintessenz des letzten Kapitels, mehr als nur Thaler und Sunstein. Pauschalisierungen und Verengungen erschweren den Dialog von humanistischer Ökonomik und Verhaltensökonomik. Folgende Einschätzung mag dies exemplarisch verdeutlichen: „Die empirischen Befunde in der Verhaltensökonomik werden in der Regel entweder als irrationale Abweichung von eigeninteressierter Optimierung oder als Ausdruck von Reziprozitätserwartungen, meist aber als instrumentell rationales Verhalten, um langfristige Vorteilserwartungen zu realisieren, interpretiert“ (Nida-Rümelin 2020, S. 252).

Dies sind drei sehr unterschiedliche Erklärungen, die sich nach den bisherigen Ausführungen entwirren lassen.

- Die Interpretation als „irrationale Abweichung von eigeninteressierter Optimierung“ (ebd.) ist typisch für das auf Kahneman und Tversky zurückgehende *Heuristics-and-Biases*-Programm der Verhaltensökonomik und den Ansatz von Thaler und Sunstein, die *Behavioural-Decision*-Theorie.
- Die „Reziprozitätserwartungen“ (ebd.) sind eine der zentralen Erklärungen des *Social-Preferences*-Programms.
- Das „instrumentell rationale[ ] Verhalten, um langfristige Vorteilserwartungen zu realisieren“ (ebd.), ist dagegen nicht Verhaltensökonomik, sondern die Erklärung der klassischen Spieltheorie für Kooperation in unendlich wiederholten Spielen. Diese zeigt, dass im Gegensatz zum Einmal-Spiel oder endlich wiederholten Spielen Kooperation in unendlich wiederholten Spielen aus Selbstinteresse erklärt werden kann. So bilden (bei ausreichend hoher Wiedersehens-Wahrscheinlichkeit) etwa Triggerstrategien ein teilspielperfektes (kooperatives) Nash-Gleichgewicht im unendlich wiederholten Gefangenendilemma (vgl. Winter 2019, S. 116ff.).

Ein weiteres Missverständnis ist das Identifizieren des *Social-Preferences*-Programms mit bedingungslosem Altruismus. Nida-Rümelin spricht von einer „Prominenz der altruistischen Interpretationen kooperativen Verhaltens in Gefangenendilemma-Situationen“ (Nida-Rümelin 2020, S. 117), die sich einer „Voreingenommenheit der zeitgenössischen Ökonomie […] zugunsten instrumenteller Rationalität“ (ebd.) verdanke. Er fragt sich, ob die

(verhaltensökonomische) Annahme altruistischer Spieler/-innen das Gefangenendilemma lösen könne. Er argumentiert, dass der „methodologische Individualismus […] sich über die ad hoc-Annahme [rette], dass das erhebende Gefühl, dem Mitangeklagten etwas Gutes getan zu haben, so anhaltend ist, dass es einen zusätzlichen Gefängnisaufenthalt von einem Jahr aufwiegt" (Nida-Rümelin 2020, S. 117f.). Er kritisiert, dass die „Komplexität praktischer Gründe […] auf zwei Typen reduziert [werde]: egoistische und altruistische" (ebd.). Es werde am „Modell der Optimierung von *outcomes* festgehalten" und die Lösung, „Kooperation als Handlungsgrund anzuerkennen" (ebd.), vermieden. Nida-Rümelin argumentiert, dass es gemäß *behavioural economics* einen Altruismus-Grad zu suchen gelte, der „für alle Kooperations-Dilemmata Kooperation möglich" (ebd., S. 122) mache. Dieser sei „die genau gleiche Gewichtung der Interessen der eigenen und der anderen" (ebd.). Um dann dieser Argumentation den Todesstoß zu versetzen: Den Interessen anderer gleiches Gewicht zu geben wie den eigenen, sei „supererogatorisch, d. h. […] jenseits dessen, was man vernünftigerweise verlangen kann" (ebd., S. 123).

Dagegen ist einzuwenden: Altruistisches Verhalten wird in der Verhaltensökonomik zuweilen als Oberbegriff für soziale Präferenzen verwendet, in der Regel aber auf James Andreonis Unterscheidung von *pure* und *impure altruism* bezogen. Auf die „*Theory of Warm Glow Giving*" (vgl. Andreoni 1990) scheint auch Nida-Rümelins „erhebendes Gefühl" anzuspielen. Verhaltensökonomik bietet, wie wir in Abschnitt 4.1 gesehen haben, verschiedene Erklärungen für kooperatives Verhalten in Gefangenendilemmata, etwa das *evidential reasoning* oder Kantianische Präferenzen, die im statischen Kontext Pareto-optimale Gleichgewichte zeitigen, oder intrinsische (im Gegensatz zu instrumenteller) Reziprozität im dynamischen Kontext. Nida-Rümelin vernachlässigt diese Forschung und setzt sich dem Verdacht der ignoratio elenchi, des Irrtums über das Beweisende aus, wenn er Altruismus als Strohmann aufbaut.

4.2.2 Gestaltungsempfehlungen für eine humane Ökonomie

Ich fasse einige der Gestaltungsempfehlungen des *Social-Preferences*-Programms thesenartig zusammen, die Bemühungen um eine humane Ökonomie und sozioökonomische Bildung unterstützen können.

A) Pro-Sozialität kann und sollte gesellschaftspolitisch durch gute Erziehung gefördert werden

Die Langzeitstudien von Falk und Müller-Kohlenberg mit dem Mentoring-Programm „Balu und Du" zeigen die hohe Bedeutung positiver Vorbilder, den Einfluss der Veränderung von Lebensverhältnissen auf die Entwicklung einer prosozialen Persönlichkeit (vgl. Falk 2022, S. 246f.). Die Stärkung des Selbstbewusstseins von Kindern durch Erzählen, Vorlesen, Musikhören, gemeinsames Kochen wirkte sich signifikant auf die Entwicklung prosozialer Persönlichkeit aus.

Auch aus den Überlegungen zum *evidential reasoning* lassen sich Schlussfolgerungen für die Erziehung ableiten. Technisch spricht man bei dieser Theorie von „*identity social projection functions*", wenn Spieler/-innen denken, dass ähnlich gesinnte Spieler/-innen auch dieselbe Aktion wie sie selbst wählen. Sie ermöglichen es, dass im Gefangenendilemma das

Pareto-optimale Ergebnis ein konsistentes „*evidential equilibrium*“ ist (vgl. Dhami 2019b, S. 313). Gemeinsame Erziehung in einem nicht differenzierten Schulsystem fördert das Herausbilden solcher identischer sozialer Projektionsfunktionen. Erziehung und Bildung sind also wichtig und wirksam, im Gegensatz zu den von Etzioni zitierten Erkenntnissen (vgl. Abschnitt 2). Das passt zur humanistischen Sicht: „Humane Bildung richtet nicht ab, sondern befähigt zur Autorschaft des eigenen Lebens“ (Nida-Rümelin 2020, S. 32). Und es fügt sich zum Diktum von Axel Honneth, dass der demokratische Staat vor allem durch Schulpolitik (neben der Gestaltung von Arbeitsbedingungen) „darauf einwirken [kann], ob ihm zuträgliche, das heißt kooperative, oder ihm zuwiderlaufende, das heißt egozentrische Verhaltensmuster innerhalb seiner Grenzen die Oberhand gewinnen“ (Honneth 2023, S. 10).

B) Die Möglichkeit, Führungskräfte demokratisch zu wählen, fördert prosoziales Verhalten

Die Verhaltensökonomik hat gezeigt, dass trotz hoher Anfangskosten die Menschen Institutionen mit der Gelegenheit zu *Peer Punishment* jenen Institutionen ohne diese Möglichkeit vorziehen (vgl. Fehr/Schurtenberger 2018). Dabei wirkt es sich im Vergleich positiv aus, diese Sanktionsmöglichkeiten demokratisch wählen zu können: Die Spieler/-innen bevorzugten die demokratische Wahlmöglichkeit: War sie gegeben, waren die Kooperationsergebnisse deutlich besser (vgl. Dhami 2019a, S. 73; vgl. Dal Bó/Foster/Putterman 2010).

Für die in betriebswirtschaftlichen Mainstream-Lehrbüchern oft nur stiefmütterlich behandelte Industrielle Demokratie (vgl. ideologiekritisch Hermann 2021), zu deren positiven Ergebnissen es inzwischen viel evidenzbasierte Forschung gibt (vgl. Schneider u.a. 2020), liefert die Verhaltensökonomik ein bemerkenswertes Argument: Demokratisch gewählte Führungskräfte führen gemäß der verhaltensökonomischen *Leadership*-Forschung zu prosozialerem Verhalten (vgl. Drouvelis 2021, S. 90f.). Diese Forschungsergebnisse erscheinen auch für das Konzept der „Guten Schülerfirmen“ im Rahmen der DGB-Initiative Schule und Arbeitswelt (vgl. Haarmann 2018) wertvoll.

C) Mehr politische Information über Beispiele prosozialen Verhaltens fördert prosoziales Verhalten

Häufige Medienberichte vom Scheitern von Kooperation sind kontraproduktiv. Sie führen dazu, dass die generelle Kooperationsbereitschaft in einer Gesellschaft auch von den Gutwilligen unterschätzt wird. Sie befürchten dann, die Dummen zu sein, reduzieren systematisch ihren Beitrag zum *bonum commune*. Hier ist ein Ansatzpunkt für „gezieltes Erwartungsmanagement für das Gemeinwohl“ (Falk 2022, S. 15) durch die Politik (vgl. Andre u. a. 2024).

D) Märkte sind politisch einzubetten. Denn sie fördern häufig Verantwortungslosigkeit und repräsentieren das untere Spektrum sozialer Normen

„Wir können unsere Handlungsverantwortung nicht entsorgen“ (Nida-Rümelin 2011, S. 309): Das schreibt Nida-Rümelin gegen Schluss seiner „Philosophie einer humanen Öko-

nomie“ und meint wohl „dürfen“. Dass wir es gerade auf Märkten und in großen Organisationen können und immer wieder tun, ist eine der Erkenntnisse der Verhaltensökonomik (vgl. Falk 2022, S. 179ff.). Das lässt sich *pars pro toto* am Nachhaltigkeitsmanagement der Automobilkonzerne exemplifizieren, deren „nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit“ (das Bonmot prägte Ingolfur Blühdorn) ja nicht mit dem Dieselskandal beendet war. Bei ihren (nach Eigenaussage von Verantwortlichen, vgl. Arte TV 2023) intransparenten Lieferketten bei der Beschaffung etwa des für Batterien notwendigen Kobalts liegt die Verantwortung für das Einhalten der *Sustainable Development Goals* dann ganz weit weg von Wolfsburg, Stuttgart oder München bei irgendwelchen Subunternehmern im Kongo, die Kobalt handwerklich unter menschenunwürdigen Bedingungen zutage fördern (vgl. Arte TV 2023, zu weiteren Beispielen vgl. Falk 2022, S. 220f.). Armin Falk schließt daraus, dass eine utilitaristische, konsequentialistische Ethik dem Guten in all den Kontexten nicht zur Geltung verhelfen kann, in denen der Einzelne nicht ausschlaggebend (pivotal) ist, also insbesondere auf Märkten (vgl. ebd., S. 303). Märkte signalisieren den Marktteilnehmern das untere soziale Normspektrum, also das Verhalten derjenigen mit den geringsten moralischen Skrupeln (vgl. ebd. S. 218f.). Falk fordert daher „mehr Kant“ (ebd. S. 305). Georg Tafners Ablehnung des Reduzierens des Moralischen auf eine zweckrationale Funktion als wirtschaftsethische Grundlage für eine reflexive Wirtschaftspädagogik (vgl. Tafner 2020b) erhält hier eine verhaltensökonomische Begründung.

E) Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser: Häufiger auf Geschenkaustausch im Arbeitsleben setzen

Horst und Renate Albach haben ihre Kritik an der neoklassischen Erzählung der *Principal-Agent*-Theorie einmal so formuliert: Freude an einer Theorie, die Unternehmen unter der Annahme analysiert, „daß jeder Mitarbeiter nicht nur den Vorgesetzten, sondern auch den Arbeitskollegen übers Ohr hauen will – zwecks Maximierung des eigenen Wohlbefindens“ (Albach/Albach 1989, S. V), ist eine wahrhaft „teuflische Freude“ (ebd.). Die „*Gift Exchange*-Experimente“ kommen für *Principal-Agent*-Konstellationen zu ganz anderen Erkenntnissen. Sie zeigen, dass Mitarbeiter/-innen als echtes Geschenk empfundene Leistungen der Arbeitgeber positiv beantworten (vgl. Falk 2022, S. 132ff.). Dieser Mechanismus wird bei strategischen Überlegungen gerade nicht in Gang gesetzt. Dasselbe gilt für Vertrauen als kritische Vorleistung im Sinne Luhmanns, wie die *Trust Games* zeigen (vgl. Dhami 2019a, S. 64ff.). Und selbst wenn wir angesichts von Enthüllungen der Wochenzeitung „Die Zeit“ zu „Management-Ikonen“ wie Mathias Döpfner (vgl. Gilbert/Stark 2023) oder Elon Musk (vgl. Kühl 2023) mit César Rendueles der Meinung sein könnten, dass wir „freiwillig die Kontrolle über unser Leben an Fanatiker abgetreten haben, die einer wahnhaften Wahrnehmung der sozialen Realität unterliegen“ (Rendueles 2020, S. 231): Ist es zu naiv zu glauben, dass der Gedanke des Geschenkeaustausches oder des kooperativen Vertrauensgleichgewichtes (vgl. Falk 2022, S. 145) nicht einige Führungskräfte inspirieren kann, zu einem humaneren Arbeitsleben beizutragen? Es gilt allerdings: „Richtig schenken ist eine Kunst“ (ebd., S. 140) und „nur ein bisschen (Vertrauen, Anm.d.Verf.) gibt es nicht“ (ebd., S. 147; vgl. Drouvelis 2021, S. 81ff., zu Erkenntnissen der *Social-Preferences*-Forschung zu Leadership).

5 Fazit

Für die in Abschnitt 2 herausgearbeiteten Ablehnungs- und Verständigungsmomente in der bisherigen Auseinandersetzung ergibt meine aktantentheoretische Konfrontation der Forschungstraditionen in Abschnitt 3 und 4 folgende Ansatzpunkte für einen weiteren Dialog.

Irrationalität des Menschen ist ein wichtiger, aber keineswegs der einzige Erkenntnisbeitrag der Verhaltensökonomik. In der *Social-Preferences*-Theorie sind *other-regarding Preferences* keineswegs irrational. Sie nutzt vielmehr die Weite des ökonomischen Rationalitätsbegriffes, der gerade nicht mit Egoismus gleichzusetzen ist. Das *Social-Preferences*-Programm der Verhaltensökonomik stellt weder auf instrumentelle Rationalität ab noch auf supererogatorischen Altruismus, sondern vor allem auf intrinsische Reziprozität, nutzt auch Konzepte sozialer Rationalität für Erklärungen von Kooperation.

Neoklassik und Verhaltensökonomik sprechen einen sehr ähnlichen Soziolekt, der sich von humanistischen/sozioökonomischen Positionen unterscheidet. Kritisch könnte man die *Social-Preferences*-Theorie gar einen „neoklassische(n) Reparaturbetrieb“ (Weimann/Brosig-Koch 2019, S. 26) nennen.

Dialogische Theorie setzt aber gar nicht auf den Teilkonsens oder die Synthese konkurrierender Theorien (Paradigmen), sondern auf die „Wechselbeziehung von Konsens und Dissens“ (Zima 2020, S. 981), auf Adornos „gegen sich selbst denken, ohne sich preiszugeben“ (zitiert nach Zima 2020, S. XII). Der Aufruf von Komlos, humanistische Ökonomik solle auf den *behavioural economics* aufbauen, erscheint aus dieser Sicht nicht zielführend.

Ebenso kontraproduktiv erscheint aber auch die Dialogverweigerung so mancher heterodoxer Positionen, die hinter der Verhaltensökonomik Marktfundamentalismus zu wittern scheinen. Übersehen wird, dass Verhaltensökonominnen bzw. -ökonomen keineswegs grundsätzlich Marktunvollkommenheiten mit mehr Markt therapieren wollen, sondern uns auch für die institutionalisierte Verantwortungslosigkeit von Märkten sensibilisieren. Verhaltensökonomisch informierte Politik heißt nicht nur „*gentle nudges*“ statt Marktanreizen, sondern auch Fördern von Prosozialität durch Erziehung und kluges Erwartungsmanagement (vgl. Abschnitt 4.2.2 zu den Erkenntnissen für eine humane Ökonomie).

Es ist aus Perspektive der Sozioökonomik richtig, die unzureichende Modellierung der individuellen *Agency* und des Sozialen in der Verhaltensökonomik zu kritisieren. Die aktantentheoretische Rekonstruktion hat aber auch deutlich gemacht, dass die *Social-Preferences*-Theorie die Tradition eines deskriptiven Humanismus bereichern könnte. Dieser unterscheidet *human nature*, also das, was uns von der Maschine abhebt, und *human uniqueness*, also das, was uns vom Tier abgrenzt (vgl. Kurthen 2011). Die Verhaltensökonomik würde sich dann vor allem gegen die mechanistische Dehumanisierung der *human nature* im ökonomischen Standardmodell wenden, trägt zur Erklärung von Kooperation auch Elemente der *human uniqueness* bei. Und im Dialog mit der humanistischen Position könnte eine dialogische Einsicht sein: Die Verhaltensökonomik weist in ihren Experimenten die Häufigkeit prosozialen Verhaltens nach, ihr gelingt ein sparsames Erklären dieser Befunde und sie zeigt, dass und wie prosoziales Verhalten durch Erziehung gefördert werden kann (und sollte).

Dies heißt nicht, dass man ihre Erklärungen unkritisch hinnehmen sollte. *Vernon Smith* und *Bart Wilson*, die die verhaltens- und spieltheoretisch informierten Humanomics vertreten (vgl. Smith/Wilson 2019; vgl. Smith 2022; vgl. auch Remic 2019), haben eingewandt, dass Reziprozität keine Erklärung, sondern nur eine Beschreibung des beobachteten Verhaltens sei. Altruistinnen bzw. Altruisten oder bedingte Kooperierer/-innen seien Bezeichnungen, die es den Verhaltensökonominnen bzw. -ökonomen erlauben, Nutzenmaximierung als eine oberflächliche Erklärung beizubehalten (vgl. Smith/Wilson 2019, S. XV). Sie selbst bringen eine andere Erklärung, bei der die Individuen zwar *self-interested* in ihren Präferenzen sind, aber Regeln befolgen, die *other-regarding* sind (vgl. Smith 2022, S. 126). *Vernon Smith* greift hierzu auf *Adam Smiths* Erstling „*Theory of Moral Sentiments*" und dessen Unterscheidung von *behaviour* und *conduct* zurück. Hier ergibt sich auch ein Anknüpfungspunkt zur reflexiven Wirtschaftspädagogik, in der Georg Tafner eine Auseinandersetzung mit den „Moral Sentiments" (vgl. Tafner 2020a, S. 237) empfiehlt.

Humanistischen Positionen ist nach Nida-Rümelin gemeinsam, „dass Bildung […] um ihrer selbst willen erstrebenswert ist" (Nida-Rümelin 2016, S. 219). Dialogische Theorie setzt für Bildung auf die von Andreas Novy und Georg Tafner in Stellung gebrachte Multiperspektivität (vgl. Novy/Bärnthaler/Heimerl 2020; vgl. Tafner 2020a), auf die Öffnung zum anderen, ohne das Eigene in einem Relativismus der Pluralität zu verlieren. Ich hoffe, mein Beitrag hat auch in diesem Sinne eine humanistische Botschaft.

Literatur

Albach, Horst; Albach, Renate: Das Unternehmen als Institution. Rechtlicher und gesellschaftlicher Rahmen. Wiesbaden 1989

Alger, Ingela; Weibull, Jörgen W.: Homo Moralis – Preference evolution under incomplete information and assortative matching. Toulouse School of Economics working paper series 11–281. Toulouse 2012

Andre, Peter; Boneva, Teodora; Chopra, Felix; Falk, Armin: Globally representative evidence on the actual and perceived support for climate action. In: Nature Climate Change 14 (2024), S. 253–259

Andreoni, James: Impure Altruism and Donations to Public Goods: A Theory of Warm-Glow Giving. In: The Economic Journal 100 (1990) 401, S. 464–477

Ariely, Dan: Predictably irrational: the hidden forces that shape our decisions. New York 2010

Arte TV (Hrsg.): Kobalt. Die dunkle Seite der Energiewende. URL: **https://www.arte.tv/de/videos/093032-000-A/kobalt-die-dunkle-seite-der-energiewende/** (Stand: 10.03.2023, verfügbar in der arte Mediathek vom 7.3. bis 11.6.2023)

Beaudreau, Bernard C.: A humanistic theory of economic behavior. In: The Journal of Socio-Economics 41 (2012) 2, S. 222–234

Bröckling, Ulrich: Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin 2017

Charness, Gary; Pingle, Mark (Hrsg.): The Art of Experimental Economics. Twenty Top Papers Reviewed. London, New York 2022

Charness, Gary; Dufwenberg, Martin: Promises and partnership. In: Econometrica 74 (2006) 6, S. 1579–1601

Dal Bó, Pedro; Foster, Andrew; Putterman, Louis: Institutions and behavior: experimental evidence on the effects of democrazy. In: American Economic Review 100 (2010) 5, S. 2205–2229

Davis, John B.: Social Economics. In: Stilwell, Frank; Primrose; David; Thornton, Tim B. (Hrsg.): Handbook of Alternative Theories of Political Economy. Cheltenham (UK) 2022, S. 286–300

Davis, John B.: The conception of the socially embedded individual. In: Davis, John B.; Dolfsma, Wilfred (Hrsg.): The Elgar Companion to Social Economics. Cheltenham (UK) 2015, S. 116–130

Davis, John B.: Individuals and Identity in Economics. Cambridge 2011

Davis, John B.; Dolfsma, Wilfred (Hrsg.): The Elgar Companion to Social Economics. Cheltenham (UK) 2015

Dhami, Sanjit: The Foundations of Behavioral Economic Analysis. Vol. 2. Other-Regarding Preferences. Oxford 2019a

Dhami, Sanjit: The Foundations of Behavioral Economic Analysis. Vol. 4. Behavioral Game Theory. Oxford 2019b

Dohmen, Thomas; Falk, Armin; Huffman, David; Sunde, Uwe: Homo reciprocans: Survey evidence on behavioural outcomes. In: The Economic Journal 119 (2009) 536, S. 592–612

Drouvelis, Michael: Social preferences. An Introduction to Behavioural Economics and Experimental Research. Newcastle 2021

Elsner, Wolfram: Sozioökonomie und Evolutorischer Institutionalismus. In: Hedtke, Reinhold (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015, S. 231–260

Etzioni, Amitai: Sozioökonomik heute. In: Hedtke, Reinhold (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015, S. 73–94

Etzioni, Amitai: Bounded Rationality. In: Socio-Economic Review 8 (2010) 2, S. 377–397

Falk, Armin: Warum es so schwer ist, ein guter Mensch zu sein ... und wie wir das ändern können. Antworten eines Verhaltensökonomen. Berlin 2022

Falk, Armin: Fairness und Intentionen. In: Held, Martin; Kubon-Gilke, Gisela; Sturn, Richard (Hrsg.): Jahrbuch Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik. Marburg 2003, S. 75–85

Fehr, Ernst; Schurtenberger, Ivo: Normative Foundations of Human Cooperation. In: Nature Human Behaviour (2018), S. 458–468. URL: **https://www.researchgate.net/publication/326272532_Normative_foundations_of_human_cooperation** (Stand: 06.11.2022)

Fehr, Ernst; Gächter, Simon: Cooperation and punishment in public goods experiments. In: American Economic Review 90 (2000) 4, S. 980–994

Fehr, Ernst; Schmidt, Klaus: A Theory of Fairness, Competition, and Cooperation. In: The Quarterly Journal of Economics 114 (1999) 3, S. 817–868

Fischbacher, Urs; Föllmi-Heusi, Franziska: Promises and Partnership. In: Charness, Gary; Pingle, Mark (Hrsg.): The Art of Experimental Economics. Twenty Top Papers Reviewed. London, New York 2022, S. 182–190

Fischbacher, Urs; Gächter, Simon; Fehr, Ernst: Are people conditionally cooperative? Evidence from a public goods experiment. In: Economic Letters 71 (2001), S. 397–404

Gigerenzer, Gerd: On the Supposed Evidence for Libertarian Paternalism. In: Review of Philosophy and Psychology 6 (2015), S. 361–383

Gilbert, Cathrin; Stark, Holger: „Aber das ist dennoch die einzige Chance, um den endgültigen Niedergang des Landes zu vermeiden." In: Die Zeit (2023) 16. URL: **https://www.zeit.de/2023/16/mathias-doepfner-axel-springer-interne-dokumente** (Stand: 13.04.2023)

Gintis, Herbert: The Bounds of Reason: Game Theory and the Unification of Behavioral Sciences. Princeton 2009

Greimas, Algirdas J.: Maupassant. La semiotica del testo in esercizio. Florenz 2019

Haarmann, Moritz Peter: Gute Schülerfirmen – Demokratisch, sozial und ökologisch. Hg.: Arbeitskammer des Saarlandes, GEW Hauptvorstand und IG Metall Vorstand. Frankfurt a.M. Saarbrücken 2018

Hedtke, Reinhold (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015a

Hedtke, Reinhold: Was ist und wozu Sozioökonomie? In: Hedtke, Reinhold (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015b, S. 19–69

Hellmich, Simon Niklas: Sozioökonomie als Paradigma, Forschungsprogramm oder Tradition? In: Hedtke, Reinhold (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015, S. 158–181

Hermann, Thomas: Manichäismen im BWL-Klassiker Wöhe. Ideologiekritik und dialogische betriebswirtschaftliche Bildung. In: Matiaske, Wenzel; Nienhüser, Werner (Hrsg.): Ökonomie und Gesellschaft Jb. 32: Ökonomie und Ideologie. Marburg 2021, S. 267–317

Heukelom, Floris: Behavioral Economics. A History. Cambridge 2014

Honneth, Axel: Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit. Berlin 2023

Kahneman, Daniel: Schnelles Denken. Langsames Denken. München 2011

Komlos, John: Humanistic economics, a new paradigm for the 21st century. In: real-world economics review (2021) 96, S. 184–202

Kosfeld, Michael: Book review on Michalis Drouvelis: "Social preferences: an introduction to behavioural economics and experimental research". In: Theory and Decision (2022) 93, S. 747–751

Kühl, Eike: Twitter unter Elon Musk. Die Timeline des Grauens. In: Die Zeit (2023). URL: **https://www.zeit.de/digital/internet/2023-10/twitter-musk-timeline-shitstorms-entscheidungen-x** (Stand: 24.10.2023)

Künzel, Christine; Priddat, Birger P. (Hrsg.): Fiktion und Narration in der Ökonomie. Interdisziplinäre Perspektiven auf den Umgang mit ungewisser Zukunft. Marburg 2021

Kurthen, Martin: Naturalistischer Humanismus. In: Holderegger, Adrian; Weichlein, Siegfried; Zurbuchen, Simone (Hrsg.): Humanismus. Sein kritisches Potential für Gegenwart und Zukunft. Basel 2011, S. 71–89

Lutz, Mark A.: Economics for the Common Good. Two centuries of social economic thought in the humanistic tradition. London, New York 1999

Lutz, Mark A. (Hrsg.): Social Economics: Retrospect and Prospect. Boston 1990

Lutz, Mark A.; Lux, Kenneth: Humanistic Economics. The New Challenge. New York 1988

McCloskey, Deirdre Nansen: Bettering Humanomics: A New, and Old, Approach to Economic Science. Chicago 2021

McCloskey, Deirdre Nansen: The Rhetoric of Economics. Madison, Wisconsin 1985

Mikl-Horke, Gertraude: Traditionen, Problemstellungen und Konstitutionsprobleme der Sozioökonomie. In: Hedtke, Reinhold (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015, S. 95–124

Moldaschl, Manfred: Die Einbettung der Sozioökonomik. In: Hedtke, Reinhold (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015a, S. 125–158

Moldaschl, Manfred: Paradigmatisches Lernen. In: Hedtke, Reinhold (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015b, S. 339–370

Nida-Rümelin, Julian: Eine Theorie praktischer Vernunft. Berlin, Boston 2020

Nida-Rümelin, Julian: Humanistische Reflexionen. Berlin 2016

Nida-Rümelin, Julian: Die Optimierungsfalle. Philosophie einer humanen Ökonomie. München 2011

Novy, Andreas; Bärnthaler, Richard; Heimerl, Veronika: Zukunftsfähiges Wirtschaften. Weinheim Basel 2020

Ortmann, Andreas: *On the foundations of behavioural and experimental economics. Draft of a contribution to Kincaid & Ross Modern Guide to Philosophy of Economics*. 2020. URL: **https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3752470** (Stand 10.11.2022)

Ortmann, Günther: Betriebswirtschaftslehre – Teil der Sozioökonomik. In: Hedtke, Reinhold (Hrsg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden 2015, S. 297–310

Ötsch, Walter Otto: Mythos Markt. Mythos Neoklassik. Das Elend des Marktfundamentalismus. Marburg 2019

Peukert, Helge: Eine andere Ökonomie ist nötig! Über den ökonomischen Mainstream, instabile Finanzmärkte und eine riskante Klimapolitik. Marburg 2023

Piore, Michael J.: From bounded rationality to behavioural economics. In: Socio-Economic Review (2010), S. 383–387

Primrose, David: Behavioural economics and neuroeconomics. In: Stilwell, Frank; Primrose, David; Thornton, Tim B. (Hrsg.): Handbook of Alternative Theories of Political Economy. Cheltenham 2022, S. 390–410

Primrose, David: The Subjectification of Homo Economicus in Behavioural Economics. In: Journal of Australian Political Economy (2017) 80, S. 88–128

Remic, Blaz: Review of Vernon L. Smith and Bart J. Wilson's Humanomics: Moral Sentiments and the Wealth of Nations for the Twenty-First Century. In: Erasmus Journal for Philosophy and Economics 12 (2019) 2, S. 118–134

Rendueles, César: Kanaillen-Kapitalismus. Berlin 2020

Rommel, Florian; Kasperan, Robert L.: Pluralism is not "anything goes" – grounding pluralism in economics in diverse economies by rehabilitating Paul Feyerabend. In: International Journal of Pluralism and Economics Education 13 (2022), S.43–71

Schneider, Martin, Sadowski, Dieter; Frick, Bernd; Warning, Susanne: Personalökonomie und Personalpolitik. Stuttgart 2020

Schwenker, Burkhard; Albers, Sönke; Ballwieser, Wolfgang; Raffel, Tobias; Weissenberger, Barbara E.: Erfolgsfaktor Betriebswirtschaftslehre. Was sie leistet und warum wir sie brauchen. München 2021

Silvestri, Paolo: Past and Future of Humanomics: A Conversation with Deirdre Nansen McCloskey. In: Erasmus Journal for Philosophy and Economics 14 (2021) 1, S. 182–209

Smith, Vernon L.: Trust, reciprocity, and social history (by Joyce Berg, John Dickhaut, and Kevin McCabe). In: Charness, Gary; Pingle, Mark (Hrsg.): The Art of Experimental Economics. Twenty Top Papers Reviewed. London, New York 2022, S. 119–133

Smith, Vernon L.; Wilson, Bart J.: Humanomics: Moral Sentiments and the Wealth of Nations for the Twenty-First Century. Cambridge 2019

Stilwell, Frank; Primrose, David; Thornton, Tim: Handbook of Alternative Theories of Political Economy. Cheltenham 2022

Streeck, Wolfgang: Does „behavioral economics" offer an alternative to the neoclassical paradigm? In: Socio-Economic Review (2010) 8, S. 387–397

Tafner, Georg: Wirtschaftshermeneutik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. Lebensweltliche Ökonomie und wissenschaftliche Ökonomik im Kontext von Moral und Ethik. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik 21 (2020a) 3, S. 224–249

Tafner, Georg: Die Angst des Königs vor dem Schachmatt. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 116 (2020b) 3, S. 419–455

Thaler, Richard; Sunstein, Cass: Nudge. The Final Edition. New York 2021

Thaler, Richard: Misbehaving: the making of behavioral economics. New York 2016

Titscher, Stefan; Wodak, Ruth; Meyer, Michael; Vetter, Eva: Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Opladen 1998

Weimann, Joachim; Brosig-Koch, Jeanette: Einführung in die experimentelle Wirtschaftsforschung. Wiesbaden 2019

Winter, Stefan: Grundzüge der Spieltheorie. 2. Aufl. Berlin 2019

Zima, Peter V.: Soziologische Theoriebildung. Ein Handbuch auf dialogischer Basis. Tübingen 2020

Zima, Peter V.: Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Tübingen 2017a

Zima, Peter V.: Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. 4. Aufl. Tübingen 2017b

Diedrich Lange

Der Gegenwettbewerb Gemeinsinn

Der Beitrag folgt den Spuren des Gemeinsinns in Geschichte und Gegenwart und schlägt vor, ihn für einen Gegenwettbewerb zu dem einseitigen Menschenbild in der sozioökonomischen Bildung zu nutzen. Der aktuelle Relaunch des Gemeinsinns in der Ökonomik wird im epistemologischen, neurobiologischen und sozioökonomischen Kontext diskutiert und mit dem klassischen Denken in Beziehung gesetzt, für das der Bildungsgemeinsinn eine tragende Bedeutung besaß. Seine konstitutive Rolle für die Grundlegung der klassischen Ökonomie dekonstruierte die neoklassische Ökonomik. Aus dem interdisziplinären und dogmenhistorischen Diskurs werden Vorschläge gewonnen, die dem Bildungsgemeinsinn den Weg in die Unternehmen ebnen sollen mit dem Ziel der sozial, ökologisch und intergenerationell verantwortlichen Geschäftstätigkeit. Mit hermeneutischer Kompetenz kann er die Transaktionsanalyse unterstützen, die Kapital- und Unternehmenskontrolle stärken und das Bildungsziel für die Künstliche Intelligenz (KI) mitbestimmen.

1 Sozioökonomische Bildung braucht geschärften Gemeinsinn[1]

Gemeinsinn hat Konjunktur, aber kaum Kontur. Sie ist verblasst, weil das Thema lange Zeit wissenschaftlich abgetan wurde, insbesondere von der Ökonomik. Die Aufklärung baute auf den Gemeinsinn entweder in der Variante des gesunden Menschenverstands oder der synästhetischen Urteilskraft mit gemischt emotivem und kognitivem Gehalt. Die letztere Bedeutung bietet sich aus drei Gründen für eine Untersuchung an: Sie spielt für die Grundlegung der klassischen Ökonomie eine konstitutive Rolle, die von der neoklassischen Ökonomik dekonstruiert wurde. Sie pflegt einen intensiven Bezug zur Bildung, weil der so verstandene Gemeinsinn selbst ein Bildungsbegriff ist. Schließlich ist sein epistemologischer Hintergrund heute von bemerkenswerter Aktualität. Gründe genug, um diesem Gemeinsinn für die sozioökonomische Bildung im Auftrag einer humanen Ökonomie nachzugehen und eine kritische Governance vorzustellen, die in neuer Form zu einem Gegenwettbewerb (vgl. Möllers 2021, S. 42) genutzt werden kann, der dem *homo oeconomicus* gilt.

2 Die Ökonomik entdeckt den Bildungsgemeinsinn

Über Bedeutung und mögliche Wege zu Wiederbelebung oder Wiederentdeckung des Gemeinsinns wird nachgedacht (vgl. Münkler/Bluhm 2001a, 2002; Uni Konstanz 2022; Schnabel 2022, S. 241ff.). Vorbereitet durch kooperationstheoretische Analysen (vgl. Münkler/Bluhm 2001b, S. 12) prüft die Ökonomik sowohl in ihren orthodoxen als auch

1 Beiden Peers bin ich für wesentliche Anregungen dankbar.

heterodoxen Ausprägungen mögliche Aufgaben des Gemeinsinns in Wirtschaft und Gesellschaft, die zu bildungspolitischem Handlungsbedarf führen können. M. K. Brunnermeier betont sein Potenzial für die gefragte Resilienz in Wirtschaft und Gesellschaft für die multiplen Krisen (vgl. Brunnermeier 2021, S. 55, 90). Zur Steigerung der erwünschten Flexibilität muss Resilienz gestärkt werden, etwa durch die Förderung gemeinsamer Identität, wofür der Gemeinsinn ein hilfreiches Mittel bietet, weil er in der Krise negative Externalitäten internalisiert. Ein Zusammenhang mit dem (impliziten) Gesellschaftsvertrag wird unterstellt. Deshalb kann glaubwürdige Politik Gemeinsinn kommunikativ evozieren. Den kooperationstheoretischen Gegenpol lieferte A. O. Hirschman mit seinem skeptischen Plädoyer, auf den Gemeinsinn als einen politischen Lösungsweg in Verhandlungssituationen besser zu verzichten (vgl. Hirschman 1994). Abgeleitet u. a. von der Moralphilosophie von Adam Smith fordert M. Shafik eine „kollektive Solidarität" zur sozialpolitischen Neugestaltung des Gesellschaftsvertrags als eines Systems von Rechten, aber auch Pflichten ein, zu deren drei Schwerpunkten das Recht auf Bildung gehört (vgl. Shafik 2021, S. 57). Dem Gemeinsinn spricht sie intrinsische Bedeutung für die Bildung zu (ebd., S. 106). Graupe/Loske/Ötsch suchen nach Wegen zu einem Relaunch des Gemeinsinns, in dem das Bildungskonzept zur Gesellschaftsgestaltung relevant ist (vgl. Graupe/Loske/Ötsch 2019). Nullmeier/Pritzlaff behaupten eine historische Kohärenz zwischen Marktwirtschaft und Gemeinsinn, deren Ursprung sie auf das vorherrschende agonale Prinzip in der Antike zurückführen, dem der Gemeinsinn den Fairnesscode liefert (vgl. Nullmeier/Pritzlaff 2002). Ihr Beitrag schlägt den Bogen zur Wirtschaftssoziologie, die im Sinne der „sozialen Einbettung" im Institutionalismus auf die Bedeutung der Beziehungsnetze hinweist (vgl. ebd., S. 201). Aus kommunitaristischer Sicht ist der Gemeinsinn mit einem starken Bildungsimpetus ausgestattet, da er von Generation zu Generation im Wege der Moral Suasion weitergegeben werden soll (vgl. Kofner 2021, S. 70).

L. Koch und sein Schüler T. Wanninger helfen dem Gemeinsinn für die allgemeine Pädagogik neukantianisch wieder auf mit den beiden Stützen der Rhetorik nach Cicero und Vico sowie des Humors nach Shaftesbury (vgl. Koch 1996; Wanninger 1999). Die empirische Forschung bescheinigt einen Bildungsbezug des Gemeinsinns, wie Befragungen von Gallup World Poll im Auftrag der OECD für den internationalen *Better Life Index* zeigen, in dem der Gemeinsinn als ein Indikator geführt wird (vgl. OECD 2022). Ähnlich bestätigt die Studie des sozialen Milieuwandels im Nachkriegsdeutschland von 1999 eine Abhängigkeit des Gemeinsinns vom Bildungsniveau (vgl. Joas/Adloff 2002, S. 159).

Die körperliche Grundlage des Gemeinsinns und seine Rückwirkung auf die psychophysische Gesundheit betont J. Bauer als empirische Resonanz eudämonistischer Auffassungen der Antike durch die Genomforschung (vgl. Bauer 2021, S. 106). Bei seiner These bleibt die interdisziplinäre Beziehung zur Psychologie offen. Die Aussagen der Genomforschung werden begleitet von der neurobiologischen Erkenntnis über die Lernfähigkeit und Prägung des Denkens durch die interpersonelle Verflechtung neuronaler Netze (vgl. Singer 2002, S. 73). „Neuere Erkenntnisse der Neurobiologie zeigen ebenso wie die Epigenetik, wie sehr wir als Subjekte Teil des gesellschaftlichen Kontextes sind und ohne eine spezifische Umwelt nicht gedacht werden können" (Habermann 2020, S. 165). Einen evo-

lutionsbiologischen Hintergrund für den Gemeinsinn auf der Basis der Selektionsbedeutung von Kooperation entwickelt A. Gierer (vgl. Gierer 2002, S. 21).

3 Geschichte des Gemeinsinns

3.1 Antike

Der Gemeinsinn wird in der Antike begrifflich geschöpft, von Christentum wie Humanismus in Anspruch genommen und von der Neurobiologie bestätigt. Die hellenistische Zeit verknüpft den Gedanken des „kollektiven Bewußtseins" mit dem Bildungsbegriff des *kósmopolítes* (vgl. Jonas 2018, S. 26f.). M. Nussbaum hat den Zusammenhang aus der Stoa heraus entwickelt und mit dem *Human Development Approach* (HDA) verbunden (vgl. Nussbaum 2020). Der gleichnamige Report der UN verfolgt seine Entwicklung (vgl. UNDP 2020). Nachstehend werden vier geistesgeschichtlich bestimmende Interpretationen des Gemeinsinns aufgeführt und nach Epochen geordnet.

(a) Aristoteles hebt den Gemeinsinn in intra- wie interpersonaler Bedeutung hervor. In seiner Schrift „Über die Seele" diskutiert er die Zusammenführung der Sinneseindrücke in einer gemeinsamen Wahrnehmung (*aísthesis koiné,* 425a 28). (b) Der interpersonale Gemeinsinn findet sich in der „Nikomachischen Ethik" (IX.9, 1170) im Rahmen einer freundschaftstheoretischen Abhandlung. Die gemeinsam geübte Wahrnehmung ist auf den möglichst eng zu fassenden Freundeskreis begrenzt. c) Die Varianten (a) und (b) unterscheiden sich wesentlich von dem römischen (Rechts-)Begriff des *sensus communis*, der „das lateinische rhetorische Ideal des ‚gesunden Menschenverstandes' und ‚ausgewogenen Urteils'" meint (Heller-Roazen 2012, S. 209). Der römische Ursprung hält „gegenüber der griechischen Bildung an dem Wert und Sinn ihrer eigenen Tradition staatlichen und gesellschaftlichen Lebens" fest: „Es ist […] ein kritischer Ton, ein gegen die theoretische Spekulation der Philosophen gerichteter Ton, der schon in dem römischen Begriff des *sensus communis* zu hören ist" (Gadamer 1965, S. 19). (d) In Augustinus' „Bekenntnissen" ist vom *interior sensus* die Rede, dem inneren Sinn, der als allen gemein unterstellt wird (Confessiones X, Rz. 7ff.). Seine Introspektion wird intersubjektiv verknüpft: „Augustin spricht von einem ‚unsichtbaren Gefüge der Liebe' (*invisibilis caritatis compages*)" (Barth 2021, S. 421).

3.2 Mittelalter

Im Mittelalter kommt Albertus Magnus auf (a) als *sensus communis* zurück, der die verschiedenen Sinne der Wahrnehmung zusammenfasst (vgl. Heller-Roazen 2012, S. 198). Er gibt ihm eine entscheidende Konnotation mit auf den Weg, die sich bei Aristoteles nicht findet. Es ist die Verbindung zur Imagination, also der bildlichen Wahrnehmung. Der deutsche Begriff Gemeinsinn taucht laut Grimm'schem Wörterbuch in der Mystik bei Meister Eckhart auf.

3.3 Renaissance, Reformation

In der Linie der Bedeutung (d) verknüpft Luther die augustinische Introspektion intersubjektiv mit der über die Kirche hinausreichenden Glaubensgemeinschaft der unsichtbaren Kirche, für deren Wirken die heutige Theologie den Begriff Gemeinsinn verwendet (vgl. Barth 2021, S. 76, 460). Er tritt für das Priestertum jedes Menschen ein und ruft zur eigenständigen Bibellektüre auf. In der Gutenberg-Ära löst er eine Bildungsrevolution aus, deren Langfristfolgen „bedeutsamer und dauerhafter als die Mechanisierung des Produktionsprozesses" waren (Galor 2022, S. 88). A. Gierer verweist auf die islamische Parallele Asabiya bei Ibn Khaldun im 14. Jahrhundert (vgl. Gierer 2002, S. 20).

3.4 Aufklärung

Der menschenrechtliche Ansatz mit seinem Recht auf Bildung ist historisch mit dem Gemeinsinn begründet worden. Er spielt auf der langen Wegstrecke zum HDA das Scharnier, das altgriechische und christliche Hermeneutik verbindet mit dem Völker- und Menschenrecht bei Hugo Grotius. M. Nussbaum hat die Säkularisierung aus dem Geist des Stoizismus heraus im ersten Schritt über Hugo Grotius, im zweiten über Adam Smith nachgezeichnet in ihrer Revision des Kosmopolitismus. Wegen seines Glaubens nach Frankreich emigriert, legt Grotius die menschen- und völkerrechtliche Grundlage in seiner Theorie der Nationalstaaten wie des Völkerrechts vor, gestützt auf den Gemeinsinn und die christliche Gewissenserforschung (vgl. Nussbaum 2020, S. 128ff.). Bei Grotius wird die Verbindung von dem christlich geprägten zu dem weltlichen Gemeinsinn lebendig. Unabhängig von Grotius thematisiert die heutige Theologie ebenfalls die Beziehung (vgl. Barth 2021, S. 460). Die Argumentation von Grotius hat Auswirkungen, die mit der Geschichte des Protokapitalismus zusammenhängen und seine Entstehung juristisch einkleiden. Das frühe Völkerrecht legt die rechtlichen Grundlagen der Protoglobalisierung. T. Duve zieht das Resümee, dass es „vor allem europäischen imperialen Interessen diente" (Duve 2018, S. 11).

Die weitere Begriffsgeschichte begleitet das Für und Wider des Cartesianismus. Auf den römischen Rechtsbegriff (c) stellt Descartes mit seinem *bon sens* ab und lässt die mittelalterliche Variante (a) nicht mehr gelten. Der Gemeinsinn wird zum humanistischen Bildungsbegriff, der im 17. Jahrhundert und am Anfang des 18. Jahrhunderts parallel bei G. Vico in Italien und Shaftesbury in England eine anticartesianische Stoßrichtung erfährt. Der Sensualismus greift (a) und (b) im Zusammenspiel auf unter den Namen moral sense und public spirit. Zwar misst schon J. Locke dem common sense im ethischen Zusammenhang Gewicht zu, aber erst bei Shaftesbury wird die Bedeutung des Gemeinsinns (b) deutlich für das, was später bei Kant Urteilskraft heißt. Sie ist ästhetischer Natur, lässt sich auf die Bildung des Geschmacks zurückführen und ist mit der Emanzipationsgeschichte des dritten Standes seit der Renaissance verbunden. Der Begriff des Geschmacks zielt auf eine Erkenntnisweise, die bei Shaftesbury sensualistisch ausgelegt wird als Äußerung eines über „Reflexionsaffekte" wirksamen *moral sense*, der das Individuum mit der Gesellschaft verbindet, ähnlich wie das Spiel verschiedener Musikinstrumente harmonisch ineinanderfließt. Ästhetisches und moralisches Urteil verknüpfen sich miteinander. In der Sprache

der deutschen Klassik ausgedrückt, auf die Shaftesbury großen Einfluss hatte, macht die Bildung des Herzens den Gemeinsinn aus.

Der *public spirit* ist erkenntnistheoretischer Natur und wird der Ästhetik zugeordnet. Er stellt die Basis des gemeinsamen Geschmacks dar und kommt damit der synästhetischen Ursprungsbedeutung (b) bei Aristoteles nahe. In ihr wird er von der Weimarer Klassik als Gemeinsinn gebraucht. F. Schillers „Ode an die Freude" schließt direkt an die aristotelische Freundschaftstheorie an und weitet sie auf „alle Menschen" aus; zur Begründung dient die Sympathielehre von Smith (2. Strophe). Kant unterscheidet in seiner Definition in der „Kritik der Urteilskraft" (§ 40) die beiden Varianten (b) und (c) und teilt die Präferenz für (b).

Der *common sense* (c) spielt tagespolitisch 1776 durch T. Paine eine Rolle für die amerikanische Unabhängigkeit (vgl. Paine 1982) und figuriert bis heute weiter im Sinne einer Alltagsvernunft im englischen Sprachgebrauch. Philosophiegeschichtlich ist (c) von Bedeutung für die Gegenreaktion auf den erkenntnistheoretischen Skeptizismus von D. Hume (s. u.), die aus dem ästhetischen ein apriorisches Urteilsvermögen machte in der sogenannten *Common-sense*-Philosophie der Schotten Reid, Beattie, Oswald und Stewart.

4 Der *public spirit* als Governance in der klassischen Ökonomie

Die Vorstellung von einer konsensuell gesteuerten Interaktion hob die vernunft- und sprachkritische Konzeption der Gesellschafts- und Wirtschaftstheorie im 18. Jahrhundert aus der Taufe. Die im 17. und frühen 18. Jahrhundert anbrechende Diskussion über die Kommerzialisierung stellte auf der Seite der Befürworter den Kommerz als einen „powerful moralizing agent" (Hirschman 1982, S. 1465) dar, der mit dem angestrebten gefühls- und verhaltensmäßigen Gesellschaftsband kausal verknüpft ist. Die ökonomische Philosophie von D. Hume ist eine Vertreterin dieser von A. O. Hirschman als „Doux-commerce Thesis" bezeichneten Ideologie, für die weitere Autoren wie Montesquieu, Condorcet, Paine und Robertson genannt werden können. Intersubjektives Geschehen und seine Gestaltung sind die Trumpfkarten von Hume und Smith im Dialog mit Rousseau und seiner vertragstheoretischen Vorstellung eines „Moi commun". Sie setzen Rousseaus Ablehnung der Kommerzialisierung zugunsten eines Gesellschaftsvertrags das irenische Wirken des Tauschs und der Arbeit, der Empathie und des Gemeinsinns entgegen, das die heikle Koexistenz einer zerklüfteten Gesellschaft ermöglichen soll. Hume legt das erkenntnistheoretische Fundament, das sich heute neurobiologisch sehen lassen kann (vgl. Roth 2021, S. 176). Wegweisend handelt sein Gedanke von der nicht nur verbalen, sondern auch halb- und nonverbalen Interaktion. Emotive und kognitive Elemente halten sich in ihr die Waage. Konsensuell führt die Gesellschaft eine Fülle von Korrespondenzen unterhalb des Niveaus des Diskurses, die von wechselseitigem Nutzen gesteuert werden. Sie machen den Eisberg aus, von dem nur die Spitze zu sehen ist. In einem frühen *iconic turn* unterstreicht Hume die große Bedeutung der Imagination als kognitiver Basis (vgl. Ötsch/Graupe 2020, S. 10). Das Entscheidende ist für Hume ihre intersubjektive Bedeutung für die Sozialisation.

Die heute gegebenen epistemologischen Antwortversuche bemühen gleichfalls das Wirken der Imagination mit ihren Fiktionen (vgl. Gabriel 2020, S. 461). Die ökonomische Forschung kleidet diese Fiktionen mit ihren zugehörigen Narrativen ein und untersucht ihren Wettbewerb um die Projektion der Zukunft (vgl. Beckert 2018). In der epistemologischen Debatte erinnern C. Taylor/H. Dreyfus in „*Retrieving Realism*" an zwischenmenschliche Verbindungen, die nicht abzustreiten sind und deren Bedeutung anerkannt zu werden verlangt (vgl. Taylor/Dreyfus 2016, S. 41). Das Argument könnte auch als Plädoyer für die konsensualistische Basis des Kommunitarismus gelten, wie sie S. Kofner ohne Begründung behauptet (vgl. Kofner 2021, S. 169). Der hermeneutische Realismus bremst jedoch die Gewissheit des Pragmatismus ab auf eine skeptische Position, nach der es möglich sein soll, dass „in einer Art Horizontverschmelzung verschiedene Perspektiven zwar nicht zur Deckung gebracht, wohl aber zusammengeschlossen werden könnten" (Koch 2016, S. 135). Es ergibt sich ein Austausch miteinander verketteter individueller Blickwinkel. Wie dieses gemeinsame Verstehen zustande kommen kann, bleibt nach diesem Vorschlag offen, da die erforderliche „überbrückende Anerkennung der Alterität" (ebd.) sich bisher der theoretischen Erschließung verweigere.

Vermag der Dialog mit der Aufklärung einen Beitrag zu dem Diskurs „*Retrieving Realism*" zu leisten? Er könnte die statische interpersonale Perspektive durch die psychogenetische Prozessorientierung der Aufklärung dynamisieren. Intersubjektivität wird in der Disruption deutlich als historische Tatsache (vgl. Adorno 2008, S. 35; Blumenberg 2020, S. 11). W. Benjamin sucht nach den „Stellen, an denen das, was zwischen […] Menschen ist, sich wie eine Drehtür bewegt" (Benjamin 2020, S. 8). Als Beispiel lässt sich eine bildungsökonomische Bruchstelle zwischen A. Smith und G. W. F. Hegel zeigen: Auf dem Fundament von Hume kann Smith Rousseau gegenüber das Etikett Aufklärung für die Kommerzialisierung legitimieren. Arbeit und Bildung stehen bei Smith in einem Spannungsverhältnis (vgl. Smith 1974, S. 663). Arbeit ist ein biblischer Fluch, der zur Marktgesellschaft verbindet in dem Versuch, sie sich zu ersparen. Seinen arbeitswerttheoretischen Ansatz wendet das 19. Jahrhundert in das Gegenteil: Bei Hegel konditioniert die Arbeit die Bildung auf dem Weg des objektiven Geistes zu seinem höheren Stadium. Aus dem bedingungslosen Menschenrecht auf Bildung bei Smith, wie es in den HDA Eingang findet (vgl. Nussbaum 2020, S. 208ff.), wird die Pflicht zur Bildung durch Arbeit bei Hegel. Bei Smith muss der Arbeit aus der arbeitsteilig bedingten déformation professionelle herausgeholfen werden. Wer sie befreit, ist der *public spirit*. Die Fürsorgearbeit/*Care* (vgl. Knobloch u. a. 2022) harrt heute noch ihrer Befreiung. Bei Hegel kehrt sich die Arbeit selbst dialektisch an das Licht durch ihre Bildungsnähe und hilft so dem Geist in seinem geschichtlichen Umbruch weiter. Im Hintergrund steht ein divergentes Menschenbild, das auf der einen Seite ein stoisch-kosmopolitisch verwurzeltes Ideal kennt, auf der anderen Seite J. G. Fichtes Subjektphilosophie als Ausgangspunkt des deutschen Idealismus.

Ergebnis dieses Dialogs zwischen Tür und Angel der Epochenschwelle ist, dass der *public spirit* bei Smith einen deutlichen Trennstrich der Bildung zur Sphäre der Arbeit und des Kapitals zieht, der sich als Konfliktlinie interpretieren lässt. An ihr knüpft der Gegenwettbewerb Gemeinsinn an. Der geistesgeschichtliche Hintergrund der Konvergenz von Arbeit und Bildung liegt im deutschen Idealismus. Ausgangspunkt der Debatten zwischen den

Tübinger Stiftstudenten Hölderlin, Hegel und Schelling war die Kritik an Fichtes absolutem Ich. Im ersten Schritt hob sich die Philosophie Hölderlins von ihm ab und rückte die Intersubjektivität zwischen Ego und Alter an die Stelle des absoluten Ichs als Anfangspunkt (vgl. Henrich 2015, S. 65). Im zweiten Schritt griff Hegel die Idee auf und suchte nach dem Medium der Beziehung, das er in einem frühen Fragment in der Liebe fand (vgl. ebd., S. 64), der im dritten Schritt die Arbeit in der „Phänomenologie des Geistes" folgte.

5 Ökonomik versus Gemeinsinn

Wenn die Aufklärung der Moralphilosophie den neuen Bereich der Nationalökonomie hinzufügte, so dauert die Tandemfahrt im englischen Sprachraum nur bis zu A. Marshall und wird von T. Parsons beendet (vgl. Parsons 1931,1932). Marshall hatte allerdings eine zahlreiche Schülerschaft, darunter J. M. Keynes, in dessen Werk sich deutliche Spuren seines Lehrers finden lassen. Marshall spricht vom *common sense* als einem „letzten Schiedsrichter", der die praktische Anwendung von abstraktem Wissen leitet (vgl. Marshall 1961, Bd. 1, S. 28). In dieser Funktion wird er mit „ethischen Instinkten" sowie auch zusammen mit dem Gewissen genannt (ebd., S. VI). Im Appendix C seiner „*Principles*" ergänzt er „ästhetische Instinkte" (ebd., S. 779). Außerdem billigt er dem Gemeinsinn eine Art Handlangerfunktion zu, um die Produkte der „*machinery of science*" glattzufeilen, genau wie dies bei den Produkten der materiellen Produktion erforderlich sei. In dieser Hinsicht wird der *common sense* deutlich gegenüber dem abstrakten Wissen abgewertet. Dieser ambivalente Gebrauch des Gemeinsinns bei Marshall knüpft an der Unterscheidung von *art* und *science* bei J. St. Mill an. Die beiden Begriffsvarianten bei Marshall geben das entscheidende Erkenntniselement auf, das im Gemeinsinn (b) steckte und das Werden der Rationalität im Zusammenhang mit dem Markt- und Gesellschaftsgeschehen erklärte.

C. Menger weist den „Gesichtspunkt des Gemeinsinnes" einer eigenen sozialwissenschaftlichen Disziplin zu. Eine Vereinigung mit der „exacten Nationalökonomik" soll in der Zukunft erfolgen (vgl. Menger 1969, Bd. 2, S. 79, 87). Diese Zukunft hat sich als fern erwiesen, so fern, dass T. W. Adorno das Warten auf sie als lächerlich bezeichnet hat (vgl. Adorno 2008, S. 167). Was C. Mengers Vorgehen auszeichnet, ist die Verankerung in erkenntniskritischen Strömungen der Zeit, die in der Folge im 20. Jahrhundert für neue Theorien und Methoden sorgen, etwa für die Spieltheorie. J. Wasserman hat die Vita der Österreichischen Schule atmosphärisch eingefangen (vgl. Wasserman 2019). Es ist die skeptische Position von E. Mach, die ihre Zweifel sät und Schule macht (vgl. ebd., S. 34ff.). Mangels objektiver Gewissheiten richtet sie den Blick auf die individuelle Wahrnehmung des Subjekts und seine Interaktion mit der Welt durch seine Entscheidungen und sein Verhalten. Der von C. Menger übernommene subjektive Blickwinkel begründet die Konfrontation im Methodenstreit mit der Historischen Schule, die gut preußisch von einer organischen Staatsauffassung ausgeht. Dem Wien des späten Habsburgerreiches ist die Pluralität des Vielvölkerreiches mit näher rückendem Ablaufdatum vor Augen. Die Fragilität der politischen Situation ist vielen Mitgliedern der Österreichischen Schule aus erster Hand bekannt, da sie zumindest zeitweilig als Regierungsmitarbeiter tätig waren. Dieses

Bewusstsein sollte als eine weitere Stimulanz gewirkt haben für die Suche nach dem archimedischen Punkt, von dem aus eine standfeste politische Ökonomik formulierbar ist, die sich nicht auf den Staat als *pater familias* stützen muss. Die Lehre von E. Mach wirkte sich im Sinne eines Paradigmas des Reduktionismus aus, das weite Kreise über die Wissenschaft hinaus zog und sich als eine „Kollektividee der frühen Moderne" (Schöttker 2019, S. 853) auswirkte. Fazit ist, dass Ockhams Rasiermesser zu den Utensilien der Österreichischen Schule gehört, mit dem sie ihr unnötig Erscheinendes wegradierte. Zu den bleibenden Werten zählt an erster Stelle das Marginalprinzip neben dem Opportunitätskostenprinzip und der Kapitaltheorie. J. Wasserman, der die große Vielfalt der Österreichischen Schule in wirtschaftspolitischer Hinsicht ausbreitet, kommt zu dem Schluss, dass es das einigende theoretische Prinzip war, das die Schule über Jahrzehnte und selbst in der US-amerikanischen Emigration über zwei Kontinente hinweg zusammenhielt. Der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch die Emigration erfolgreiche und rhetorisch durchsetzungsstarke (F. A. v. Hayek) Reduktionismus der Österreichischen Schule hatte durch den gewählten Ansatz die methodische Kehrseite, Tür und Tor für die fiktionalen Ziele des Karbonismus weit zu öffnen, statt auf eine kritische Filter- und Bremswirkung des Gemeinsinns zu setzen. Ihre Notwendigkeit wurde bereits im frühen 19. Jahrhundert artikuliert, beispielsweise in Faust II (vgl. Jaeger 2014).

Hinter dem Vordringen fataler Fiktionen im 19. Jahrhundert steckte eine historische Disruption erster Güte: Die alten Zugehörigkeiten der Feudalordnung lösten sich auf und entließen die Kinder der diversen Revolutionen in den Fiktionalismus, was Identitäten betrifft (vgl. Appiah 2019). Diese Fiktionen bilden die gruppen- und interessenorientierte Basis der Solidarität, die den Gemeinsinn als neuer Begriff (vgl. Bourgeois 2020) ablösen sollte. Der Modellkonstruktivismus der Ökonomik war weniger erfolgreich in der Analyse der wirtschaftenden Gesellschaft als in den Einflüsterungen für ihre Gestaltung. In einer politisch-ökonomischen wie rechtlichen Zangenbewegung wurde das Kapital „entbettet" aus dem menschlichen sowie nicht menschlichen Beziehungsgeflecht durch den epistemischen Reduktionismus einerseits und die Einführung der juristischen Person für die Kapitalgesellschaften andererseits (s. u.). Im 20. Jahrhundert kaperte die Ökonomik den soziologischen Begriff soziales Kapital bei P. Bourdieu und bettete mit dem immateriellen Wissens- und Kulturkapital und dem personalen Kapital die Gesellschaft um, statt sich einbetten zu lassen.

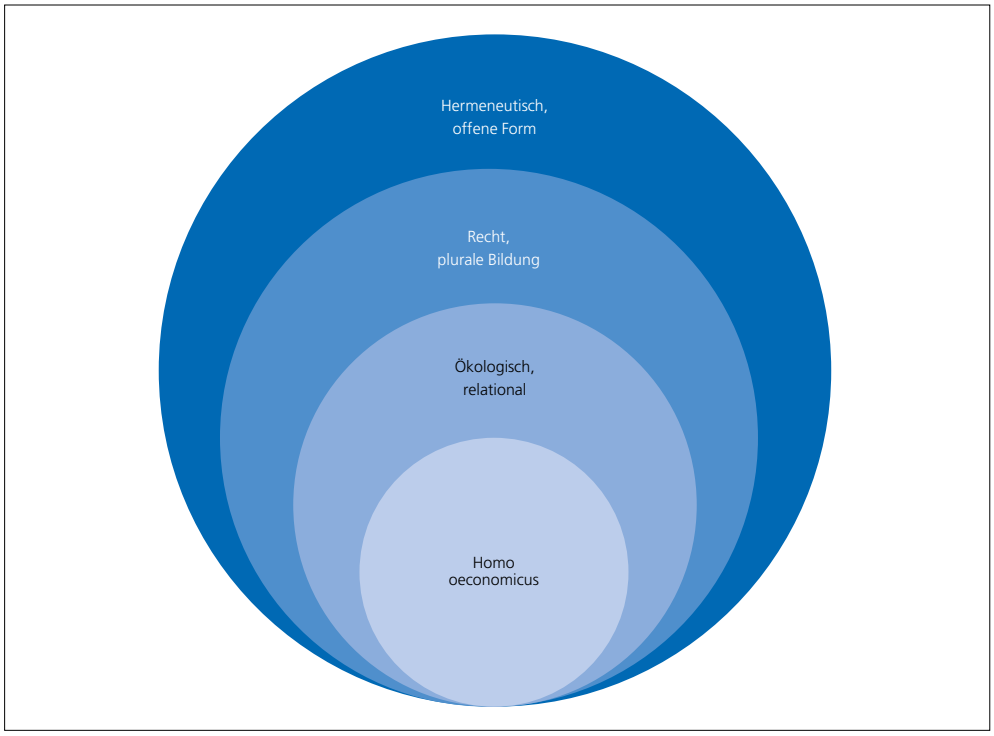
6 Der Gegenwettbewerb Gemeinsinn

Den Ausgangspunkt für die umgekehrte Perspektive sollte die Tatsache geben, dass die neoklassische Kapital(markt)theorie ihr Waterloo in der Finanzkrise 2008ff. erlebt hat. Hilfreich ist die Erinnerung an die kapitalkritische Perspektive der klassischen Ökonomie: Smith räumte der Kapitalverwendungskontrolle zentrale Bedeutung ein in seiner Lehre vom natürlichen Preis. Den moralphilosophischen Hintergrund gab die aristotelische Tugendlehre (vgl. Lange 2007, S. 260ff.). Lobbyismus, Monopolisierung und die entgleitende Kontrolle großer Aktiengesellschaften sind bei ihm immanente Prozessgefahren, denen der

public spirit entgegenzutreten hat. Der mit dem natürlichen Preis korrespondierende *natural course of things* sichert die Balance zwischen den am Wirtschaftsprozess teilnehmenden Seiten und sorgt so für die materiellen Grundlagen der Menschenrechte mit der Volksbildung als Ziel, das den Namen Aufklärung verdient. Die Ökonomik des 20. Jahrhunderts beschränkte die Korrektur der Allokation auf die von Marktzutrittskriterien abhängige *public choice*. Die deutsche Ordnungspolitik rang sich zum wettbewerbsrechtlichen Schwerpunkt durch, während die Aufgabe der Unternehmenskontrolle unterschätzt wurde.

Um der klassischen Kritik des Kapitals wieder aufhelfen zu können, sollte der Gemeinsinn in den Bedeutungen (b) und (d) heute unabhängig vom Kapitalbegriff sein und sich nicht als immaterielles Wissenskapital von der Ökonomik vereinnahmen lassen. Hier kann der Gegenwettbewerb weiterhelfen, indem er im Sinne der Abbildung 1 den *homo oeconomicus* mit seinen Fiktionen mitnimmt auf die reflexive Reise der Psychogenese, wie sie die Aufklärung angeregt hat.

Abbildung 1: Der Gegenwettbewerb Gemeinsinn



Quelle: eigene Darstellung

Die sozioökonomische Forschung weitet sich angemessen divers zu pluralen Ansätzen. Der Einfluss von Narrativen auf das Wirtschaftsgeschehen wird untersucht. Im Rückgriff auf die Aufklärung werden Empathie und Imagination als Treiberinnen wirtschaftlicher Entwicklungen ebenso wie der Theorie selbstreflexiv in Erinnerung gebracht (vgl. Ötsch/

Graupe 2020). Der Sezessionsruf des Netzwerks Plurale Ökonomik soll ermächtigen, sich ein eigenes Forschungsbild zu machen, denn Wunsch und Wirklichkeit klaffen auseinander (vgl. Economists for Future 2020).

Ein wichtiges Ziel ist, den Gemeinsinn in die Unternehmensebene im Bildungsweg hineinzutragen. Er kann auf vorhandene, breit gestreute Ansätze zurückgreifen. Symptomatisch oft kommen der Anspruch respektive das Korrektiv des Sozialen im Zusammenhang mit dem Kapital- und dem Unternehmensbegriff vor, so in den ESG- oder den CSR-Kriterien der Kapitalgesellschaften oder in den diversen Begriffen des *Social Business*. Gottwald/Sprinkart beschränken diesen nicht auf die Papierform, sondern füllen ihn mit Leben: Sie weisen auf die Bedeutung von Reflexionsteams hin, die in den Unternehmen des *Social Business* die Aufgaben von Super- und Intervision nach dem Organisationsvorbild der Psychotherapie übernehmen, um sozialverträgliches Verhalten auf Managementebene zu bewirken (vgl. Gottwald/Sprinkart 2011, S. 196ff.). Die Autoren malen sich einen *spill over* der *Reflection Teams* vom *Social Business* aus. Diese Unternehmenstransformation setzt eine auf dem Bildungsweg ansetzende Vorbereitung voraus.

Ein im Sinne des *Social Business* erfolgreich unternehmendes Handeln benötigt hermeneutische Tugenden wie Verstehen und Kommunikation. Die Rolle der Sprache als produktiver Ressource und Bildungsmedium wird manifest. Die Erkenntnis setzt sich durch, dass Kommunikation mehr ist als Information (vgl. Wolton 2009) und ein Schließen der kommunikationsökonomischen Lücke erforderlich wird. Hier knüpft „*Economics of Persuasion*“ an (Priddat 2015) beziehungsweise setzt der Blick auf die Sprache in ihrer rhetorischen Funktion ein als „*persuasive talks*“ (McCloskey 1985). *Does language matter?* An dieser Frage arbeitet sich die Forschung ab, in der Konsumforschung z. B., und versucht mit den Mitteln großflächiger Datenanalysen/Big Data mit Laborexperimenten, mit spieltheoretischen Mitteln und der Neuroökonomie Herrin der Kommunikation und ihrer gelebten Praxis zu werden. Es geht um das verwirrende Machtspiel der erwartungsbestimmenden Projektionen, das eng mit der Kapitalmacht verbunden ist, wie J. Beckert in „Imaginierte Zukunft“ ausführt (vgl. Beckert 2018, S. 132ff.). E. Illouz hat unter Rückgriff auf die Human-Relations-Bewegung, die Psychotherapie und den Feminismus gezeigt, dass der „Glauben an die Macht der Sprache“ im Zentrum des von ihr so genannten „emotionalen Kapitalismus“ steht (Illouz 2006, S. 64). Die therapeutische Verbalisierung des nonverbalen Untergrunds ist intensiv mit der Bedeutung der Konversation auf dem wirtschaftlichen Gebiet verknüpft. Illouz spricht die Einladung zu diskursivem und deshalb produktivem Verhalten aus. Das „redende Geschlecht“ (W. v. Humboldt) braucht die sozioökonomische Bildung als Gegenwettbewerb zur Rhetorik nicht nur des Marktes. Mit Sokrates kann sie auf den Diskurs verpflichten, aus dem die Rhetorik verbannt wird, denn „für den, der kein Unrecht zu tun beabsichtigt, scheint mir ihr Nutzen nicht groß zu sein, wenn es überhaupt einen Nutzen gibt“ (Platon, Gorgias 481b). Platons Kritik verführerischer Projektionen findet eine politisch-ökonomische Entsprechung in der stehenden Kritik von A. Smith an den „*prodigals and projectors*“ unter Hinweis auf die Fehlleitung der Ressourcen.

Ein Mittel des Gegenwettbewerbs ist, dem rechtswissenschaftlichen Diskurs als dem Wasserträger der Hermeneutik mehr Raum in der sozioökonomischen Bildung zu geben. Aktuelle Themen sind etwa

- Theorie und Recht der Regulierung im Kapitalmarktbereich,
- die alternativen gesellschaftsrechtlichen Formen für den Gegenwettbewerb,
- die intergenerationelle Verantwortung für unternehmerisches Handeln,
- die Rechte der Natur und ihre ökonomische Auswirkung,
- das Erkennen und die Verhinderung von Unternehmensbetrug, etwa am Beispiel eines digitalen Ponzi-Schemas oder Schneeballsystems, u. v. m.

Die Äquidistanz der Bildung zu Kapital- wie Arbeitsbegriff wird auf die Bewährungsprobe am Unternehmenstor gestellt. Hinter ihm sollte der HDA nicht in der Umkleide abgelegt werden, sondern seine Funktion als Schutzanzug erfüllen. In diese Richtung drängen Ansätze wie die im Dialog mit A. Smith und G. W. F. Hegel gebildeten Positionen von L. Herzog (vgl. Herzog 2019, 2020) und des *Social Business*. Die Lebensverlaufsplanung, wie sie in der Arbeitsmarkttheorie erforscht wird im Anschluss an die klassische Ökonomie (vgl. Kubon-Gilke/Sesselmeier/Yollu-Tok 2016, S. 12), beugt sich mit hermeneutischem Werkzeug über die Biografie und ihre Gestaltung. Das Vorgehen kann Schule machen für die Kapital- und Unternehmenstheorie, wenn es die hinter den (Finanz-)Transaktionen steckenden *Relational Economics* erschließt. „Eine Transaktion ist ein Sammelplatz multipler sozialer Kontexte, ein dynamischer Attraktor, und: eine Interaktion polyvalenter Kontexte und Entscheidungslogiken der Wertschöpfung unter Unsicherheit und Wettbewerb. Damit stellt sie nicht die Ausnahme, sondern das Charakteristikum moderner Ökonomien und ihrer globalen Netze dar“ (Wieland 2018, S. 247ff.). Es sind nicht allein die in den Markt hineingetragenen Narrative (Beispiel Börsengerüchte), wie sie etwa von R. J. Shiller in den Vordergrund der Forschung gestellt werden, sondern die von den Transaktionen verkörperten Geschichten, die den hermeneutischen Blick auf sich lenken. Der Bedarf an Wirtschaftshermeneutik (vgl. Tafner 2020) spricht dafür, die Kompetenz des Gemeinsinns (b) und (d) in die sozioökonomische Bildung einzubeziehen. Eine geistesgeschichtliche Begründung dafür ist, dass er an die „hermeneutische Obsession des Abendlands“ (Reinhard 2009, S. 68) anschließen kann, weil er, wie gezeigt, selbst ein Teil von ihr ist. Mit dieser Tradition bricht der epistemische Reduktionismus oder glaubt, sie leugnen zu können. „*Retrieving realism*“ heißt in diesem Kontext, die fiktionale Seite menschlichen Handelns (wieder) in den Blick zu nehmen und mit den Mitteln der Hermeneutik und ihrer beiden Boten, des Gemeinsinns (b) und (d), aufzuschließen.

7 KI braucht Gemeinsinn als Governance

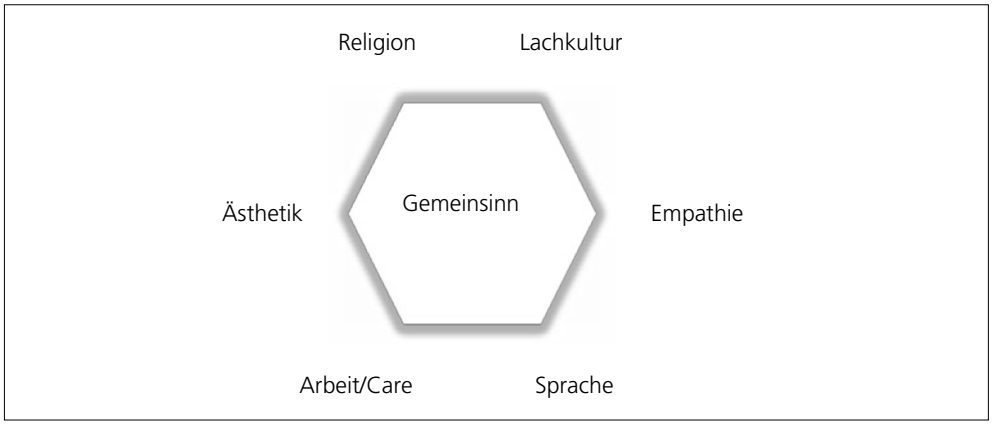
Was jahrhundertelang ausverhandelt wurde als Bildungsverständnis, kommt jetzt im Zeitraffer zur Neuverhandlung, soweit hierzu überhaupt noch Gelegenheit ist. Wenn S. Altman die Gültigkeit von *Moore's law for everything* für die Bildung proklamiert (vgl. Altman 2021, o. S.), basiert die Aussage implizit auf einem marktdeterminierten Bildungsverständnis. Die generelle Notwendigkeit, den rechtspolitischen Einhegungsbestrebungen des Kapitals Widerstand entgegenzusetzen (vgl. Pistor 2019), trifft hier speziell zu und verlangt nach der Governance. Sie betrifft u. a. das Bildungsdesign der KI. Die eingeforderte demokrati-

sche Kontrolle (vgl. Bauberger 2020, S. 113ff.) ist international dringend erforderlich, um der Gefährdungsspirale durch KI zu begegnen. Wie akut die Aufgabe der Bildungszieldefinition für KI ist, zeigt die rechtspolitische Diskussion zur Zuerkennung der Personeneigenschaft an KI (ebd., S. 141ff.). Welche künstlichen Personen sollen geschaffen werden mit welchem Selbstverständnis, um nicht von Identität zu sprechen? Rechtshistorisch gilt, dass die Einführung der juristischen Person für die Aktiengesellschaft im Jahr 1886 in den USA die Tür nicht nur für die private Finanzierung von Unteilbarkeiten der Produktion weiter aufstieß, sondern auch ein Handeln hebelte, das frei von zwischenmenschlichen Bindungen bleiben kann. Wie aktuell bei Medienkonzernen ersichtlich, gibt es die Macht, aus den Sozialisationsleistungen anderer Kapital zu schlagen, ohne selbst wie sie gebunden zu sein (vgl. Vogl 2021, S. 60ff.). In vergleichbarer Weise könnte die personifizierte KI den *homo oeconomicus* live in Szene setzen, losgelöst von der *Conditio humana*.

8 Die offene Form des Gemeinsinns

Mit den inhaltlichen Aufgaben für den Gemeinsinn (b) und (d) verbunden ist die Frage nach seiner Form. Eine szientifische Betrachtung allein kann ihr nicht entsprechen, solange sie sich nicht weiteren Blickwinkeln öffnet, wie in Abbildung 2 angedeutet.

Abbildung 2: Die offene Form des Gemeinsinns



Quelle: eigene Darstellung

Der Gemeinsinn (b) und (d) benutzt eine offene Form, wie sie in der Welt der Kunst und Literatur Deutungen zulässt. Die Zeitreise abschließend, soll am Beispiel von Goethes Roman „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ die Form des Gemeinsinns betont werden. Der *public spirit* tritt personifiziert als Turmgesellschaft auf, die Wilhelm auf seinem Erziehungsweg mit ihrer Zuwendung lenkt. Die Handlung erhält ambivalente Züge durch das Mignonschicksal. Mignon ist das Kind der italienischen Komödie, das, allein in die Fremde verschlagen, in Wilhelm eine Bezugsperson findet, der es sich zögernd aufschließt. Das Mignonschicksal ist ein theaterhistorischer Verweis auf den Untergang der italienischen Jahrmarktskomödie

im 18. Jahrhundert. Die *Commedia dell' Arte* war eine mit ihren diversen Charakterfiguren bis in das Mittelalter zurückreichende Trägerin europäischer Lachkultur. Goethes Fingerzeig geht auf den unwiederbringlichen Verlust dieser Bildungsinstitution des Gemeinsinns und den damit verbundenen Traditionsbruch. Lachen verbindet, erzieht und ist Menschenrecht. M. Nussbaum nimmt es in ihren Fähigkeitenansatz auf (vgl. Nussbaum 2020, S. 306), H. Arendt hat es kritisch ausgeübt, und Á. Heller knüpfte mit ihrer Ontologie der Komik an Arendt an. Sie machte einen existenziellen Zwang geltend, über den „Abgrund" zwischen dem „sozialen und genetischen Apriori" des Menschen (Heller 2018, S. 246) hinwegzukommen. Die Suche nach der Selbstverwirklichung nimmt bei ihr, anstatt freie Wahl zu sein, einen anderen, psychoanalytisch gewendeten Zug quälerischer Notwendigkeit an, in dem die Philosophin den Urgrund des Komischen sah.

9 Gemeinsinn als Governance in der sozioökonomischen Bildung

Der Beitrag zeichnet Konturen des Gemeinsinns in der Geschichte und Gegenwart nach und unterbreitet Vorschläge, seine Varianten (b) und (d) für den Gegenwettbewerb zu dem einseitigen Menschenbild in der sozioökonomischen Bildung zu nutzen. Ein runderneuerter Gemeinsinn in diesen Bedeutungen sollte inhaltlich, methodisch und medial das entscheidungstheoretische Framing des *homo oeconomicus* in den größeren und interdependenten Zusammenhang der Abbildung 1 stellen:

- Inhaltlich trägt er der sozioökonomischen Bildung für eine humane Ökonomie *soft* und *hard skills* an. Die *soft skills* sollen dem Gemeinsinn den Weg in alle Unternehmen ebnen mit dem Ziel der sozial, ökologisch und intergenerationell verantwortlichen Geschäftstätigkeit. Die *hard skills* betreffen die Schärfung der Kapital- und Unternehmenskontrolle von innen und außen. Angesichts der sich weitenden technologischen Gefährdungsspirale – als ein Beispiel unter vielen gilt die KI – ist der Kontrollerhalt elementar. Die nötige Governance braucht Kunst und Können sowie die demokratische Legitimierung. Sie ist weder zusätzliche Bürokratisierung, noch maßt sie sich mehr allokatives Wissen als der Markt an, sondern setzt klare Regeln. Beispiele sind Größenbeschränkungen für Kapitalunternehmen, wie sie bereits von der klassischen Ökonomie vorgeschlagen werden, Trennvorschriften für Geschäftstätigkeiten, deren Verbindung unüberschaubare Risiken oder ein gefährliches Machtpotenzial bedeutet, die Verhinderung der Selbstbedienung und die Kriminalitätsbekämpfung. Mehr Widerstandskompetenz der Arbeit ist in diesem Zusammenhang gefragt.
- Methodisch stellt der Gegenwettbewerb der Subjekt-Objekt-Orientierung in der Wahlhandlungstheorie der Ökonomik seine intersubjektive Ausrichtung an die Seite. Sie richtet sich hermeneutisch auf die Transaktionen und die mit ihnen verbundenen Biografien. So soll der Entscheidungstheorie eine zwischenmenschliche Bedeutungsebene eingezogen werden, die Fiktionen in den Blick nimmt und die Notwendigkeit, ihnen auch kritisch entgegenzutreten.

- Medial stehen dem Gegenwettbewerb die in Abbildung 2 aufgeführten Mittel zur Verfügung, die der Gemeinsinn aus seinem langen Lauf durch die Epochen mitnimmt und im Wechsel erprobt hat. Als Kollektiv geben sie das Korrektiv gegen hegemoniale Attitüden, die der Gemeinsinn, wie gezeigt, auch hat. Ihre Korrekturfunktion als ein Ziel der sozioökonomischen Bildung ist für den globalen Dialog, wie er von den UN ins Auge gefasst wird (vgl. UNDP 2020, S. 112), und für den HDA überlebenswichtig.

Literatur

Adorno, Theodor W.: Philosophische Elemente einer Theorie der Gesellschaft. Frankfurt am Main 2008

Altman, Sam: Moore's Law for Everything. URL: **https://moores.samaltman.com** (Stand: 15.09.2021)

Appiah, Kwame A.: Identitäten. Die Fiktionen der Zugehörigkeit. Berlin 2019

Barth, Ulrich: Symbole des Christentums. Berliner Dogmatikvorlesung. Tübingen 2021

Bauberger, Stefan: {Welche KI?}. Künstliche Intelligenz demokratisch gestalten. München 2020

Bauer, Joachim: Das empathische Gen. Humanität, das Gute und die Bestimmung des Menschen. Freiburg/Basel/Wien 2021

Beckert, Jens: Imaginierte Zukunft. Fiktionale Erwartungen und die Dynamik des Kapitalismus. Berlin 2018

Benjamin, Walter: Passagen, Übergänge, Durchgänge. Eine Auswahl. Stuttgart 2020

Blumenberg, Hans: Realität und Realismus. Berlin 2020

Bourgeois, Léon: Solidarität. Von den Grundlagen dauerhaften Friedens. Berlin 2020

Brunnermeier, Markus K.: Die resiliente Gesellschaft. Wie wir künftige Krisen besser meistern können. Berlin 2021

Duve, Thomas: Waren ja, Menschen nein? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 31.7.2018, Nr. 175, S. 11

Economists for Future (Hrsg.): Factsheet zum Status Quo ökonomischer Bildung an deutschsprachigen Hochschulen (07/2020). URL: **https://econ4future.de/wp-content/uploads/2020/07/Econ4Future_Factsheet_Lehre-2020.pdf** (Stand: 30.09.2022)

Gabriel, Markus: Fiktionen. Berlin 2020

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundrisse einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1965

Galor, Oded: The Journey of Humanity. Die Reise der Menschheit durch die Jahrtausende. Über die Entstehung von Wohlstand und Ungleichheit. München 2022

Gierer, Alfred: Biologie, Menschenbild und die knappe Ressource „Gemeinsinn". In: Münkler, Herfried; Bluhm, Harald (Hrsg.): Gemeinwohl und Gemeinsinn. Bd. IV, Berlin 2002, S. 19–36

Gottwald, Franz-Theo; Sprinkart, Karl Peter: Social Business. Der Anfang einer Welt, wie wir sie uns wünschen. Für ein neues Miteinander. München 2011

Graupe, Silja; Loske, Reinhard; Ötsch, Walter O.: „Erkühne Dich, weise zu sein!" Grundrisse einer Gemeinsinn-Ökonomie. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (2019) 2, S. 243–250

Habermann, Friederike: Der Homo oeconomicus ist nicht, war nicht und sollte nicht sein. In: Bundeszentrale für politische Bildung; Bundeskunsthalle (Hrsg.): Wir Kapitalisten. Begleitbuch zur Ausstellung. Bonn 2020, S. 162–165

Heller, Ágnes: Was ist komisch? Kunst, Literatur, Leben und die unsterbliche Komödie. Wien – Hamburg 2018

Heller-Roazen, Daniel: Der innere Sinn. Archäologie eines Gefühls. Frankfurt am Main 2012

Henrich, Dieter: Hegel im Kontext. Berlin 2015

Herzog, Lisa: Die Erfindung des Marktes. Smith, Hegel und die Politische Philosophie. Darmstadt 2020

Herzog, Lisa: Die Rettung der Arbeit. Ein politischer Aufruf. München 2019

Hirschman, Albert O.: Wieviel Gemeinsinn braucht die liberale Gemeinschaft? In: Leviathan (1994) 2, S. 293–304

Hirschman, Albert O.: Rival Interpretations of Market Society: Civilizing, Destructive, or Feeble? In: Journal of Economic Literature (1982) 2, S. 1463–1484

Illouz, Eva: Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurt am Main 2006

Jaeger, Michael: Wanderers Verstummen. Goethes Schweigen. Fausts Tragödie. Oder: Die große Transformation der Welt. Würzburg 2014

Joas, Hans; Adloff, Frank: Milieuwandel und Gemeinsinn. In: Münkler, Herfried; Bluhm, Harald (Hrsg.): Gemeinwohl und Gemeinsinn. Bd. IV, Berlin 2002, S. 153–185

Jonas, Hans: Gnosis. Die Botschaft des fremden Gottes. Frankfurt am Main/Leipzig 2018

Knobloch, Ulrike; Rudolf, Christine; Funke, Claire; Schön, Lilly; Reiche, Ulrike: CloseEconDataGap. URL: **https://www.closeecondatagap.de/** (Stand: 23.09.2022)

Koch, Anton F.: Hermeneutischer Realismus. Tübingen 2016

Koch, Lutz: Common sense as an ingredient of the self and the community. In: Studies in Philosophy and Education (1996) 15, S. 61–68

Kofner, Stefan: Gemeinsinn und Pflicht. Der Kommunitarismus als Fundament für eine neue Wirtschaftsordnung. Lüdinghausen/Neuruppin 2021

Kubon-Gilke, Gisela; Sesselmeier, Werner; Yollu-Tok, Aysel: Verhaltensökonomie. (K)ein Thema für die lebensverlaufsorientierte Sozialpolitik? In: Wiso Diskurs (2016) 20

Lange, Diedrich: Mediale Marktwirtschaft. Die medienphilosophische Gestalt der Marktwirtschaftslehre. In: Sesselmeier, Werner; Schulz-Nieswandt, Frank (Hrsg.): Konstruktion von Sozialpolitik im Wandel. Implizite normative Elemente. Berlin 2007, S. 257–271

Marshall, Alfred: Principles of Economics. 9. Auflage. 2 Bde., London u. a. 1961

McCloskey, Deirdre N.: The Rhetoric of Economics. Madison/Wisconsin, Brighton 1985

Menger, Carl: Untersuchungen über die Methode der Sozialwissenschaften und der Politischen Ökonomie insbesondere. In: von Hayek, Friedrich August: Ges. Werke, Bd. 2. Tübingen 1969

Möllers, Christoph: Freiheitsgrade. Elemente einer liberalen politischen Mechanik. Berlin 2021

Münkler, Herfried; Bluhm, Harald (Hrsg.): Gemeinwohl und Gemeinsinn. Historische Semantiken politischer Leitbegriffe. Bd. I der Forschungsberichte der interdisziplinären Arbeitsgruppe Gemeinwohl und Gemeinsinn der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Ber-

lin 2001a. Gemeinwohl und Gemeinsinn. Zwischen Normativität und Faktizität. Bd. IV der Forschungsberichte. Berlin 2002

Münkler, Herfried; Bluhm, Harald (Hrsg.): Einleitung. Gemeinwohl und Gemeinsinn als politisch-soziale Leitbegriffe. In: Münkler, Herfried; Bluhm, Harald (Hrsg.): Gemeinwohl und Gemeinsinn. Bd. I. Berlin 2001a. 2001b, S. 9–30

Nullmeier, Frank; Pritzlaff, Tanja: Gemeinsinn durch Konkurrenz. Argumentationsfiguren normativer Integration. In: Münkler, Herfried; Bluhm, Harald (Hrsg.): Gemeinwohl und Gemeinsinn. Bd. IV, Berlin 2002, S. 187–215

Nussbaum, Martha: Kosmopolitismus. Revision eines Ideals. Darmstadt 2020

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.): Better Life Index. 2022. URL: **https://www.oecdbetterlifeindex.org/de/topics/community-de** (Stand: 02.05.2022)

Ötsch, Walter O.; Graupe, Silja: Einführung. In: Ötsch, Walter O.; Graupe, Silja (Hrsg.): Imagination und Bildlichkeit der Wirtschaft. Zur Geschichte und Aktualität imaginativer Fähigkeiten in der Ökonomie. Wiesbaden 2020, S. 1–33

Paine, Thomas: Common Sense. Stuttgart 1982 (1776)

Parsons, Talcott: Economics and Sociology: Marshall in Relation to the Thought of his Time. In: Quarterly Journal of Economics (1932) 46, S. 316–347

Parsons, Talcott: Wants and Activities in Marshall. In: Quarterly Journal of Economics (1931) 46, S. 101–140

Pistor, Katharina: The Code of Capital. How the Law creates Wealth and Inequality. Princeton/Oxford 2019

Platon: Gorgias. Stuttgart 2011

Priddat, Birger P.: Economics of Persuasion: Ökonomie zwischen Markt, Kommunikation und Überredung. Marburg 2015

Reinhard, Wolfgang: Die hermeneutische Lebensform des Abendlandes. In: Reinhard, Wolfgang (Hrsg.): Sakrale Texte. Hermeneutik und Lebenspraxis in den Schriftkulturen. München 2009, S. 68–119

Roth, Gerhard: Über den Menschen. Berlin 2021

Schnabel, Ulrich: Zusammen. Wie wir mit Gemeinsinn globale Krisen bewältigen. Berlin 2022

Schöttker, Detlev: Sprachökonomie und Designökonomie. Die rhetorische Tradition der Wiener Architekturmoderne. In: Sinn und Form (2019), S. 850–855

Shafik, Minouche: Was wir einander schulden. Ein Gesellschaftsvertrag für das 21. Jahrhundert. Berlin 2021

Singer, Wolf: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt am Main 2002

Smith, Adam: Wirtschaftspolitik. Buch 4 aus: Der Wohlstand der Nationen. München 1974

Tafner, Georg: Wirtschaftshermeneutik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. Lebensweltliche Ökonomie und wissenschaftliche Ökonomik im Kontext von Moral und Ethik. In: Zeitschrift für Unternehmens- und Wirtschaftsethik (2020) 3, S. 224–249

Taylor, Charles; Dreyfus, Hubert: Die Wiedergewinnung des Realismus (Retrieving realism). Berlin 2016

UNDP (Hrsg.): Human Development Report 2020. The next frontier. Human development and the Anthropocene. New York 2020

Uni Konstanz (Hrsg.): Räume des Gemeinsinns. URL: **https://www.uni-konstanz.de/forschen/forschungseinrichtungen/gemeinsinn-was-ihn-bedroht-und-was-wir-fuer-ihn-tun-koennen/raeume-des-gemeinsinns** (Stand: 10.12.2022)

Vogl, Jochen: Kapital und Ressentiment. München 2021

Wanninger, Thomas: Bildung und Gemeinsinn. Ein Beitrag zur Pädagogik der Urteilskraft aus der Philosophie des „sensus communis". (Diss. Bayreuth 1998) Hamburg 1999

Wasserman, Janek: The Marginal Revolutionaries. How Austrian Economists Fought the War of Ideas. New Haven/London 2019

Wieland, Josef: Relational Economics. Ökonomische Theorie der Governance wirtschaftlicher Transaktionen. Marburg 2018

Wolton, Dominique: Informer n'est pas communiquer. Paris 2009

Silvia Mazzini

For a Posthuman, Ecological Economy

A Genealogical De- and Reconstruction

The concepts of economy and ecology derive from a common root: the Greek word *oikos*, meaning *house*, which, in our globalised world, is the earth. Today, the earth is threatened by ecological catastrophes, partly caused by the exploitation of its resources for so-called economic interests. In my philosophical-cultural-historical contribution, I show how posthumanism is necessary today not only to restore the vital interconnectedness of economy and ecology but, even more, to create new collaborations of both practices and disciplines. First, I deconstruct the concept of humanism both critically and genealogically before moving on to develop the foundations of a posthuman economy intertextually.

1 Economy and Ecology

The terms economy and ecology have a common root: the Greek word οἶκος, which means family, family property, house. In particular, the word economy originally refers to νομία, the rules for maintenance, reproduction and organisation of the inhabitants of a house. Ecology, on the other hand, is the *logos*, the discourse and reflection on the relations of a living being with the environment in which it lives. Today, the environment is increasingly threatened by the ruthless exploitation of resources for so-called economic interests (see Moore 2016; Nixon 2013; Chakrabarty 2009; De Pertius/Jouvet 2015). Has the economy irrevocably detached itself from ecology?

To cope with the ecological emergency, capitalism and liberalism dress in green and invest in renewable energy. However, as studies on phenomena such as green colonialism show, the problem is only shifted, not solved (see Blanc 2022; Di Blasi 2022; Latour 2017). Instead, various ethical theories plead for a radical change of attitude, arguing that what is needed is a humane economy based on solidarity, preservation and respect rather than exploitation of nature and people (see Brown/Tillerman 2015; Curren/Metzger 2018; Jonas 1984). I propose a further step and argue for a not (only) human but a posthuman economy. In particular, I will show how posthumanism (if considered from a particular perspective) is necessary today not only to restore the vital interconnectedness of economy and ecology but, even more, to create new collaborations of practices and disciplines. To achieve that, I use a combined methodology.

In the last decades, posthumanism has been broadly discussed in academic and cultural debates (see Braidotti 2013) in the context of possible alternative directions for social, political and cultural life. However, precisely because posthumanism is a concept in flux, a work-in-progress, it helps address specific contemporary issues. At the same time, however,

it also raises multiple questions. The goal here is not (yet) to answer all these questions but primarily to stimulate an interdisciplinary debate on posthumanism by employing an essayistic form that is based on philosophy, culture, and history.

Methodologically, I begin by deconstructing the concept of humanism both critically and genealogically in order to build a shared historical and contextual frame for the interdisciplinary debate. In the second part of the article, I explore the possible foundations of a posthuman ecological economy.

2 The Concept of Humanism: A Genealogical Deconstruction

Many will think: "Postmodern, posthuman … people really do 'post-' everything these days!" Why do we have to resort to this often overused term? After all, the terms "human" and "humanistic" already have a strong positive connotation: we say that someone has a humane attitude if their values or feelings are open and respectful to others; the Universal Declaration of Human Rights (1948) is still considered indispensable, and we label actions that disregard it as inhumane. But what does the term "human" actually mean?

The term refers to the historical period of Renaissance Humanism (fourteenth to sixteenth century C.E.), which, inspired by ancient classicism, was based on the values of freedom, fraternity, justice, etc. These values formed the "core", the "true form" of humans, and subsequently, during the Enlightenment, came to be considered common to all human beings, "in contrast to the narrowly limited life of animals", as Kant wrote (2007, p. 183). Today, the term humanism indicates all schools of thought that stress the value of human beings, their uniqueness, primacy and specificity compared to all other creatures (see Sartre 1980; Heidegger 1977; Grassi 1983; Rockmore 1995). What is common to all these different schools of thought is the central role played by "education" in the formation of beings that are defined as "human". It is indeed not a coincidence that we still call a certain kind of education "humanistic" (from the medieval *studia humaniora*: see Revelli 2020). I will use the role of education as a means to uncover (what is considered to be) the "core" of the human: as a key to unlocking the genealogy, the mechanisms and implications hidden within the concept.

2.1 Human education

If human(istic) values can arise through the formation of the *humaniora* (or, more generally, through culture), this means that the "core", the "true form" of the human being, is something that is (at least partially) acquired and not automatically received at birth. As the French philosopher Lyotard observes:

> "If humans [were] born human, as cats are born cats (within a few hours), it would not be […] possible to educate them. That children have to be educated is a circumstance which only proceeds from the fact that they are not completely led by nature, not programmed" (Lyotard 1991, p. 3).

Of course, being human in the sense of the "humanistically educated being" can be experienced over time as second nature, as a habit that has become spontaneous. Nevertheless, it is not an "essence", something that we automatically inherit from other humans. So how does this help us to define human beings and the values connected to the term? Are we to say that only those who have the "ability and opportunity to acquire the human aspect through humanistic education" are "truly" human? If so, how can we explain that even those who have received humanistic education can commit inhumane acts?

2.2 Human(ity) as universalism

The fact that a particular of education is called "humanistic" reveals another paradox: the concept of human, while referring to a historically and geographically specific culture, claims universality. It speaks of humanity, *humanitas*, as a single great community of equal members.

2.2.1 The bourgeois, patriarchal model

The Italian philosopher Gianni Vattimo shows how this specific model corresponds to a particular type of humanity: "that community which has felt to be itself the privileged bearer of the human – European bourgeois society" (1992, p. 67). Western patriarchal culture (as the fulcrum around which cultural, legal, economic and educational structures revolve) becomes the model for humanity in general, excluding cultural, gender, economic and environmental diversity and differences. This happens even when this culture presents itself as inclusive and democratic, as representatives of feminist and postcolonial thought have long pointed out. "The white man is a master who has allowed his slaves to eat at his table", wrote Frantz Fanon in 1952 (Fanon 2008, p. 194). The table is set in a certain way, the food may be delicious, but the etiquette is already established; there is no mention of sitting on the floor or eating with one's hands. This is also true of other minorities and subgroups, as the feminist and later ecologist Luce Irigaray notes: "Woman could be man's equal. In this case, she would enjoy, in a more or less near future, the same economic, social, political rights as men. She would be a potential man" (Irigaray 1985, p. 197). What does this mean for us? Merely expanding the definition of "human" and offering rights to a larger portion of humanity does not change the system: a system that entails the exploitation of the Other (as in colonial, patriarchal contexts) and is based on exclusion. Some members are not granted the same rights as others (see the widely circulated arguments of Giorgio Agamben using the example of refugees: Agamben 1995, 1998); other members, cultures, subsystems, subeconomies (and nature as well) are considered, more or less explicitly, subaltern, and can be exploited. Or the Other is welcomed but then homologated and assimilated under the exclusive recognised and leading model.

2.2.2 Anthropocentrism and assimilation

Leonardo da Vinci's "Vitruvian Man" (1490), one of the outstanding symbols of the Renaissance and Humanism, emblemises the absolute centrality of the human in relation to nature and to the cosmos. As the feminist and posthumanist philosopher Rosi Braidotti

points out: "At the start of it all, there is He: the classical ideal of 'Man', formulated first by Protagoras as 'the measure of all things'" (Braidotti 2015, p. 13). Humans give themselves a central and privileged position in the world by making themselves the point of reference and comparison among all things and beings. This places their needs and projects on a higher hierarchical level.

It is all too obvious how this anthropocentrism has contributed to today's ecological disaster: in order to satisfy their own needs, human beings have felt justified in exploiting, manipulating, and organising all which differs from the proposed (and imposed) unitary model (including, but not limited to, nature; see Latour 2018). Long before environmental crisis was a diffuse discourse, Luce Irigaray had already elaborated on the interconnected consequences of a society based on anthropocentrism: "the appropriation of nature by man; the transformation of nature according to 'human' criteria, defined by man alone; the submission of nature to labour and technology" (Irigaray 1985, p. 184). For Rosi Braidotti, these human criteria are one "doctrine" among many others: not absolute, not neutral, yet dominant. The superiority of human needs and criteria is not questioned and builds on a "faith in the unique, self-regulating and intrinsically moral powers of human reason" (Braidotti 2013, p. 13). Reason, rationality, is "assumed" as a universal means of communication, a means for structuring cultural, political and moral discourses, as well as economic practices, and so on. This makes it the dominant, hegemonic instrument of a culture, which excludes all alternatives because of "its power to reduce all others to the economy of the Same" (Irigaray 1985, p. 74).

To explain this passage, Irigaray uses the function of the "mirror, most often hidden, that allows the logos, the subject, to reduplicate itself, to reflect itself by itself" (p. 75). Reason uses the elements within its system to legitimise itself and ensure coherence. The system remains closed in on itself (because it only sees itself), and the only possibility is to "expand": to seek new markets, even new planets, to reproduce the Same. Thus, the term "economy of the Same" refers here to the monopolistic administration of the social, cultural, and institutional structures of a specific culture.

This has a paradoxical consequence. Even ecological ethics (and the economic theories oriented to them), which rely on (a certain kind of) rationality as a common element of humanity, remain trapped in this universalistic web. Relying only on rationality means remaining within the "economy of the Same", closed to differences and the Other, without creating synergy or anything new. For example, Hans Jonas's ecological imperative shows an inherent anthropocentrism: "Act in a way that the effects of your action are compatible with the permanence of real human life on earth" (Jonas 1984, p. 11). If all governments and individuals applied this principle, the earth might benefit, of course – but the principle still follows the "measure of man" (a particular kind of man and culture, as noted above). Nature would still have to bow to the rationality and efficiency requirements of human beings, perhaps in a more sustainable way, but the problem of exploitation of raw materials, or survival, would then simply "shift" elsewhere (for example, to ideas about colonising the moon or Mars, which is indeed already being proposed).

From this perspective, even ethics or economic theories that aim to be "more human", prioritising human values, carry with them the structures, the "habits" of universalistic and

anthropocentric rationality. Martha Nussbaum's ethics, with her focus on a list of human values; the ethics of generalised communication (Otto Apel) or rational discourse (Jürgen Habermas); newly emerging ecological economies (Brown-Timmerman); even the theories of global justice, or Thomas Piketty's analyses and proposals: all of these theories risk implanting the woodworms of humanistic Anthropocentrism and universalism in the "common house" that is the global world. But if not this, then what? Should we abandon the engaged, even revolutionary and utopian charge that "human values" of justice, freedom and equality have brought with them over the centuries? How can economy contribute in the face of the environmental crisis without building on rationality and human(istic) values?

3 Threshold: The End of Human(ism)s?

In "The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences", Michel Foucault announces "the death of man", which we will understand as the end of human(ism) (Foucault 1994, p. 342). It is neither a physical death nor an absolute end but the end of a specific cultural order, the end of a certain set of values, paradigms and criteria founded on the centrality of what we call humans. Foucault arrives there by entirely different routes from those set out above, and it would be interesting to analyse them elsewhere. Here, however, what helps us design a possible way out in our search for an ecological economy is the emancipatory charge of the "death of man": only by becoming aware of the end of a specific world, a world tied to the centrality of reason and human model, only then it is possible to lay the foundations for a different way of thinking, acting and living; a different way of conceiving (and experiencing) human beings.

For Foucault, the figure that can help us think (and accomplish) this transition, and cross this "threshold", is the Nietzschean *Übermensch* (overman), a concept often exposed to deviant handling and interpretations (see Gemes/Richardson 2013). The term is generally translated into English as superman or overman. In this paper, I propose to use "overhuman" to stress its connection to humanism. Nietzsche's Übermensch is, for Foucault, a "promise and task": the promise of a different future, which can only occur if humans accomplish the task of dealing with the "void" left by the crisis of humanism. With the unmasking of the centrality of Western reason and human criteria, the institutions, economic and other systems built on and around them lose their absoluteness and uniqueness. But how can the Übermensch deal with this change in cultural order?

Gianni Vattimo emphasises that the Nietzschean Übermensch is not to be understood in terms of exceptionality, violence or superiority: the overhuman goes beyond absolute certainties, accomplishing the "task" of living without absolute values and points of reference (see Vattimo 1974).The overhuman does not react to the crisis of values by replacing them with other ones but applies what Nietzsche called a "revaluation of the values" (Nietzsche 1968, p. 19): situating the values in another context, relativising or reinterpreting them, bringing them into contact with other values and other realities. Thus, as Foucault observed: the "void of man's disappearance … does not create a deficiency; it does not constitute a lacuna that must be filled. It is nothing more, and nothing less, than the

unfolding of a space in which it is once more possible to think" (Foucault 1994, p. 342). The deconstructed and unmasked issues of humanism, the crisis of the centrality of reason, are a liberation from the "hegemony of the Same". Foucauldian death of man is thus the paradoxical and inspiring starting point of the posthuman.

4 Posthumanism: Re-construction and Ecological and Economic Implications

The concept of posthumanism can help us reconstruct, or rather, re-dimension the notion of the "human". First of all, posthumanism should not be confused with transhumanism, which seeks to use technology as an efficient complement to humans, as a means to overcome their limitations (AI and machines work faster than humans, intensify their perception, are more efficient and reliable for the logic of profit, etc.). On the other hand, posthumanism does not necessarily seek a biological overcoming of the human, and certainly not of the humanist idea but rather a new dimension through an opening.

4.1 Reinterpreted values

Humanism shall not be the model par excellence but one of many ways of being in the world. It is neither something inherited by birth nor something one can acquire through a specific education. The prefix "post-" points precisely to this recognition of the historicity, the limitedness and the paradoxes of the concept of the human, which is why, as Homi Bhabha points out, it implies a constant "moving beyond", a movement beyond fixed essentialist definitions (see Bhabha 1994).

Valuable implications of the use of this prefix can be exemplarily illustrated in Gianni Vattimo's (postmodern) "Weak Thought". Building on Nietzsche and Foucault, among others, Vattimo argues that questioning the absoluteness of Western rationality and human values shakes the foundations of the economic and socio-political structures of Western culture (see Vattimo 1998, Chapter 2). That is to say, they are weakened, but they do not disappear. For Vattimo, these structures, this rationality that has given shape to certain cultures, religions, institutions and models, are what we have at our disposal – the precious remains that have been handed down to us. Therefore, they will not be eliminated or totally replaced but *weakened*, distorted (*verwunden*, in Heideggerian terms). They lose their peremptoriness, their cogency, and above all, their claim to uniqueness, but they continue to exist as survivals in the midst of a multiplicity of other voices and instances. This way, the "economy of the Same" loses its "monopoly" and opens to new developments.

4.2 Multiple models

With the fall of the universalist-essentialist idea, the primacy of a hierarchical model also falls away, and we open ourselves to exchange and contamination with other, multiple, diverse models: those groups or aspects (from women to other cultures, animals and nature, but also other discursive systems than logic rationality) that were previously excluded or

forced to conform to the single, dominant model. A posthuman economy, therefore, does not necessarily have to completely abandon the values, practices and traditions of humanism (including the ideas of justice, equality, and fraternity), but it can, after debunking their universalistic pretensions, see them as historical products and thus in the process of becoming. It can conceive of them as transitions. And above all, it can transform them, replace them, contaminate them, and hybridise them with others. This hybridisation shall not be a fusion of the differences into a new, homogeneous structure because it would paradoxically lead to another unitary model. Deleuze and Guattari use various metaphors to illustrate the possible outcomes of using differences and multiplicities. The most famous is their idea/model/structure of the rhizome in contrast to the tree. The tree has a trunk, a strong principal unity, a centre for developing other connected but secondary branches. If you cut one branch, the tree still has its unity: a unity with a clearly defined centre. (In terms of our paper, this strong centre has been, until today, Western patriarchal culture). Deleuze and Guattari take the rhizome as a possible alternative structure of the organisation of differences. The rhizome (for example, ginger) is non-hierarchical: the smaller limbs can grow differently and independently of the main one. They can connect in heterogeneous ways. "There is no unity to serve as a pivot" (Deleuze/Guattari 2015, p. 8): the branches can grow together without a pre-established and hegemonic order.

4.3 Posthuman economy and environment

What does this mean for our reflections on a constructive relationship between economy and ecology? How can posthumanism help us find a different ecological economy? If we take the rhizome as an example here, we can say that human(istic) structures are only *some among many* other possible structures. The Western liberal economic system is not necessarily the main (or strong, as Vattimo would say) trunk of a tree on which all other systems depend. Instead, we can, for example, look for historical commonalities of empowerment, for non-dominant economic structures in different countries or different social groups – and apply their practices and systems in other places; one can look for new alliances between what we call animal and human interests and re-describe their values (see Haraway 2016, p. 21).

Re-describing their values does not mean homologising them in a new, hegemonic structure, falling into a "universalism under the skin", as in the aforementioned examples of Frantz Fanon and Luce Irigaray, or into an "economy of the Same". That is: multiplicity does not simply mean extending the benefits of a human economy to other beings since this would mean extending one system to other systems and thus integrating and homologising everything and everybody different: the Other. Animals, earth and rocks would (passively) fit into the human(istic) coordinates of the world; in other words, they would only be seen, ordered, explained and made to act according to this logic. Moreover, although the concept of *oikos*, house, would be extended to the planet, to its inhabitants and its elements, there would always remain an "outside", an Other that must be disposed of and colonised (as discussed above referring to Agamben). This would perhaps slow down the catastrophe but not change the system with its problems.

One possible and different solution comes from posthumanist biologist Donna Haraway. She argues that globalisation does not simply mean expanding and extending the *oikos*, the concept of home and family, to a larger family that includes animals, etc. Globalisation does not mean extending one global model for all but the release of models and their diffusion around the world (see Haraway 2016, p. 33).

"A posthumanist economics … replaces the idea of the autonomous economic agent and his limited organization in nuclear families with an understanding of a human economics that is subordinate to a planetary autopoietic system where humans depend on symbiosis with other species" (Schönpflug/Klapeer 2017, p. 208). In this statement by two pioneers of economic posthumanism, we find two central concepts: symbiosis and autopoietic. Haraway emphasises that creation (of a being, a system, etc.) is a never-ending process of heterogeneous elements: she speaks of a "becoming-with" and not just becoming. In this context, her concept of "making kin" is significant: "We require each other in unexpected collaborations and combinations, in hot compost piles" (Haraway 2016, p. 4). The gerund ("making") emphasises that the system itself is constantly being recreated as a function of various relationships. Relationships (kin), on the other hand, are not fixed (as in the traditional family or in the humanist definition of man) but give rise to unforeseen surprises. In other words, they are not prefabricated.

This global way of defining the house, the common *oikos*, is weak (Vattimo) and rhizomatic (Deleuze and Guattari). What makes the collaboration possible, what creates commonalities, is not, as we saw in the humanistic model, a leading, specific model of education but what I call *edu-kin-tion,* to emphasise the implications of Haraway's "making kin": the kinship, the connection and collaboration of different elements. Because in humanistic structures, as we have seen, education was understood as the (only) key that opens the door to the *oikos*, the common house. Now, however, we can say that in posthumanism, different keys are shaped and re-shaped through collaboration.

4.4 Posthuman education as relation and creation

It would be interesting to reflect further on this alternative model of multi-education, as opposed to the centralised model of humanistic education. One inspiring starting point would undoubtedly be bell hooks's reflections on education as praxix of freedom, as a way of letting differences emerge and collaborate without being absorbed by a "strong" hegemonic system (see Hooks 1994). Rancière's "The Ignorant Schoolmaster" (Rancière 1991) shows the emancipatory character of a posthuman education, which does not have a hierarchical, absolute model but opens to experimentation of different methodologies of teaching and learning. Contaminating multiple pedagogical methodologies, experimenting on group-led forms of enquiry and learning, avoiding homologising incorporation of information (which has been filtered by pre-established canons and criteria), there have been and there are passionate and revolutionary pedagogical praxis and insights in these directions. Consciously applying and developing them by considering the ideas, inspirations and implications of a posthuman pedagogy is an additional challenge for educators to be and to

come, to be urgently discussed and applied in exchange and contamination with different practices and disciplines.

But coming back to our first question: what about the *oikos*, the house, the common root of the words economy and ecology?

As we saw before, it can be first considered as planet Earth, the common house of our globalised world. In "The Human Condition", Hannah Arendt defined Earth as the "very quintessence of the human condition" (Arendt 2013, p. 2). Without the material, physical planet called Earth, there is no survival, no reproduction of human beings, and also no creation of different, specific cultures. But what about the post-human condition, then?

The condition for a posthuman collaboration and making-kin is to let differences emerge, develop and merge. It is to leave things open to surprises, to unexpected elements (Haraway 2016, p. 4; Arendt 2013, p. 178), to leave space for something indeterminate (Lyotard 1991, p. 101) that has not been systematised in a specific structure, and from which something new can arise. *Oikos*, then, in the posthuman economy, is not to be understood as a specific, closed house with well-defined walls that clearly separate the inside and the outside, the same and the Other. A posthuman *oikos* cannot be identified with a particular culture built according to a predetermined model or logic that is "valid forever" but as an "environment": the *oikos* and what is "around" it, also the air, the ideas, the ever-changing, dynamic alliances and symbioses that constitute it. As an example: the quality of the air cannot be limited to particular areas; it does not respect the confines of specific properties or municipalities. It involves complex relationships among different elements. A posthuman economy would consider these different elements, stressing their inter-related action and leaving itself open to possible reshaping and creation of these relationships (see Manning/Massumi 2014).

From a (human) system of rules for the maintenance/organisation of house/world, a posthuman economy transforms into a (multi-)organisation of a "creative environment". Posthuman economy becomes the science that strives to create and maintain the conditions of possibility for a continuous "becoming-with" of heterogeneous elements: a multiconstruction that is not subject to a single plan or model but open to hybridisations, to experimentation.

5 Conclusions

A posthuman economy, a laboratory of alternative ways of thinking and acting, would help to dissolve the separation between economy and ecology that we addressed at the beginning. The focus would neither be on the efficient exploitation of natural and social resources on behalf of a particular group nor on the mere preservation of the earth (sustainability). Instead, it would be on the relationships and exchanges of different cultural and social groups with and within their environment. In this sense, a posthuman economy would also bring radical changes and opportunities for empowerment at socioeconomic and political levels, as it would help realise the development of different economic, cultural, and bio-

logical (sub)systems. And these, in turn, can co-create others in exchange with different surrounding worlds, setting in motion an ecological, multi-perspectival development.

Table 1: Comparison of human and posthuman economy

Human Economy	Posthuman Economy
acquired (*humaniora*)	creative (*edu-kin-tion*)
universal (strong model)	("weak") multi-model
bourgeois-eurocentric	"moving beyond"
anthropocentric exclusion / homologation / assimilation / exploitation	not hierarchical, rhizomatic hybridisation / contamination / experimentation / inspiration
Oikos (house)	Environment (indeterminate)

Concrete examples of Haraway's concept of "making-kin" can be found in economic experiments that are inspired by the discourses on Primitivism, Subaltern Sciences, but that also seek inspiration from and develop synergies with animals and nature (see Zademach/Hillebrand 2013). A posthuman economy is "the promise and the task" of a collaborative, creative, emancipated environment: an always changing, not universal but concrete, common *oikos*.

References

Agamben, Giorgio: Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life. Stanford 1998

Agamben, Giorgio: We Refugees. In: Symposium 49 (1995) 2, pp. 114–119

Arendt, Hannah: The Human Condition. 2nd ed. Chicago 2013

Bhabha, Homi: The Location of Culture. London and New York 1994

Blanc, Guillaume: The Invention of Green Colonialism. Cambridge 2022

Braidotti, Rosi: The Posthuman. Cambridge 2013

Brown, Peter; Tillerman, Peter (Eds.): Ecological Economics for the Anthropocene: An Emerging Paradigm. New York 2015

Chakrabarty, Dipesh: The Climate of History: Four Theses. In: Critical Inquiry 35 (2009) 2, pp. 197–222

Curren, Randall: Metzger, Ellen: Living Well Now and in the Future: Why Sustainability Matters. Cambridge 2018

Deleuze, Gilles; Guattari, Felix: A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia. London 2015

De Pertius, Christian; Jouvet, Pierre-André: Green Capital: A New Perspective on Growth. New York 2015

Di Blasi, Luca: Hypernachhaltigkeit. In: konstruktiv (2022), pp. 12–13

Fanon, Franz: Black Skin, White Masks. New York 2008

Foucault, Michel: The Order of Things: An Archeology of Human Sciences. New York 1994

Gemes, Ken; Richardson, John (Eds.): The Oxford Handbook of Nietzsche. Oxford 2013

Grassi, Ernesto: Heidegger and the Question of Humanism. Binghamton, NY 1983

Haraway, Donna: Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene. Durham 2016

Heidegger, Martin: Letter on Humanism. In: Krell, David (Ed.): Basic Writings. New York 1977, pp. 189–242

Hooks, Bell: Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York, London 1994

Irigaray, Luce: The Sex Which Is Not One. New York 1985

Jonas, Hans: The Principle of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age. London 1984

Kant, Immanuel. Critique of Judgment. Oxford 2007

Latour, Bruno: Down to Earth. Cambridge 2018

Latour, Bruno: Facing Gaia: Eight Lectures on the New Climatic Regime. Cambridge 2017

Lyotard, Jean-François: The Inhuman. Cambridge 1991

Manning, Erin; Massumi, Brian: Thought in the Act: Passages in the Ecology of Experience. Minnesota 2014

Moore, Jason: Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism. Oakland 2016

Nietzsche, Friedrich: The Will to Power. London 1968

Nixon, Rob: Slow Violence and the Environmentalism of the Poor. Cambridge 2013

Rancière, Jacques: The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation. Stanford 1991

Revelli, Marco: Umano, postumano, inumano: Le sfide del presente. Turin 2020

Rockmore, Tom: Heidegger and French Philosophy: Humanism, Antihumanism, and Being. Louvain 1995

Sartre, Jean-Paul: Existentialism and Humanism. London 1980

Schönpflug, Karin; Klapeer, Christine: Towards a Posthumanist Economics: The End of Self-Possession and the Disappearance of Homo oeconomicus. In: Westra, Richard; Albritton, Robert; Jeong, Seongjin (Eds.): Varieties of Alternative Economic Systems: Practical Utopias for an Age of Global Crisis and Austerity. New York 2017, pp. 204–220

Vattimo, Gianni: The end of Modernity. Cambridge 1998

Vattimo, Gianni: The Transparent Society. Cambridge 1992

Vattimo, Gianni: Il soggetto e la maschera. Milan 1974

Zademach, Hans; Hillebrand, Sebastian; Alternative Economies and Spaces. New Perspectives for a Sustainable Economy. New York 2013

VI. Praxis und Diskussion

Christian Riel

Subjektorientierung als Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität – methodische Gestaltungsideen im Rahmen vielfaltsbewusster Lehre

Exemplarische Bezüge zur Verwaltungshochschule Hof

Ein relevantes Prinzip u. a. für sozioökonomische Bildung ist Subjektorientierung (vgl. z. B. Hedtke 2018, S. 102). Um dieses Prinzip im Sinne einer vielfaltsbewussten Lehre zu verwirklichen, zeigt der vorliegende Beitrag methodische Gestaltungsideen auf – mit exemplarischen Bezügen zur Verwaltungshochschule Hof. Im Zentrum steht dabei speziell die Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion, welche eine spezifische Subjektorientierung vorsieht. Subjektorientierung wird hierbei vornehmlich als Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität aufgefasst.

1 Ein gemeinsames Anliegen von sozioökonomischer Bildung und den Ideen der Humanität

Sozioökonomische Bildung greift den paradigmatischen Pluralismus der Sozialwissenschaften sowie die Vielfalt des Wissens über Wirtschaft und Wirtschaften auf (vgl. Hedtke 2013, S. 131). Dementsprechend wird der Gegenstandsbereich Wirtschaft kontextbezogen verstanden (vgl. hierzu z. B. Hedtke 2018, S. 184ff.). Um diesen Kontextbezug zu betonen, verwendet z. B. Hedtke die Formulierung „Wirtschaft in der Gesellschaft | Gesellschaft in der Wirtschaft“ (Hedtke 2018, S. 185).

Vor diesem Hintergrund steht die sozioökonomische Bildung auch für eine andere Didaktik zum Gegenstandsbereich Wirtschaft (Wirtschaftsdidaktik), und zwar für eine „‚erweiterte‘ Fachdidaktik“ (Fischer/Zurstrassen 2014, S. 15 in Anlehnung an Hedtke 2014) bzw. „Sozioökonomiedidaktik“ (z. B. Hedtke 2018, S. 95), die unterschiedliche Bezugsdisziplinen sowie verschiedene Denkweisen inkludiert. Folglich ist das Prinzip der Pluralität charakteristisch für die sozioökonomische Bildung (vgl. hierzu Hedtke 2018, S. 199ff.).

Neben Pluralität sind gemäß Hedtke noch weitere Prinzipien charakteristisch bzw. „besonders bedeutsam für die sozioökonomische Bildung“ (Hedtke 2018, S. 102). Das sind Subjektorientierung, Problemorientierung sowie Sozialwissenschaftlichkeit. Die Relevanz dieser vier Prinzipien beruht u. a. darauf, dass sie die „markanten Unterscheidungen“ (Hedtke 2018, S. 102) gegenüber einer konventionellen ökonomischen Bildung markieren, die zu verbessern sei.

Hedtke betont in diesem Zusammenhang aber auch, „dass die sozioökonomische Bildung über kein exklusives Eigentumsrecht für sämtliche dieser Prinzipien verfügt“ (Hedtke 2018, S. 102). Deshalb kann man die sozioökonomische Bildung bzw. die Sozioökonomiedidaktik nicht einfach **dichotomisch** der konventionellen ökonomischen Bildung bzw. der konventionellen Wirtschaftsdidaktik gegenüberstellen, da es fließende Übergänge gibt (vgl. Hedtke 2018, S. 102).

Eine so verstandene Sozioökonomiedidaktik sollte ausdrücklich auch Ideen der Humanität aufgreifen, wie etwa die freie Meinungsäußerung in Diskussionen etc. (vgl. hierzu z. B. Schneider/Toyka-Seid 2022), um sich einer grundlegenden Zielgröße des Lehrens und Lernens zu nähern: Bildung. Der Gebrauch des Terminus „Bildung“ ist zwar vielfältig, jedoch gibt es bei allen Unterschieden eine wesentliche Gemeinsamkeit, nämlich die „Orientierung an den jeweiligen Individuen, denen Selbstbestimmungsräume eröffnet werden sollen“ (Blanck 2016, S. 20). Charakteristisch für Bildung ist in diesem Sinne das Prinzip der Subjektorientierung – ein gemeinsames Anliegen von sozioökonomischer Bildung und den Ideen der Humanität.

Solche Vorstellungen über Bildung haben Folgen – u. a. für das Lehren und Lernen zum Gegenstandsbereich Wirtschaft. So sollte der Unterricht „nicht als Tradierung von deskriptiven und präskriptiven Konzepten in einem Vorgabemodus erfolgen“ (Blanck 2016, S. 21). Vielmehr müsste das Lehren und Lernen – bei aller Notwendigkeit der Weitergabe bzw. der Übernahme von Vorgaben – in einem iterativ-reflexiven Entscheidungsmodus gestaltet werden (vgl. Blanck 2016, S. 21).

Im Sinne der skizzierten Subjektorientierung kann insbesondere das Erwägungskonzept einen potenziellen Beitrag bieten (vgl. z. B. Riel 2021, S. 50ff.). Gegenstand des Konzepts ist „das auf einen Auswahlgedanken (z. B. Frage, Problem) bezogene Erwägen sowie die Bewertung des Erwogenen“ (Blanck 2012, S. 18). Konkret geht es in diesem Zusammenhang „sowohl um ein thematisches Erwägen als auch um ein bewertendes Erwägen“ (Blanck 2022, S. 301). Im Fokus steht dabei ein spezifisch bewahrender Umgang mit Vielfalt, insbesondere mit denkbaren, problemadäquaten Alternativen. Hierzu zählt u. a. eine spezifische Subjektorientierung, die hier vornehmlich als Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität aufgefasst wird (vgl. z. B. Albers/Blanck 2022, S. 295; Blanck 2017, S. 216).

Diesen Ansatz verfolgt auch der Autor des vorliegenden Textes, z. B. im Rahmen seiner Lehrveranstaltungen zum Gegenstandsbereich Wirtschaft an der Verwaltungshochschule Hof. Dabei plädiert er u. a. für vielfaltsbewusste Lehre, dahingehende systematische Gestaltungsideen in Form von Erwägungsmethoden und betont in dem Zusammenhang die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion (vgl. z. B. Schmidt 2013). Wesentliches Argument hierfür ist, dass die genannte Methode in besonderer Weise vielfältige Diskussionen berücksichtigt und bereits seit Jahren erprobt ist.

Vor dem skizzierten Hintergrund greift der vorliegende Beitrag folgende Frage auf: **Inwiefern lässt sich Subjektorientierung mittels der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion verwirklichen (exemplarischer Bezug: Verwaltungshochschule Hof)?**

Hinsichtlich dieser Fragestellung findet im Weiteren eine Charakterisierung der Verwaltungshochschule Hof statt, um exemplarische Herausforderungen der Studierenden darzulegen (Kapitel 2). Darauf bezugnehmend wird die erwägungsorientierte Pyramiden-

diskussion als mögliche Methode exemplarisch erläutert, vor allem mit Blick auf Subjektorientierung (Kapitel 3). Zum Schluss erfolgt ein zusammenfassendes Fazit zu dieser Ausarbeitung, insbesondere mit Fokus auf die o. g. Fragestellung (Kapitel 4).

2 Charakterisierung der Verwaltungshochschule Hof und Darstellung von exemplarischen Herausforderungen der Studierenden

Die Verwaltungshochschule Hof ist ein Fachbereich der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern und wird insofern auch als „Fachbereich Allgemeine Innere Verwaltung" bezeichnet.[1] Studierende können im Rahmen eines dreijährigen Studiums – abhängig vom Studiengang – entweder den Diplomabschluss „Verwaltungswirt bzw. Verwaltungswirtin" oder „Verwaltungsinformatiker bzw. Verwaltungsinformatikerin" erwerben.

Wesentliches Merkmal des Studiums ist sein dualer Charakter. Exemplarisch wird dies mit Blick auf das Studium angehender Diplom-Verwaltungswirte bzw. Diplom-Verwaltungswirtinnen deutlich. Demnach gibt es gemäß der aktuell gültigen Fachverordnung vier fachtheoretische Studienabschnitte (Summe 21 Monate) und vier berufspraktische Ausbildungsphasen (Summe 15 Monate). Während dieser Zeit haben die Studierenden durchgängig den Status von Beamtenanwärtern bzw. Beamtenanwärterinnen des Freistaats Bayern oder von Kommunen. In dem Sinne schwankt auch von Jahr zu Jahr die Zahl der Studierenden – entsprechend dem Bedarf der Behörden in Bayern.

Der skizzierte duale Charakter des Studiums wirkt darüber hinaus in vielen Aspekten der Hochschullehre. So betreut der Autor dieses Textes jährlich bis zu 20 Projektarbeiten von Studierenden des dritten Fachstudienabschnitts. Dabei gibt er – genauso wie die anderen Lehrenden – die jeweiligen Projektthemen in ihren Grundpfeilern vor (beispielhaftes Thema: Verwaltungsmodernisierung). Auf Basis dieses umfangreichen Angebots können sich die Studierenden schließlich für ein Projekt anmelden und sollen in Bezug darauf eine möglichst praxisrelevante Untersuchungsfrage entwickeln, die anschließend vor allem mittels wissenschaftlicher Literatur zu bearbeiten ist.

Nach bisherigen Erfahrungen lässt sich hierzu jedoch feststellen, dass es für zahlreiche Studierende eine besonders große Herausforderung ist, praxisrelevante Untersuchungsfragen zu erschließen. In der jüngsten Vergangenheit wurde dieses Problem u. a. dadurch aufgelöst, indem beispielsweise einzelne Lehrende geholfen und teilweise auch praxisrelevante Untersuchungsfragen weitgehend vorskizziert haben. Eine solche Didaktik hat auch der Autor dieses Textes immer wieder aufgegriffen.

Gleichwohl ist unstrittig, dass das aufgezeigte Vorgehen im Widerspruch zu vielfaltsbewusster Lehre und dem Prinzip der Subjektorientierung steht (vgl. hierzu Kapitel 1). Demnach sollten die Studierenden – mit Blick auf die Projektarbeiten – nicht durch die Übernahme von Vorgaben auf die geforderte Untersuchungsfrage kommen. Vielmehr sollten

1 Die Charakterisierung der Verwaltungshochschule Hof basiert auf den Angaben ihrer Website, insbesondere **www.aiv.hfoed.de/de/international/studium-in-hof.html** (Stand: 25.02.2023).

sie im Rahmen eines iterativ-reflexiven Entscheidungsprozesses verschiedene alternative Fragestellungen erarbeiten und bewerten (thematisches und bewertendes Erwägen), um daraufhin in der Lage zu sein, eine möglichst gut begründete Auswahl zu treffen.

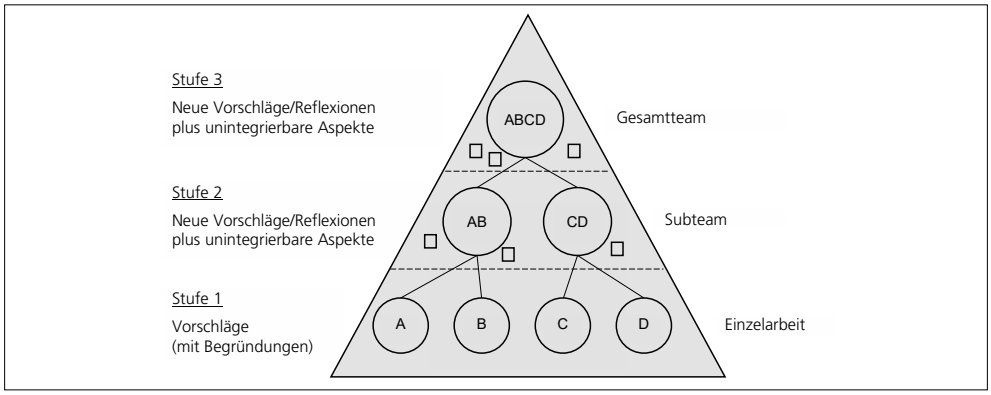
In dem Sinne fokussiert der Autor dieses Textes eine entsprechende Anpassung seines Lehrkonzepts – besonders mit Blick auf die Betreuung von Projektarbeiten. So ist es sein Ziel, Subjektorientierung zu realisieren, vor allem durch die Betonung eines erwägungsorientierten Vorgehens zulasten einer Vorgabeorientierung. Dementsprechend sollen die Studierenden beim Entwickeln einer praxisrelevanten Untersuchungsfrage durch die Methodik der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion unterstützt werden, da diese die genannte Intention stimmig aufgreifen kann, wie im nächsten Kapitel weiter erläutert wird.

3 Erläuterung der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion als exemplarische Methode zur Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität

Die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion ist bereits in verschiedenen Beiträgen thematisiert worden, u. a. vom Autor des vorliegenden Textes (vgl. hierzu Riel 2021, S. 173ff.). Darauf bezugnehmend erfolgt in diesem Kapitel eine exemplarische Erläuterung dieser Methode. Es wird aufgezeigt, wie sich Subjektorientierung (als Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität) mittels der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion verwirklichen lässt – am Beispiel der in Kapitel 2 skizzierten didaktischen Herausforderung: **Entwicklung einer praxisrelevanten Untersuchungsfrage für die eigene Projektarbeit.**

Aus Verständnisgründen erfolgt zunächst jedoch eine kurze Einführung in das Konzept der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion mit beispielsweise vier Teilnehmenden. Dieses ist in Abbildung 1 dargestellt und wird anschließend in Anlehnung an Blanck (vgl. z. B. 2005a, S. 545ff.; 2006, S. 34f.; 2012, S. 294ff.) und Schmidt erläutert (vgl. z. B. 2007, S. 229f.; 2013, S. 181f.).

Abbildung 1: Struktur einer erwägungsorientierten Pyramidendiskussion – mit beispielsweise vier Teilnehmenden



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schmidt (z. B. 2013, S. 182)

Aus Abbildung 1 geht die Struktur der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion hervor. Grundsätzlich handelt es sich dabei um eine Weiterentwicklung bzw. Umwandlung der ursprünglichen Pyramidendiskussion nach Frederking (1996, S. 49). Anknüpfungspunkt ist im Wesentlichen die Struktur der fortschreitenden Zusammenführung von immer mehr Lernenden pro Diskussionsschritt (vgl. Blanck 2012, S. 295). In der ursprünglichen Pyramidendiskussion von Frederking ergibt sich dadurch folgendes Bild (vgl. Blanck 2012, S. 294f.):

1. Diskussionsschritt: Die Lernenden erschließen sich in Einzelarbeit eine Position z. B. zu einer bestimmten Problemstellung und verschriftlichen diese. **2. Diskussionsschritt:** Die Lernenden vergleichen die eigene Position mit der eines/einer anderen. Daraufhin formulieren sie eine gemeinsame Position und halten diese schriftlich fest. **3. Diskussionsschritt:** Die beiden Lernenden tauschen sich mit einem anderen Lernpaar über die jeweiligen Positionen aus und die Vierergruppe formuliert bzw. verschriftlicht eine gemeinsame Position. Diese fortschreitende Zusammenführung von immer mehr Lernenden pro Diskussionsschritt kann im Prinzip so lange gehen, bis alle in einer Gruppe vereint sind. Ziel der Pyramidendiskussion nach Frederking ist letztlich die Einigung auf etwas Gemeinsames, wobei sie auf den Ausschluss von Alternativen angelegt ist.

Im Unterschied dazu sollen bei der erwägungsorientierten Weiterentwicklung bzw. Umwandlung der Pyramidendiskussion ausdrücklich Alternativen erschlossen werden. Insofern verfolgt sie die Integration und Klärung von zu erwägenden (denkbaren, problemrelevanten) Alternativen, sodass die Teilnehmenden – in Bezug darauf – begründbare Positionen, Lösungen oder ggf. Untersuchungsfragen entwickeln können, welche aber nicht übereinstimmen müssen. Mit diesem Vorgehen wird eine spezifische Subjektorientierung verfolgt. Diese wird hier als Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität aufgefasst (vgl. hierzu z. B. Albers/Blanck 2022, S. 295; Blanck 2017, S. 216). Wie sich eine solche Subjektorientierung mittels der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion verwirklichen lässt, wird im Folgenden aufgezeigt. Im Zentrum steht dabei das oben skizzierte Beispiel, nämlich die Entwicklung einer praxisrelevanten Untersuchungsfrage für die eigene Projektarbeit.

Zu Beginn der Methode widmen sich die Studierenden einer **Einzelarbeit** (Stufe 1). Dabei sollen sie zunächst ihr bisheriges Wissen und ihre Wissenslücken zu ihrem jeweiligen Projektthema klären. Für eine solche Arbeit werden ausdrücklich Methoden zur Systematisierung empfohlen, z. B. *Mindmaps* (vgl. z. B. Blanck 2005b, S. 552). Ergänzend dazu sollten die Studierenden ihre entsprechenden Überlegungen auch immer wieder kritisch hinterfragen (z. B. Wäre der Sachverhalt auch anders denkbar?), Gegenüberlegungen anstellen und diese ebenfalls z. B. in *Mindmaps* überführen. In dem Sinne erfolgt eine erste sukzessive Entfaltung von Subjektivität. Zum Ende der Einzelarbeit sollen die Studierenden – auf Basis der skizzierten Erwägungen – eine Liste denkbarer praxisrelevanter Untersuchungsfragen zu ihrer Projektarbeit formulieren.

Mit den dargelegten Vorarbeiten gehen die Studierenden als Nächstes in eine **Partnerarbeit** und bilden sogenannte Subteams (Stufe 2). Hierbei stellen sie zunächst ihr jeweiliges Projektthema sowie ihre individuelle Liste denkbarer praxisrelevanter Untersuchungsfragen vor und erläutern ihre Gedanken dazu. In Bezug darauf sollen sie im Weiteren ihre

Vorarbeiten zusammen reflektieren, indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede vor allem zu den Untersuchungsfragen herausstellen. Ziel der Reflexionen ist es, den bisherigen Arbeitsstand zu überdenken und ggf. neue bzw. veränderte Untersuchungsfragen zu formulieren, um diese dann in die eigene Liste denkbarer Untersuchungsfragen zu integrieren.

Bei den skizzierten Reflexionen bzw. Diskussionen können darüber hinaus auch andere „gute" Ideen auftreten, die für die jeweiligen Projekte nicht relevant sein mögen. Solche unintegrierbaren Aspekte – welche sich hier insbesondere auf Stufe 2 und der noch folgenden Stufe 3 herausheben können – sollten ebenso dokumentiert werden. Denn möglicherweise sind sie in anderen Zusammenhängen (z. B. für die Diplomarbeit) relevant und sollen daher nicht verloren gehen.

Nach der Partnerarbeit bilden daraufhin zwei Subteams ein Gesamtteam, das dann aus vier Studierenden besteht (Stufe 3). In der folgenden **Gruppenarbeit** sollen sich die Studierenden im Prinzip am gleichen Ablauf wie auf Stufe 2 orientieren. Dies folgt abermals dem Ziel, den bisherigen Arbeitsstand zu überdenken und ggf. neue bzw. veränderte Untersuchungsfragen zu entwickeln, um so die eigene Liste denkbarer praxisrelevanter Untersuchungsfragen entsprechend zu erweitern.

Auf Basis der Vorarbeiten und Dokumentationen sollten die Studierenden nun in der Lage sein, eine gut begründete Auswahl zu treffen. Sie wählen jene Untersuchungsfrage für ihre Projektarbeit aus – ggf. auch in Absprache mit dem Betreuer bzw. der Betreuerin der Projektarbeit –, die sich im Rahmen des skizzierten Erwägungsprozesses (vorerst) am besten begründen lässt (vgl. hierzu z. B. Riel 2021, S. 23).

4 Subjektorientierung lässt sich mittels der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion verwirklichen – durch Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität

In diesem Kapitel wird ein Fazit gezogen. Hierbei steht insbesondere die anfängliche Fragestellung der Arbeit im Zentrum. Diese lautet: Inwiefern lässt sich Subjektorientierung mittels der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion verwirklichen (exemplarischer Bezug: Verwaltungshochschule Hof)?

In Bezug darauf kann das Resümee auf folgenden – etwas plakativen – Nenner gebracht werden: **Subjektorientierung lässt sich mittels der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion umsetzen – durch Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität.** Grundlage dieser Aussage sind allen voran die zurückliegenden exemplarischen Ausführungen zur erwägungsorientierten Pyramidendiskussion. Dabei ging es um die didaktische Herausforderung, dass zahlreiche Studierende an der Verwaltungshochschule Hof ausdrücklich Schwierigkeiten haben, eine praxisrelevante Untersuchungsfrage für ihre Projektarbeit zu entwickeln. Im Hinblick darauf wurde exemplarisch dargelegt, wie Studierende mittels der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion gefördert werden kön-

nen. Wesentlich war in diesem Zusammenhang eine spezifische Subjektorientierung der Methode – sprich: die aufgezeigte Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität. In Verbindung damit stehen schließlich folgende mögliche Vorteile:

- Studierende können in unterschiedlichen Sozialformen – angefangen von Einzelarbeit bis hin zur Partner- und Gruppenarbeit – vielfältige Untersuchungsfragen erschließen.
- Studierende können die (vorerst) erschlossenen Untersuchungsfragen mehrmals reflektieren bzw. diskutieren.
- Studierende können zum Ende der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion eine individuell passende Untersuchungsfrage begründet auswählen.

Mit Blick auf die dargelegten möglichen Vorteile sieht der Autor dieses Textes seine Planungen gestärkt, bei der Betreuung künftiger Projektarbeiten auch auf erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen zu setzen. Dies gilt insbesondere dann, wenn Studierende Probleme haben, eine praxisrelevante Untersuchungsfrage zu kreieren.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass die hier skizzierten methodischen Gestaltungsideen keinen dogmatischen Charakter aufweisen, sondern ausdrücklich erwägungsoffen sind. Das heißt, sie sind immer wieder kritisch zu reflektieren, um sie ggf. weiterzuentwickeln.

Literatur

Albers, Stine; Blanck, Bettina: Kritische Reflexivität als Ausgang für Entfaltung von Subjektivität im Grundschullehramtsstudium. In: Gläser, Eva; Poschmann, Julia; Büker, Petra; Miller, Susanne (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn 2022, S. 295–300

Blanck, Bettina: Partizipation und Begründung. In: Wohnig, Alexander; Zorn, Peter (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn 2022, S. 299–314

Blanck, Bettina: Nachhaltig Handeln lernen und Erwägungskompetenz. In: Gröger, Martin; Janssen, Mareike; Wiesemann, Jutta (Hrsg.): Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. Siegen 2017, S. 207–225

Blanck, Bettina: Individualisierte, differenzierte Bildung erwägungsorientiert und deliberativ gestalten. In: Hahn, Heike; Esslinger-Hinz, Ilona; Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler 2016, S. 20–36

Blanck, Bettina: Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten – Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Stuttgart 2012

Blanck, Bettina: Erwägungsdidaktik für Politische Bildung. In: Politisches Lernen (2006) 3–4, S. 22–37

Blanck, Bettina: Umgang mit Vielfalt und Alternativen als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis. In: Erwägen – Wissen – Ethik (2005a) 4, S. 537–551

Blanck, Bettina: Leitende Ideen und Fragen für erwägungsorientiertes Studieren. In: Erwägen – Wissen – Ethik (2005b) 4, S. 552–553

Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina: Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung). Bonn 2014, S. 7–31

Frederking, Volker: Wer bin ich? Was soll ich tun? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (1996) 1, S. 40–50

Hedtke, Reinhold: Das Sozioökonomische Curriculum. Frankfurt am Main 2018

Hedtke, Reinhold: Was ist sozio-ökonomische Bildung? In: Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014, S. 81–127 (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung)

Hedtke, Reinhold: Sozio-ökonomische Bildung als integratives Paradigma der Wirtschaftsdidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (2013) 1, S. 130–133

Riel, Christian: In Alternativen denken. Vielfaltsbewusste Lehre am Beispiel der Wirtschaftsdidaktik. Ludwigsburg 2021. URL: **https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/776/file/Publikation_Riel_Dissertation.pdf** (Stand: 25.02.2023)

Schmidt, Christiane: Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion. Eine Methode für die Auswertung qualitativer Interviews im Team. In: Friebertshäuser, Barbara; Seichter, Sabine (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim/Basel 2013, S. 176–188

Schmidt, Christiane: Erfahrungen mit der Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion bei der Konstruktion von Interviewleitfäden im Rahmen der Einführung in qualitative Forschung. In: Erwägen – Wissen – Ethik (2007) 2, S. 327–334

Schneider, Gerd; Toyka-Seid, Christiane: Humanismus. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Das junge Politik-Lexikon. Bonn 2022. URL: **https://www.bpb.de/ kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320496/humanismus/** (Stand: 25.02.2023)

Birgit Happel

Humane Ökonomie im Licht der ökonomischen Situation von Frauen – ein Beitrag aus der Bildungs- und Beratungspraxis

Kann eine Ökonomie human sein, die einen ihrer wichtigsten Wirtschaftsfaktoren, die unbezahlte Arbeit, aus den Berechnungen des Bruttoinlandsprodukts ausklammert und die Folgekosten von Care-Arbeit zulasten von Fürsorgeleistenden individualisiert? Welche Implikationen ergeben sich vor dem Hintergrund von Fehlanreizen des Steuer-, Transfer- und Sozialversicherungssystems, Einschnitten im Alterssicherungssystem, einer unzureichenden ökonomischen Bildung und Gleichstellungsbildung sowie Interessenkonflikten der provisionsbasierten Finanzberatung? Welche Inhalte sollte die ökonomische Bildung vermitteln, um Akteurinnen und Akteure für Fehlanreizstrukturen im Kontext von Sorgearbeit sowie für weitreichende Zusammenhänge von Lebens- und Finanzentscheidungen zu sensibilisieren?

1 Problemaufriss: Externalisierung unbezahlter Arbeit birgt existenzielle Risiken für Fürsorgeleistende

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Implikationen der Unterscheidung von produktiver und reproduktiver Sphäre in der ökonomischen Theorie und sich daraus ergebenden systemischen Problematiken, insbesondere existenziellen Risiken für Fürsorgeleistende. Aus der Sicht der Bildungs- und Beratungspraxis, speziell der Erwachsenenbildung, wird aufgezeigt, dass einer solchen Ökonomik die humanitäre Perspektive fehlt und Wirtschaftsbildung einer Geschlechterperspektive bedarf.

Die unbezahlte und die bezahlte Sorgearbeit (Care) bilden die Basis allen Wirtschaftens – ohne sie gäbe es schlicht keine Wertschöpfung: „Ohne Care gibt es keine Menschen. Ohne Menschen braucht es keine Wirtschaft“ (WIC o. J.). Diese bestechende Gleichung des Vereins „Wirtschaft ist Care“ ist im preisgekrönten gleichnamigen Video anschaulich dargestellt. Denn bevor der Mensch produktiv tätig sein kann, muss er zuerst geboren, umsorgt, großgezogen und ausgebildet werden. *Care*-Arbeit in Form von Kinderbetreuung, Haushaltstätigkeiten, Pflege von Angehörigen, Ehrenämtern und anderen unbezahlten Tätigkeiten ruht weltweit zu einem großen Teil auf den Schultern von Frauen. Laut OECD-Statistik verrichten sie 65 Prozent der unbezahlten häuslichen Arbeit, einschließlich Kinderbetreuung (vgl. OECD 2016, S. 60). Die statistische Größe des *Gender Care Gaps* drückt dies pro-

zentual in Zeiteinheiten aus und wurde im zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung entwickelt (vgl. BMFSFJ 2017).

Der *Gender Care Gap* liegt derzeit durchschnittlich bei 44,3 Prozent und beträgt 79 Minuten täglich – so viel mehr Zeit als Männer wenden Frauen täglich für unbezahlte Arbeit auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2024). Bei Paaren mit Kindern steigt die Differenz weiter. Zeit, die Fürsorgeleistende auch im Sinne des Generationenvertrags investieren – ohne dafür ausreichend in der Sozialversicherung abgesichert zu sein. Damit verbunden sind gesamtgesellschaftliche Fehlallokationen und langfristige Auswirkungen in Bezug auf die finanzielle Unabhängigkeit von Frauen. Denn die Zeit, die sie für unbezahlte Arbeit aufbringen, fehlt ihnen für Erwerbsarbeit und ihre berufliche Positionierung. Einer Prognos-Studie zufolge leisteten Frauen in Deutschland jährlich 72 Milliarden Stunden unbezahlte Sorgearbeit (vgl. Prognos 2024, S. 2). Allein der Gegenwert ihrer geleisteten Care-Arbeit für Kinderbetreuung und Angehörigenpflege beliefe sich auf 826 Milliarden Euro (vgl. ebd., S. 3). Die aktuelle Zeitverwendungserhebung des Statistischen Bundesamts sieht die „Rollenaufteilung, bei der Mütter sich vorrangig um den Haushalt und die Kinder kümmern und Väter die Haupterwerbstätigen sind", im Vergleich zur letzten Erhebung aus dem Jahr 2012/2013 kaum verändert (vgl. Statistisches Bundesamt 2024).

Die Frauenorganisation der Vereinten Nationen verweist immer wieder darauf, dass Frauen und Kinder die Leidtragenden von Krisen, Kriegen und des Klimawandels sind. Die Pandemie traf Frauen weltweit am härtesten und verfestigte strukturelle Diskriminierung. Zum Jahresbeginn 2022 hatte nach Angaben des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung (WSI) jede fünfte Mutter ihre Erwerbsarbeit aufgrund der vermehrten Übernahme unbezahlter Sorgearbeit infolge der andauernden Pandemiesituation reduziert (vgl. Kohlrausch/Hövermann 2022, S. 6). Bereits vor der Pandemie konstatierten Expertinnen sowie Experten seit vielen Jahren eine „Intensivierung von Elternschaft" (Merkle/Wippermann 2008; BMFSFJ 2021a). „Unsichere Beschäftigungsverhältnisse, Leistungsdruck, unrealistische Rollenerwartungen und die stetige Sorge, die Kinder könnten den Anschluss verpassen, führen dazu, dass Eltern sich ihren eigenen Ansprüchen nicht gewachsen und immer stärker infrage gestellt fühlen" (Happel 2023, S. 53). Nicht zuletzt setzt der in Deutschland nach wie vor geltende starke Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg die Eltern unter Druck. In den Jahren der Pandemie spitzten sich die Anforderungen an Personen mit Fürsorgeverantwortung in ungeahntem Ausmaß zu. Der blinde Fleck der mangelnden Anerkennung der reproduktiven Arbeit in der Ökonomik hat ganz konkrete Auswirkungen auf das Leben von Familien. Im ersten Winter der Coronapandemie trat die Volkswirtin und Politologin Jo Lücke, Sprecherin der Initiative „*Equal Care*", in den „Produktionsstreik". Sie bestreikte die Produktionsarbeit, um sich um ihre Familie kümmern zu können. Während Kinder und Jugendliche unter den Einschränkungen litten, (vgl. Langmeyer u. a. 2020; Bujard u. a. 2021), waren viele Mütter am Rande ihrer Kräfte angelangt. Jo Lücke schrieb auf ihrem Instagram-Kanal:

> „Und wir? Wir sind erschöpft. Aber wir können nicht weniger kochen, nicht weniger Windeln wechseln, nicht weniger trösten, nicht weniger spielen, nicht weniger duschen, nicht weniger einkaufen, nicht weniger waschen, nicht weniger

> essen, nicht weniger schlafen. Nichts davon ist verzichtbar. Diese Tätigkeiten sind systemrelevant und können nicht weiter heruntergefahren werden. Das Einzige, was jetzt noch reduziert werden kann, ist die Lohnarbeit" (Lücke via Instagram).

Die nicht adäquate Wertschätzung der reproduktiven Arbeit und die Externalisierung der Folgekosten in den privaten Bereich spiegeln sich u. a. im *Gender Lifetime Earnings Gap* (Lebenserwerbseinkommensdifferenz zwischen Männern und Frauen), der *Motherhood Lifetime Penalty* (kinderspezifische Lücke im Lebenserwerbseinkommen von Müttern im Vergleich zu kinderlosen Frauen), der *Child Penalty* (wörtlich übersetzt „Kinderstrafe"), der Vermögenslücke (*Gender Wealth Gap*) und insbesondere der Rentenlücke (*Gender Pension Gap*). Die geschlechtsspezifische Rentenlücke verdeutlicht die kumulierten, nicht erworbenen Rentenansprüche am Ende des Erwerbslebens, die die Übernahme von Fürsorgeverantwortung mit sich bringen kann. Dadurch gehen die angesprochenen Geschlechterlücken per se mit dem Damoklesschwert der weiblichen Altersarmut einher. Obwohl die Erwerbstätigenquote von Frauen in den letzten Jahrzehnten deutlich angestiegen ist (vgl. WSI GenderDatenPortal) und Frauen mehr eigene Rentenansprüche erwirtschaften, bildet Deutschland mit einem *Gender Pension Gap* von 46 Prozent das Schlusslicht aller OECD-Staaten (vgl. OECD 2019).

Die Teilhabechancen von Kindern wiederum hängen unmittelbar mit der wirtschaftlichen Existenz ihrer Eltern zusammen. Das laut Bertelsmann Stiftung seit vielen Jahren „ungelöste Problem der Kinderarmut" in Deutschland (vgl. Bertelsmann Stiftung Kinderarmut 2020) ist untrennbar mit dem hohen Armutsgefährdungsrisiko von Frauen verbunden, die ihre Kinder allein erziehen. Alleinerziehende weisen eine Armutsgefährdungsquote von 43 Prozent auf (vgl. Bertelsmann Stiftung 2021). Die Familienform der Einelternfamilie hat in den letzten Jahrzehnten stetig an Bedeutung gewonnen: Inzwischen wachsen 18 Prozent der Kinder in Einelternfamilien auf (BMFSFJ 2023). Der Frauenanteil unter den Alleinerziehenden liegt derzeit bei rund 82 Prozent (vgl. Destatis 04/2022), die Scheidungsquote betrug im Jahr 2021 knapp 40 Prozent (Statista 2022). Die Zahl der Ehescheidungen mit minderjährigen Kindern innerhalb der betroffenen Familien belief sich auf rund 73.500, während 69.300 Paare ohne Kinder geschieden wurden (vgl. ebd.).

Bereits im achten Familienbericht aus dem Jahr 2012 wurde die Entscheidung einer Frau zur Mutterschaft als ein „biografisches Risiko" für Frauen skizziert (BMFSFJ 2012, S. 22). Daran hat sich bis heute nichts geändert: Durch die Übernahme von Fürsorgeverantwortung und unbezahlter Sorgearbeit erleiden Mütter und pflegende Angehörige auf vielen Ebenen einen erheblichen Ressourcenentzug: ökonomisch, gesundheitlich, beruflich, persönlich. Eine Untersuchung des Familienministeriums aus dem Jahr 2016 beleuchtete die finanzielle Situation von Frauen in der Lebensmitte. Von den verheirateten Frauen zwischen 30 und 50 Jahren verfügten 19 Prozent über kein eigenes Einkommen, hatten 63 Prozent unter 1.000 Euro zur Verfügung und nur sechs Prozent ein eigenes Nettoeinkommen von über 2.000 Euro (vgl. BMFSFJ 2016, S. 12). Gleichzeitig gehen vermeintlich individuelle Entscheidungen, von denen Gesellschaft und Wirtschaft als Ganzes profitieren, mit struktureller Diskriminierung einher. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes

veröffentlichte im Jahr 2022 eine Prognos-Studie mit alarmierenden Zahlen zur Diskriminierung von Fürsorgeleistenden am Arbeitsmarkt:

> „Insgesamt 64 Prozent der befragten Eltern berichteten von mindestens einer negativen Erfahrung im Arbeitsleben beziehungsweise am Arbeitsplatz innerhalb der letzten sechs Jahre während der Schwangerschaft, im Zusammenhang mit der Elternzeit oder nach Rückkehr aus der Elternzeit an den Arbeitsplatz" (Mohr u. a. 2022, S. 126).

Während der Schwangerschaft berichteten 72 Prozent der Frauen von diskriminierenden Erfahrungen, bei der Rückkehr aus der Elternzeit 69 Prozent der Mütter (vgl. ebd.). Darunter fallen etwa berufliche Degradierung, ungewollte Versetzung, finanzielle Einschnitte, soziale Herabwürdigung und weitere diskriminierende Erfahrungen. Die ernüchternden Ergebnisse legen nahe, dass die politisch angestrebte Integration von Frauen mit Fürsorgeverantwortung in den Arbeitsmarkt unterlaufen wird, und zwar von Unternehmens- und Organisationskulturen, die an der Norm der durchgängigen Erwerbsbiografie ausgerichtet sind – weil sie Personen mit brüchigen Erwerbsverläufen benachteiligen.

Auch Väter berichten davon, doch bei Weitem nicht im gleichen Ausmaß wie Mütter. Das liegt u. a. daran, dass „die prinzipielle Verantwortung für die unbezahlte Sorgearbeit" noch immer den Müttern zugeschrieben wird, wie das Familienministerium in einer umfassenden Analyse des *Gender Care Gaps* konstatiert (vgl. BMFSFJ 2020, S. 49). Geschlechterstereotype und verfestigte Rollenbilder sind nach wie vor eine wesentliche Ursache der ungleichen Verteilung der *Care*-Arbeit. Zudem beträgt die Teilzeitquote von Vätern derzeit lediglich rund sieben Prozent, während Mütter zu 66 Prozent in Teilzeit arbeiten (vgl. Destatis 03/2022). Mit der Teilzeitarbeit gehen nicht nur eingetrübte Karriereaussichten und eine geringere Verfügbarkeit von Führungspositionen, sondern auch eine eigene Lohndiskriminierung einher, die das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) mit einer Differenz von 17 Prozent ermittelt hat (vgl. Gallego Granados/Olthaus/Wrohlich 2019, S. 1).

Kinder- und Mütterarmut sind seit vielen Jahren ungelöste Probleme unserer Zeit. Wichtige Ursachen hierfür sind die ungleiche Verteilung von Sorgearbeit und deren Vernachlässigung in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung. In einer humanen Ökonomie darf Mutterschaft nicht länger ein existenzielles Risiko für Frauen darstellen. Frauen tragen durch die Übernahme von Sorgearbeit nicht nur immense Opportunitätskosten, etwa infolge von entgangenen Karrierechancen, sondern hohe finanzielle Risiken (vgl. u. a. BMFSFJ 2012; BMFSFJ 2016; Kleven u. a. 2019; Happel 2017; 2023). Ab dem dritten Kind sinkt das Lebenserwerbseinkommen von Müttern in Westdeutschland um durchschnittlich 68 Prozent (vgl. Barišić/Consiglio 2020, S. 7; Bönke u. a. 2020). Dies ist auf den in das Sozial- und Steuersystem eingewobenen Konstruktionsfehler zurückzuführen, der zwischen der unbezahlten häuslichen und der bezahlten außerhäuslichen Sphäre unterscheidet. Darauf verweist die feministische Ökonomiekritik seit Jahrzehnten (vgl. u. a. Scott 2020; Meier-Gräwe 2020). Die Gesellschaftslogik, auf der unsere Wirtschaftsordnung sowie das Steuer- und Sozialversicherungssystem beruhen, ist erwerbsarbeitszentriert. Priva-

te *Care*-Arbeit ist nicht bezahlt und wird nicht im Bruttoinlandsprodukt ausgewiesen. Mit der Erziehung von Kindern werden kaum Ansprüche an die Sozialversicherung erworben. In der Rentenversicherung sind dies Rentenanwartschaftszeiten und pro Kind maximal drei Entgeltpunkte, in der Krankenversicherung die beitragsfreie Familienversicherung und in der Pflegeversicherung anteilige Beitragssätze. Die Probleme des umlagenfinanzierten Rentenversicherungssystems wurden von Martin Werding für die Bertelsmann Stiftung untersucht. Er konstatiert „eine fehlende intergenerationelle Balance des gesamten deutschen Steuer-Transfer-Systems" (Werding 2014, S. 84).

Soll Mutterschaft nicht länger ein (Alters-)Armutsrisiko beinhalten, muss es Frauen möglich sein, ihre finanzielle Existenzsicherung im Zuge von Familiengründungen uneingeschränkt aufrechtzuerhalten. Dazu erforderlich sind u. a. das Schließen der ökonomischen Geschlechterlücken, allen voran der Lohn- und Teilzeitlücke, das Beseitigen von strukturellen Fehlanreizen in der Steuer-, Sozialversicherungs- und Transferpolitik sowie das Bekämpfen von struktureller Diskriminierung von Fürsorgeleistenden auf dem Arbeitsmarkt. Auch müssen sich Eltern darauf verlassen können, dass eine hinreichende Infrastruktur für Kinderbetreuung bereitsteht. All diese Forderungen vereint eine *care*-zentrierte Ökonomie (vgl. u. a. Schnerring/Verlan 2020; Meier-Gräwe 2020).

Einer Ökonomik, deren Postulat der Externalisierung von Kosten sich gleichermaßen in der Klima- wie in der *Care*-Krise niederschlägt, fehlt hingegen die humanitäre Perspektive. Fehlallokationen von Ressourcen ziehen nicht nur individuelle Risiken, sondern auch gesamtwirtschaftliche Wohlfahrtsverluste nach sich. Sie werden verstärkt durch Bildungsungleichheit, Fehlanreizstrukturen und Interessenkonflikte des Finanzdienstleistungssektors.

2 Unzureichende Finanz- und Gleichstellungsbildung verschärfen Fehlanreizstrukturen

Um Frauen für diese weitreichenden Zusammenhänge zu sensibilisieren, sind eine hinreichende ökonomische Bildung und die Verbreitung von Gleichstellungswissen sicherzustellen. Hingegen führt eine unzureichende ökonomische und finanzielle Bildung dazu, dass weitreichende Paradigmenwechsel, wie die Unterhaltsrechtsreform im Jahr 2008, erst mit erheblicher zeitlicher Verzögerung bei den gesellschaftlichen Akteuren ankommen.

Fehlanreizstrukturen wie das Ehegattensplitting bergen existenzielle Risiken für Mütter (vgl. u. a. BMFSFJ 2012; BMFSFJ 2016). Mit der Steuerklassenkombination 3/5 wird ein negativer Erwerbsanreiz für Frauen gesetzt, der indirekt Einfluss auf die Arbeitsteilung in Familien hat (vgl. u. a. BMFSFJ 2016; Spangenberg/Färber/Späth 2020; Blömer/Brandt/Peichl 2021; Happel 2023). Mit der Steuerklassenkombination 4/4 plus Faktorverfahren kann dem entgegengewirkt werden, weil dadurch eine faire Verteilung der Lohnsteuerlasten für Ehepartner/-innen ermöglicht wird. Jedoch müssen Familien zeitgerecht mit solchen positiven Anreizen und Änderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen vertraut gemacht werden. Dass dies nicht der Fall ist, verdeutlicht eine kleine Anfrage im Bundestag zum Faktorverfahren im Jahr 2015: „Tatsächlich scheint das seit 2010 mögliche

Faktorverfahren in der Bevölkerung jedoch kaum bekannt zu sein“ (Deutscher Bundestag 2015).

2.1 Forderung einer Institutionalisierung von Finanz- und Gleichstellungsbildung

Aus diesen Gründen ist zu gewährleisten, dass junge Menschen und insbesondere Familien mit den Inhalten von ökonomischer, finanzieller und Gleichstellungsbildung vertraut gemacht werden. Wie gelangen nun Ergebnisse der intersektionalen Geschlechterforschung in die Wirtschaftspädagogik? Seit vielen Jahren empfiehlt die Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) ihren Mitgliedsstaaten, nationale Strategien zur finanziellen Bildung einzuführen. Bis zum Sommer 2022 waren bis auf vier Länder, darunter auch Deutschland, alle 38 Mitgliedsstaaten dieser Empfehlung gefolgt (vgl. OECD 2022; OECD 2015). Lange Zeit hat es die Bundesrepublik versäumt, jungen Menschen systematisch eine solide ökonomische Grundbildung zu vermitteln. Im Herbst 2022 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung bekannt gegeben, eine nationale Strategie für ökonomische Bildung aufzulegen. Diese wurde im Frühjahr 2023 als nationale Finanzbildungsstrategie konkretisiert (vgl. BMBF 2022; BMBF 2023). Lange Zeit blieb es in Deutschland dem Zufall überlassen, ob Kinder und Jugendliche eine hinreichende Wirtschaftsbildung erhielten, sei es im Elternhaus oder durch engagierte Lehrkräfte. Die OECD kritisiert ebenso seit vielen Jahren, dass Bildung in Deutschland zu eng an die soziale Herkunft gekoppelt ist. Dadurch bleibt die Bildungsteilhabe eingeschränkt, gelingt der soziale Aufstieg weniger leicht und wird soziale Ungleichheit weiter reproduziert (vgl. BMFSFJ 2021b). Dies betrifft auch die ökonomische und finanzielle Bildung, die in einkommensstärkeren Familien mit höherem sozioökonomischen Status zielgerichteter stattfindet. In Bezug auf die Prävention von weiblicher Altersarmut erschwerend hinzu kommen Opportunitätskosten von (aufgeschobenen) Finanzentscheidungen und Opportunitätskosten durch Fehlanreize der provisionsbasierten Finanzberatung (vgl. Happel 2023).

2.2 Bildung allein kann die hohe Bandbreite an strukturellen Problemen nicht beheben

Obgleich der emanzipatorische Effekt von Bildung unbestritten ist, können Bildungsansätze allein die hohe Bandbreite an strukturellen Wirkungszusammenhängen und daraus resultierende Problematiken nicht lösen. Auch lassen neuere Bildungsangebote zur finanziellen Bildung – insbesondere zur Finanzbildung von Frauen – Strukturaspekte weitgehend außer Acht. Sie laufen dadurch Gefahr, strukturelle Probleme zu individualisieren. Das Postulat von eigenverantwortlicher Vorsorge wird in diesem Licht brisant, insbesondere mit Blick auf die sozioökonomische Lage von alleinerziehenden Frauen (vgl. Happel 2017; Grössl/Happel/Peters 2020). Im Zusammenspiel mit einem Markt für Finanzdienstleistungen, der infolge von Interessenkonflikten wirtschaftsethische Aspekte immer wieder vernachlässigt, entsteht eine Schieflage hinsichtlich der finanziellen Teilhabe vulnerabler Gruppen. Dies betrifft u. a. die provisionsbasierte Finanzberatung, aber auch die verantwortliche Kreditvergabe, wie wir in einer Studie zur Rolle von Finanzdienstleistungen für

Familien mit geringen Einkommen am institut für finanzdienstleistungen (iff) im Auftrag des Verbraucherministeriums Brandenburg herausgestellt haben (vgl. Grössl/Happel/Peters 2022).

3 Implikationen für die Wirtschaftsbildung und die ökonomische Theorie

Der Umgang mit Geld und Finanzdienstleistungen als essenzielle Stellschraube der Lebensführung kann an biografischen Übergängen und Statuspassagen einen bedeutenden Unterschied machen – gleichwohl ist das Geld in den Sozialwissenschaften noch immer ein blinder Fleck (vgl. u. a. Deutschmann 2002; Happel 2017). So ist etwa die Vermittlung von Finanzkompetenz innerhalb der Familienbildung ein relativ junges Thema. Darunter fällt auch die Bereitstellung von Gleichstellungswissen.

Das Themenfeld Finanzielle Grundbildung wurde am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) im langjährigen Projekt CurVe erforscht und konzeptualisiert (vgl. Mania/Tröster 2015; Mania/Bowien-Jansen 2019; Tröster/Bowien-Jansen 2019). Erarbeitet wurden ein wissenschaftlich fundiertes „Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung", ein alltagsweltlich orientiertes „Curriculum Finanzielle Grundbildung", ein Lernspiel und eine App. Hierbei wurden auch Materialien zur Prävention von Mütter- und Altersarmut erstellt. Über bundesweite Workshops fand eine Sensibilisierung von Multiplikatorinnen sowie Multiplikatoren verschiedener Disziplinen, z. B. aus (Sozial-)Pädagogik und Soziale Arbeit, statt und wurden die Materialien in die Bildungs- und Beratungspraxis diffundiert. Um diese Arbeit nach Auslaufen des Projekts fortzusetzen, sollte die Finanzielle Grundbildung Teil des Curriculums der Wirtschaftspädagogik, Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit werden. Gerade auch, um dem wachsenden Angebot an finanzieller Bildung auf dem freien Bildungsmarkt und in den sozialen Medien zu begegnen, das weder systematisch didaktisch und inhaltlich evaluiert wird noch ausreichend Strukturbedingungen berücksichtigt.

Eine humane Ökonomik muss sicherstellen, dass Wirtschaftsbildung multiperspektivisch geöffnet bleibt und den Erkenntnissen der Geschlechterforschung Rechnung trägt. Die von der Bundesregierung geplante nationale Strategie für finanzielle Bildung sollte sozioökonomisch fundiert sein und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen sowie die Verbreitung von Gleichstellungsbildung und eine Nachhaltigkeitsperspektive einbeziehen. Um die systemische Schieflage der Unterscheidung zwischen produktiver und reproduktiver Sphäre zu beheben, darf der Wirtschaftszweig der unbezahlten Arbeit nicht länger systematisch aus der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung und ihren ökonomischen Modellen ausgeklammert werden.

Literatur

Barišić, Manuela; Consiglio, Valentina Sara: Frauen auf dem Arbeitsmarkt. Was es sie kostet, Mutter zu sein. Gütersloh 2020

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Trotz Arbeit abgehängt: Armutsrisiko von Alleinerziehenden verharrt auf hohem Niveau. Pressemeldung 15.07.2021. URL: **https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2021/juli/armutsrisiko-von-alleinerziehenden-verharrt-auf-hohem-niveau** (Stand: 08.01.2023)

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinderarmut: Eine unbearbeitete Großbaustelle. Pressemitteilung 22.07.2020. URL: **https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2020/juli/kinderarmut-eine-unbearbeitete-grossbaustelle** (Stand: 08.01.2023)

Blömer, Maximilian; Brandt, Przemyslaw; Peichl, Andreas: Raus aus der Zweitverdienerinnenfalle. Reformvorschläge zum Abbau von Fehlanreizen im deutschen Steuer- und Sozialversicherungssystem. Ifo Institut im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2021

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Stark-Watzinger/Lindner: Finanzielle Bildung als wesentlichen Teil der Allgemeinbildung stärken. BMBF und BMF stellen Initiative Finanzielle Bildung vor 23.03.2023. Pressemitteilung: 24/2023. URL: **https://www.bmbf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2023/03/23032023-Finanzielle-Bildung.html#searchFacets** (Stand: 17.04.2023)

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Von der Altersvorsorge bis zu Zinsen: Wir wollen, dass Menschen besser verstehen, wie die #Wirtschaft funktioniert. Via Twitter 10.11.2022. URL: **https://twitter.com/bmbf_bund/status/1590742093479264257?lang=de** (Stand: 08.01.2023)

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Allein- und Getrennterziehende fördern und unterstützen. Hintergrundinformation. Berlin 2023. URL: **https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/chancen-und-teilhabe-fuer-familien/alleinerziehende** (Stand: 08.01.2023)

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Eltern sein in Deutschland. Zusammenfassung des Gutachtens der Sachverständigenkommission für den neunten Familienbericht. Berlin 2021a

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Kurzfassung. Berlin 2021b

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Was der Gender Care Gap über Geld, Gerechtigkeit und die Gesellschaft aussagt. Einflussfaktoren auf den Gender Care Gap und Instrumente für seine Reduzierung. Berlin 2020

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Deutscher Bundestag Drucksache 18/12840. Berlin 2017

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Mitten im Leben. Wünsche und Lebenswirklichkeiten von Frauen zwischen 30 und 50 Jahren. Autor: Carsten Wippermann. Berlin 2016

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zeit für Familie. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Achter Familienbericht. Berlin 2012

Bönke, Timm; Glaubitz, Rick; Göbler, Konstantin; Harnack, Astrid; Pape, Astrid; Wetter, Miriam: Wer gewinnt? Wer verliert? Die Entwicklung und Prognose von Lebenserwerbseinkommen in Deutschland. Gütersloh 2020

Bujard, Martin; Driesch, Ellen von den; Ruckdeschel, Kerstin; Lass, Inga; Thönnissen, Carolin; Schumann, Almut; Schneider, Norbert F.: Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie. Wiesbaden 2021. URL: **https://www.bib.bund.de/Publikation/2021/Belastungen-von-Kindern-Jugendlichen-und-Eltern-in-der-Corona-Pandemie.html?nn=9751912** (Stand: 08.01.2023)

Destatis – Statistisches Bundesamt (Hrsg.): KORREKTUR: Gender Care Gap 2022: Frauen leisten 44,3 % (alt: 43,8 %) mehr unbezahlte Arbeit als Männer. Pressemitteilung Nr. 073 vom 28. März 2024. URL: **https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/02/PD24_073_63991.html** (Stand: 03.06.2024)

Destatis – Statistisches Bundesamt (Destatis Hrsg.): Lange Reihe für Familien und Familienformen. 12. April 2022. URL: **https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Tabellen/2-4-lr-familien.html** (Stand: 08.01.2023)

Destatis – Statistisches Bundesamt (Destatis Hrsg.): 66 % der erwerbstätigen Mütter arbeiten Teilzeit, aber nur 7 % der Väter. Pressemitteilung Nr. N 012, 7. März 2022. URL: **https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/03/PD22_N012_12.html** (Stand: 08.01.2023)

Deutscher Bundestag (Hrsg.): Drucksache 18/7170. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Lisa Paus, Ulle Schauws, Katja Dörner, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Drucksache 18/6995. Gleichstellungspolitische Maßnahmen der Bundesregierung im Einkommensteuer- und Lohnsteuerverfahren. Berlin 28.12.2015. URL: **https://dserver.bundestag.de/btd/18/071/1807170.pdf** (Stand: 08.01.2023)

Deutschmann, Christoph: Einleitung. In: Deutschmann, Christoph (Hrsg.): Die gesellschaftliche Macht des Geldes. Leviathan SH 21/2002. Wiesbaden 2002, S. 7–20

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) (Hrsg.): Projekt CurVe. Finanzielle Grundbildung im Fokus. URL: **https://www.die-bonn.de/curve** (Stand: 08.01.2023)

Gallego Granados, Patricia; Olthaus, Rebecca; Wrohlich, Katharina: Teilzeiterwerbstätigkeit: Überwiegend weiblich und im Durchschnitt schlechter bezahlt. DIW-Wochenbericht 46, 2019

Grössl, Ingrid; Happel, Birgit; Peters, Sally: Die Bedeutung von Finanzdienstleistungen für die Lebenslage von Familien in herausfordernden Finanzsituationen. institut für finanzdienstleistungen (iff) Hamburg im Auftrag des Ministeriums für Soziales, Gesundheit, Integration und Verbraucherschutz des Landes Brandenburg 2022

Grössl, Ingrid; Happel, Birgit; Peters, Sally: Guter Umgang mit Geld. Finanzielle Kompetenz für alleinerziehende Frauen in prekären Lebenslagen. institut für finanzdienstleistungen (iff) Hamburg im Auftrag des Ministeriums für Soziales, Gesundheit, Integration und Verbraucherschutz des Landes Brandenburg 2020

Happel, Birgit: Auf Kosten der Mütter. Warum finanzielle Selbstbestimmung für Frauen mit Familie so wichtig ist. München 2023

Happel, Birgit: Geld und Lebensgeschichte. Eine biografieanalytische Untersuchung. Frankfurt am Main/New York 2017

Kleven, Henrik; Landais, Camille; Posch, Johanna; Steinhauer, Andreas; Zweimüller, Josef: Child Penalties Across Countries: Evidence and Explanations. NBER Working Paper 25524. Cambridge 2019

Kohlrausch, Bettina; Högermann, Andreas: Corona: Weniger Erwerbstätige fürchten um Job, aber hohes Belastungsgefühl, nur noch 31% zufrieden mit Krisenmanagement. URL: **https://www.boeckler.de/pdf/pm_wsi_2022_02_16.pdf** (Stand: 09.08.2023)

Langmeyer, Alexandra; Guglhör-Rudan, Angelika; Naab, Thorsten; Urlen, Marc; Winklhofer, Ursula: Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020. Deutsches Jugendinstitut. München 2020

Lücke, Jo: Produktionsstreik für Care-Arbeit. Via Instagram @jo.luecke 09.02.2021. URL: **https://www.instagram.com/p/CLFcbJ-nfvZ/** (Stand: 08.01.2023)

Mania, Ewelina; Bowien-Jansen, Beate: Curriculum Finanzielle Grundbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn 2019. URL: **https://www.die-bonn.de/curve/curriculum** (Stand: 08.01.2023)

Mania, Ewelina; Tröster, Monika: Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen. Reihe Perspektive Praxis. Bielefeld 2015

Meier-Gräwe, Uta: Wirtschaft neu ausrichten. Wege in eine care-zentrierte Ökonomie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Care-Arbeit. Bonn 2020, S. 28–34

Merkle, Tanja; Wippermann, Carsten: Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Hrsg. von Henry-Huthmacher, Christine; Borchard, Michael. Stuttgart 2008

Mohr, Sören; Nicodemus, Johanna; Stoll, Evelyn; Weuthen, Ulrich; Juncke, David: Diskriminierungserfahrungen von fürsorgenden Erwerbstätigen im Kontext von Schwangerschaft, Elternzeit und Pflege von Angehörigen. Abschlussbericht Prognos AG. Hrsg. von Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin 2022

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.): Evaluation of National Strategies for Financial Literacy. OECD Publishing. Paris 2022. URL: **https://www.oecd.org/financial/education/evaluation-of-national-strategies-for-financial-literacy.htm** (Stand: 08.01.2023)

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.): Pensions at a Glance 2019. How does Germany compare? OECD Publishing. Paris 2019. URL: **https://www.oecd.org/germany/PAG2019-DEU.pdf** (Stand: 08.01.2023)

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.): Dare to Share – Deutschlands Weg zur Partnerschaftlichkeit in Familie und Beruf. OECD Publishing. Paris 2016

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.): National Strategies for Financial Education: OECD/INFE Policy Handbook sowie Comparative Tables on the Implementation of National Strategies for Financial Education. OECD Publishing. Paris 2015. URL: **https://www.oecd.org/en/publications/2015/11/national-strategies-for-financial-education-oecd-infe-policy-handbook_8a22c019.html** (Stand: 14.10.2024)

Prognos (Hrsg.): Der unsichtbare Wert von Sorgearbeit. Familie & Gesellschaft im Blick. 28. Februar 2024. URL: **https://www.prognos.com/sites/default/files/2024-02/240227_Prognos_Der%20unsichtbare%20Wert%20von%20Sorgearbeit.pdf** (Stand: 03.06.2024)

Schnerring, Almut; Verlan, Sascha: Equal Care – Über Fürsorge und Gesellschaft. Berlin 2020

Scott, Linda: Das weibliche Kapital. München 2020

Spangenberg, Ulrike; Färber, Gisela; Späth, Corinna: Mittelbare Diskriminierung im Lohnsteuerverfahren. Auswirkungen der Lohnsteuerklassen auf Nettoeinkommen und Lohnersatzleistungen. Forschungsförderung Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2020

Statista (Hrsg.): Scheidungsquote in Deutschland von 1960 bis 2021. Juli 2022. URL: **https://de.statista.com/statistik/daten/studie/76211/umfrage/scheidungsquote-von-1960-bis-2008/** (Stand: 08.01.2023)

Tröster, Monika; Bowien-Jansen, Beate: Sensibel für Finanzielle Grundbildung. Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen. Bielefeld 2019

Werding, Martin: Familien in der gesetzlichen Rentenversicherung: Das Umlageverfahren auf dem Prüfstand. Gütersloh 2014

WiC – Wirtschaft ist Care (Hrsg.): Wirtschaft ist Care. o. J. URL: **https://wirtschaft-ist-care.org/ sowie https://vimeo.com/354588099** (Stand: 08.01.2023)

WSI GenderDatenPortal (Hrsg.): Erwerbsarbeit: Erwerbstätigenquoten und Erwerbsquoten 1991–2020. URL: **https://www.wsi.de/de/erwerbsarbeit-14617-erwerbstaetigenquoten-und-erwerbsquoten-14877.htm** (Stand: 08.01.2023)

Enrico Schöbel

Unternehmerische Sorgfaltspflichten zur Vermeidung von Menschenrechtsverletzungen in Lieferketten: Eine Thüringer Momentaufnahme

Mit dem „Gesetz über die unternehmerischen Sorgfaltspflichten zur Vermeidung von Menschenrechtsverletzungen in Lieferketten (Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz – LkSG)" wird die Wertschöpfungskette um die Zulieferer erweitert. Seit 2023 müssen Unternehmen mit mehr als 3.000 Beschäftigten (ab 2024 mehr als 1.000) ein Risikomanagement gemäß den gesetzlichen Vorgaben einrichten, das die im Gesetz benannten Menschenrechts- und Umweltstandards auch in den Lieferketten berücksichtigt. Unternehmen mit weniger Beschäftigten können über die Lieferkette oder im Verbund gefordert sein. Im Herbst 2021 wurden Thüringer Unternehmen zur Betroffenheit befragt. Die Ergebnisse offenbaren ein Dauerthema, sowohl für Unternehmen als auch für die sozioökonomische Bildung im Sinne einer transformativen Bildung für nachhaltige Entwicklung.

1 Verankerungen der Wertschöpfungskette in der sozioökonomischen Bildung

Die Wertschöpfungskette ist seit den 1980er-Jahren ein Klassiker, nicht nur in der Betriebswirtschaftslehre (vgl. Porter 1985), sondern auch in der sozioökonomischen Bildung, so z. B. die Wertschöpfungskette von Nahrungsmitteln (vgl. Rückert-John 2015) und die „textile Kette" im Lehrbuch Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH) in Sachsen (vgl. Kaminski 2020). Einen Leitfaden zur Umsetzung der Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals*, SDGs) im Unterricht – im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – bietet der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung" der Kultusministerkonferenz (vgl. Schreiber/Siege 2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung soll zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen, indem Handlungskompetenz, kritisches Denken und neue Perspektiven vermittelt werden, um auch globale Auswirkungen eines individuellen Entscheidens und Handelns zu verstehen (vgl. Nationale Plattform Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2017). Ein Beispiel zur Implementierung transformativer Bildung (vgl. Singer-Brodowski/Holst/Goller 2021) für nachhaltige Entwicklung auf Studiengangebene bildet der interdisziplinäre Lehramtsstudiengang Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH) an der Universität Leipzig (vgl. Goller/Markert 2020 und Schöbel 2020). Hierbei kann sozioökonomische Bildung und Wissenschaft – plural, multiperspektivisch, multipara-

digmatisch und multidisziplinär ausgerichtet (vgl. Fridrich u. a. 2021) – wichtige Ideen, Denkansätze und Methoden zur kritischen Reflexion und Befassung mit Wertschöpfung und Sorgfaltspflichten in Lieferketten geben.

Seit 2021 besteht in Deutschland ein Gesetz über die unternehmerischen Sorgfaltspflichten zur Vermeidung von Menschenrechtsverletzungen in Lieferketten. Der gesellschaftliche Diskurs setzt sich fort und wird neue Aspekte im Risikomanagement ergänzen. Die regulatorischen Anforderungen werden hinterfragt und weiterentwickelt. So wurde im Juni 2021 das „Agrarmarktstrukturgesetz" infolge einer EU-Richtlinie geändert und in „Agrarorganisationen-und-Lieferketten-Gesetz" umbenannt. Eine EU-Lieferkettenregulierung trat im Juli 2024 in Kraft und wird Verschärfungen des deutschen Lieferkettengesetzes nach sich ziehen.

2 Normativer Hintergrund und aktuelle Gesetzgebung

Die gesetzliche Verankerung von menschenrechtlichen und umweltbezogenen unternehmerischen Sorgfaltspflichten entlang der Lieferketten von Unternehmen hat seinen Vorlauf national und international in gesellschaftlichen Bewegungen, die seit den 1980er-Jahren verstärkt die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen (*Corporate Social-Responsibility*, CSR) einfordern (vgl. Curbach 2009). Dies kommt zum Ausdruck in internationalen Organisationen, Abkommen und Standards, wie „ISO14001" der Internationalen Organisation für Normung und *„Eco Management and Audit Scheme"* (EMAS), und in Gesetzen wie dem über die unternehmerischen Sorgfaltspflichten zur Vermeidung von Menschenrechtsverletzungen in Lieferketten (Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz) vom 16. Juli 2021. Im internationalen und europäischen Vergleich haben viele Staaten bereits eine vergleichbare Regulierung (vgl. Sarkis 2019).

Die Gewährleistung der Menschenrechte liegt beim Staat. Mit der Pflicht zur Nachhaltigkeitsberichterstattung, dem Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz und anderen Normen werden zunehmend auch Unternehmen in Anspruch genommen, was nicht nur von gesetzlich Verpflichteten kritisch hinterfragt wird.

Dem Gesetz ging 2016 bis 2020 eine Freiwilligkeitsphase im Rahmen des Nationalen Aktionsplans Wirtschaft und Menschenrechte voraus (vgl. Kolev/Neligan 2021 und Interministerieller Ausschuss Wirtschaft und Menschenrechte der Bundesregierung 2021). Der Aktionsplan beinhaltete eine freiwillige Umsetzung von unternehmerischen Sorgfaltspflichten im Rahmen von CSR auf Basis der Menschenrechte der Vereinten Nationen und weiterer Arbeits-, Sozial-, Umwelt- und Nachhaltigkeitsstandards (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2018 und Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit/Umeltbundesamt 2021).

Das Gesetz verpflichtet Unternehmen mit mehr als 3.000 Beschäftigten seit 1. Januar 2023 und mehr als 1.000 Beschäftigten ab 1. Januar 2024. Allerdings befürchten sogar Unternehmen mit zweistelliger Beschäftigtenzahl, betroffen und überfordert zu sein, wenn ihnen Pflichten vertraglich auferlegt werden. In Gesprächen wurden Befürchtungen geäußert, dass nun Unternehmen gefordert sind zu erreichen, was Staaten über Jahrzehnte

nicht geschafft haben. Die teilweise vagen und vorsichtigen Formulierungen im Gesetzestext nähren eher die Zweifel, ob damit das eigentliche Anliegen vorangebracht wird.

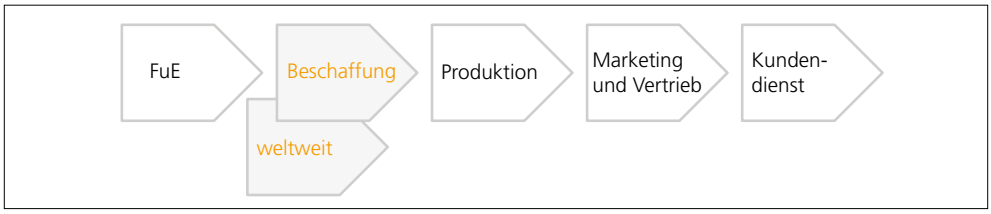
Dem Gesetz liegt ein risikobasierter Ansatz zugrunde. In den verpflichteten Unternehmen ist ein Risikomanagement einzurichten, womit das Ziel verfolgt werden soll, das Risiko einer Menschenrechtsverletzung zu minimieren (sogenannte Bemühenspflicht). Die hierbei zu bedenkenden menschenrechtlichen Risiken werden im Gesetz benannt, wie etwa ein Verstoß gegen das Verbot von Kinderarbeit, Sklaverei, Zwangsarbeit, Kinderhandel, Kinderpornografie, Pflichtrekrutierung von Kindern für den Einsatz in bewaffneten Konflikten usw., das Verbot aller Formen der Sklaverei, Unterdrückung, sexueller Ausbeutung und Erniedrigungen, das Verbot der Missachtung der Koalitionsfreiheit, das Verbot des Vorenthaltens eines angemessenen Lohns, das Verbot der Herbeiführung einer schädlichen Bodenveränderung, Gewässerverunreinigung, Luftverunreinigung, schädlichen Lärmemission oder eines übermäßigen Wasserverbrauchs, die einer Person den Zugang zu einwandfreiem Trinkwasser verwehrt. Im Anhang zum Gesetz sind außerdem die zu berücksichtigenden Übereinkommen zum Schutz der Menschenrechte benannt.

Der Sorgfaltsprozess soll fünf Kreisabschnitte beinhalten, die das Risikomanagementsystem im Unternehmen abbilden:

1. Grundsatzerklärung der Geschäftsleitung über die Menschenrechtsstrategie,
2. Risikoanalyse (analysieren, bewerten, prüfen) und Benennung einer zuständigen Person,
3. Präventions- und Abhilfemaßnahmen,
4. Dokumentation und Berichterstattung und
5. Beschwerdeverfahren.

Hierfür werden von der Agentur für Wirtschaft & Entwicklung im Auftrag der Bundesregierung zwei behördliche Instrumente kostenfrei im Internet zur Verfügung gestellt: das Onlinetool „CSR Risiko-Check“ für die globale Risikoanalyse und ein sogenannter „KMU Kompass“ zur Einrichtung von Sorgfaltsprozessen auch in Unternehmen mit sehr viel weniger als 1.000 Beschäftigten. Daneben hat die Agentur einen „Helpdesk Wirtschaft & Menschenrechte“ eingerichtet. Die Berater/-innen stehen für Anfragen und Weiterbildungen bereit. Alternativ gibt es kommerzielle IT-Lösungen: *Tools*, *Ratings* und Plattformen. Für die Umsetzung des Gesetzes ist das Bundesamt für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle (BAFA) zuständig.

Abbildung 1: Die Wertschöpfungskette nach vorn um die weltweite Lieferkette erweitert



Quelle: eigene, vereinfachte Darstellung in Anlehnung an Porter 1985

Mit dem Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz wird die Beschaffung verstärkt zur Werttreiberin in der Wertschöpfungskette eines Unternehmens nach Michael Porter (vgl. Porter 1985). Außerdem wird die Wertschöpfungskette über den eigenen Geschäftsbereich hinaus nach vorn um die unmittelbaren und – bei substantiierter Kenntnis – auch die mittelbaren Zulieferer auf die gesamte Lieferkette (weltweit) verlängert (siehe Abb. 1).

Damit geht ein Paradigmenwechsel vom Geschäftsgeheimnis der Einkaufskonditionen hin zu Transparenz in Lieferketten einher. Nur Lieferketten, die bekannt sind, lassen sich aktiv managen, sowohl hinsichtlich Kosteneffizienz, Umsatz, Gewinn usw. als auch hinsichtlich Menschenrechten und Umweltstandards. Eine Bestandsanalyse in Thüringer Unternehmen soll aufdecken, wie sich Unternehmen betroffen sehen und vorbereiten.

3 Vorüberlegungen und Fragen

Von den ungefähr 60.000 Thüringer Unternehmen haben etwa ein Dutzend mehr als 3.000 Beschäftigte, vier bis fünf Dutzend mehr als 1.000, wie ein Blick auf die Unternehmens- und Technologiedatenbank der Landesentwicklungsgesellschaft Thüringen mbH vermuten lässt (vgl. auch Helaba Volkswirtschaft/Research 2011). Die Thüringer Unternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten gehören zumeist einem Unternehmensverbund an. Daher ist davon auszugehen, dass sie überwiegend die Vorgaben der Zentrale umsetzen. Somit dürfte sich die Thüringer Wirtschaft kaum betroffen sehen.

In Gesprächen und Unternehmenspräsentationen im Frühsommer und Sommer 2021 wird deutlich, dass Unternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten ein Risikomanagementsystem im Unternehmen (bzw. im Verbund) implementiert haben und an der Einbeziehung der Anforderungen des Gesetzes arbeiten. Regelmäßig kommt das Gespräch auf kommerzielle *Ratings*, Internetplattformen und *Social Media*. In Unternehmen mit einer zwei- bis dreistelligen Beschäftigtenzahl sind, wenn überhaupt, einzelne Standards und Zertifikate bekannt, oft auch umgesetzt.

Das weitere Vorgehen der Pilotierung soll deshalb folgenden Fragen nachgehen:

1. Sind die vergleichsweise wenigen Thüringer Unternehmen mit **mehr** als 1.000 Beschäftigten tatsächlich über den Verbund in der Umsetzung von menschenrechts- und umweltbezogenen Sorgfaltspflichten entlastet?
2. Was kommt auf Thüringer Unternehmen mit **weniger** als 1.000 Beschäftigen zu, die im Verbund gesetzlich verpflichtet sind?
3. Welche Standards werden von Thüringer Unternehmen bereits berücksichtigt?
4. Wie gehen die gesetzlich verpflichteten Unternehmen mit ihren Zulieferern (und deren Zulieferern usw.) um? – Werden die Anforderungen über die Lieferkette weitergegeben?
5. Welche Handlungs- und Unterstützungsbedarfe haben Thüringer Unternehmen bereits 2021 und 2022 zur Vorbereitung auf das Gesetz?

Zur Beantwortung werden Gespräche geführt, ein Leitfaden erstellt und leitfadengestützte Interviews eingesetzt. Als standardisiertes Erhebungsinstrument wird ein Fragebogen entwickelt und die Befragung vorgenommen. In der Erarbeitung werden das Vorgehen und die Ergebnisse einer Befragungsstudie des F.A.Z.-Instituts für Management, Markt- und Medieninformation (vgl. F.A.Z.-Institut 2021) berücksichtigt.

4 Umfragen des Handelsblatt Research Institute und des F.A.Z.-Instituts zum Lieferkettengesetz

In der Freiwilligkeitsphase des Nationalen Aktionsplans Wirtschaft und Menschenrechte 2016 bis 2020 zur Umsetzung der „Leitprinzipien für Wirtschaft und Menschenrechte" der Vereinten Nationen von 2011 fanden auch Branchendialoge statt (vgl. Geschäftsstelle Deutsches Global Compact Netzwerk 2020). In diesem Kontext entstanden mehrere Branchenstudien und eine Forschungsarbeit der adelphi consult GmbH im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales 2020: „Die Achtung von Menschenrechten entlang globaler Wertschöpfungsketten" (vgl. Adelphi Consult GmbH 2020). In den elf identifizierten „Fokusbranchen" mit erkennbaren menschenrechtlichen Risiken, z. B. Automobil, Chemie, Elektronik und Datenverarbeitung, wurden Interviews sowie Literatur- und Internet-Recherchen durchgeführt. Die Erkenntnisse mündeten in Branchenportraits mit branchenspezifischen Empfehlungen.

Zwei Befragungsstudien liefern erste Anhaltspunkte zur Betroffenheit und zu den Herausforderungen. In der Studie „Sorgfaltspflichten entlang globaler Lieferketten: Eine ökonomische Analyse" (veröffentlicht im Juli 2021) hat das Handelsblatt *Research Institute* in einer nicht repräsentativen Erhebung im Februar 2021 für das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 331 Führungskräfte in Deutschland über die Umsetzung von Sorgfaltspflichten befragt (vgl. Handelsblatt *Research Institut* 2021). Darauf wurden in einer zweiten Umfrage 87 Unternehmen um Auskunft gebeten, die eine gesetzliche Regelung von Sorgfaltspflichten entlang der Lieferkette befürworten. Mit den Befragungen sollen betriebswirtschaftliche Kosten und Vorteile der Einhaltung von Menschenrechten und der Befolgung des geplanten Lieferkettengesetzes ermittelt werden. Experteninterviews und *Best-Practices*-Fallbeispiele veranschaulichen, wie sich Unternehmer/-innen ihrer Lieferketten vergewissern und diese in die eigene Verantwortung zurückholen, ohne auf die internationale Arbeitsteilung und die daraus resultierenden Vorteile zu verzichten. Am Beispiel von Siegeln, die Anbietende und Nachfragende als Signale verwenden und verstehen, wird der Frage nachgegangen, unter welchen Umständen es einer politischen Regulierung bedarf. Die Verfasser sehen sich damit auch dem ordnungsökonomischen Leitgedanken eines fairen Leistungswettbewerbs in Anlehnung an die Grundsätze der Wirtschaftspolitik von Walter Eucken verhaftet (vgl. Eucken 1952).

Für die Studie „Lieferkettengesetz und soziale Nachhaltigkeit: Was bedeutet das für die Unternehmen?" (veröffentlicht im Juni 2021) vom F.A.Z.-Institut wurden im Frühjahr 2021 insgesamt 125 Geschäftsführer/-innen, Nachhaltigkeitsverantwortliche und andere Führungskräfte befragt (vgl. F.A.Z.-INSTITUT 2021). Knapp drei Viertel von ihnen sind in

Unternehmen mit weniger als 1.000 Beschäftigten tätig. Drei Viertel haben sich bereits mit dem Gesetz befasst. In drei von vier Unternehmen ist das Thema bei der Geschäftsführung angesiedelt, in drei Viertel im Bereich Einkauf und in einem Viertel im Bereich Compliance. Knapp die Hälfte orientiert sich am „*United Nations System Code of Conduct*" oder internen Richtlinien und 43 Prozent verwenden Lieferanten-Audits sowie Zertifizierungen. Etwa die Hälfte der Befragten sieht „eine besonders große Herausforderung" in der „Sorgfaltspflicht für Einhaltung der Menschenrechte in gesamter Lieferkette". 70 Prozent befürchten, dass „die Überwachung der gesamten Lieferkette den Mittelstand – insbesondere kleine Unternehmen – überfordern würde". Die F.A.Z.-Studie liefert wichtige Anhaltspunkte, dass sich auch Thüringer Unternehmen mit weniger als 1.000 Beschäftigten betroffen sehen könnten. Vor allem internationale Lieferketten bergen weitere Risiken und Störanfälligkeiten (vgl. Dohmen 2021 und Kolev/Obst 2020).

5 Leitfaden-Interviews und weitere Gespräche im Sommer 2021

Im Sommer 2021 wurden leitfadengestützte Interviews mit 16 Thüringer Unternehmen durchgeführt (vgl. Schöbel 2021), außerdem 55 weitere Gespräche mit Unternehmen, wo aus verschiedenen Gründen kein strukturiertes Interview entlang der Fragen des Leitfadens zustande kam, die meisten der Unternehmen aus den Arbeitgeberverbänden: Allgemeiner Arbeitgeberverband Thüringen e. V., Arbeitgeberverband Nahrung und Genuss Thüringen e. V., Verband der Metall- und Elektroindustrie in Thüringen e. V. und Verband der Wirtschaft Thüringens e. V.

Häufig drängen aktuelle Herausforderungen, insbesondere Lieferengpässe, Preissprünge, Fachkräftemangel und Führungskräftewechsel. Es war zu erkennen, dass sich Unternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten bereits vor Inkrafttreten auf das Gesetz vorbereiten, viele kleinere Unternehmen das Thema aufschieben. Die Befragten hatten großes Interesse daran, zu verstehen, was das Gesetz fordert, die meisten sehen Handlungsbedarf. Die 16 Pilotunternehmen decken ein breites Spektrum der Wirtschaftszweige des verarbeitenden Gewerbes in Thüringen ab wie auch der geografischen Regionen des Freistaates. Zwölf Unternehmen agieren weltweit. Die Beschäftigtenzahl streut zwischen zehn und mehreren Tausend.

Die Befragten sehen Chancen in der Umsetzung des Lieferkettensorgfaltspflichtengesetzes, ihre Beziehungen zu Lieferanten, Investoren und Kundinnen bzw. Kunden zu verbessern, enge, stabile und zuverlässige Partnerschaften zu pflegen, damit wettbewerbsfähig zu bleiben und ihre Marktattraktivität zu erhöhen. Befürchtet werden größere Abhängigkeiten und mehr bürokratischer Aufwand. Vor allem kleinere Unternehmen bringen an, dass sie lediglich ihre unmittelbaren Lieferanten kennen. Mitunter ist die Anzahl der Zulieferer höher als die Anzahl der Beschäftigten. Einige Unternehmen sehen ihre Wettbewerbsposition durch Unternehmen aus Ländern bedroht, die keine entsprechende Regulierung haben. Unternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten bangen um ihre Beziehungen zu kleinen Spezialzulieferern, die sich nicht einfach substituieren lassen. Ihnen stellt sich die

Frage, wie sie ihre Zulieferer mitnehmen können. Umgekehrt bangen die Spezialistinnen und Spezialisten um ihre wenigen Großabnehmer.

Die Befragten kennen und berücksichtigen vielfältige Standards, so die Antworten auf die Frage: Welche Erfahrungen haben Sie bislang mit der Umsetzung von Sorgfaltspflichten? Die meisten von ihnen wollen den risikobasierten Ansatz des Gesetzes realisieren und wünschen sich eine Prozessbegleitung, eine Bewusstseinsschärfung bei Dritten, Lieferanten, Kundinnen/Kunden und Partnerinnen/Partnern, außerdem *Tools*, *Guidelines*, Erfahrungsberichte, *Best Practices*, Lieferantentraining, Mitarbeitergewinnung, Weiterbildungen (statt Zwang) und mehr Nachdruck auf politischer Ebene gegenüber den Ursprungsländern. Es wurde gefragt, wie sich gesetzliche Vorgaben vertragsmäßig abbilden lassen, und geäußert, dass die Vorgaben nur schwerlich prüfbar sind. Ein großes Risiko wird in drohenden Bußgeldern gesehen, die im Gesetz verankert sind und eventuell wie eine Haftung über Verträge an Zulieferer weitergegeben werden.

6 Workshop „Sorgfaltspflichten in der Lieferkette“ im September 2021

Ein Workshop mit zehn Pilotunternehmen aus dem Kreis der 16 Leitfaden-Interviews fand am 15. September 2021 in Präsenz in Erfurt statt (vgl. Schöbel 2021). Mit dem Workshop wurde das Ziel verfolgt, zu informieren, die Ergebnisse der leitfadengestützten Befragung zu präsentieren und eine Rückspiegelung zu erhalten. Im Anschluss an zwei fachinhaltliche Vorträge und in den zwei Arbeitsrunden mit Arbeitsgruppen in wechselnden Besetzungen wurde rege diskutiert, vehement kritisiert und Position bezogen. Die erste Arbeitsrunde ging der Frage nach: Wo stehen wir Thüringer Unternehmen? Die zweite Arbeitsrunde widmete sich Herausforderungen und Unterstützungsbedarfen: Wie weiter? Viele offene Fragen und Missverständnisse konnten geklärt werden.

Wichtige kritische Punkte waren die Einbeziehung von Zwischenlieferanten im Sinne der gesamten (weltweiten) Lieferkette, der fragwürdige Gesetzesstand angesichts der kommenden EU-Lieferkettenregulierung sowie die Androhung von Bußgeldern, die möglicherweise weitergereicht werden. Mehrfach hinterfragt wurde, was der Gesetzgeber mit „Angemessenheit“ und „Verhältnismäßigkeit“ gemeint habe und wie diese und weitere Rechtsbegriffe in künftiger Rechtsprechung interpretiert werden. Der Gesetzgeber hat vier Kriterien verankert, wonach sich die Verhältnismäßigkeit eines Handelns richten soll. Das Adjektiv „angemessen“ taucht im Gesetzestext in verschiedenen Beugungen insgesamt neunzehnmal auf. Weitere Begrifflichkeiten wurden diskutiert, wie etwa „tatsächliche Anhaltspunkte“ und die „substantiierte Kenntnis“.

Wichtig war den Beteiligten im Workshop, abschließend darauf hinzuweisen, dass bei alledem, was die Anwendung und Befolgung der Regeln anbelangt, nicht das eigentliche Ziel der Regulierung, die Nachhaltigkeit, aus den Augen aller geraten solle. Es bleiben viele Fragen ungeklärt, etwa solche zu bislang offenen Rechtsbegriffen, dem Vorgehen der behördlichen Kontrollen durch das Bundesamt für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle und der künftigen Rechtsprechung.

Den Paradigmenwechsel vom Geschäftsgeheimnis der Einkaufsbedingungen hin zu transparenten Lieferketten haben Unternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten zumeist vollzogen, indem sie ein Lieferkettenmanagement haben, das den Einkauf als Werttreiber berücksichtigt. Kleinere als die gesetzlich verpflichteten Unternehmen nehmen die regulatorischen Anforderungen des Gesetzes dagegen eher als Bedrohung wahr.

7 Standardisierte Befragung von 68 Thüringer Unternehmen

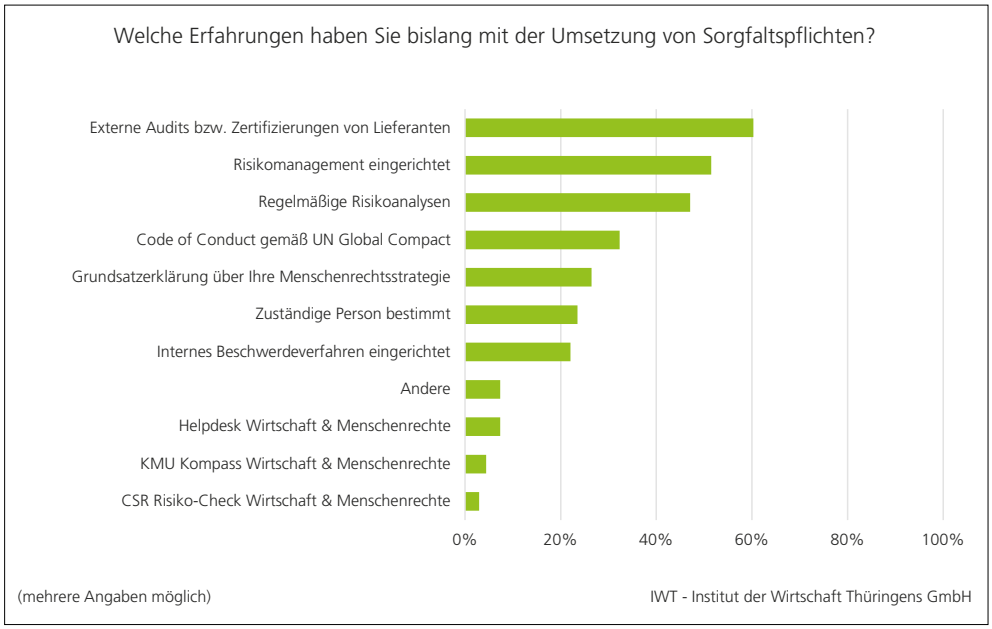
Die standardisierte Befragung von Unternehmen im Kontext der Thüringer Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände im Oktober 2021 brachte einen Rücklauf von 68 Unternehmen, die ein breites Spektrum an Wirtschaftszweigen des verarbeitenden Gewerbes, an Betriebsgrößen, Unternehmensformen und Thüringer Regionen wiedergeben (vgl. Schöbel 2021). 44 der 68 Unternehmen sind Mitglied in einem Thüringer Arbeitgeberverband, 41 der 68 Unternehmen sind Teilnehmer im Nachhaltigkeitsabkommen Thüringen, haben also mindestens einen Standard erfüllt oder eine entsprechende Leistung erbracht. Das Erhebungsinstrument ist ein Fragebogen mit Antwortvorgaben. Die Erhebung wurde online über das Umfragetool des bestehenden *Customer-Relationship-Management*-Systems der Bürogemeinschaft der Verbände und des Instituts durchgeführt.

Von den 68 Unternehmen haben 93 Prozent weniger als 1.000 Beschäftigte, 84 Prozent weniger als 500 und 72 Prozent weniger als 250 Beschäftigte. Bedingt durch die Mitgliederstruktur der Verbände ist der Anteil von Unternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten höher als über alle Thüringer Unternehmen betrachtet. Obwohl nur drei der 68 Unternehmen ab 2023 und weitere zwei ab 2024 gesetzlich verpflichtet sein werden, sieht sich die Hälfte betroffen, ein Viertel über die Lieferkette, das andere im Verbund. Im Unternehmensverbund entscheidet die Gesamtbeschäftigtenzahl aller verbundenen Unternehmen.

Die Antwortenden sind zumeist Glieder von Lieferketten. 85 Prozent sind und haben Zulieferer, bilden also ein Segment in einer Kette. Zwei haben selbst keine Zulieferer, acht Unternehmen haben Zulieferer, ohne selbst Zulieferer zu sein. Auffallend ist die Internationalität der Lieferketten: Mehr als ein Drittel agiert weltweit, knapp ein weiteres Viertel innerhalb der Europäischen Union (EU) und Großbritannien.

In vielen Unternehmen bestehen Erfahrungen mit unternehmerischen Sorgfaltspflichten (siehe Abb. 2). Mehr als die Hälfte hat ein Risikomanagement, knapp die Hälfte führt regelmäßig Risikoanalysen durch, 60 Prozent nutzen externe Audits und Zertifizierungen von Lieferanten. Ein Drittel verfügt über Erfahrungen in der Berücksichtigung des „*United Nations System Code of Conduct*“ gemäß den Vorgaben des „*United Nations Global Compact*“. Wenig bekannt sind die kostenfreien behördlichen Instrumente der Agentur für Wirtschaft & Entwicklung: „CSR Risiko-Check“, „KMU Kompass“ und Helpdesk Wirtschaft & Menschenrechte. Die Berater/-innen des Helpdesk empfehlen, auch in Unternehmen mit weniger als 1.000 Beschäftigten menschenrechts- und umweltbezogene Sorgfaltsprozesse einzurichten.

Abbildung 2: Erfahrungen mit unternehmerischen Sorgfaltspflichten

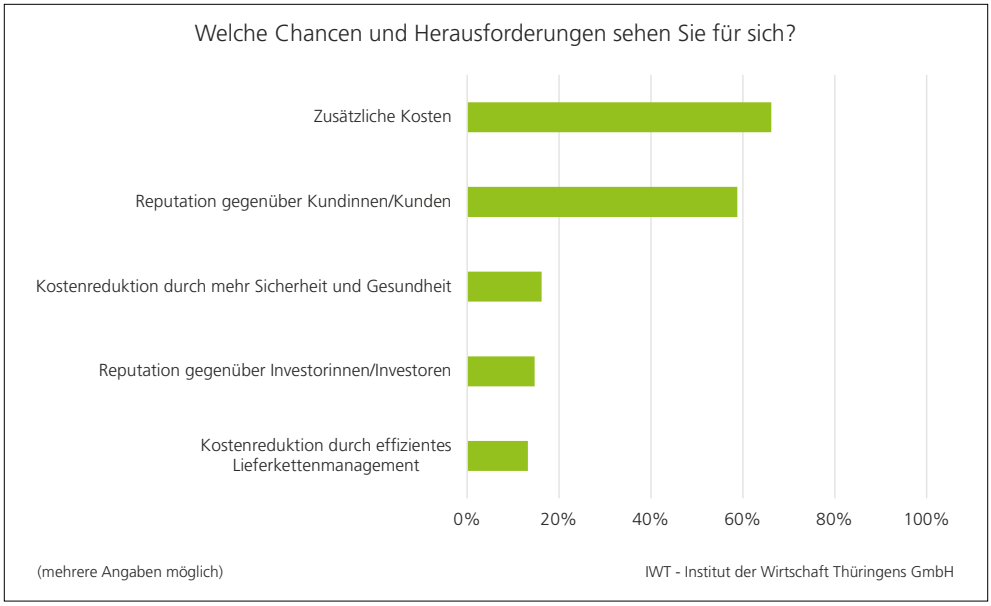


Quelle: Schöbel 2021

Angesichts der Vielfalt an Berichtsstandards und Umweltmanagementsystemen stellt sich die Frage, ob menschenrechtliche und umweltbezogene Sorgfaltspflichten in das bestehende Managementsystem integriert werden konnten. 37 Prozent bejahen und ebenso 37 Prozent verneinen die Frage, 26 Prozent geben an, dass dies geplant ist. In persönlichen Gesprächen während interner und externer Veranstaltungen zeigte sich wiederholt, dass nicht klar ist, mit welchen bereits erfüllten und zertifizierten Standards die Anforderungen des Gesetzes in welchem Maße schon umgesetzt worden sind.

Im Fragebogen wurde außerdem nach Chancen und Herausforderungen gefragt (siehe Abb. 3). Eine Kostenreduzierung beobachten nur wenige Unternehmen, mehr als die Hälfte erhoffen sich Reputation gegenüber Kundinnen und Kunden, zwei Drittel befürchten zusätzliche Kosten. Zehn Unternehmen sehen ihren Ruf gegenüber Investoren gestärkt.

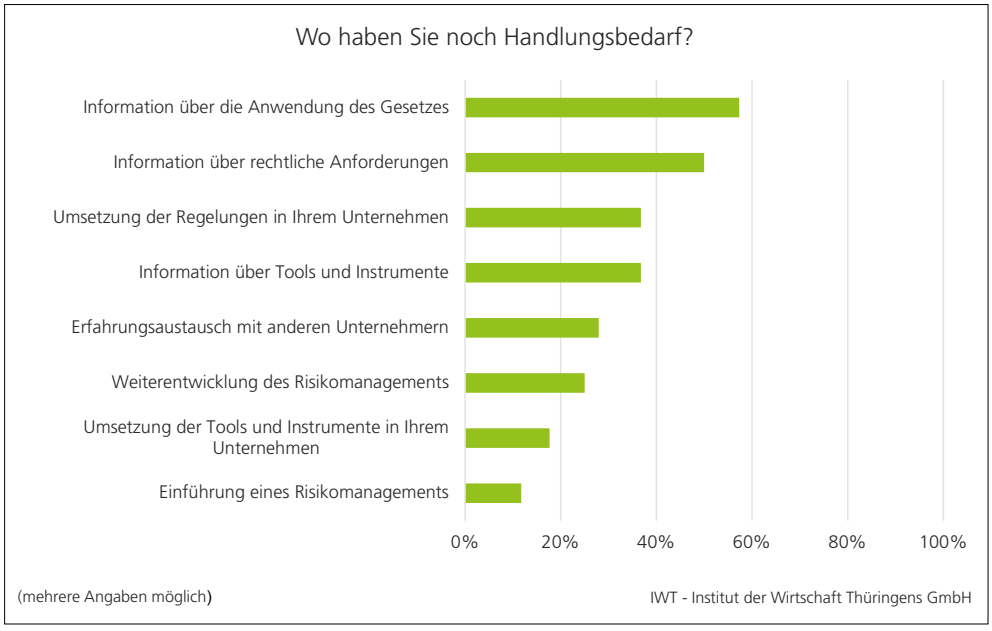
Abbildung 3: Chancen und Herausforderungen



Quelle: Schöbel 2021

Die Befragten sehen erheblichen Handlungsbedarf in ihren Unternehmen (siehe Abb. 4). Das Thema Sorgfaltspflichten wird zunehmend wahrgenommen.

Abbildung 4: Handlungsbedarfe im Unternehmen



Quelle: Schöbel 2021

Es fehlt vielen Unternehmen an Information, was das Gesetz fordert, wie es umzusetzen ist und welche Instrumente bereitstehen. Mehr als ein Drittel sieht Handlungsbedarf in der Realisierung, ein Viertel sucht Austausch von Erfahrungen mit anderen Unternehmen.

8 Aktuelle Entwicklungen und Ausblick

In einer von Deloitte GmbH Wirtschaftsprüfungsgesellschaft und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e. V. veröffentlichten Befragung über „Neue Risiken für die Lieferkette und den Standort Deutschland“ wurden im Januar und Februar 2023 insgesamt 121 Lieferketten-Verantwortliche aus Unternehmen verschiedener Größen der Bereiche Maschinenbau/Industriegüter, Automobil und Chemie um ihre Antworten gebeten (vgl. Deloitte 2023). 53 Prozent der Befragten sehen ihr Unternehmen stark oder sehr stark durch Störungen in ihren Lieferketten beeinträchtigt, 52 Prozent verzeichnen Gewinneinbußen infolge aktueller Lieferkettenprobleme, 78 Prozent geben an, in ihren Lieferketten stark oder sehr stark von der Energiepolitik betroffen zu sein, und 56 Prozent erwarten, dass ihre Lieferketten weiter unter großem Druck stehen werden. Die Ergebnisse einer Befragung von 683 Unternehmen der Metall- und Elektro-Industrie im Mai 2023 durch Gesamtmetall (2023) unterstreicht die große Betroffenheit über alle Betriebsgrößen, den hohen Befolgungsaufwand und die einhergehenden Belastungswirkungen. Jedes zweite befragte Unternehmen hat zusätzliches Personal eingestellt. Nicht nur in Konzernen mit 80.000 bis 100.000 Zulieferern, die häufig zugleich Kunde sind, wird schnell klar, dass das Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz analog nicht befolgt werden kann, sondern digitale, vernetzte Risikomanagementsysteme erfordert.

In der Jahresumfrage 2023 der IWT - Institut der Wirtschaft Thüringens GmbH für den Verband der Wirtschaft Thüringens e. V. (VWT) antworteten im September und Oktober 2022 zehn Thüringer Arbeitgeberverbände und 56 Mitgliedsunternehmen auf die Frage, wie sie ihr Unternehmen auf plötzliche Störungen in der Lieferkette vorbereitet haben (vgl. Schöbel 2023). Vor allem wurden Lager- und Pufferbestände vergrößert (70,9 %), 52,7 Prozent haben neue Bezugsquellen erschlossen, 41,8 Prozent die Anzahl der Lieferanten vergrößert, 32,7 Prozent das Risikomanagementsystem (und Frühindikatoren) ausgebaut, 23,6 Prozent die Transparenz in den Lieferketten verbessert. 21,8 Prozent gaben an, alternative Rohstoffe und Vorprodukte zu berücksichtigen, ebenso 21,8 Prozent sind Kooperationen mit anderen Unternehmen zur Vorbereitung auf plötzliche Störungen von Lieferketten eingegangen. 9,1 Prozent haben sich durch Auslagerung von Prozessen, 7,3 Prozent durch eine Erhöhung der Eigenkapitalquote darauf eingestellt.

In persönlichen Gesprächen bei Veranstaltungen äußerten Geschäftsführer/-innen aus verschiedenen Wirtschaftszweigen gehäuft, dass sie während der Corona-Pandemie den Einkauf an sich gezogen haben, weil Entscheidungen vor allem aufgrund von Preisanstiegen, wie z. B. einer Verfünfzigfachung des Preises eines Zuschlagstoffes in der chemischen Industrie, nicht mehr delegierbar sind. Der russische Angriffskrieg auf die Ukraine, seit dem 24. Februar 2022, hat weitere Lieferkettenprobleme bei Energie, Rohstoffen und Vorprodukten beschert. Es stellt sich die Frage, wie Unternehmen in einer globalen Wirtschaft, wo ständig irgendwo Krisen auftreten können, grundsätzlich damit umgehen (vgl. Schöbel 2023).

Einen niedrigschwelligen Zugang für Unternehmen hierzulande bieten seit November 2022 ein von der „Offensive Mittelstand – Gut für Deutschland" erarbeiteter „*One-Pager* Lieferketten und KMU – Ein *One-Pager* zum Thema Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz" sowie die im Internet frei zugängliche Umsetzungshilfe „Sorgfaltspflichten in der Lieferkette" von der Offensive Mittelstand.

„Sorgfaltspflichten müssen von uns täglich gelebt werden": So lautete das Resümee eines Unternehmers im Workshop – eine Selbstreflexion, die sich als Leitidee sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft verstehen lässt. Das Lieferkettenthema hat sich als ein Dauerthema entpuppt, sowohl für Unternehmen als auch für die sozioökonomische Bildung im Sinne einer transformativen Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Literatur

Adelphi Consult GmbH; Ernst & Young GmbH Wirtschaftsprüfergesellschaft (Hrsg.): Die Achtung von Menschenrechten entlang globaler Wertschöpfungsketten: Risiken und Chancen für Branchen der deutschen Wirtschaft, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Forschungsbericht 543. Berlin 2020

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Berliner CSR-Konsens zur Unternehmensverantwortung in Liefer- und Wertschöpfungsketten, beschlossen am 25. Juni 2018 in Berlin vom Nationalen CSR-Forum der Bundesregierung. Berlin 2018

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit; Umeltbundesamt (Hrsg.): Klima- und Umweltberichterstattung deutscher Unternehmen: Evaluierung der CSR-Berichtspflicht für die Jahre 2018 und 2019. Berlin, Dessau-Roßlau 2021

Curbach, Janina: Die Corporate-Social-Responsibility-Bewegung. Wiesbaden 2009

Deloitte GmbH Wirtschaftsprüfungsgesellschaft; Bundesverband der deutschen Industrie E. v. (Hrsg.): Neue Risiken für die Lieferkette und den Standort Deutschland. Düsseldorf, Berlin 2023

Dohmen, Caspar: Lieferketten: Risiken globaler Arbeitsteilung für Mensch und Natur. Berlin 2021

Eucken, Walter: Grundsätze der Wirtschaftspolitik. Bern, Tübingen 1952

F.A.Z.-Institut für Management-, Markt- und Medieninformation; Hypovereinsbank/Unicredit Bank AG (Hrsg.): Entscheiderbefragung mit Experteninterviews: Lieferkettengesetz und soziale Nachhaltigkeit: Was bedeutet das für die Unternehmen? Frankfurt a. M. 2021

Fridrich, Christian; Hagedorn, Udo; Hedtke, Reinhold; Mittnik, Philipp; Tafner, Georg: Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule. 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, Heidelberg 2021, S. 1–8

DGCN – Geschäftsstelle Deutsches Global Compact Netzwerk (Hrsg.): Leitprinzipien für Wirtschaft und Menschenrechte: Umsetzung des Rahmens der Vereinten Nationen „Schutz, Achtung und Abhilfe". 3. Aufl. Berlin 2020

Gesamtmetall – Die Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektro-industrie (Hrsg.): Betroffenheit der M+E-Industrie vom Lieferkettensorgfaltspflichtengesetz (LkSG): Ergebnisse der Umfrage für die Metall- und Elektro-Industrie. Berlin 2023

Goller, Antje; Markert, Jana: Bildung als nachhaltige Entwicklung (BNE) identifizieren – Implementierung von BNE in einen interdisziplinären Lehramtsstudiengang: Bestandserhebung. In: HDS.Journal (2020) 1, S. 19–25

Handelsblatt Research Institut (Hrsg.): Sorgfaltspflichten entlang globaler Lieferketten: Eine ökonomische Analyse, erstellt für das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Düsseldorf 2021

Helaba Volkswirtschaft/Research: Die 100 größten Unternehmen in Thüringen. Frankfurt a. M. 2011

Interministerieller Ausschuss Wirtschaft und Menschenrechte der Bundesregierung (Hrsg.): Statusbericht des Interministeriellen Ausschusses Wirtschaft und Menschenrechte der Bundesregierung zur Umsetzung des Nationalen Aktionsplans Wirtschaft und Menschenrechte. Berlin 2021

Kaminski, Hans (Hrsg.): Praxis – WTH: Wirtschaft – Technik – Haushalt/Soziales für Oberschulen in Sachsen (Schülerband 7). Braunschweig 2020

Kolev, Galina; Neligan, Adriana: Nachhaltigkeit in Lieferketten: Eine ökonomische Bewertung von Gesetzesvorschlägen. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hrsg.): IW-Policy Paper 5/21. Köln 2021

Kolev, Galina; Obst, Thomas: Die Abhängigkeit der deutschen Wirtschaft von internationalen Lieferketten. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hrsg.): IW-Report 16/2020. Köln 2020

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung: Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin 2017

Porter, Michael E.: Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance. New York u. a. 1985

Rückert-John, Jana: Der Wandel des Ernährungsalltags als Herausforderung für die Ernährungs- und Verbraucherkommunikation. In: Haushalt in Bildung & Forschung: Sozioökonomische Allgemein-, Ernährungs- und Verbraucherbildung (2015) 3, S. 39–50

Sarkis, Joseph (Hrsg.): Handbook on the Sustainable Supply Chain. Cheltenham. Northampton 2019

Schöbel, Enrico (Hrsg.): Resilienz – gut durchkommen. Anpassungsfähigkeit in Zeiten von Krisen erhöhen: Umfrage der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände Thüringens 2023: IWT - Institut der Wirtschaft Thüringens GmbH. Erfurt 2023

Schöbel, Enrico: Ergebnisbericht: Vorbereitung der Thüringer Wirtschaft auf die Umsetzung des Lieferkettensorgfaltspflichtengesetzes (LkSG). Erfurt 2021

Schöbel, Enrico: „Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales“ (WTH) Auf Förder- und Oberschule an der Universität Leipzig studieren. In: ARGOS (2020) 1, S. 39–40

Schreiber, Jörg-Robert; Siege, Hannes: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. 2. Aufl. Berlin 2016

Singer-Brodowski, Mandy; Holst, Jorrit; Goller, Antje: Transformative Wissenschaft. In: Schmohl, Tobias (Hrsg.): Handbuch transdisziplinärer Didaktik. Bielefeld 2021, S. 347–356

Fabian Ludolph

Sozioökonomische Bildung für eine humane Ökonomie – gemeinschaftsorientiertes Wirtschaften als komplementäre Transformationsperspektive zur Grünen Ökonomie und Bezugspunkt beruflicher Bildung

Ausgehend von der Leitidee einer humanen Ökonomie wird in diesem Diskussionsbeitrag argumentiert, dass die ‚Grüne Ökonomie' als marktwirtschaftliche Transformationsagenda mit Blick auf den für eine sozial-ökologisch nachhaltige Wirtschaft notwendigen gesellschaftlichen Wandel defizitär ist. Es wird diskutiert, inwieweit die blinden Flecken des Marktansatzes angesichts multipler Herausforderungen durch gemeinschaftsorientierte Perspektiven einer partizipationsbasierten Nachhaltigkeitstransformation der Wirtschaft kompensiert werden können. Auf Basis der beiden idealtypischen, d. h., bewusst zugespitzten Diskurspositionen werden (berufs-)bildungstheoretische Begründungen gegeben, weshalb eine komplementäre emanzipatorische Perspektive für sozioökonomische Bildungsprozesse wichtig erscheint.

1 Transformation und Bildung im Zeichen der Nachhaltigkeit

„Klimaschutz ist Menschenschutz" – diese in der Klimaschutz- und Menschenrechtsbewegung häufig zitierte Formel pointiert die Interdependenz zwischen dem pragmatischen Gebot der transformativen Überwindung einer fossilen Wirtschaft und normativ ethischen Bedingungen einer humanen Ökonomie. Unterdessen ist die Umweltkrise längst zur „katastrophalen Normalität" (Euler 2022, S. 73) geworden, wobei sich ökologische und soziale Krisen zunehmend verschränken (vgl. Hickel 2022, S. 77). So beruht etwa die „globalisierte Herstellung von Massenprodukten für die westlichen Industrieländer […] systemisch auf der doppelten Ausbeutung und Zerstörung von Menschen und Natur" (Biesecker/Hofmeister 2015, S. 77). Folglich bleibt offen, „wie wir uns von einer um Herrschaft und Extraktion organisierten Wirtschaft zu einer Wirtschaftsform hinbewegen können, die in einem wechselseitigen Verhältnis mit der lebendigen Welt verwurzelt ist" (Hickel 2022, S. 17). Dabei drängt Euler auf die Notwendigkeit einer Systemtransformation, die nicht „bloß grüne Modernisierung" des neoliberalen Systems sei, sondern „sich an den biophy-

sikalischen Grenzen des planetaren Systems orientiert und menschheitlich ein Leben in Würde, Gerechtigkeit und Frieden sichert“ (Euler 2022, S. 73).

Ob die bildungspolitisch gesteuerte Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ein dahingehendes emanzipatorisches Anliegen verfolgt, ist jedoch strittig – unterstellt wird eine unkritische Rezeption der hegemonialen ‚grünen‘ Nachhaltigkeitsideologie im Sinne des ökonomischen Systemerhalts (vgl. z. B. Kehren/Bierbaum 2018; Euler 2022; Vogel 2015). In diesem Zusammenhang zeugt die neuerliche, kontroverse Diskussion einer gesellschaftskritischen Ausrichtung beruflicher Bildung zwischen der Forderung nach Emanzipation und der Sorge vor einer gesellschaftsreformerischen Instrumentalisierung Auszubildender[1] (vgl. z. B. Beck 2019; Euler 2022; Kutscha 2019; Minnameier 2022) von der Notwendigkeit, konkrete emanzipatorisch motivierte Transformationsperspektiven in den Diskurs einzubringen.

Mit dem Ziel der Perspektiverweiterung wird im vorliegenden Diskussionsbeitrag angeregt, in einer nachhaltigkeitsbezogenen Berufsbildung komplementär zur Erwerbsarbeit auch gemeinschaftsorientierte Formen des Wirtschaftens und Arbeitens innerhalb der Solidarökonomie zu thematisieren. So soll auf den empirischen Befund reagiert werden, dass sich eine abstrakte Sehnsucht nach Veränderung in der Gesellschaft nicht hinreichend in konkrete Handlungs- und Engagementbereitschaft übersetzt (vgl. Schipperges/Holzhauer/Scholl 2018, S. 77). Angesichts der Diagnose, dass auch in der sozioökonomischen Bildung die „tradierte Dichotomie von Konsum und Produktion sowie von Haushalten und Unternehmen dominiert und […] die Auswahl und Behandlung der Themen [prägt]“ (Piorkowsky 2020, S. 84), kann angenommen werden, dass die Zweiteilung einen „auf Erwerbsarbeit verkürzte[n] Blick auf Nachhaltigkeit“ (Biesecker/Hofmeister 2015, S. 84f.) begünstigt. Dieser blende „den überwiegenden Teil des tätigen Lebens“ aus und führe dazu, dass „die Probleme, die aus nichtnachhaltigem Wirtschaften resultieren, […] nicht erkannt und schon gar nicht gelöst werden [können]“ (ebd., S. 84f.). Daher soll in diesem Beitrag berufsbildungstheoretisch diskutiert und begründet werden, weshalb – abgestellt auf die sogenannte Reproduktionssphäre bzw. unbezahlte Arbeit (vgl. ebd., S. 84) – eine gemeinschaftsorientierte Perspektive auf wirtschaftliches Handeln dazu beitragen kann, nachhaltigkeitsrelevante Werte und Tugenden einer humanen ökonomischen Praxis wie Urteilskraft, Entscheidungsstärke, Autarkie und Empathie, Gerechtigkeit, Achtsamkeit, Mäßigung sowie persönliche Integrität (vgl. Nida-Rümelin 2011, S. 119ff.) zu fördern. Die Leitfragen lauten:

1) Weshalb ist die Grüne Ökonomie als marktwirtschaftliche Agenda einer sozial-ökologischen Transformation mit Blick auf eine humane Ökonomie defizitär?
2) Wie lässt sich vor diesem Hintergrund die Integration gemeinschaftsorientierter Perspektiven einer partizipationsbasierten Nachhaltigkeitstransformation der Wirtschaft in berufsbildende Lernprozesse bildungstheoretisch begründen?

1 Der Diskurs bezieht sich insbesondere auf die duale Berufsausbildung und adressiert entsprechend ‚Auszubildende‘. Dieser Beitrag knüpft hier argumentativ an, wobei die berufsbildungstheoretischen Begründungen für das gesamte berufsbildende Schulsystem – also mit Blick auf alle ‚Lernenden‘ – gelten sollen.

Im nächsten Abschnitt des Beitrags wird entlang sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher sowie bildungstheoretischer Diskurse eine Kritik des dominierenden Marktimperativs, der ‚Grünen Ökonomie', formuliert, um die Grenzen marktreformerischer Ansätze angesichts komplexer gesellschaftlich vermittelter Naturkrisen aufzuzeigen. Dem wird mit Blick auf die identifizierten ‚blinden Flecken' im Anschluss eine partizipationsbasierte Transformationsperspektive des gemeinschaftsorientierten Wirtschaftens gegenübergestellt. Basierend auf der Kontrastierung werden abschließend Anregungen für die Weiterentwicklung sozioökonomischer Bildung formuliert.

2 Die Grüne Ökonomie als marktwirtschaftliche Agenda

2.1 Kritik an der Grünen Ökonomie

Im Umfeld der UN-Konferenz zur nachhaltigen Entwicklung (*Rio 2012)* wurden sogenannte *Green-Economy*-Konzepte (nachfolgend: Grüne Ökonomie) durch das Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNEP), der Weltbank sowie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) entworfen und auf diese Weise eine markt- und wachstumsaffirmative Transformationsagenda im ökonomischen Mainstream durchgesetzt (vgl. Fatheuer/Fuhr/Unmüssig 2015, S. 54ff.). Mit dem politischen Leitziel, grüne Wachstumsmärkte zu etablieren, wird dabei vom deutschen Umweltbundesamt öffentlich der Anspruch formuliert, trotz begrenzter natürlicher Ressourcen eine steigende Güternachfrage dauerhaft zu befriedigen (vgl. UBA 2023). Dies impliziere wiederum, „Wirtschaftswachstum und die Inanspruchnahme natürlicher Ressourcen zu entkoppeln" (ebd.). Aus diesem Grund wird im Umweltschutz eine Chance für ökonomische Prosperität gesehen, die angesichts der vorausgesetzten technologiebasierten Entkopplung insbesondere auf den grünen Leitmärkten der Umwelttechnik und Ressourceneffizienz erfolgen solle (vgl. ebd.). Der Befund, dass naturgemäßes Handeln in der Wirtschaft zuvorderst durch Marktmechanismen bestimmt wird (vgl. Vogel 2015, S. 165), gilt damit auch für die Grüne Ökonomie.

Das Mainstream-Konzept der Grünen Ökonomie stößt dabei auf Kritik, die sich insbesondere gegen die Fortschreibung marktkapitalistischer Grundlogiken des extraktiven Wirtschaftssystems richtet (vgl. z. B. Brand/Wissen 2017; Fatheuer/Fuhr/Unmüssig 2015; Hickel 2022; Parrique u. a. 2019). Auf diesem Weg internalisiert die Grüne Ökonomie das kapitalismusimmanente Wachstums- und Gewinnstreben – motiviert durch die Annahme, dass die investitionsintensive Gestaltung einer nachhaltigen Ökonomie weniger kostenintensiv sei als die Folgen der Schädigung von Ökosystemen: „Die ökonomische Rationalität spricht nicht mehr gegen Umwelt- und Klimapolitik, nein, sie begünstigt sie" (Fatheuer/Fuhr/Unmüssig 2015, S. 55). Dies setzt eine (absolute) Entkopplung von Wachstum und Verbrauch voraus (vgl. ebd., S. 95ff.). Berührt wird also die zentrale Annahme des *Green-Growth*-Paradigmas, dass das als Bruttoinlandsprodukt gemessene Wirtschaftswachstum unter Bewahrung der ökologischen Grenzen realisiert werden kann (vgl. Petschow u. a. 2018, S. 35ff.). Die Überwindung der fossilen Abhängigkeit des Kapitalismus wird damit durch die neoklassische Prämisse ‚schwacher Nachhaltigkeit' legitimiert,

dass ‚Naturkapital' durch ‚Sachkapital' (wohlfahrtstheoretisch) substituierbar sei (vgl. Ott 2010, S. 172ff.). Mit dieser substitutionsaffirmativen, aber beispielsweise aus dem Blickwinkel der Ressourcengerechtigkeit moralisch prekären Annahme (vgl. ebd., S. 175) avanciert technologischer Innovationsoptimismus zur Gelingensbedingung der ‚grünen' Nachhaltigkeitstransformation und ist zugleich Wachstumsmotor (vgl. Fatheuer/Fuhr/Unmüssig 2015, S. 95ff.). Problematisiert werden jedoch ungewünschte Rebound-Effekte, mögliche Problemverlagerungen sowie sinkende Grenzraten der Verbesserung durch (potenzielle) technologische Entwicklungen (vgl. Parrique u. a. 2019, S. 52). Unbedacht bliebe zudem, dass Technologien keine neutralen Instrumente sind, sondern als „Ausdruck von Machtverhältnissen" (Fatheuer/Fuhr/Unmüssig 2015, S. 119) Entwicklungspfade determinieren und beeinflussen (vgl. ebd.). Da naturvermittelnde Macht- und Herrschaftsstrukturen, z. B. durch Eigentums-, Klassen- oder Geschlechterverhältnisse sowie die Organisation der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, kaum hinterfragt werden, postulieren Brand/Wissen (2017) eine „neue kritische Orthodoxie" (vgl. ebd., S. 31ff.). Das angenommene Moralproblem des gegenwartsorientierten ökonomischen Marktes (vgl. Nida-Rümelin 2011, S. 176), welches um Konflikte zwischen „heute noch machtvollen Marktinteressen gegen zukünftige" (ebd.) kreist, kann so kaum aufgelöst werden. Zwar könne argumentiert werden, „dass effiziente Märkte und eine funktionierende Wirtschaft die Basis für soziale Gerechtigkeit seien" (Fatheuer/Fuhr/Unmüssig 2015, S. 156), der dafür erforderliche Diskurs über staatliche Eingriffe sei in der Grünen Ökonomie des Mainstreams jedoch unzureichend (vgl. ebd., S. 156). Die Fragen nach der naturgerechten Transformation gesellschaftlicher Strukturen blieben zudem insoweit offen, als das marktaffirmative Akteursfeld der Grünen Ökonomie normative Aushandlungsprozesse weitestgehend ausblende (vgl. ebd., S. 147ff.). Auch ließen sich Tendenzen der Entpolitisierung der Zivilgesellschaft feststellen, die etwa infolge ökonomischer Abhängigkeiten zur Kooption von Nichtregierungsorganisationen führe (vgl. ebd., S. 163ff.). Sofern Marktlösungen jedoch als alternativlos wahr- und hingenommen werden, liegt der Schluss nahe, dass die individuelle Bereitschaft zum Engagement gehemmt wird.

Diese Entwicklungen sind insbesondere problematisch, wenn strukturelle Krisenursachen durch die Ökonomisierung der Natur unhinterfragt bleiben bzw. die diskursive Auseinandersetzung mit alternativen Lösungsansätzen beschränkt oder unterkomplex geführt wird (vgl. Fatheuer/Fuhr/Unmüssig 2015, S. 66; 95f.). Multiperspektivität und ethische Reflexion erscheinen dringend erforderlich. So kommen Petschow u. a. (2018) in ihrer vergleichenden Analyse der *Green-Growth*- und *Degrowth*-Positionen zur Entkopplungsthese zu dem Ergebnis, dass beiden Ansätzen „hinreichend gutes Wissen über die relevanten Systemzusammenhänge" (ebd., S. 43) fehle. Begründet durch epistemische Ungewissheit sei es deshalb „gemäß dem Vorsorgeprinzip moralisch geboten, relevante gesellschaftliche Institutionen vorsorglich derart zu transformieren, dass sie ihre Leistungen unabhängig von der zukünftigen Entwicklung von Wirtschaftswachstum auf einem angemessenen Niveau erbringen" (ebd., S. 46) – also resilient sind (vgl. ebd.).

2.2 Perspektiven beruflicher Bildung im marktwirtschaftlichen Paradigma

Das Vorsorgeprinzip als moralische Leitidee kann im Anschluss an Hans Jonas' verantwortungsethisches Prinzip des „Vorrang[s] der schlechten vor der guten Prognose" (Jonas 1979/2020, S. 70) gedeutet werden. Dies eröffnet die berufsbildungstheoretisch relevante Frage, inwieweit eine stärkere moralisch-ethische Orientierung am wachstumskritischen Vorsorgeprinzip geboten ist. Hierzu kann an eine berufs- und wirtschaftspädagogische Kontroverse angeknüpft werden: Während Kutscha (2019) anlässlich weltweiter Fehlentwicklungen infolge eindimensionaler ökonomischer Handlungslogiken fordert, im Berufsschulunterricht „Handlungskompetenzen auch für demokratische Formen des Protests und des Widerstands zu ermöglichen" (ebd., S. 10), unterstellt Becks (2019) Replik eine Instrumentalisierung der Auszubildenden „für das emanzipatorische Projekt einer tiefgreifenden Gesellschaftsreform" (ebd., S. 8). Auszubildende würden „in ein gravierendes Dilemma gestürzt […], das sie nicht allein in einen desaströsen Loyalitätskonflikt zu ihren Ausbildungsbetrieben treibt, sondern letztlich sogar an der Legitimität des von ihnen gewählten Berufs (ver-)zweifeln lassen müsste" (ebd., S. 5). Minnameier greift die Kontroverse im Kontext der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) auf und bewertet alternative Nachhaltigkeitsstrategien – als didaktische Analysekriterien der BBNE (vgl. Casper u. a. 2018, S. 20) – unter dem Vorbehalt marktwirtschaftlicher Konformität (vgl. Minnameier 2022, S. 104):

> „Die Frage ist nämlich, auf welche Weise Nachhaltigkeitsüberlegungen in das berufliche Denken und Handeln einfließen sollen. Für die zunächst angesprochenen Konsistenz- und Suffizienzstrategien wäre in jedem Fall zu prüfen, inwieweit sie sich mit dem normativen Diktum des Business Case for CSR vereinbaren ließen. Gelingt dies nicht, würde ihre Verfolgung eine systematische Benachteiligung des eigenen Unternehmens implizieren, was sich mit dem Grundgedanken der Marktwirtschaft nicht verträgt und Kaufleute in das oben genannten [sic!] Dilemma brächte." (Minnameier 2022, S. 105)

Diskutabel bleibt, ob eine funktionale Reduzierung auf den *Business Case for Corporate Social Responsibility* (CSR) als Zielkategorie systematisch kaufmännischen Nachhaltigkeitsdenkens (vgl. Minnameier 2022, S. 93f.) nicht die individuelle Bereitschaft unterminiert, selbstbestimmt gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Demgegenüber fordert die *Road Map* zur BNE-Agenda 2030 aktiv auf, Lernende zu „ermuntern, Werte wie zum Beispiel Suffizienz, Fairness und Solidarität zu ergründen, die eine Alternative zu Konsumgesellschaften darstellen können" (UNESCO 2021, S. 59). Die Verantwortung der Individuen bezogen auf die Leistungserstellung wird dabei berücksichtigt:

> „BNE muss auch stärker auf die nicht nachhaltigen Produktionsmuster der gegenwärtigen Wirtschaftsstrukturen einwirken. Das bedeutet, dass Menschen befähigt werden müssen, sich in politischen Prozessen direkt zu engagieren und zum Beispiel für angemessene Umweltvorschriften für Unternehmen einzutreten." (ebd.)

Wenngleich die in der *Road Map* angeführten Alternativen (‚Kreislaufwirtschaft' und *Sharing Economy*) (vgl. ebd.) eher marktreformerisch erscheinen, wird die Notwendigkeit einer demokratischen, wertegeleiteten Infragestellung gegenwartsorientierter Geschäftsmodelle impliziert. Innerhalb eines marktwirtschaftlichen Szenarios könnten in Bildungsprozessen daher beispielsweise Geschäftsmodelle realer Unternehmen thematisiert werden, deren Bilanz im Bezugsrahmen der Gemeinwohl-Ökonomie (GWÖ) bereits nicht marktliche und nicht finanzielle Aspekte der Wertschöpfung als Externalitäten berücksichtigt (vgl. Dolderer/Felber/Teitscheid 2021, S. 10). So lässt die betonte sozial-ökologische Werteorientierung an einem demokratisch verfassten Gemeinwohl statt am Finanzgewinn (vgl. ebd.) eine kritisch-konstruktive Reflexion tradierter ökonomischer Rationalitäten zu, ohne dass kategorisch vom Marktszenario abgerückt wird.

3 Gemeinschaftsorientiertes Wirtschaften als alternativer Bezugspunkt beruflicher Bildung

Die jüngere BNE-Forschung erklärt, dass „[n]achhaltiges Wirtschaften […] nicht allein durch neue Technologien unter Beibehaltung der aktuell dominanten Anreizsysteme, Wirtschaftsformen und Konsummuster zu erreichen [ist], sondern auch einer Umgestaltung ebendieser Strukturen [bedarf]" (Haan/Holst/Singer-Brodowski 2021, S. 13). Da sich jedoch auch gemeinwohlorientierte Unternehmen nicht notwendigerweise strukturell von Marktlogiken lösen, erscheint es im Sinne der Multiperspektivität vielversprechend, auch (partiell) dekommodifizierte Formen des Wirtschaftens in berufsbildende Prozesse einzubeziehen – eine Perspektivierung, die nicht die pragmatische Notwendigkeit ‚grüner' Marktreformen verkennt, jedoch offen für eine graduelle Umgestaltung der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit in Teilbereichen der Marktwirtschaft ist. Im Anschluss an das verantwortungsethische Vorsorgeprinzip wäre nach bedarfswirtschaftlichen Formen der Produktion und Konsumtion zu fragen, die sich extraktionsintensiven Wachstumszwängen leichter entziehen können. Diese Praxen können grob unter dem Begriff der ‚Solidarischen Ökonomie' katalogisiert werden (vgl. Klemisch/Boddenberg 2020, S. 88):

> „Darunter werden sowohl sozialreformerische Produktivgenossenschaften als auch andere Formen alternativen Wirtschaftens verstanden. Gemeint sind damit unter anderem Energiegenossenschaften, Dorfläden, Konsumgenossenschaften, fairer Handel, Wohnprojekte, Gemeinschaftsgärten, aber auch Tauschringe oder Regionalwährungen." (ebd.)

Soweit es solchen solidarischen Praxen gelingt, sich vom erwerbswirtschaftlichen Prinzip zu lösen, sind ethisch motivierte Unternehmensmodelle vorstellbar, die im kapitalistischen Marktumfeld anderenfalls kaum bestehen würden. So sind Unternehmen mit dezidierter sozialer und/oder ökologischer Werteorientierung in der Solidarökonomie häufig als Erzeuger-Verbraucher-Genossenschaften organisiert, wobei die Partizipation der Verbraucher/-innen „am Wertschöpfungsbereich […] die Alltagsstruktur der Konsumtion immer

stärker in die Sphäre der Produktion [verschiebt]“ (Flieger 2016, S. 169). Diese Analyse ist anschlussfähig an Alvin Tofflers (1980) Konzeption einer Ökonomie, die einerseits aus einem Markt- bzw. Produktionssektor und andererseits einem Prosumentensektor besteht, in dem sich Menschen zugleich als Konsumierende und Produzierende betätigen (vgl. ebd., S. 386). In diesen Strukturen bildet sich nach Toffler eine Prosumentenethik heraus, in der „[n]icht mehr Besitz, sondern die Tätigkeit der Menschen“ (ebd.) eine hohe Bedeutsamkeit habe.

Partizipationsbasierte Unternehmensmodelle, denen die ethische Werteorientierung sowie bisweilen die „Prosumentenkooperation“ (vgl. Flieger 2016) genuin in das Geschäftsmodell eingeschrieben sind, werden nachfolgend als ‚gemeinschaftsorientiert‘ bezeichnet. Echte Partizipation wird dann angenommen, wenn die Beteiligten nicht nur informiert oder um ihre Meinung gefragt werden, sondern tatsächlich Einfluss nehmen können, indem sie in Kooperations- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden und ggf. auch eigenverantwortlich handeln (vgl. Schweizer-Ries/Rau/Hildebrand 2012, S. 141f.). Eine moderne partizipationsbasierte Wirtschaftsform repräsentieren sogenannte gemeinschaftsgetragene bzw. *CSX-Unternehmensmodelle.* Diese transformativen Wirtschaftsformen übertragen die bewährten Kernprinzipien der *Community-based Agriculture* (CSA) auf weitere Versorgungsbereiche (CSX), um solidarische Versorgungsstrukturen als Alternative zum globalisierten, marktwirtschaftlichen System aufzubauen (vgl. Rommel/Knorr 2021, S. 196ff.). Entwickelt und erprobt werden CSX-Konzepte, die insbesondere auf das Lebensmittelhandwerk und den Dienstleistungssektor ausgerichtet sind. Aber auch Ideen zum Umgang mit Gebrauchsgütern unter der Maxime „Nutzen statt Besitzen“ werden diskutiert (vgl. ebd., S. 198). So formen sich gemeinschaftsgetragene Unternehmen mit verbindlichen Strukturmerkmalen, wie direkte, möglichst nahräumige Beziehungen zwischen Anbietenden und Mitgliedern; weitreichende Transparenz über die Geschäftstätigkeit; die (Vor-)Finanzierung durch Mitgliedsbeiträge statt Preise; die kostendeckende Jahresbudgetplanung ohne Gewinnorientierung sowie das Verteilen von Verantwortung und Risiko auf alle Mitglieder (vgl. GGW o. J.). Diese Grundprämissen können um Strukturmerkmale wie solidarische Finanzierung, gemeinsame Entscheidungsfindung, Ko-Produktion sowie Gemeinschaftseigentum ergänzt werden (vgl. ebd.).

Die konturierten Merkmale zeigen, dass naturgemäßes Wirtschaften in den gemeinschaftsorientierten Nischen der Marktwirtschaft unabhängiger von Marktmechanismen bestimmt ist. Im Sinne der heterodoxen Prämisse, dass eine nachhaltig wirtschaftende Gesellschaft die Trennungsstruktur von Produktion und Konsum bzw. Produktivität und Reproduktivität auflösen sowie Arbeitszeit anders verteilen muss, werden partizipative Ermöglichungsstrukturen geschaffen, um gegenüber der Erwerbsarbeit Formen der Arbeit aufzuwerten, die unter Begriffen wie Versorgungs-, Eigen-, Gemeinschafts- und Freiwilligenarbeit gefasst werden (vgl. Biesecker 2004, S. 53ff.; vgl. auch Liebig/Köhler/Koepp 2017; Seidl/Zahrnt 2019). Das kooperations- und bedarfsorientierte Tätigsein – das „Ganze der Arbeit“ (Biesecker 2004, S. 46) – stellt dann einen möglichen Weg dar, die nicht nachhaltige Instrumentalisierung sowie Inwertsetzung von Natur und Mensch zu überwinden. Dieser partizipationsbasierte Transformationsprozess fußt damit weniger auf Markt, Wachstum und Technologie, sondern erfordert eine gesellschaftliche Neubewer-

tung und -organisation von Arbeit, die durch eine vorsorgerationale Reduktion des Extraktionsniveaus motiviert ist. Das Begründungsziel orientiert sich an der Konzeption ‚starker Nachhaltigkeit', nach der Naturkapitalien nicht durch andere Kapitalarten substituiert werden können (vgl. Ott 2010, S. 170).

Gemeinschaftsorientierte Wirtschaftsformen unter Beteiligung der Zivilgesellschaft können jedoch nicht nur wirtschaftstheoretisch, sondern auch gesellschaftspolitisch perspektiviert werden. Kommunitaristisch gedeutet, ließen sich die Potenziale dieser werteorientierten Engagements verortet auf einer intermediären Vermittlungsebene zwischen Staat und Individuum (vgl. Vorländer 2001, S. 20f.) reflektieren:

> „Der intermediäre Sektor ist nicht nur die Grundlage einer aktiven Bürgergesellschaft, sondern er stellt zugleich die Ressourcen der gesellschaftlichen Moral bereit. Der intermediäre Sektor balanciert die Gesellschaft, weil er soziale und moralische Ligaturen bereitstellt, die dem Einzelnen Rückhalt und soziale Vergewisserung vermitteln." (ebd., S. 21)

In Anlehnung an Amitai Etzioni (1997) kann in solchen bürgerlichen Bündnissen eine moralische Stimme der Gemeinschaft angenommen werden, die auf offener Partizipation, Dialog und gemeinsam bestätigten Werten beruhe (z. B. Umweltschutz), normative Bindekräfte habe, dabei aber ohne Zwang auskomme (vgl. ebd., S. 171ff.). Gemeinschaftsorientiertem Wirtschaften kann so gewendet das Potenzial zugeschrieben werden, resiliente (Nah-)Versorgungsstrukturen zu fördern und damit zur „Balance zwischen der Logik von Wettbewerb und Globalisierung auf der einen Seite und der Erzeugung von Sinn, Solidarität und Zugehörigkeit als den Voraussetzungen gesellschaftlicher und politischer Stabilität auf der anderen Seite" (Vorländer 2001, S. 21) beizutragen. Entgegen dem methodologischen Individualismus der neoklassischen Theorie werden Menschen nicht nur als Individuen, sondern auch als Mitglieder von Gemeinschaften gesehen (vgl. Etzioni 1996, S. 12), „die in der Lage sind, rational und selbständig zu agieren und damit ihr Selbst oder ‚Ich' zu fördern" (ebd.).

Auf dem Weg zu einer humanen Ökonomie erscheint die angeregte emanzipatorische Transformationsperspektive deshalb nicht nur wirtschaftstheoretisch, sondern auch gesellschaftspolitisch relevant und zudem anschlussfähig an das BNE-Handlungsfeld *Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene* (vgl. UNESCO 2021, S. 34):

> „Alle Menschen in der lokalen Gemeinschaft sollten aktives Interesse an den wichtigsten Herausforderungen im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit zeigen und die Fähigkeit entwickeln, unterschiedliche Zukunftsszenarien für ihre Gemeinschaft zu entwerfen und zu vergleichen. Zentral ist dabei die Verinnerlichung von Werten und Haltungen, die für die Gestaltung einer nachhaltigeren Zukunft notwendig sind." (ebd.)

Die „große Transformation" erfordere demnach „Veränderungen im individuellen Handeln, die mit der Reorganisation gesellschaftlicher Strukturen verflochten sind" (UNESCO

2021, S. 18). So wird mit Blick auf transformatives Handeln die Relevanz des Agierens von Individuen als „bürgerschaftliches Engagement in Aktion“ (ebd.) betont. Eine Berücksichtigung (gemeinschaftsorientierter) Unternehmen der Solidarökonomie im berufsbildenden Unterricht weist damit das Potenzial auf, Nachhaltigkeit multiperspektivisch in Beziehung zur erwerbsberuflichen Praxis auf der eine Seite sowie dem aktiven Tätigsein und politischen Engagement außerhalb der Erwerbsarbeit auf der anderen Seite zu reflektieren. Die „Auszubildenden stärker als Akteure des Wandels in den Blick zu nehmen, ihnen institutionalisierte Partizipationsformate zu ermöglichen und sie als *Change Agents* ihrer eigenen Lernorte zu stärken“ (Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2018, S. 5), erscheint daher auch vor dem Hintergrund solidarökonomischer Praxen sinnvoll. Ebenso könnte die Empfehlung, „Lernortkooperationen zwischen Betrieb und Berufsschule um zivilgesellschaftliche Organisationen zu erweitern und allgemein die Entwicklung nachhaltiger Lernorte und ihre regionale Vernetzung zu unterstützen“ (ebd. S. 6), im gemeinschaftsorientierten Geltungsbereich adressiert werden. Dies mit dem Ziel, „Stärkung regionaler Wertschöpfungsketten“ (ebd. S. 5) zu begünstigen und resiliente Regionalversorgungsstrukturen durch die Vernetzung markt- und solidarwirtschaftlicher Akteursgruppen zu fördern.

4 Sozioökonomische Bildung für eine humane Ökonomie

Mit der gemeinschaftsorientierten Transformationsperspektive ist ein alternativer Bezugspunkt gesellschaftskritischer BBNE als Gegenentwurf zu den idealisierten Strukturmerkmalen der Grünen Ökonomie formuliert worden. Auf diese Weise wird mit der bildungstheoretisch kontextualisierten Kritik „industriegesellschaftlicher Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen“ (Vogel 2015, S. 168) im Nachhaltigkeitsdiskurs der Aufgabe kapitalismuskritischer Bildungsarbeit gefolgt, (vermeintlich) objektive Sachzwänge zu hinterfragen (vgl. Veiglhubel 2018, S. 564). So sensibilisiert der verantwortungsethisch motivierte Zugang dafür, dass strukturelle Krisenursachen nicht (allein) durch reaktive marktwirtschaftliche und technologische Bewältigungsmechanismen aufzulösen sind. Der Argumentation folgend, dass die Zukunft der Arbeit untrennbar mit der Zukunft der Natur zusammenhänge und gemeinsam zu gestalten sei (vgl. Biesecker/Hofmeister 2015, S. 83), wurde stattdessen dargelegt, weshalb (auch) eine vorsorgebasierte Transformation der Arbeit notwendig für eine humane Ökonomie ist.

Für die sozioökonomische Bildung und Wissenschaft wäre im Kontext beruflicher Bildung daher zu diskutieren, inwieweit der Arbeitsbegriff im Verhältnis zur Beruflichkeit normativ wie analytisch breiter bestimmt werden kann. Der Blick auf das „Ganze der Arbeit“ (Biesecker 2004, S. 46) könnte zu „einer grundlegenden Neubestimmung des menschlichen Naturverhältnisses“ beitragen und im Kontext inner- und außerbetrieblicher Produktivität „vielfältige Wahrnehmungs-, Zugangs- und Erkenntnisweisen zur Natur fördern“ (Vogel 2015, S. 170f.). Angesichts des dissonanten Verhältnisses von Umweltbewusstsein und tatsächlichem Umweltverhalten (vgl. Schipperges/Holzhauer/Scholl 2018) bliebe der Einflussbereich von Lernenden als Gestaltungsakteure der Nachhaltigkeit so weniger auf das Umfeld der erwerbsberuflichen Leistungserstellung sowie -verwertung fokussiert,

und berufliche Handlungskompetenzen könnten in solidarökonomische Formen der Arbeit eingebracht werden. Ausgehend von einem zwischen ‚Beruf und Sozialökonomie' verorteten Zugang der Wirtschaftspädagogik (vgl. Sloane 2001, S. 171ff.) kann es daher als eine emanzipatorische Aufgabe innerhalb der BBNE gesehen werden, Lernende nicht nur als Erwerbsarbeitskraft und (passiv) Konsumierende anzusprechen. Vielmehr sind sie auch als (politisierte) Ko-Produzenten bzw. Prosumenten oder *Consumer Citizens* (vgl. Piorkowsky 2018, S. 152ff.) zu betrachten, indem die Transformationspotenziale gemeinschaftsorientiert verbundener Konsum- und Produktionsmuster thematisiert werden.

Eine sozioökonomisch fundierte Berufsbildung richtet sich dann nicht gegen die Betriebe, sondern setzt sich für Perspektivenvielfalt ein, um junge Menschen als besonders Betroffene der Ökologiekrise zu befähigen, ihre Lebensweise – privat wie beruflich – zwischen dem gegenwärtig Bedingten und dem zukünftig Antizipierten selbst zu gestalten. Die „Thematisierung von Zielkonflikten und Dilemmata im Nachhaltigkeitskontext" schafft „einen Raum für die Reflexion beruflicher Praxis und des eigenen Handelns" (Singer-Brodowski/Grapentin-Rimek 2018, S. 5). Zu fördern ist daher die Auseinandersetzung Lernender „mit Reformplänen zur Organisation innerbetrieblicher und gesamtgesellschaftlicher Stoffwechselprozesse zwischen Mensch und Natur […] im Hinblick auf eine nachhaltige und humane Gestaltung der Natur" (Vogel 2015, S. 174f.). So könnte beispielsweise entlang der Didaktik ‚naturgemäßer Berufsbildung' nach Vogel (2011) eine emanzipatorische Bildung etabliert werden, die Menschen zur selbstbestimmten Urteilsbildung befähigt (vgl. Sagvosdkin 2020, S. 246), ohne „mit Narrativen das Verhalten von Menschen für ‚die gute Sache' *zu steuern*, sondern über Framing und Narrative [*aufklärt*]" (ebd.; Hervorhebung im Original). Diese Idee ist anschlussfähig an die durchaus kritische Bewertung des Technologieoptimismus in der *Road Map* zur BNE-Agenda 2030: „Kritisches Denken und Nachhaltigkeitswerte werden immer relevanter, da die Vermittlung von BNE durch die Illusion, Technologien könnten die meisten Nachhaltigkeitsprobleme lösen, zunehmend schwieriger werden könnte" (UNESCO 2021, S. 18). Die bildungspraktische Berücksichtigung der „Erkenntniskritik, der Vermittlung verschiedener ethikrelevanter Naturzugänge und [des] Fokus auf die Gestaltung der Natur" (Vogel 2015, S. 171) kann dabei verantwortungsethisch ausgerichtet werden. Die Kritik sollte sich jedoch nicht einseitig auf den Marktimperativ beziehen, sondern die jeweiligen Potenziale, Risiken und Grenzen beider idealisierten Transformationsagenden adressieren, um im Sinne der Befähigung zur ‚Antizipation' und ‚Partizipation' (vgl. Vogel 2011, S. 436ff.; S. 453ff.) Individuen zu unterstützen, eine eigene (handlungsleitende) Position zu finden. Weiterführend zu untersuchen bleibt daher, inwieweit eine gemeinschaftsorientierte Perspektive in die berufliche Bildung integriert und Individuen Orientierung bieten kann, Werte und Tugenden der Nachhaltigkeit für eine humane ökonomische Praxis umzusetzen (vgl. Nida-Rümelin 2011, S. 119ff.), d. h., ihr gesellschaftliches Engagement gemäß dem Wissen um die globalen Folgen ihres Handelns zu gestalten.

Literatur

Beck, Klaus: Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion". Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas „Polemik in konstruktiver Absicht". In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2019) 35, S. 1–15. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe35/beck_entgegnung-kutscha_bwpat35.pdf** (Stand: 21.05.2023)

Biesecker, Adelheid: Arbeit und Ökologie – Thesen. In: Scholz, Dieter; Glawe, Heiko; Martens, Helmut; Paust-Lassen, Pia; Peter, Gerd; Wolf, Frieder O. (Hrsg.): Arbeit in der neuen Zeit. Regulierung der Ökonomie, Gestaltung der Technik, Politik der Arbeit. Ein Tagungsband (= Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik, 46). Münster 2004, S. 46–59

Biesecker, Adelheid; Hofmeister, Sabine: (Re)Produktivität als ein sozial-ökologisches ‚Brückenkonzept'. In: Katz, Christine; Heilmann, Sebastian; Thiem, Anja; Moths, Katharina; Koch, Lea M.; Hofmeister Sabine (Hrsg.): Nachhaltigkeit anders denken. Wiesbaden 2015, S. 77–91. URL: **https://doi.org/10.1007/978-3-658-08106-5_7** (Stand: 21.05.2023)

Brand, Ulrich; Wissen, Markus: Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. München 2017

Casper, Marc; Kuhlmeier, Werner; Poetzsch-Heffter, Andrea; Schütt-Sayed, Sören; Vollmer, Thomas: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in kaufmännischen Berufen – ein Ansatz der Theorie- und Modellbildung aus der Modellversuchsforschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 33, S. 1–29. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe33/casper_etal_bwpat33.pdf** (Stand: 21.05.2023)

Dolderer, Johannes; Felber, Christian; Teitscheid, Petra: From Neoclassical Economics to Common Good Economics. In: Sustainability 13 (2021) 4, URL: **https://www.mdpi.com/2071-1050/13/4/2093** (Stand: 21.05.2023)

Etzioni, Amitai: Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie. Aus dem Englischen von Christoph Münz. Frankfurt am Main, New York 1997

Etzioni, Amitai: Die faire Gesellschaft. Jenseits von Sozialismus und Kapitalismus. Aus dem Englischen von Patricia Blaas. Frankfurt am Main 1996

Euler, Peter: „Nicht-Nachhaltige Entwicklung" und ihr Verhältnis zur Bildung. Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung" im Widerspruch. In: Michaelis, Christian; Berding, Florian (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen (= Wirtschaft – Beruf – Ethik, 39). Bielefeld 2022, S. 71–89

Fatheuer, Thomas; Fuhr, Lili; Unmüssig, Barbara: Kritik der Grünen Ökonomie. München 2015

Flieger, Burghard: Prosumentenkooperation. Geschichte, Struktur und Entwicklungschancen gemeinschaftsorientierten Wirtschaftens in der Ernährungswirtschaft am Beispiel der Erzeuger-Verbraucher-Genossenschaften. Marburg 2016

GGW – CSX Netzwerk (Hrsg.): Gemeinschaftsgetragenes Wirtschaften (o. J.). URL: **https://gemeinschaftsgetragen.de/** (Stand: 21.05.2023)

Haan, Gerhard de; Holst, Jorrit; Singer-Brodowski, Mandy: Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE): Genese, Entwicklungsstand und mögliche Transformationspfade. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 50 (2021) 3, S. 10–14. URL: **https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/17293** (Stand: 03.06.2024)

Hickel, Jason: Weniger ist mehr. Warum der Kapitalismus den Planeten zerstört und wir ohne Wachstum glücklicher sind. Aus dem Englischen von Eva Leipprand. München 2022

Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Berlin 1979/2020

Kehren, Yvonne; Bierbaum, Harald: Pädagogik und Nachhaltigkeit. In: Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz; Rühle, Manuel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, Basel 2018, S. 641–654

Klemisch, Herbert; Boddenberg, Moritz: Selbstorganisation der Verbraucher*innen: Potenziale zur Vermeidung von sozialer Ungleichheit in Bedarfsfeldern des Konsums? In: Bala, Christian; Schuldzinski, Wolfgang (Hrsg.): Armutskonsum – Reichtumskonsum: Soziale Ungleichheit und Verbraucherpolitik. Düsseldorf 2020, S. 79–102. URL: **https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-70407-4** (Stand: 21.05.2023)

Kutscha, Günter: 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 (2019) 35, S. 1–19. URL: **http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf** (Stand: 21.05.2023)

Liebig, Steffen; Köhler, Christoph; Koepp, Robert: Bedingungen und Optionen der Arbeitspolitik für die Postwachstumsgesellschaft. In: Adler, Frank; Schachtschneider, Ulrich (Hrsg.): Postwachstumspolitiken. Wege zur wachstumsunabhängigen Gesellschaft. München 2017, S. 183–195

Minnameier, Gerhard: Wie sollen junge Kaufleute über Nachhaltigkeit denken? – Normative Aspekte einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Michaelis, Christian; Berding, Florian (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen (= Wirtschaft – Beruf – Ethik, 39). Bielefeld 2022, S. 91–111

Nida-Rümelin, Julian: Die Optimierungsfalle. Philosophie einer humanen Ökonomie. München 2011

Ott, Konrad: Umweltethik zur Einführung. Hamburg 2010

Parrique, Timothée; Barth, Jonathan; Briens, François; Spangenberg, Joachim H.; Kraus-Polk, Alejo Willis: Decoupling debunked: Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability. Brüssel 2019. URL: **https://eeb.org/wp-content/uploads/2019/07/Decoupling-Debunked.pdf** (Stand: 21.05.2023)

Petschow, Ulrich; Lange, Steffen; Hofmann, David; Pissarskoi, Eugen; Moore, Nils aus dem; Korfhage, Thorben; Schoofs, Annekathrin; Ott, Hermann: Gesellschaftliches Wohlergehen innerhalb planetarer Grenzen. Der Ansatz einer vorsorgeorientierten Postwachstumsposition. Zwischenbericht des Projektes „Ansätze zur Ressourcenschonung im Kontext von Postwachstumskonzepten“. In: UBA (Hrsg.): Texte 89/2018. Dessau-Roßlau 2018. URL: **https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/uba_texte_89_2018_vorsorgeorientierte_postwachstumsposition.pdf** (Stand: 21.05.2023)

Piorkowsky, Michael-Burkhard: Ökonomie ist menschlich. Wirtschaft und Wirtschaftslehre neu gedacht. Wiesbaden 2020

Piorkowsky, Michael-Burkhard: Vom Prosumenten zum Conpreneur. Unternehmerisches Handeln von Konsumenten im Haushaltskontext. In: Bala, Christian; Schuldzinski, Wolfgang (Hrsg.): Jenseits des Otto Normalverbrauchers: Verbraucherpolitik in Zeiten des „unmanageable consumer“. Düsseldorf 2018, S. 141–162. URL: **https://doi.org/10.15501/978-3-86336-920-0_7** (Stand: 21.05.2023)

Rommel, Marius; Knorr, Mona: Wirtschaften ohne Marktpreise? Vom Unternehmensmodell Solidarische Landwirtschaft zu einer gemeinschaftsgetragenen Versorgungsökonomie. In: Agrar-Bündnis (Hrsg.): Der kritische Agrarbericht 2021. Konstanz 2021, S. 196–200. URL: **https://kritischer-agrarbericht.de/fileadmin/Daten-KAB/KAB-2021/KAB_2021_196_200_Rommel_Knorr.pdf** (Stand: 21.05.2023)

Sagvosdkin, Valentin: Resonanz statt Kampf. Wie eine transformative-emanzipatorische Bildung gelingen könnte. Ein Essay. In: Eicker, Jannis u. a. (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation. Frankfurt am Main 2020, S. 239–247

Schipperges, Michael; Holzhauer, Brigitte; Scholl, Gerd: Umweltbewusstsein und Umweltverhalten in Deutschland 2016. Vertiefungsstudie: Sozial-ökologischer Wandel – Anschlussfähigkeit und Engagement-Potenziale. In: Umweltbundesamt (Hrsg.): Texte 73/2018. Dessau-Roßlau 2018. URL: **https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/376/publikationen/2018-10-08_texte_73-2018_umweltbewusstsein_2016_vertiefungsstudie.pdf** (Stand: 21.05.2023)

Schweizer-Ries, Petra; Rau, Irina; Hildebrand, Jan: Akzeptanz- und Transformationsforschung. In: ForschungsVerbund Erneuerbare Energien (Hrsg.): Transformationsforschung für ein nachhaltiges Energiesystem. Beiträge zur FVEE-Jahrestagung 2011. Berlin 2012, S. 138–144. URL: **https://www.fvee.de/wp-content/uploads/2022/01/th2011_07_01.pdf** (Stand: 21.05.2023)

Seidl, Irmi; Zahrnt, Angelika (Hrsg.): Tätigsein in der Postwachstumsgesellschaft. Marburg 2019

Singer-Brodowski, Mandy; Grapentin-Rimek, Theresa: Executive Summary. Die Transformation der beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung voranbringen. Berlin 2018. DOI: **https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35777.81765**

Sloane, Peter F. E.: Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. Eine Annäherung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2001) 2, S. 161–185

Toffler, Alvin: Die Zukunftschance. Von der Industriegesellschaft zu einer humaneren Zivilisation. Aus dem Englischen von Christel Rost und Till Lohmeyer. München 1980

UBA – Umweltbundesamt (Hrsg.): Wirtschaft und Umwelt (2023). URL: **https://www.umweltbundesamt.de/themen/wirtschaft-konsum/wirtschaft-umwelt** (Stand: 21.05.2023)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Paris, Berlin 2021. URL: **https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488** (Stand: 21.05.2023)

Veiglhubel, Wolfgang: Kapitalismuskritische Bildungsarbeit. In: Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz; Rühle, Manuel: Handbuch Kritische Pädagogik (Hrsg.): Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, Basel 2018, S. 552–567

Vogel, Thomas: Kritische Theorie und Bildung in der gesellschaftlichen Naturkrise – Perspektiven einer naturgemäßen Bildung. In: Dammer, Karl-Heinz; Vogel, Thomas; Wehr, Helmut (Hrsg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden 2015, S. 159–178

Vogel, Thomas: Naturgemäße Berufsbildung. Gesellschaftliche Naturkrise und berufliche Bildung im Kontext Kritischer Theorie. 3. Aufl. Norderstedt 2011

Vorländer, Hans: Dritter Weg und Kommunitarismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2001) 16/17, S. 16–23

Franz Kaiser

Berufliche Bildung als Ermächtigung zum Widerstand durch sinnvolle Verbundenheit

Kritisch-subjektorientierte Impulse gegen die Ideologie der Employability[1]

Der Beitrag plädiert unter Bezug auf reale Konflikte und theoretische Fundamente für eine Abkehr von der individualistischen Ideologie der *Employability* als Zielkategorie einer erwerbsbezogenen Qualifizierung und für eine Rückgewinnung des Berufs in der beruflichen Bildung als Unterstützungsinstrument für eine sinngebende Verbundenheit und gemeinsames Überleben. Er diskutiert dies vor dem Hintergrund einer zunehmenden Individualisierung, den Herausforderungen des Klimawandels sowie der kritischen Bildungstheorie. Das Potenzial beruflicher Bildung, Mut zum Widerstand auf der Grundlage der Zugehörigkeit zu einer traditionsreichen Wertegemeinschaft zu befördern, wird sichtbar.

1 Hinführung

Der Autor lädt in den *train of thought* ein – wie es so schön im Englischen heißt –, um in gemeinsamer Muße die aktuellen Attraktionen des berufspädagogischen Diskurses und deren historische Bezüge zu betrachten und eigene Gedanken sowie Positionierungen anzuregen. Dabei treibt die Hoffnung, einen Beitrag zu Widerstandsfähigkeit und mutigerem Handeln in der beruflichen Bildung zu leisten, denn: „Keine der gesellschaftlichen Zukunftsaufgaben wird ohne ein Höchstmaß an emanzipativer Subjektbildung zu lösen sein“ (Bernhard 1994, S. 256). Die Wahrnehmung der Komplexität der Zusammenhänge und aktuelle Krisen lassen uns bisweilen unsere Fassung – das „Organ der Sensibilität“ (Kammer 2014) – verlieren und in Verhaltensweisen übergehen, die nach Vereinfachung und Vermeidung rufen. Verschwörungstheorien und der Rückzug in das Esoterische und Übersinnliche sind hierauf ebenso beobachtbare Reaktionen wie das wachsende Leiden an Depression und Einsamkeit (vgl. Mauz u. a. 2022; Hari 2018). Demgegenüber bedarf es des Erlebens von authentischer und bisweilen auch lediglich interessengeleiteter Gemeinschaft, die sich auf der Basis vernünftiger Argumentationen organisiert und daraus Kraft zum Widerstand erzeugt. Damit ist nicht die Auflösung und blinde Unterordnung des Einzelnen in Kollektive adressiert als vielmehr der (ggf. auch nur vorübergehende) Zusammenschluss von selbstständigen Subjekten, die sich ihrer Möglichkeiten zur „Freiheit-für“ etwas besinnen, wie es

1 Verbunden mit einem Dank an Anna Hanf für hilfreiche Rückmeldungen und Anmerkungen, widme ich den Beitrag dem kürzlich verstorbenen Zeitforscher und meinem Zweitdoktorvater Karlheinz Geißler.

einmal Erich Fromm formulierte (vgl. Fromm 1941). In Gegenwehr zu der soeben skizzierten Tendenz zur individuellen Verängstigung und dem Verlust der Handlungsmacht erfolgt eine Suche nach sinnvoller Verbindung, um im Kontext der beruflichen Bildung kritische Gestaltungsfähigkeit zu befördern (vgl. Kaiser 2019).

Ausgangspunkt der nachfolgenden Ausführungen ist das Ich oder das Subjekt. Es ist im Verständnis der Themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn 1983) jene Instanz, die die Widersprüche zwischen anerzogenen und an sie aktuell herangetragenen Moralvorstellungen und sozialisierten Rollenerwartungen zu den Bedürfnissen, Sehnsüchten, die instinktiv und natürlich vorhanden sind, ausbalancieren muss. Diese Balance ermöglicht mündige, biografische Gestaltungsfähigkeit (vgl. Schapfel-Kaiser 1998).

Diese Herausforderungen werden derzeit im Hinblick auf Erwerbsarbeit, Berufswahl und berufliche Bildung stark vom Konzept der „*Employability*" beeinflusst. Damit setzt sich der erste Abschnitt auseinander. Ein kleiner Exkurs auf die Bildungstheorie ergänzt diese Betrachtungen zum „verängstigten Ich" und fragt nach der Verantwortung der Pädagogik in diesem Kontext.

In einem zweiten Abschnitt wird dem Konzept der *Employability* das des Berufs entgegengestellt. Berufliche Bildung – so die These – kann zum Integrationsmoment in eine sinngebende Gemeinschaft, trotz aller Dynamik in Technologie und Arbeitsorganisation, werden.

Gestützt auf die kritische (Berufs-)Bildungstheorie wird eine Aussicht auf eine berufliche Bildung skizziert, die sowohl emanzipatorische als auch verbindende Züge trägt und damit als Versöhnung von sich scheinbar widerstrebenden Lebens- und Handlungssphären gestaltet werden kann.

2 Das sich selbst taktende und überforderte Ich

Die Vereinten Nationen berichten im Juni 2022 von einem massiven Anstieg an Depressionen durch die Pandemie weltweit. Demnach lebte weltweit eine Milliarde Menschen mit einer psychischen Krankheit (vgl. WHO 2022). Die Auswirkungen der Pandemie auf junge Menschen in Deutschland hat eine im Jahr 2020 vorgelegte Studie mit über 15.000 Probandinnen und Probanden aufgezeigt (vgl. Bäuerle u. a. 2020). Die Studie verweist auf den Verlust von Gemeinschaft, der sich für junge Menschen besonders negativ auswirkt (vgl. Hari 2018).

Die zunehmende Belastung der Individuen hat aber auch eine kultursoziologische Komponente, die mit der Verlagerung der Steuerungsanforderungen auf die Individuen einhergeht. Standardisierte Tagesabläufe gehen zurück, Arbeit und Freizeit flexibilisieren sich. Das schafft mehr Möglichkeiten der Tagesgestaltung, aber auch einen Rückgang an „beiläufiger" Kommunikation. Das sind genau jene Umstände, die nach Hari (2018) gegen Depressionen wirken, denn was ihre Entstehungsursachen eint, ist ein Gefühl von „Abgeschnittensein": von sinnvoller Arbeit, von den Mitmenschen, von Wertschätzung.

Der Druck für die Individuen erhöht sich auch dadurch, dass die Zukunft nicht mehr offen entgegenkommt, sondern zunehmend als durch gegenwärtiges Handeln bestimmte

wahrgenommen wird. Damit wird jede eigene Entscheidung zum potenziellen Wendepunkt des eigenen Lebens, der individuell zu verantworten ist. Lebensgestaltung löst sich aus kulturell geprägten Strukturen kollektiven Seins (vgl. Geissler 1999; Schapfel-Kaiser 2008).

3 *Employability* als Ideologie und das Elend der Selbstoptimierung

Nun könnte ja die Befreiung aus den fremden Vorgaben zur Anwesenheit in Zeiten von *New work* eine hilfreiche Emanzipation im Sinne der Aufklärung bedeuten, wenn sich in den Nischen der „befreiten" Eigenzeit im Sinne von Helga Nowotny (1995) die selbstbestimmt gestaltete Zeit oder auch das ungestaltete Spiel und die Muße entfalteten. Demgegenüber beobachten wir aber eher den Zerfall und die Entfremdung der Persönlichkeit; das Phänomen, das Richard Sennett in „Der flexible Mensch" beschrieben hat (1998). Es reicht nunmehr nicht aus, eine sicht- und bezahlbare Arbeitsleistung zu erbringen, die entlohnt wird. Vielmehr wird erwartet, dass die Gestaltung der eigenen Arbeitsumgebung – einschließlich der Beziehungsgestaltung zum Umfeld ohne Anweisung und Vorgabe – in einer Weise erfolgt, die der Arbeitsleistung zuträglich ist.

So beginnt eine Spirale der Optimierung, gegen die der Businesscoach Rudzinski provokant titelt: „Lebst du schon oder optimierst du noch? Raus aus der Optimierungsfalle!" (vgl. Rudzinski 2021). Seine Empfehlung legt die Übung in Meditation und Achtsamkeit nahe, um eigene Ziele zu fokussieren. Demgegenüber arbeitete Erich Ribolitis bereits in seiner Habilitationsschrift von 1997 die widersprüchlichen Anforderungen eines kapitalistischen Arbeitsmarkts heraus und verdeutlicht, dass Stressmanagement und Meditation gegen die Überforderungen nicht aus den irrationalen Zwängen befreit. Denn „Entspannungsseminare sind eingebunden in die Gesetzmäßigkeiten von Markt und Konsum und entsprechen nur dem Ziel der Gehetzten nach einer möglichst effektiven Wiederherstellung ihrer Arbeitskraft" (Ribolitis 1997, S. 240). Die Verantwortungsverlagerung auf den/die Einzelne/-n ist also für den Diskurs nicht neu und eindrücklich mit dem Begriff des „Arbeitskraftunternehmers" belegt und diskutiert (vgl. Unger 2009). Auch die bereits in der kritischen Theorie vorgelegte Konsequenz aus der Machtzunahme instrumenteller Vernunft im Kontext mit der Kapitalismuskritik ist bekannt: „[…] [die] Verfolgung des je eigenen Interesses gegen die Interessen aller anderen. Das hat im Charakter der Menschen bis in ihr Innerstes hinein sich niedergeschlagen" (Adorno 1966, S. 101).

Aber nur wenig im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs hinsichtlich der Konsequenzen durchdrungen ist die scheinbar freiwillige Unterwerfung des/der Einzelnen unter eine verschärfte Entfremdung, wie sie Peter Bloom dargelegt hat. Demnach bewirkt die Drohung, aus der Gesellschaft ausgestoßen zu werden, dass die Bedrohten (oder das kapitalistisch sozialisierte Subjekt) sich dafür stark macht, noch mehr ausgebeutet werden zu können: „[T]he contempory subject of employability struggles for the eradication of exploitation, but rather for their right to ‚self-exploitation'" (Bloom 2013, S. 787). Das mit dem Begriff der „*Employability*" oder „Beschäftigungsfähigkeit" geschaffene Narrativ

erzeugt ein Bild sich selbst optimierender Menschen, die voll und jederzeit einsetzbar sind. Wie Superheldinnen und Superhelden warten sie nicht auf die Aufgabe, sie ahnen die veränderte Situation voraus und rüsten sich für den Einsatz. Katrin Kraus skizziert diese Anforderung wie folgt: „Die Notwendigkeit ihrer Bewältigung richtet sich vielmehr nach individuellen Lebenssituationen und -stationen und sie müssen durch das Individuum aktiv gestaltet werden“ (Kraus 2008, S. 23). Ähnlich formuliert sie dies auch in ihrer Schrift von 2006: „Mit der Kurzformel des ‚Unternehmers in eigener Sache‘ werden die neuen Anforderungen an das Verhältnis zur Erwerbsarbeit und zur eigenen Arbeitskraft zum Ausdruck gebracht: Flexibilität, Mobilität, vorausschauendes Denken, Selbstmanagement, ‚individuelle Wettbewerbsfähigkeit‘ und Selbstverantwortung sind die Schlagworte, die hier im Vordergrund stehen“ (Kraus 2006, S. 264). Sie interpretiert dieses Narrativ als positiven Beitrag zur „Maximierung der Beschäftigungsoptionen“, als Reaktion auf endstandardisierte Lebensläufe, aus denen heraus sich dann auch eine Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik verändert, um besser mit flexiblen Lebensläufen durch Kompetenzfeststellungen umgehen zu können. Nicht thematisiert wird die katastrophale Wirkung für die lernende oder sich entwickelnde Persönlichkeit und die notwendigen institutionellen Voraussetzungen in einer Gesellschaft, ganz zu schweigen von den Wirkungen im Hinblick auf wachsende Ungleichheiten (vgl. Kaiser/Brötz 2015).

Ohne eine klare Vorstellung von der herzustellenden Beschäftigungsfähigkeit haben die nach Tätigkeit Suchenden keine Aussicht, durch die Entwicklung bestimmter Kompetenzen zu einer Meisterschaft zu gelangen. Sicherheit oder Verfügung über relevantes Wissen oder Kenntnisse stellt sich nicht ein, weil die zu erwerbenden Fähigkeiten nicht festgelegt sind. Die Auflösung der Bestimmtheit der Ziele beruflicher Bildung mit dem Diskurs um die sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ in den 1970er-Jahren wird mit der „Beschäftigungsfähigkeit“ auf die Spitze getrieben. Vage Formulierungen von Qualifizierungszielen sind die Folge. Fixierte Inhaltskanons erscheinen borniert und unmodern für den anzustrebenden flexiblen Menschen oder auch für ein Qualifizierungs- und Beschäftigungssystem, das für Transformationen offen sein will. Der Preis für diese Offenheit ist aber der entstandardisierte Lebenslauf von vielen und weniger der heldenhafte, freiwillig gewählte Antrieb zur Flexibilität, wie von Kraus wahrgenommen (vgl. Kraus 2006).

Um in diesem Zusammenhang die von Bloom angesprochene verschärfte Entfremdung zu fundieren, gehen wir zunächst historisch zurück. Die Fremdheit, die die Arbeiterklasse, in der Marx’schen Auseinandersetzung mit dem proletarischen Bewusstsein gegenüber ihrem Arbeitsgegenstand und -handeln empfand, ist zu rekapitulieren. Den Arbeitenden wurde die Verfügung über die Produktionsmittel und die Entscheidung des „Was“ und „Warum“ entzogen (vgl. Marx 1844). Dirk Axmacher beschreibt dies 1974 treffend wie folgt: „Die Gleichgültigkeit gegen die bestimmte Arbeit entspricht einer Gesellschaftsform, worin die Individuen mit einer Leichtigkeit aus einer Arbeit in eine andere übergehen und die bestimmte Art der Arbeit ihnen zufällig und daher gleichgültig ist“ (Axmacher 1974, S. 101f.). Arbeit wird als Tauschwert zum Lohnerwerb empfunden und verliert ihren Vergegenständlichungs- und Integrationscharakter menschlichen Seins. Solche Momente des Abstandnehmens zum eigenen Handeln steigern sich in der Ideologie der *Employability* zu einer Fremdheit gegenüber den eigenen Lebensbedürfnissen. So kehrt eine Distanz zu den

eigenen Bedürfnissen ein, weil das Ziel Beschäftigungsfähigkeit zum Credo einer realexistierenden kapitalistischen Ökonomie wurde, der alles andere untergeordnet wird. „Discourses of employability reflect this emerging paradoxical relation between subjectivities of self-mastery and alienation. […] [T]hey create a scenario in which the only way to secure self-hood is to embrace an identity in conformity with the employee desires“ (Bloom 2013, S. 793)

Die eigenen Interessen nach Selbstentfaltung und sinngebender Tätigkeit werden negiert und den allzu unbestimmten Erfordernissen der bezahlten Beschäftigung in einer betrieblichen Unternehmung unterworfen. Das Erreichte ist immer nicht genug. Optimierung der eigenen Fähigkeiten und der eigenen Aufopferungsbereitschaft sind immer denkbar.

4 Exkurs: Bildung im Spannungsverhältnis von kollektiver Integration und emanzipativer Individualisierung

Die Gesetze des befreiten Warenmarktes, die mit der aufstrebenden bürgerlichen Gesellschaft die freie Verfügung über das private Eigentum zum Treiber prosperierender Wirtschaft der Gesellschaft erklären, überwinden die nicht legitimierten Privilegien der Ständegesellschaft. Mit der Herauslösung aus den traditionellen Gemeinschaften der Zünfte und Stände geht die Freisetzung des Menschen zu sich selbst als Individuum einher.

Für emanzipative Bildungsbewegungen und den mit ihnen verbundenen Analysen der Dialektik der Aufklärung entsteht ein kaum zu bewältigendes Spannungsverhältnis zwischen Kollektivismus und Individualismus. So werden „kollektivistische Versöhnungsphantasien zum Inbegriff von Unterdrückung und Totalitarismus. Der modernisierte Kapitalismus hingegen vereinzelt die Einzelnen und universalisiert den Konkurrenzkampf“ (Bünger 2009, S. 181). Es erfolgt die Wendung aufs Subjekt als Ausweg der Pädagogik.

Zugleich gilt es kollektive Bewegungen zu befördern, die die Vernunft gesellschaftspolitisch praktisch werden lassen. So muss Pädagogik die heranwachsenden Einzelnen vor Gefahren des Kollektivismus in einer politischen Veränderungsbewegung schützen, um nicht historische Fehler der fremdbestimmten Unterordnung Einzelner unter das Kollektiv zu wiederholen. Die Konsequenz kann nur eine Kombination praktischen Experimentierens mit einem „Gegenschlag des Bewusstseins“ (Heydorn 1970, S. 326f.) bedeuten, der mit der Erkenntnis der Gleichzeitigkeit von Abhängigkeit und Freiheit einhergeht.

> „Man sollte sich vergegenwärtigen, daß die unhintergehbare Freiheit der Individuen einer unbedingt zu denkenden Selbstsetzung entstammt, daß aber diese Unbedingtheit nicht mit der Unmittelbarkeit einer Realisierung der Freiheit verwechselt werden darf. […] Daß wir selbst die Macht sind, allein durch uns die Machtbeziehungen greifen und beobachtbar werden, lässt sich von Foucault lernen.“ (Koneffke 2001, S. 187)

Bildung als dritte Geburt hat Selbstverfügung zum Ziel, nachdem die erste Befreiung aus dem Mutterleib und die zweite Geburt durch die Erlangung der kulturellen Grundfertigkeiten erfolgt sind. Aber wie kann diese Selbstverfügung als gelungen geprüft werden?

Inwiefern vorhandene und standardisierte Qualifikationsbündel, die wir Berufe nennen, als Orientierungspunkte für das emanzipierte Subjekt dienlich sein können, wird im kommenden Kapitel betrachtet und steht in Anbetracht der bereits erwähnten Dynamiken vor neuen Herausforderungen, die kritische Reflexivität erfordern (vgl. Kaiser 2020).

5 Beruf als potenzieller Sinngeber, funktionales Arbeitsmarktelement und Zugang zu einer *„community of practice“*

In der historischen Entwicklung versetzen sich die Mitglieder einer spezialisierten Praxisgemeinschaft der Berufe in die Lage, Vorgehensweisen zu optimieren und spezifische Werkzeuge zu entwickeln (vgl. Fischer-Elfert 1997). Riten und gemeinsame Denk- und Vorstellungsweisen bilden sich hier bereits in frühen Phasen der Sesshaftwerdung aus, auch ohne systematische Bildungswege (vgl. Kutscha 2008). Aufgrund geteilter Denk- und Handlungsschablonen, die sich im wiederkehrenden Umgang mit vergleichbaren Situationen und Materialien entwickeln, ähneln sich die Mitglieder der Berufsgemeinschaften untereinander und unterscheiden sich gegenüber den anderen. „Diese Überlegungen machen nochmals nachdrücklich deutlich, wie in das berufsrelevante Wissen und Können bestimmte Persönlichkeitsstrukturen eingelassen sind, hier in Gestalt bestimmter Umgangsformen mit sich selbst (seiner persönlichen Vergangenheit, seinen Erfahrungen, Ängsten und Hoffnungen), aber auch in Gestalt bestimmter Argumentationsstile, Auffassungsweisen der Welt, Denk- und Bewusstseinsformen usw.“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 215).

Berufsschneidungen in neu entstehenden Handlungsfeldern entwickeln sich bis heute (vgl. BIBB 2023) entlang den Handlungsanforderungen der ihnen zugewiesenen Tätigkeitsfelder als Berufsbildpositionen. Trotz aktueller Dynamiken bleibt die wirtschaftliche Bedeutung des Berufs hoch (vgl. Vicari 2018, S. 28f.). Gerhard Bosch hebt die wirtschaftliche Bedeutung hervor:

> „Die deutschen Klein- und Mittelbetriebe mit ihrem hohen Ausbildungsniveau haben flächendeckend die höchsten Werte in der EU bei selbst entwickelten Innovationen sowie Innovationen in Vertrieb, Organisation und Produktion (EU 2010). Die Stärke der deutschen Industrie liegt also nicht in wenigen nationalen Champions, sondern vor allem auch in den mittleren und kleinen Unternehmen (KMU) der Produktion und des Handwerks und deren an Berufen orientierten Ausbildung.“ (Bosch 2016, S. 3)

Die sinnstiftende Funktion, die in älteren Schriften als „innerer Beruf“ oder Beitrag zur Identitätsbildung gefasst und zurecht auch früh als Idealisierung des Handwerks kritisiert wurde (vgl. Siemsen 1926), begründet sich in der Übernahme von Aufgaben, die auf ur-

sprüngliche gesellschaftliche Arbeitsteilungen zurückgehen und in die sich bis heute Berufe zuordnen lassen. So können Bäcker/-innen, Milchtechnologinnen und Milchtechnologen sowie Landwirtinnen und Landwirte im Kontext der Lebensmittelversorgung verortet werden wie Hebammen, Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten sowie Pflegefachpersonal im Bereich der Gesundheitsversorgung. Diese gemeinsamen Sinnkontexte und der Vollzug ähnlicher Tätigkeiten bewirkt die Ausbildung ähnlicher Verhaltens- und Denkweisen (vgl. Schapfel-Kaiser 2008), die zu einem identitätsstiftenden Verständnis des Berufsstandes führen.

Denn „gerade in einer Periode gesellschaftlicher Umbrüche (bietet) die berufsförmige Arbeit wichtige psychosoziale Erfahrungs-, Entwicklungs- und Handlungschancen“ (Heinz 2005, S. 321, zitiert bei Schapfel-Kaiser 2008, S. 18). Dabei soll Beruf als potenzielle Identitätsfolie nicht überhöht werden. Aber er bietet gesellschaftlich und institutionell deutlich verlässliche Strukturen, Zugangswege und Sicherungsinstrumente (Aus- und Fortbildungsordnungen, BBiG, Tarife, Berufsgenossenschaften etc.), die mit einer leichtfertigen Abkehr hin zur *Employability* riskiert werden.

Welche Bedingungen gegeben sein müssen, um diesen verbindenden Kontexten zugleich auch ein emanzipatives Potenzial umfassender Persönlichkeitsentwicklung zuzusprechen, arbeitet der folgende Abschnitt heraus.

6 Berufliches Handeln als In-Verbindung-Kommen/ In-Verbindung-Sein und damit politisches Handeln

Damit berufliche Ausbildung zu einer kritisch emanzipativen Lebensgestaltung beiträgt, muss sie aus dem ökonomischen Verwertungsdiktat befreit werden. Die Definition ihrer Anforderungen kann sich nicht an dem Bedarf des Lehrmeisters wie in der tradierten Form reduzieren. Sie muss vielmehr die Entwicklung einer selbstbestimmten, emanzipativen Persönlichkeit anstreben, die zugleich berufsfachlich qualifiziert ist. Darum werden kritische Reflexions- und Gestaltungsfähigkeit auch zu Zielkategorien der beruflichen Bildung (vgl. Kaiser/Ketschau 2019).

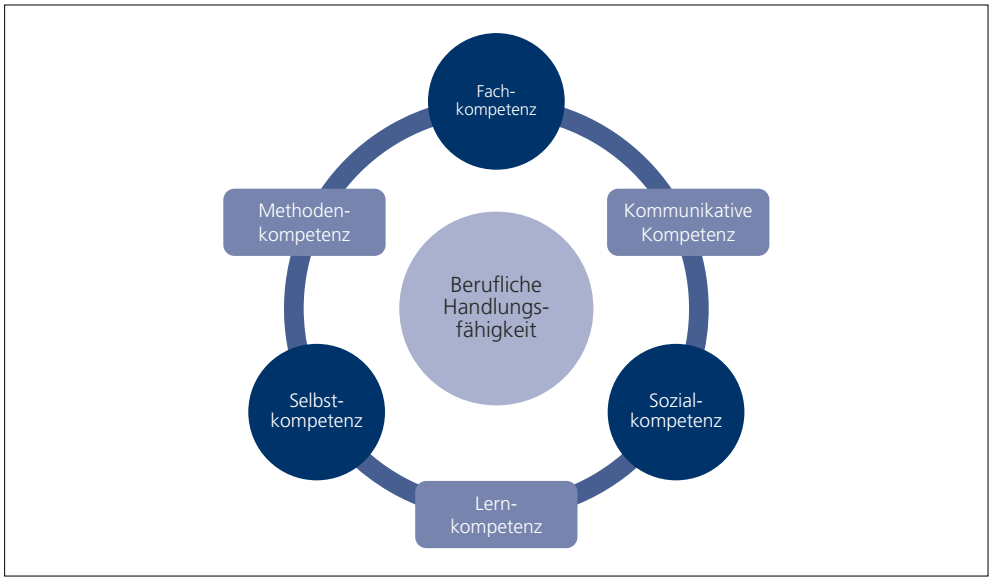
Das Recht auf die Gestaltung des eigenen Glücks (vgl. Tafner 2015, S. 286) ist unteilbar. Lernende sind demzufolge mit den Widersprüchen unserer Gesellschaft zu konfrontieren, die von den Ungleichheiten der Chancenverteilung bis in den eigenen, kleinen Verantwortungsbereich hineinreichen (vgl. Kaiser 2023).

> „Die Herausforderung besteht darin, im Bewusstsein der großdimensionierten gesellschaftlichen Probleme selber glücklich zu sein und entlang von humanen und ökologischen Werten ‚gegen den Strom zu schwimmen‘. Die gelungene Reaktion auf den Anpassungsdruck, in der man umfassend verantwortungsvoll und gleichzeitig glücklich ist, könnte auch *intrinsischer Widerstand* genannt werden.“ (Hanf 2021, S. 61f.)

Dieser von Anna Hanf als „intrinsischer Widerstand“ gefasste Zustand bedarf der Gleichzeitigkeit von Kompetenzerleben, Verbundenheit und Autonomie, die nur dann auftreten kann, wenn Arbeits- und Bildungsprozesse gestaltende Partizipation ermöglichen.

Daraus lässt sich ein Orientierungsmodell für eine kritisch-emanzipative Berufsbildung entwickeln, in dem Berufsbildung als humaner Prozess begriffen wird, der mit der Welt in Verbindung steht (vgl. Kaiser 2019). Das Modell lehnt sich an das geläufige Verständnis beruflicher Handlungsfähigkeit an und bündelt fachliches Wissen und Können, die Kompetenz zum sozialen Miteinander mit der selbstständigen Steuerung der eigenen Persönlichkeit (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Berufliche Handlungsfähigkeit mit Kompetenzbereichen

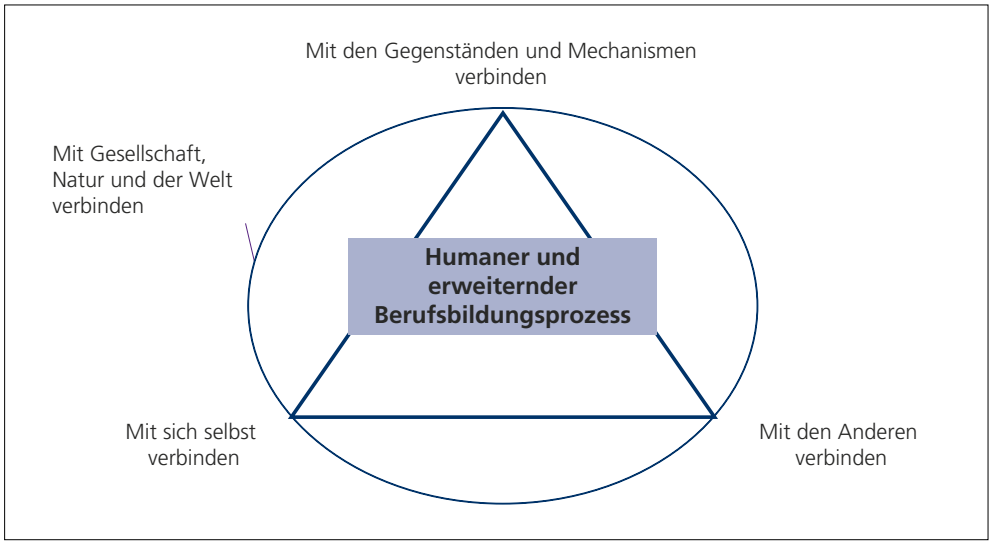


Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2021

Nutzt man ein Modell, das sich ebenso auf Lernen bezieht (vgl. Cohn 1983), mit seinen Dimensionen für die Beschreibung des Berufsbildungsprozesses, so begegnen uns ähnliche Kategorien, die aber dort kurz als Ich (Selbstkompetenz), Wir (Sozialkompetenz) und Thema (Fachkompetenz) gefasst und noch ergänzt werden um die Dimension des Globe (der Umgebung).

Dieses erweiterte Berufsbildungsmodell betont die Perspektive des Subjekts und der Gemeinschaft/Gesellschaft sowie der Natur und ist mit Employability als Ziel nicht vereinbar (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Berufsbildung als verbindender Prozess



Quelle: eigene Darstellung

Nachfolgend wird die Grafik kurz erläutert, oben mittig beginnend.

- Um sich mit den Gegenständen und grundlegenden Mechanismen der beruflichen Arbeit zu verbinden, müssen den Auszubildenden Freiräume zur Verfügung stehen, die systematische und erfahrungsbasierte, reflektierte Einblicke in die Prozesse des beruflichen Handelns ermöglichen. So können Lernende komplexe Arbeitsprozesse begreifen und entschlüsseln und zum geübten Umgang damit gelangen.
- Zugleich verlangen Arbeitsanforderungen auch soziale Interaktionen mit anderen. Wie gehen Auszubildende mit einer rassistischen Äußerung im Ausbildungsbetrieb um? Was machen sie im Falle einer überbelegten Pflegestation, in der eine vernachlässigte Patientin erneut nach der Pflegekraft klingelt? Kann Ausbildung Bedingungen im Unterricht analysieren und Handlungsmöglichkeiten entwickeln, die auch mittelfristige Veränderungen im sozialen Miteinander bewirken?
- Bei einem erweiterten Blick auf die sozialen und ökologischen Zusammenhänge lassen sich Kontexte betrachten. Diese beeinflussen das berufliche Handeln als Wechselprozesse zwischen Mensch und Natur, die gesellschaftlich und sozial ausgehandelt werden.
- Die zum Teil unangenehme Auseinandersetzung und Irritation beim unverstellten Blick auf sich selbst und die Welt sollte ein Teil der Ausbildung werden, um biografische Gestaltungskompetenz und Resilienz zu entwickeln (vgl. Schapfel-Kaiser 1998). Damit wird berufliche Bildung auch zum Ort intensiver biografischer Selbstreflexion im Hinblick auf unbewusste Präkonzepte, bewusste sowie unbewusste Vorbilder.

Emanzipation von Vorgegebenem muss möglich und explizites Ziel für Auszubildende als mündige Bürger/-innen werden, um bestehende Unterschiede zu überwinden. „So, in the context of social reproduction the results from this study in many ways echo findings of many previous studies that individuals from subordinated class positions are trained to occupy subordinate positions in the future too“ (Nylund u. a. 2020, S. 14). Arbeitsprozesse auf einem berufsqualifizierten Niveau ermöglichen, mit planmäßigem Vorgehen einen Mehrwert zu erzielen, der auf Nützlichkeit für die gesamte Menschheit ausgerichtet ist. Unter diesen Bedingungen ist Arbeit sinnstiftende, menschliche Tätigkeit, die den beruflich Handelnden mit sich, den Kolleginnen sowie Kollegen und einer tradierten Praxisgemeinschaft und der Welt verbindet.

Die Wahrnehmung des eigenen Erlebens, die Erschließung komplexer Tätigkeitssysteme, deren Ziele und Logik hinterfragt werden, schaffen eine Verbindung von Praxis und Theorie. Diese wird nicht fremd an die Auszubildenden herangetragen, sondern sie speist sich aus den Alltagshandlungen.

> „Die berufspädagogische Forderung, den arbeitenden Menschen im Hinblick auf den Schutz und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen zu bilden, kann deshalb lediglich in der Entwicklung eines Bewusstseins über die Widersprüche solcher Verhältnisse gelingen.“ (Vogel 2011, S. 408f.)

Nur so kann die Tradition der Knechtschaftserziehung überwunden werden, wie Heydorn berufliche Lernprozesse einmal nannte:

> „Die Bildung des Begriffs, Bewußtseinsbildung im strikten Sinne, fällt dem Herrn zu, (und) damit die Möglichkeit der Verfügung über das empirisch Gegebene, der freieren Bewegung in Zeit und Raum; die Bildung des Knechts bleibt an das Materiale gebunden, er ist Arbeitskraft.“ (Heydorn 1970, S. 270)

Damit wird deutlich, dass politische, gesellschaftliche Bildung in die berufliche Bildung integriert werden muss, und zwar nicht als Lernen von Daten und Fakten zum bestehenden politischen System, sondern als ein von den Lernenden selbst aus gedachter Lernprozess, der ihre politischen Gestaltungsmöglichkeiten fokussiert. Eingriffspunkte für die Berufsausübenden werden sichtbar, wenn sie sich organisieren, um ihre Bedürfnisse in den Veränderungsprozess einzubringen. Dann erscheinen berufsständische und gewerkschaftliche Bewegungen als Treiber für Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz und deren Errungenschaften nicht als lästige Auflagen von Berufsgenossenschaften, die den Auszubildenden ggf. als fremde Institutionen begegnen. Berufliche und politische Bildung nähern sich dann an:

> „Auffällig ist, dass sich mit dem Wandel zu einem subjektorientierten Bildungsverständnis auch das Verständnis des ‚Politischen‘ verändert hat. […] Das alltägliche und das berufliche Handeln werden auch als politisches Handeln begriffen und damit wird auch die konkrete Verbesserung der individuellen Handlungs-

fähigkeit als politischer Auftrag der Gewerkschaften angenommen." (Elsholz/Meyer 2003, S. 99).

Die Antagonismen beruflicher Bildung und auch des Berufsbegriffs selbst sollten nicht verborgen bleiben, sondern zugänglich werden, wenn von Berufs*bildung* gesprochen wird. „Es geht darum, gegen das bewußtlose Funktionieren im Sinne der Vernutzung in Arbeit und Freizeit eine Kultur der Muße zu setzen, jene distanzierte Gelassenheit, die die unverzichtbare Grundlage für ein Besinnen in allem Tun darstellt" (Ribolitis 1997, S. 240). In diesen Momenten der Muße, die in beruflichen Lernsituationen zu schaffen sind, kann ein Sinnieren über „echte" Bedürfnisse stattfinden. Dann kann ein Entwurf einer geteilten anderen Wirklichkeit zur gemeinsam geteilten Fluchtburg der Vernunft werden, die als konkretisierte Aussicht Anknüpfungspunkte für die Transformation des erlebten Alltags bietet (vgl. Kaiser 2021).

7 Unabgeschlossenes

Anknüpfend an die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der *Employability*, den Belastungen der Vereinzelten und dem Potenzial der beruflichen Bildung wurde eine Vision für eine erweitere Berufsbildung skizziert. Hier wären noch weitere Ausführungen im Hinblick auf die praktische Umgestaltung des Berufsbildungssystems zu ergänzen, die Durchlässigkeit, Flexibilität im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität der Lernenden ermöglicht.

Zu den angeführten theoretischen und didaktischen Bezugspunkten müssen sich praktisch politische Ansatzpunkte gesellen, die sich u. a. in der Gewerkschaftsbewegung finden lassen, die sich für eine erweiterte Beruflichkeit stark macht (vgl. Industriegewerkschaft Metall 2014) sowie für eine politisierte Berufsbildung (vgl. GEW 2020). Nicht zufällig sind es die Arbeitnehmervertreter/-innen im Hauptausschuss des BIBB, die sich für die neuen berufsübergreifenden Anforderungen eingesetzt haben und insbesondere persönlichkeitsorientierte Aspekte und die Verankerung der Nachhaltigkeit durchsetzen konnten (vgl. Kaiser/Schwarz 2022).

Literatur

Adorno, Theodor: Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main 1966, S. 92–109

Axmacher, Dirk: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt am Main 1974

Bäuerle, Alexander; Teufel, Martin; Musche, Venja; Weismüller, Benjamin; Kohler, Hannah; Hetkamp, Madeleine; Dörrie, Nora; Schweda, Adam; Skoda, Eva-Maria: Increased generalized anxiety, depression and distress during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study in Germany. In: Journal for Public Health 42 (2020) 4, S. 672–678

Beck, Ulrich; Brater, Michael; Daheim, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek 1980

Bernhard, Armin: Kultur, Ästhetik und Subjektentwicklung. Edukative Grundlagen und Bildungsprozesse in Peter Weiss' „Ästhetik des Widerstands". Frankfurt am Main 1994

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. 9. Aufl. Bonn 2023. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19200** (Stand: 10.08.2023)

Bloom, Peter: Fight for your alienation: The fantasy of employability and the ironic struggle for self-exploitation. In: ephemera – theory and politics in organizations (2013) 4, S. 785–807

Bosch, Gerhard: Ist die industrielle Ausbildung ein Auslaufmodell? In: denk-doch-mal.de (2016) 1, S. 1

Bünger, Carsten: Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Überschreitung und Verstrickung. In: Bünger, Carsten; Euler, Peter; Gruschka, Andreas; Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn 2009, S. 171–190

Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. 6. Aufl. Stuttgart 1983

Elsholz, Uwe; Meyer, Rita: Konvergenzen gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung. In: Report: Erwachsenenbildung und Demokratie 26 (2003) 1, S. 93–101

Fischer-Elfert, Hans-Werner: Berufliche Bildung und Ausbildung im alten Ägypten. In: Liedtke, Max (Hrsg.): Berufliche Bildung – Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn 1997, S. 27–52

Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit. 26. Aufl. 1993. Frankfurt am Main 1941

Geissler, Karlheinz: Vom Tempo der Welt: Am Ende der Uhrzeit. Freiburg 1999

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung. Frankfurt am Main 2020

Hanf, Anna: Verantwortungsvoll und glücklich in der beruflichen Bildung. Zur Unterstützung emanzipatorischer Prozesse basierend auf kritischer Berufsbildungstheorie verbunden mit Selbstbestimmungstheorie und Themenzentrierter Interaktion. Rostock 2021

Hari, Johann: Lost connections. Why you're depressed and how to find hope. London 2018

Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main 1970

Industriegewerkschaft Metall (Hrsg.): Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Frankfurt am Main 2014

Kaiser, Franz: Berufliche Bildung als Befähigung zum Widerstand gegen eine nicht-nachhaltige Gegenwart. In: berufsbildung 77 (2023) 1, S. 2–5

Kaiser, Franz: Berufliche Bildung ohne Ermächtigung zum Widerspruch ist Produktion von Untertanen. In: Marose, Monika; Schütze, Katja (Hrsg.): Unter dem dünnen Firnis der Zivilisation. Erinnerungskulturen im Religionsunterunterricht an berufsbildenden Schulen und in der außerschulischen Bildung. Münster 2021, S. 135–150

Kaiser, Franz: Berufsbildung im Strudel von Megatrends der Transformationsgesellschaft. In: berufsbildung (2020) 186, S. 3–6

Kaiser, Franz: Studierende zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ermutigen: Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft.

In: Kalisch, Claudia; Kaiser, Franz (Hrsg.): Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse. Gütersloh 2019, S. 33–46

Kaiser, Franz; Brötz, Rainer: Vom Monoberuf über Flexibilisierungskonzepte zum Individualberuf? Wenn Berufsbildungsforschung ihren Gegenstand zu verlieren droht. In: Kaiser, Franz; Brötz, Rainer (Hrsg.): Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven. Bonn 2015, S. 230–252

Kaiser, Franz; Ketschau, Thilo: Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In: Wittmann, Evelin; Frommberger, Dietmar; Weyland, Ulrike (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen 2019, S. 13–29

Kaiser, Franz; Schwarz, Henrik: Kritische Reflexionen zur Genese und aktuellen Verankerung der Nachhaltigkeit in den Mindeststandards der Ausbildungsordnungen. In: Michaelis, Christian; Berding; Florian (Hrsg.): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bielefeld 2022, S. 115–131

Kammer, Felix: Fassung! Über einen zu Unrecht in Vergessenheit geratenen Begriff. In: Nahaufnahmen.ch. 2014. URL: **https://www.nahaufnahmen.ch/2014/10/06/fassung/** (Stand: 03.05.2023)

KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2021

Koneffke, Gernot: Fragen an Foucault. In: Koneffke, Gernot (Hrsg.): Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Bd. II: Hohengehren 2001, S. 183–188

Kraus, Katrin: Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? Bonn 2008

Kraus, Katrin: Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden 2006

Kutscha, Günther: Arbeit und Beruf. Verberuflichung der Arbeit aus evolutionsgeschichtlicher Sicht mit Bezug auf die Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens. Essen 2008

Marx, Karl: Die entfremdete Arbeit. Ökonomisch-philosophische Manuskripte. In: Marx-Engels-Werke Band 40, ursprgl. 1844. Berlin 1968, S. 510–522

Mauz, Elvira; Walther, Lena; Junker, Stephan; Kersjes, Christina; Damerow, Stefan; Eicher, Sophie; Hölling, Heike; Müters, Stephan; Peitz, Diana; Schnitzer, Susanne; Thom, Julia: Time trends of mental health indicators in Germany's adult population before and during the COVID-19 pandemic. In: MedRxiv – The preprint server for health science (2022) 11

Nowotny, Helga: Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1995

Nylund, Mattias; Ledman, Kristina; Rosvall, Per-Åke; Rönnlund, Maria: Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. In: British Journal of Sociology of Education (2020) 1, S. 1–17

Ribolitis, Erich: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. 2. Aufl. München 1997

Rudzinski, Herbert: Lebst du schon oder optimierst du noch? Raus aus der Selbstoptimierungsfalle. In: Ausgezeichnetes Expertenwissen. Band 1. Münster 2021, S. 290–294

Schapfel-Kaiser, Franz: Beruf und Zeit. Pilotstudie zum Zeiterleben in Erwerbsberufen. Bonn 2008

Schapfel-Kaiser, Franz: Vom Treibholz zum Floß. Lernen an und Lernen mit der Biographie in der beruflichen Bildung. In: Rützel, Josef; Sesink, Werner (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1998. Frankfurt am Main 1998

Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998

Siemsen, Anna: Beruf und Erziehung. Berlin 1926

Tafner, Georg: Gehören ethische Prinzipien zu den Inhalten kaufmännischer Berufe? Eine rhetorische Frage. In: Brötz, Rainer; Kaiser, Franz (Hrsg.): Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven. Bonn 2015, S. 274–291. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7667** (Stand: 10.08.2023)

Unger, Tim: Berufsbildung für Arbeitskraftunternehmer – bildungs- und identitätstheoretische Lesarten der Arbeitskraftunternehmer-Prognose In: Brötz, Rainer; Schapfel-Kaiser, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bielefeld 2009, S. 117–147. URL: **https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/9969?referrer=/dienst/publikationen/de/suche?publication_search** (Stand: 10.08.2023)

Vicari, Basha: Der Einfluss strukturierender Eigenschaften von Berufen auf horizontale und vertikale berufliche Mobilität im Kohortenvergleich. Nürnberg 2018

Vogel, Thomas: Naturgemäße Berufsbildung. Gesellschaftliche Naturkrise und berufliche Bildung im Kontext Kritischer Theorie. Norderstedt 2011

WHO – World Health Organization (Hrsg.): World mental health report – executive summary. Genf 2022

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Nicole Ackermann
Pädagogische Hochschule Zürich

Monika Albrecht
Pädagogische Hochschule Zürich

PD Dr. Steffi Badel
Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Dominik Bartsch
Bergische Universität Wuppertal

Antonia Burkhardt
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Lydia Göse
Technische Hochschule Wildau

Prof. Dr. Udo Hagedorn
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Harald Hantke
Leuphana Universität Lüneburg

Robert Hantsch
Universität Rostock

Dr. Birgit Happel
Geldbiografien®

Mareike Heiss
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Thomas Hermann
Hochschule der Wirtschaft für Management, Mannheim

Prof. Dr. Johannes Hirata
Hochschule Osnabrück

Aneli Hüttner
Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Anna-Franziska Kähler
Leuphana Universität Lüneburg

Prof. Dr. Franz Kaiser
Universität Rostock

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Universität Paderborn

Dr. Diedrich Lange
Freier Autor

Annika Löbsin
Humboldt-Universität zu Berlin

Katrin Loewer
Humboldt-Universität zu Berlin

Fabian Ludolph
Universität Paderborn

Dr. Silvia Mazzini
Institute for Doctoral Studies in the Visual Arts

Prof. Dr. Nicole Naeve-Stoß
Universität zu Köln

Tim Neu
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Johannes Ottliczky
Humboldt-Universität zu Berlin

Stefanie Richter
Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Christian Riel
Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern

Dr. Regina Ryssel
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Christoph Schank
Universität Vechta

Prof. Dr. Tobias Schlömer
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Dr. Enrico Schöbel
IWT - Institut der Wirtschaft Thüringens GmbH, Erfurt

Karen Schwien
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Claudio Sidler
Universität St. Gallen

Prof. Dr. Georg Tafner
Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Christiane Thole
Ehem. Universität Hamburg

Carina Volk-Schor
Hochschule für angewandte Wissenschaften Neu-Ulm

Dr. Cornelia Wagner-Herrbach
Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Franziska Wittau
Universität Bielefeld

Jana Zichel-Wessalowski
Humboldt-Universität zu Berlin

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. Juni 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Über die Jahre hinweg hat sich der Kreis der Netzwerkpartner erweitert. Neben der Sektion BWP (ca. 400 Mitglieder), dem IAB und dem BIBB haben sich die pädagogischen Institute der Bundesländer (17) sowie zahlreiche Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft (25) dem Netzwerk angeschlossen. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Netzwerkpartner verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung,
- unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom BIBB gefördert und unterstützt. Sie führt themenorientierte Foren, Fachtagungen und Workshops durch. Im zweijährigen Turnus wird der Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung vergeben – eine Auszeichnung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Mit dem Internetauftritt www.agbfn.de präsentiert sich die AG BFN. Die Veranstaltungen der AG BFN werden im Internetportal und in dieser Schriftenreihe dokumentiert. Zudem bietet das Portal einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zum VET Repository des BIBB, das aus der Literaturdatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN, hervorgegangen ist.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

Digitalisierung in den Gesundheitsberufen. Weyland, Ulrike; Koschel, Wilhelm; Reiber, Karin; Dorin, Lena; Peters, Miriam [Hrsg.]. BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung AG BFN, 32. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2024

Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis. Pfeiffer, Iris; Weber, Heiko [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 31. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023

Wissenschaft trifft Praxis – Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung. Kremer, H.-Hugo; Ertl, Hubert; Sloane, Peter F. E. [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 30. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023

Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. Weyland, Ulrike; Ziegler, Birgit; Driesel-Lange, Katja; Kruse, Annika [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 29. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021

„Neue Normalität" betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Kohl, Matthias; Diettrich, Andreas; Fasshauer, Uwe [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 28. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021

Evaluation und Wirkungsforschung in der beruflichen Bildung. Reinhard Stockmann; Hubert Ertl [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 27. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021

Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch? Birgit Ziegler; Ralf Tenberg [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 26. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020

Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde. Britta Matthes; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 25. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020

Berufliche Integration durch Sprache. Jörg Roche; Thomas Hochleitner [Hrsg.]. Berichte zur Beruflichen Bildung AG BFN, 24. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2019.

Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Reinhold Weiss; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur Beruflichen Bildung AG BFN, 23. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2018

Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Tade Tramm; Marc Casper; Tobias Schlömer [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 22. Bielefeld: Bertelsmann, 2018

Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge. Britta Matthes; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 21. Bielefeld: Bertelsmann, 2017

Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Ulrike Weyland; Karin Reiber [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 20. Bielefeld: Bertelsmann, 2017

Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Uwe Fasshauer; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 19. Bielefeld: Bertelsmann, 2016

Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Andrea Zoyke; Kirsten Vollmer [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 18. Bielefeld: Bertelsmann, 2016

Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Heike Solga; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 17. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Martin Baethge [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 16. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Akademisierung der Berufswelt? Eckart Severing; Ulrich Teichler [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp Ulmer; Reinhold Weiss; Arnulf Zöller [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona Granato; Dieter Münk; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter Münk; Andreas Schelten [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter Münk; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter Münk; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans Dietrich; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold Nickolaus; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred Eckert; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf Zöller [Hrsg.]; Manfred Kremer [Mitarb.]; Günter Walden [Mitarb.]; Dieter Euler [Mitarb.]; u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz Schapfel-Kaiser. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

Über die GSÖBW

Ziel der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW) ist es, den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Austausch über die inter- und transdisziplinär sowie pluralistisch und problemorientiert ausgerichtete Bildung und Wissenschaft im sozioökonomischen Feld zu bündeln.

Das Selbstverständnis

Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft basiert nach dem Selbstverständnis der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft auf einer multi-paradigmatischen Sozialwissenschaft, die die Perspektiven und Befunde der Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Politikwissenschaft in Forschung, Lehre und Bildung systematisch aufeinander bezieht und integriert. 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.

Das Anliegen

Viele Curricula in Schule und Hochschule lösen den Gegenstandsbereich Wirtschaft aus seinen gesellschaftlichen, politischen, historischen und kulturellen Kontexten heraus. Dadurch werden einseitige Weltbilder und unterkomplexe Problemwahrnehmungen befördert, Gestaltungsoptionen begrenzt sowie Problemlösungen erschwert oder gar verunmöglicht. Die Reflexion und Lösung gegenwärtiger ökonomischer, ökologischer, sozial-kultureller und historischer Herausforderungen setzt daher eine Erneuerung der Wirtschaftsdidaktik sowie der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung und Lehre voraus. Für diese Erneuerung tritt die Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft ein.

Die Angebote

Die Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft bietet folgende Möglichkeiten der Mitarbeit und des Austauschs:

- Veranstaltungen in Form von Kolloquien,
- Workshops und Tagungen,
- Sektionen mit thematischen Schwerpunktsetzungen,
- Herausgabe und Förderung fachlich einschlägiger Publikationen,
- Beteiligung an wissenschaftlicher Politikberatung.

Diese Angebote sollen zu theoretisch angeleiteter, empirisch fundierter und wissenschaftlich wie politisch relevanter Forschung, Lehre und Bildung anregen.

Die Buchreihe „Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft“

Die Reihe „Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft“ (https://www.springer.com/series/15818) wird in Kooperation mit der gleichnamigen Gesellschaft herausgegeben und versammelt Publikationen, die sich der verantwortlichen Erneuerung der Ökonomie (im doppelten Sinne der Wirtschaft und der Wirtschaftswissenschaften) verpflichtet sehen. Gefragt sind dabei gerade auch hochschul- und fachdidaktische Konzeptionen, die die Perspektiven und Befunde der zentralen Bezugsdisziplinen sozialwissenschaftlicher Wirtschaftsforschung, vor allem Volkswirtschaftslehre, Soziologie und Politikwissenschaft, in Bezug zueinander setzen und so ein vernetztes und sinnstiftendes Lernen und Studieren ermöglichen. Alle Manuskripte für Monografien werden von mindestens drei Expertinnen bzw. Experten begutachtet, Beiträge für die Sammelbände durchlaufen ein doppelt-blindes Peer-Review. Das Team der Herausgeber/-innen besteht aus: Nicole Ackermann, Tim Engartner, Christian Fridrich, Silja Graupe, Udo Hagedorn, Reinhold Hedtke und Georg Tafner.

Abstract

Die Idee einer Humanen Ökonomie steht im Mittelpunkt dieses Bandes. Im Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin wird in Bezug auf Humanität ausgeführt, dass „es bis heute kein besseres Motiv [gibt], wenn es um das Wachstum des Wissens und die Zukunft der Bildung geht“. In einer Wissensgesellschaft sind kompetente, kritisch-reflexive, der Humanität verpflichtete Absolventinnen und Absolventen elementar. Was aber bedeutet Humanität zwischen ökonomischer Rationalität und sozialer Verantwortung, beruflicher Effizienz und persönlicher Autonomie sowie zwischen Selbstinteresse und Solidarität? Diesen und ähnlichen Fragen gehen die Beiträge dieses Bandes nach, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Tagung an der Humboldt-Universität zu Berlin von Vertreterinnen und Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der ökonomischen Bildung diskutiert wurden. Die in diesem Themenband enthaltenen Beiträge drehen sich um sozioökonomische Bildung, plurale Ökonomik, Wirtschaftsethik, Grundbildung und Pflege sowie Hochschuldidaktik.

Die Idee einer Humanen Ökonomie steht im Mittelpunkt dieses Bandes. Im Leitbild der Humboldt-Universität zu Berlin wird in Bezug auf Humanität ausgeführt, dass „es bis heute kein besseres Motiv [gibt], wenn es um das Wachstum des Wissens und die Zukunft der Bildung geht“. In einer Wissensgesellschaft sind kompetente, kritisch-reflexive, der Humanität verpflichtete Absolventinnen und Absolventen elementar. Was aber bedeutet Humanität zwischen ökonomischer Rationalität und sozialer Verantwortung, beruflicher Effizienz und persönlicher Autonomie sowie zwischen Selbstinteresse und Solidarität? Diesen und ähnlichen Fragen gehen die Beiträge dieses Bandes nach, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Tagung an der Humboldt-Universität zu Berlin von Vertreterinnen und Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der ökonomischen Bildung diskutiert wurden. Die in diesem Themenband enthaltenen Beiträge drehen sich um sozioökonomische Bildung, plurale Ökonomik, Wirtschaftsethik, Grundbildung und Pflege sowie Hochschuldidaktik.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn

Telefon +49 228 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

ISBN 978-3-8474-2858-9