

Forschungsforum „Sozio | ökonomische Bildung“ mit einem Forschungsauftritt von Reinhold Hedtke

(Reinhold Hedtke, Nicole Ackermann, Benjamin Apelojg, Volker Bank, Anders Stig Christensen, Ekkehard Köhler, Dirk Lange, Theresa Bechtel, Jan Löffström, Igor Martinache, Ingo Pies, Athanassios Pitsoulis, Christian Schmidt, Günther Seeber)

Inhalt

Einführung:

Bettina Blanck: Konzeption des Forschungsforums „Sozio|ökonomische Bildung“ 2

Forschungsforum „Sozio | ökonomische Bildung“

Forschungsauftritt (Fa)*

Reinhold Hedtke: Sozio|ökonomische Bildung – ein Exempel für das Verhältnis von Disziplinarität und Transdisziplinarität 3

Weiterführungen (W)* zum Forschungsforum „Sozio|ökonomische Bildung“

Nicole Ackermann: Soziökonomische Bildung und Disziplinarität am Gymnasium 13

Benjamin Apelojg: Mehr persönliche Bildung wagen?! 16

Volker Bank: Ökonomische Bildung mit Soße? 18

Franziska Birke: Ökonomische Bildung – ein weiteres Exempel für das Verhältnis von Disziplinarität und Transdisziplinarität 21

Anders Stig Christensen: Interdisciplinary and multiparadigmatic social studies – the case of Denmark and Norway 23

Ekkehard Köhler: Zur Paradigmazität Hedtkes – jagen wir einem Gespenst hinterher, das es gar nicht (mehr) gibt? 26

Dirk Lange & Theresa Bechtel: Subjektivität und Nondisziplinarität 29

Jan Löffström: Could powerful knowledge and first-, second- and third-order concepts be coupled with Hedtke’s map of the conceptual landscape? 31

Igor Martinache: Soziökonomische Bildung: Disziplinen als Kampffeld 33

Ingo Pies: Die ökonomische Wissenschaftsdisziplin und ihre Beiträge zur politischen sowie moralischen Bildung 36

Athanassios Pitsoulis: Sozio|ökonomische Bildung – Zwei Argumente für eine stärkere Disziplinarität 39

Christian Schmidt: Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung innerhalb des dualen Systems beruflicher Bildung in Deutschland 42

Günther Seeber: Von der multiperspektivischen ökonomischen Bildung zur sozialwissenschaftlichen Interdisziplinarität 45

Klärungen zu den Weiterführungen (K)*

Reinhold Hedtke: Disziplinarität und Fachlichkeit – Zur Heterogenität und Komplexität der sozio|ökonomischen Domäne 48

Forschungsresümees (Fr)* zu Klärungen (K)* und Weiterführungen (W)*

Benjamin Apelojg: Erste Ideen für ein bewegliches sozio|ökonomisches Curriculum 62

Ekkehard Köhler: Ein Plädoyer für forschendes Lernen für eine zukunftsorientierte Wirtschaftsdidaktik 65

Ingo Pies: Die Bildungsbeiträge der Ökonomik 67

Christian Schmidt: Forschungsresümee: Der Dissens hinsichtlich der Bedeutung von Disziplinarität und Transdisziplinarität 70

Fortführende Abschlüsse (FA)

Volker Bank:	Wissenschaft mit 'Haltung': Politik für ungewählte Wissenschaftler	74
Reinhold Hedtke:	Das ungelöste Wissensproblem der Didaktiken sozio ökonomischer Bildung	75
Ekkehard Köhler:	Was würde Hans Albert sagen?	76
Athanassios Pitsoulis:	Kurzreplik	77
Christian Schmidt:	Transdisziplinarität und Lebensweltbezug: Die Subjektseite unter sich verändernden Rahmenbedingungen	78

ANHANG (englischsprachige Versionen von Forschungsaufakt (79) und Klärungen (89))

(* Die Abkürzungen Fa, W, K, Fr und FA in den Beiträgen machen kenntlich, auf welchen Beitrag man sich jeweils bezieht. Die Abkürzungen sind nicht zu verwechseln mit abgekürzten Vornamen der Autor:innen: Hedtke K ((2)) heißt dann z. B. Klärungen von Reinhold Hedtke, Absatz ((2)).)

Einführung**Konzeption und Inhalt des Forschungsforums „Sozio|ökonomische Bildung“**

Bettina Blanck

((1)) Im Forschungsforumsteil von itdb sollen grundlegende Fragen unter Berücksichtigung zu erwägender Alternativen klärungsförderlich diskutiert werden. Gerade bei strittigen Themen bietet es sich an, Vertreter:innen verschiedener Disziplinen zur Diskussion ihrer unterschiedlichen Positionen einzuladen, um etwa herauszufinden, inwiefern diese kontrovers und einander ausschließend sind oder vielleicht auch ergänzend sein könnten. Dabei sollen neue Formen schriftlichen Diskutierens den Austausch verdichten helfen.

((2)) Das Forschungsforum „Sozio|ökonomische Bildung“ startet mit einem *Forschungsaufakt (Fa)* aus sozialwissenschaftlicher Perspektive von Reinhold Hedtke. Es folgen *13 Weiterführungen (W)* von Wissenschaftler*innen verschiedener Disziplinen mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten aus insgesamt fünf Ländern (Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Schweiz). Aufgrund der Internationalität der Diskussion sind einige Weiterführungen in englischer Sprache verfasst. Außerdem gibt es im Anhang eine englische Fassung des Forschungsaufaktes und der Klärungen von Reinhold Hedtke. In den Weiterführungen wird der Forschungsaufakt klärungsorientiert erörtert, kommentiert, kritisiert, befragt, weitergedacht usw. An die hierauf folgenden *Klärungen (K)* von Reinhold Hedtke schließen sich noch zwei optionale Diskussionsrunden an. Zunächst haben alle Autor:innen die Möglichkeit zum Verfassen eines zusammenführenden *Forschungsresümees (Fr)* zur vergleichenden Erörterung des Forschungsstandes. Zu dieser Diskussionsrunde gibt es vier Beiträge. Auf diese Erörterungen können alle Diskutant:innen vorerst abschließend mit einem *Fortführenden Abschluss (FA)* reagieren, was von fünf Teilnehmer:innen genutzt wurde.

((3)) Abschließend möchte ich mich herzlich bei allen Teilnehmer:innen bedanken, sich auf diesen aufwändigen Diskussionsprozess eingelassen zu haben. Ich finde, es hat sich gelohnt! Und die herausgearbeiteten offenen Fragen und Kontroversen laden in vielfacher Hinsicht zu weiteren kooperativen Forschungen und Klärungen ein. Der erschlossene Forschungsstand könnte zudem auch in Bildungsgängen – insbesondere in der Lehrer:innenbildung – an Hochschulen im Rahmen forschender Lehre und forschenden Studierens eingesetzt werden. In entsprechenden Seminaren könnte gleichsam von »außen« die vom Forschungsforum erschlossene Vielfalt sowohl an kontroversen als auch sich ergänzenden Positionen, Argumentationen usw. analysiert und für die Entwicklung inter- und transdisziplinäre Unterrichtsprojekte beispielhaft genutzt werden. Wenn Lehrende und Studierende hierüber einen Bericht verfassen würden, böte diese vielleicht sogar eine Möglichkeit, die Diskussion in itdb fortzusetzen. Bei Interesse an einem solchen Vorhaben, wäre es wichtig, sich frühzeitig an itdb zu wenden, um diesbezügliche Bedingungen zu klären.

Sozio|ökonomische Bildung – ein Exempel für das Verhältnis von Disziplinarität und Transdisziplinarität

Reinhold Hedtke

1 Einleitung

((1)) Die Forderung nach Interdisziplinarität erfährt in Bildungsphilosophie, Bildungspolitik und vielen Bildungsgängen meist große Zustimmung. In den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken und Fächern sowie im Kontext von „Bildungen für ...“ Demokratie, Partizipation, Diversität, Eine Welt, Nachhaltigkeit, Klimaschutz, Unternehmergeist, usw. genießt sie hohes Ansehen.

((2)) Der Kanon des Wissens und Könnens für die Schulfächer der sozialwissenschaftlichen Domäne ist meist mindestens multidisziplinär angelegt. Die Lehrpläne fordern oft interdisziplinäres Lernen. In der Schule sind Multidisziplinarität und Interdisziplinarität institutionalisiert.

((3)) Kritik daran kommt aus dem wirtschaftsdidaktischen Diskurs über die ökonomische Bildung. Einige Forschende halten die Disziplinarität von Bildung und Lernen für überlegen und verlangen, Stundentafeln und Schulfächer an der Ordnung akademischer Disziplinen und ihrer typischen disziplinären Denkweise auszurichten. Das erhebt Disziplinarität zur Leitidee für die Strukturierung von schulischen Bildungsgängen und für die inhaltliche Gestalt von Schulfächern.

((4)) Der vorliegende Beitrag¹ diskutiert die Belastbarkeit der Prinzipien Disziplinarität und Transdisziplinarität am Exempel der sozioökonomischen Bildung als Teil der sozialwissenschaftlichen Domäne der Schule.

((5)) Vier Fragestellungen stehen im Zentrum: Was spricht für das Disziplinaritätsprinzip in der sozialwissenschaftlichen Domäne und der sozioökonomischen Bildung (3)? Hilft das Kriterium Disziplinarität dabei, Bildungen und Schulfächer sinnvoll zu ordnen (4)? Was leistet es für die curricular-inhaltliche Konstruktion von Schulfächern und für ihre Kooperation (5)? Eignet sich wissenschaftliche Multiperspektivität als Leitprinzip für Schulfächer und Curricula allgemeinbildender Schulen (6)?

((6)) Die Beantwortung der Fragen verlangt zunächst die Offenlegung des Fokus und die Klärung grundlegender Begriffe (2).

2 Grundlagen

((7)) Der Beitrag bezieht sich im Wesentlichen auf Bildung und Lernen in den allgemeinbildenden Schulen sowie im berufsübergreifenden Bereich der berufsbildenden Schulen. Er konzentriert sich auf das Feld der sozialwissenschaftlichen Fächer und nimmt eine fachdidaktische Perspektive ein. Der disziplinäre Fokus liegt auf den Sozialwissenschaften, hier vor allem auf Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre, Politikwissenschaft und Soziologie. Berücksichtigt werden auch weitere Disziplinen der sozialwissenschaftlichen Wirtschaftsforschung, etwa Politische Ökonomie oder Verbraucherwissenschaft.

((8)) „Disziplinarität und Interdisziplinarität sind konstitutive Elemente des modernen Wissenschaftssystems“ (Wissenschaftsrat 2020, S. 47) „Neben dem Bedarf an Ordnung und Sicherung disziplinären wissenschaftlichen Wissens gibt es ebenso einen Bedarf an themenbezogener Wissenschaft, die Interaktionen zwischen den Disziplinen erfordert“ (ebd., S. 9). Für die schulische Bildung hat die Auseinandersetzung mit exemplarischen Themen (Problemen) herausragende Bedeutung.

((9)) Multi- und Interdisziplinarität schließen die Disziplinarität einzelner Sozialwissenschaften und damit deren *disziplinäre* Eigenheiten und Unterschiede notwendigerweise ein.

((10)) Disziplinarität, Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität haben keinen Selbstwert für die Bildung. Vielmehr muss man ihre relative Leistungsfähigkeit für konkret definierte Bildungsziele, Weltzugänge, Problemstellungen und typische Situationen des – hier wirtschaftlichen – heutigen und zukünftigen Alltags der Lernenden kritisch prüfen. Das gehört zum Kerngeschäft der Fachdidaktiken.

((11)) Der Verfasser vertritt ein Verständnis von sozioökonomischer Bildung, das die Breite der Sozialwissenschaften berücksichtigt sowie auch nichtwissenschaftliche Wissensformen aufgreift.

((12)) Die Schreibweise *sozio|ökonomisch* markiert Aussagen, die sich auf die herkömmliche Wirtschaftsdidaktik und ökonomische Bildung *und* auf die Sozioökonomiedidaktik und sozioökonomische Bildung beziehen.

((13)) Welche Wissensform wann wichtig wird, hängt von den Bildungszielen ab. Die Bestimmung des Zusammenhangs von Wissen, Zielen und Verwendungen ist eine der elementaren Aufgaben der sozioökonomischen Fachdidaktik.

((14)) Für unser Thema sind einige Charakteristika *sozioökonomischer* Bildung besonders relevant: ihr Gegenstandsbezug auf die sozial kontextualisierte Wirtschaft (Wirtschaft in der Gesellschaft), die Prinzipien Wissenschaftsorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit, Wissenspluralität, Paradigmenpluralität, Kontroversität und Kritik.

((15)) Was soll gebildet bedeuten? Dieser Text arbeitet mit einem transformativen Bildungsbegriff, der persönliche Wandlungsprozesse betont (z. B. Koller et al. 2007; Nohl et al. 2015). *Bildung* bezeichnet einen selbstreflexiven und möglichst selbstbestimmten Prozess, in dem die sich bildende Person Wissen mit sich selbst verbindet und ihm persönlichen Sinn zuschreibt. Verglichen mit Lernprozessen sind Bildungsprozesse tendenziell integrativer, komplexer, tiefergehend, weiterreichend und langfristiger.

((16)) Für die Schule lässt sich Lernen, das „zu einem in routinehafte Formen eingebundenen Zuwachs eines Fähigkeitsfundus“ führt, von Bildung unterscheiden, die eher auf „Konstellationen eines biographisch folgenreichen schulischen Lernens“ zielt (Combe und Gebhard 2012, S. 60). Bildung meint ein die Person berührendes und veränderndes oder transformierendes Lernen, das sie selbst daraufhin reflektiert. Bildung ist persönlich bedeutsam und bewusst gewordenes Lernen.

((17)) Durch Bildung verändert die Person einzelne Elemente oder Konfigurationen ihrer Selbst-, Sozial- oder Weltverhältnisse. Dazu zählen politische, ökonomische oder gesellschaftliche Einstellungen, Werthaltungen, ontologische oder epistemologische Überzeugungen, Erklärungs- und Deutungsmuster, Sinngebungen und Praktiken, Identifikationen oder Zugehörigkeiten.

((18)) Bei jungen Menschen stehen Konstitution, Konsolidierung, Ausdifferenzierung oder Weiterentwicklung dieser persönlichen Verhältnisse im Vordergrund.

((19)) Bildung stützt sich auf die personbezogene Auseinandersetzung mit Wissen. In unserer

Domäne ist ein Teil des Wissens in persönliche politische und sozioökonomische normative Grundorientierungen eingelagert und meist emotional gefärbt, z. B. Gleichheit und Wirtschaftsfreiheit oder Selbstbestimmung und Autorität. Dieses Wissen berührt die Person. Es hat große Bedeutung für die sozioökonomische Bildung, bleibt aber in diesem Text unberücksichtigt.

((20)) Die sozioökonomische Bildung greift Alltagswissen, Erfahrungswissen, Berufswissen, kollektives Deutungswissen sowie das Wissen auf, das in Dingen, Instrumenten, Arrangements und Algorithmen materialisiert ist. Diese Wissensformen sind bildungsrelevant. Weil unser Thema Disziplinarität und Transdisziplinarität ist, konzentrieren wir uns auf Wissenschaftswissen.

((21)) *Ökonomisch* ist ein schillernder, in Alltagssprache, Sozialwissenschaften und Fachdidaktiken, Öffentlichkeit und Bildungspolitik mehrdeutiger Begriff. Im Sinne größerer Unterscheidungskraft sollte man das Adjektiv ökonomisch möglichst meiden oder es wenigstens klar definieren. Das ist im Bildungsdiskurs selten der Fall.

((22)) Zunächst bezeichnet das Adjektiv ökonomisch etwas, das zum Gegenstandsbereich der realen Wirtschaft gehört (auch Ökonomie genannt). Die treffendere und unterscheidungskräftigere Bezeichnung dafür ist *wirtschaftlich*.

((23)) Ökonomisch heißt zweitens etwas, das sich durch eine optimierte Zweck-Mittel-Relation auszeichnet. Das verkörpert im Sinne des Wirtschaftlichkeitsprinzips ein maximaler Zielerreichungsgrad mit gegebenen Mitteln oder das Erreichen eines vorgegebenen Ziels mit minimalem Einsatz. Eine treffendere Bezeichnung dafür ist *sparsam* oder *optimierend*.

((24)) Drittens bedeutet ökonomisch, dass etwas zu den Wirtschaftswissenschaften gehört oder aus deren Perspektive betrachtet wird (Volkswirtschaftslehre firmiert auch als Ökonomie oder Ökonomik). Hier ist es klarer, *wirtschaftswissenschaftlich* zu verwenden.

((25)) Viertens wird ökonomisch benutzt, um eine spezifische Analyseperspektive in den Sozialwissenschaften zu bezeichnen, die sogenannte ökonomische Perspektive. Stark vereinfacht formuliert unterstellt sie dem durchschnittlichen Akteur (zumindest intentional) zweckrationales Handeln und führt letztlich alle aggregierten und kollektiven Phänomene auf dieses durchschnittliche individuelle Handeln zurück. Dieses Erklärungsmuster trägt in den Disziplinen und über sie hinweg unterschiedliche Namen, es heißt etwa Rationalhandlungstheorie, ökonomische Verhaltenstheorie oder ökonomischer Ansatz ((82)). Der Klarheit dient hier das präzisere Adjektiv (*zweck-*)*rational*.

((26)) Die wohl gängigste Alltagsbedeutung von *ökonomisch gebildet* bezeichnet Wissen und Können einer Person, die sich in wirtschaftlichen Dingen oder in der wirtschaftlichen Domäne auskennt, sie versteht, beschreiben, erläutern, beurteilen und damit umgehen kann. Sie hat weder Wirtschaftswissenschaften studiert noch einen im weitesten Sinne kaufmännischen Berufsabschluss erworben. Ökonomische Bildung wird überwiegend wirtschaftlichen Laien zugeschrieben, nicht Professionellen oder Fachleuten. Vor diesem Hintergrund ist wirtschaftlich kundig/kompetent präziser, kurz *wirtschaftskompetent*.

((27)) Die Alltagssprache unterscheidet gebildet von erfolgreich. Eine nach monetären Maßstäben sehr erfolgreiche Investorin oder einen Fußballprofi mit zweistelligem Millionengehalt nennt man nicht ökonomisch gebildet, sondern wirtschaftlich erfolgreich.

3 Disziplinarität

((28)) Die Attribute interdisziplinär und transdisziplinär setzen den Begriff Disziplin voraus. *Disziplin* bezeichnet eine soziale Gemeinschaft im Wissenschaftssystem, die sich durch Kommunikation und Mechanismen epistemischer, sozialer und ökonomischer Schließung (re)produziert (vgl. Weingart 2015, S. 41–66). Disziplinen definieren sich über Wissensbestände und Gegenstände, Fragestellungen und Methoden, sie bilden meist Subdisziplinen und Spezialgebiete mit eigenen *scientific communities* heraus (Schützenmeister 2008, S. 24–36; Wissenschaftsrat 2020, S. 13, 19–26).

((29)) Im sozialwissenschaftlichen Feld sind Disziplinen typischerweise in sich heterogen, multiparadigmatisch und manchmal in Lager gespalten (Kornmesser und Schurz 2014).

((30)) Das System der Disziplinen entwickelt sich dynamisch, es produziert neue Disziplinen, jüngst rascher als zuvor. Das zeigt sich auch international. Die Disziplinenstruktur der internationalen sozialwissenschaftlichen Wirtschaftsforschung und deren Selbstverständnisse werden aber von der Wirtschaftsdidaktik in Deutschland noch nicht hinreichend rezipiert. Sie beschränkt sich zu stark auf die deutsche (Sonder-)Situation und richtet sich zu sehr in deren national-ökonomischer Nische ein.

((31)) Der Begriff *Disziplinarität* steht für die Verfassung von Wissenschaften im Wissenschaftssystem nach Disziplinen und Fächern. Im Bildungssystem meint er disziplinär organisiertes Lernen und Bilden. Alternative Formen sind Multidisziplinarität (additive Zusammenstellung disziplinärer Wissensbestände für gemeinsame Ge-

biete) und Interdisziplinarität (problemzentrierte, lösungsorientierte, kontrollierte Zusammenführung) (Wissenschaftsrat 2020, S. 13–17).

((32)) Als *transdisziplinär* bezeichne ich die Wissensbestände und Verfahren, die mehrere Sozialwissenschaften miteinander teilen. Ihre disziplinär differenten Details haben für die *schulische* Bildung keine oder kaum Bedeutung. Transdisziplinär verwende ich vor allem als fachdidaktischen Begriff. Ihm entsprechen relevante Entwicklungen in den Bezugswissenschaften.

((33)) Der Genauigkeit halber gehört *Adisziplinarität* ergänzt. Sie ist das Charakteristikum einer Wissenschaft, die ihre Identität durch die Bearbeitung eines praktischen Problems konstituiert. Das illustriert etwa die Managementlehre (Schreyögg und Koch 2020, S. 36). Anwendungsorientierte Wissenschaften verstehen sich meist als interdisziplinär und multiperspektivisch. Beispiele bietet die Betriebswirtschaftslehre (z. B. Thommen et al. 2017, S. 16–18). Weitere Beispiele sind Verbraucherwissenschaft, Ernährungswissenschaft und Umweltwissenschaften.

((34)) Eine Disziplin definiert sich durch Bezugnahmen auf Gegenstandsbereiche, Methodologien, Paradigmen oder Traditionen. Sie grenzt sich so von anderen Disziplinen ab. In einer sozialwissenschaftlichen Disziplin existiert typischerweise eine Pluralität von Selbstbeschreibungen, Methodologien, Paradigmen und Theorieströmungen. Sie werden kontrovers diskutiert. Das gilt auch in den Wirtschaftswissenschaften, die zu den Sozialwissenschaften zählen.

((35)) Wissenschaft betreibt Forschung und Lehre, oft auch Entwicklung und Transfer. Ein erheblicher Teil der Forschung in den Sozialwissenschaften – insbesondere in der empirischen Arbeit – ist aber nicht vorrangig disziplinär verfasst, sondern stärker subdisziplinär, interdisziplinär, transdisziplinär, adisziplinär oder problemorientiert. Das trifft auch für die sozialwissenschaftliche Wirtschaftsforschung zu.

((36)) Disziplinen sind soziale und politische Konstrukte. Sie entstehen durch Disziplinpolitik und Institutionalisierungsstrategien und verkörpern Interessenlagen und Machtkonstellationen (Machtförmigkeit der Disziplinen). Finanzielle und organisatorische Ressourcen sind zwischen den Disziplinen asymmetrisch verteilt. Die Marketingwissenschaft etwa verfügt über ein Vielfaches der Mittel wie die Verbraucherwissenschaft.

((37)) *Studienfächer* der sozialwissenschaftlichen Disziplinen entstehen durch Selektieren und Organisieren von wissenschaftlichem Wissen. Sie basieren meist nicht auf wissenschaftlicher Forschung *über Lehre*. Sie sind kontingentes Resultat

von lokalen Ressourcen, professoralen Präferenzen, institutionalisierten Verhandlungen und Pfadabhängigkeiten (was nicht heißt, dass sie beliebig oder willkürlich sind). Das liegt vor allem daran, dass Hochschul*fach*didaktiken nicht existieren. Hierarchien und Machtverhältnisse im Wissenschaftssystem spielen hier ebenfalls eine wichtige Rolle: sie marginalisieren die Fachdidaktiken.

4 Disziplin, Domäne, Fach

((38)) Fachliche Bildungen bearbeiten eine Domäne, die von Allgemeindidaktik, Fachdidaktiken oder Bildungspolitik definiert und abgegrenzt wird. Je nach Selbstverständnis richtet sich *sozio|ökonomische* Bildung auf einen Gegenstandsbereich wie Wirtschaft (Wirtschaftssystem der Gesellschaft) oder Wissenschaft (Wissenschaftssystem) oder auf eine dominante Denkweise oder ein Handlungsmuster (vgl. ((82))-((84))). Bevorzugte wissenschaftliche Gegenstandsbereiche sind die Wirtschaftswissenschaften oder die sozialwissenschaftliche Wirtschaftsforschung.

((39)) *Domäne* bezeichnet ein als zusammenhängend aufgefasstes Gebiet des Wissens und Könnens. Domänen sind Konstrukte, die von den Kriterien abhängen, mit denen man sie definiert. In fachlich wohldefinierten Domänen herrschen eindeutige Konstellationen von domänenspezifischem Problem, Wissen und Problemlösen vor, aber die meisten Wissensgebiete sind schlecht definierte Domänen, etwa Betriebswirtschaftslehre, Medizin und Politik (Gruber und Mandl 1996, S. 605). Die Domänen Gesellschaft und Wirtschaft sind ebenfalls schlecht definiert.

((40)) Fachdidaktiken grenzen das fachlich bildungsrelevante Wissen und Können ein – hier verengt auf das Wissenschaftswissen –, indem sie eine Domäne oder einen Gegenstandsbereich beschreiben und ihre Zuständigkeit dafür reklamieren. Dazu erklären sie eine begrenzte Zahl von wissenschaftlichen Disziplinen zu ihren Bezugsdisziplinen, aus denen sie das zu vermittelnde und zu erwerbende Wissen auswählen. Das begründen sie mit ihren domänialen Bildungsphilosophien.

((41)) Im schulischen Kontext bilden einander inhaltlich affine Fächer eine Domäne. Die Stundentafeln und Curricula weisen sie häufig explizit aus, etwa als gesellschaftswissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Lernbereich. Letzterer umfasst meist die Subdomänen Politik, Gesellschaft, Recht und Wirtschaft (Grammes 1998).

((42)) Dieser Text konzentriert sich auf von der *Wissenschaft* her definierte Domänen. Er erkennt aber an, dass *lebensweltlich definierte Domänen*

die für die Lernenden wichtigeren Wissensbestände und Problemlösungsstrategien umfassen – auch wenn sie wissenschaftssystematisch unscharf bleiben (Haan et al. 2008, S. 218). Für schulische Kontexte typische Beispiele sind Berufsorientierung, Nachhaltigkeit, Konsumbildung, Unternehmerbildung, Partizipationsbildung oder Medienbildung. Diese Domänen firmieren als Lern- oder Aufgabenbereiche, Lern- oder Handlungsfelder, sie lassen sich keiner Einzeldisziplin zuordnen.

((43)) „Lebensweltliche Domänen zeichnen sich durch die Notwendigkeit aus, fachliche Grenzen zu überschreiten, eine Verbindung zwischen den Einsichten aus verschiedenen Wissenschaften, Erfahrungswelten, Wissensbeständen zusammenzufügen. Interdisziplinarität oder besser noch Transdisziplinarität ist das Merkmal lebensweltlicher Domänen“ (Haan et al. 2008, S. 219).

((44)) Fachdidaktiken und Fächer, die sich auf *eine* Disziplin oder *eine* Denkweise beschränken, vermitteln *nur einen Teil* der Wissensbestände, die für die realweltliche Orientierung und die angemessene Bearbeitung realer Probleme nötig sind. Sie pflegen Disziplinarität, sortieren Fremddisziplinäres aus. Sie weigern sich, im multi-, inter- und transdisziplinären Wissenspool das je Bildungsrelevante zu identifizieren, die Verbindungen dieses diversen und des disziplinären Wissens zu *organisieren*. Das Ordnen, Relationieren und problembezogene Integrieren überlassen sie dem schulischen Zufall oder dem privaten Bemühen der Lernenden.

((45)) Schulfächer resultieren aus kontingenten politischen und kulturellen Auseinandersetzungen über Wissen und Tradition in einer Gesellschaft. Sie verkörpern das verhandelte Selbstbild einer Gesellschaft, das kollektiv als wichtig anerkanntes Wissen und die Machtverhältnisse, die hinter dieser Wissensordnung stehen (vgl. Popkewitz 1997).

((46)) Disziplinen erzeugen, überprüfen und verwenden wissenschaftliches Wissen nach wissenschaftssysteminternen Regeln. Schulfächer repräsentieren und ordnen das gesellschaftlich anerkannte, wissenschaftliche, praktische und normative Wissen. Es basiert auf politischen Entscheidungen. Beides erzeugt Pfadabhängigkeiten.

((47)) Von einer Strukturähnlichkeit der disziplinären Gestalt des Wissenschaftssystems und der schulfachlichen Gestalt des Bildungssystems kann keine Rede sein. Selbst traditionsreiche Disziplinen wie Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Medizin, Ingenieurwissenschaften oder Technik sowie Rechtswissenschaft besitzen (bei wenigen Ausnahmen) keinen Platz als eigenständiges Pflichtfach in der allgemeinbildenden Schule. In bestehenden Schulfächern kommen sie kaum vor. Im disziplinären Vergleich sind wirtschaftswissenschaftliche und

politikwissenschaftliche Wissensbestände in Studentafeln und Curricula gut verankert.

((48)) *Studienfächer*, nicht Disziplinen, sind die akademische Korrespondenzinstitution von Schulfächern. Studienfächer und Schulfächer werden curricular gestaltet, etwa durch Module oder Inhaltsfelder. Beide zielen auf Bildung bzw. Ausbildung, beide sind organisatorisch eingebunden (Schule, Hochschule), beide arbeiten mit ähnlichen Praktiken und Routinen (Unterricht, Lehre, Prüfung), beide nutzen dieselben Formen und Medien (Schulbücher, Lehrbücher, Präsentationen).

((49)) Studienfächer und Schulfächer haben oft eine multi- oder interdisziplinäre Inhaltsstruktur. Das gilt auch für als disziplinär definierte Fächer. So sehen beispielsweise die Studienordnungen zum Bachelor in Volkswirtschaftslehre meist ein weiteres obligatorisches Fach vor, etwa Betriebswirtschaftslehre, Rechtswissenschaft, Philosophie, Politikwissenschaft oder Soziologie.

((50)) Im Wissenschaftsbezug orientieren sich Studiengänge und Schulfächer vor allem an drei Leitprinzipien: Wissenschaftlichkeit (Hochschule), Wissenschaftspropädeutik (gymnasiale Oberstufe), Wissenschaftsorientierung (Primarstufe, Sekundarstufe I, nicht-gymnasiale Sekundarstufe II). Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik sind als zentrale Prinzipien der allgemeinen Bildung anerkannt; sie zielen *nicht* auf Disziplinorientierung (vgl. Klafki 1996, S. 162–172).

((51)) Die oft als eindeutig wahrgenommene Zuordnung von einer Disziplin und einem einzelnen Schulfach erweist sich als unterkomplex. Vielmehr ist die Relation von (schulischen) Fächern und (akademischen) Disziplinen ebenso heterogen wie kontingent. Das illustriert ein Traditionsfach wie Englisch, das sich mindestens auf sieben Disziplinen bezieht: Literaturwissenschaft, Linguistik, Medienwissenschaft, Filmwissenschaft, Theaterwissenschaft, Kunstwissenschaft sowie auf die Interdisziplin Area Studies.

((52)) Das gilt auch für ein Fach Wirtschaft. Wirtschaftsdidaktische Wendungen wie „der Ökonom“, „die ökonomische Denkweise“ oder „die Wirtschaftswissenschaft“ erzeugen Vorstellungen von Homogenität und Monodisziplinarität, die man in den Wirtschaftswissenschaften so nicht vorfindet. Es handelt sich hier um eine maskierte Multidisziplinarität, denn „die Wirtschaftswissenschaft“ umfasst mindestens zwei distinkte Disziplinen, Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre.

((53)) Managementwissenschaft, Marketingwissenschaft, Verbraucherwissenschaft, Verhaltensökonomik sehen sich meist als *eigenständige* Disziplinen. Greift man sie auf, kommen weitere Disziplinen zur wirtschaftswissenschaftlichen

Bildung hinzu, sie wird zu sozialwissenschaftlicher Bildung für den Gegenstandsbereich Wirtschaft.

((54)) Wer ökonomische Bildung als wirtschaftswissenschaftliche Bildung konzipiert, verfolgt also einen multidisziplinären Ansatz, der sich mindestens auf Volkswirtschaftslehre (VWL) und Betriebswirtschaftslehre (BWL) stützt. Auch wenn man diese ökonomische Bildung in einem Separatfach Wirtschaft verortet, bleibt es ein multidisziplinäres Schulfach.

((55)) Oft nimmt man Rechtswissenschaft zu VWL und BWL hinzu, so entstehen tridisziplinäre Schulfächer wie „Wirtschaft und Recht“.

((56)) Ein *multidisziplinäres* Fach wird erst dann zu einem *interdisziplinären* Fach, wenn man die Relationen zwischen den Disziplinen fachdidaktisch aufgreift, im Fach konzeptionell und curricular verankert sowie im Unterricht konkret aufarbeitet. All das ist in der Regel nicht der Fall.

5 Multidisziplinarität und Curriculum

((57)) Aus den Befunden zum Wissenschaftssystem folgt, dass es sehr schwerfällt, eine monodisziplinäre ökonomische Bildung von dort her überzeugend zu begründen. Selbst wirtschaftswissenschaftliche Bildung bleibt multidisziplinär. Wenn sie spezifische Handlungsfelder adressiert, nutzt sie sogar oft interdisziplinäres Wissen, etwa der pluralen, interdisziplinären Entrepreneurship-Forschung oder Verbraucherwissenschaft.

((58)) *Alle* fachdidaktischen Strömungen müssen die Debatten um die Wissenschaftsphilosophie und die Identität ihrer Bezugswissenschaften sowie deren *state of the art* rezipieren. Für jede Konzeption sozio|ökonomischer Bildung ist Interdisziplinarität unvermeidlich. Also braucht man epistemische, epistemologische, bildungstheoretische, konzeptionelle und curriculare Vorstellungen, wie mit Multidisziplinarität angemessen umzugehen ist.

((59)) Bezugswissenschaftlich, bildungsgangbezogen, schulfachlich und curricular bestimmt Multidisziplinarität unsere Domäne. Definierte man Fachbildung und Schulfächer nach dem Disziplinaritätsprinzip, vervielfachen und verkleinern sich die Fächer (Atomisierung der Studentafeln).

((60)) Beim Status Quo der curricular kanonisierten Wissensbestände wäre die sozialwissenschaftliche Domäne dann in acht disziplinäre Einzelfächer aufzuteilen: Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Politikwissenschaft, Soziologie, Rechtswissenschaft, Medienwissenschaft, Psychologie/Sozialpsychologie und Pädagogik. Hinzu kämen transdisziplinäre Fächer wie Haus-

halts-, Verbraucher-, Management-, Entrepreneurship- oder Klimawissenschaft.

((61)) Das ist für Bildungsprozesse kontraproduktiv, politisch unrealistisch und organisatorisch ineffizient. Damit braucht man domänen- und fachdidaktische Argumente, welchen Disziplinen ein Platz im Curriculum zusteht, welche man warum ausschließt, wie man diese Plätze in Stundenplänen und Fächern ordnet – und wie man mit transdisziplinärem oder adisziplinärem Wissen verfährt.

((62)) Dabei konkurrieren unterschiedliche Positionen zu den fachwissenschaftlichen Grundlagen eines Schulfaches. Sie vertreten verschiedene Vorstellungen von Bildung, Leitperspektive(n) und Gegenstandsbereich(en) sozioökonomischer Bildung sowie von Legitimität und Rangordnung wissenschaftlicher, praktischer, lebensweltlicher Wissensformen und Subjektivität in der sozioökonomischen Bildung. Sie basieren nicht zuletzt auf epistemologisch, wissenschaftstheoretisch, methodologisch und disziplinär unterschiedlichen Positionen. Wissenschaftliche Fachdidaktiken müssen all dies offenlegen und begründen. Daran mangelt es oft.

((63)) *Wissenschaftsorientierung* bezeichnet ein allgemeindidaktisches Prinzip, das die Fachdidaktiken der sozialwissenschaftlichen Domäne grundsätzlich anerkennen. Es verlangt, dass die Lernenden anhand exemplarischer Themen und Probleme (hier aus dem Gegenstandsbereich Wirtschaft) Grundformen der sozialwissenschaftlichen Bearbeitung von Fragen und Problemen kennenlernen, anwenden und reflektieren. Sie sollen unterschiedliche Ansätze und Vorgehensweisen ausprobieren, ihre Arbeit damit nachvollziehbar dokumentieren, kritisieren, verteidigen, sowie vorläufige Antworten und Lösungen entwickeln. Dabei sind Leistungen und Grenzen der Ansätze und Verfahren zu vergleichen, zu reflektieren und auf mögliche Interessenbezüge zu prüfen.

((64)) *Wissenschaftspropädeutik* unterscheidet sich von Wissenschaftsorientierung vor allem durch „die Thematisierung des wissenschaftlichen Vorgehens selbst“ und von „Wissenschaft als soziale Konstruktion von Wirklichkeit“ (Huber 1994, S. 245). Das Spezifische einer Fachlichkeit kann man nur komparativ durch Grenzüberschreitung zu anderen Fächern *und* zur Lebenswelt erkennen (ebd.). Dieser Vergleich muss organisiert werden.

((65)) Angesichts der Charakteristika der Sozialwissenschaften bedeutet Wissenschaftsorientierung in unserer Domäne notwendigerweise die Anerkennung von und Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Pluralität, Multiperspektivität und Kontroversität. Das gilt in fachdidaktischer, konzeptioneller, curricularer und praktischer Hin-

sicht. Während dies in den Fachdidaktiken normativ-konzeptionell breit anerkannt ist (Beutelsbacher Konsens), kommt konkrete Forschung dazu für die sozioökonomische Bildung selten vor.

((66)) Die Sozioökonomiedidaktik konkretisiert Wissenschaftsorientierung der sozioökonomischen Bildung als *Sozialwissenschaftlichkeit*. Im fachdidaktischen Begründungs- und Konstruktionszusammenhang bedeutet das, das bildungsrelevante Wissen und Können prinzipiell aus allen Sozialwissenschaften auszuwählen. Dazu zählen vor allem Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Politikwissenschaft sowie Sozialpsychologie.

((67)) Für die fachdidaktische Auswahl und Anordnung des bildungsrelevanten Wissens heißt Sozialwissenschaftlichkeit, sich *zunächst* auf Zugangsweisen und Wissensbestände zu konzentrieren, die den Sozialwissenschaften gemeinsam sind, also auf transdisziplinäres sozialwissenschaftliches Wissen und Können (Konkordanzprinzip). Das sind vor allem *domänenspezifische* Leitideen in Form von begrifflichen Netzwerken (Basiskonzepte) und Denkweisen (vgl. ((92))). *Später* greift man auch disziplinär differenziertes Wissen auf.

((68)) Beispiele für transdisziplinäre Konzepte sind Staat, Markt(wirtschaft), System, Ordnung, Institution, Organisation, Unternehmen, Rationalität, Interesse, Anreiz, Wettbewerb, Kooperation, Macht, Verteilung, Dilemma, Arbeit, Konsum. Für jedes Konzept gibt es mehrere Definitionen.

((69)) Sozialwissenschaftliche Transdisziplinarität, Interdisziplinarität und Multidisziplinarität gehören zum Selbstverständnis sozioökonomischer Bildung. Sie verbürgen Multiperspektivität.

6 Leitidee wissenschaftliche Multiperspektivität

((70)) Wissenschaftliche Pluralität, Multiperspektivität und Kontroversität sind den Sozialwissenschaften und jeder ihrer Einzeldisziplinen inhärent. Sie pflegen intra-, inter- und transdisziplinär unterschiedliche, auch unvereinbare Erkenntnisstrategien, Methodologien und Erklärungsansätze. Sie geben plurale und kontroverse Empfehlungen. Die Menschen erfahren dies in ihrem wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Alltag. Sie leben in einer verwissenschaftlichen Welt, in der private sowie kollektive wirtschaftliche und politische Entscheidungen zunehmend mit Bezug auf Positionen, Resultate und Empfehlungen aus der Wissenschaft begründet werden.

((71)) Menschen werden typischerweise mit pluralem, kontroverser und unsicherem Wissen-

schaftswissen konfrontiert, in ihrem Leben und im Unterricht. Das betrifft beispielsweise Arbeits- und Berufsleitbilder, Zukunftsaussichten von Berufen, Lebens- und Haushaltsführung, Konsumhandeln, Vermögensbildung und Altersvorsorge, Ungleichheit der Verwirklichungschancen, Marktwirtschaft und Kapitalismus, umwelt- und klimagerechte Wirtschaftspolitik, Globalisierung und Migration, Handelspolitik, Verbraucher- und Konsumpolitik, Steuer- und Finanzpolitik, Mindestlohn und Mindestrente, Einkommens- und Vermögensverteilung, Sozialpolitik und Sozialversicherung, demokratische Kontrolle wirtschaftlicher Macht, usw.

((72)) Die Beispiele zeigen, dass Multiperspektivität, Kontroversität und Komplexität die alltagsweltlichen, politisch-wirtschaftlichen und schulischen Standardsituationen prägen, in denen sich junge Menschen bewegen. Das steht im Spannungsverhältnis zu einem objektivistischen Wissensverständnis und einem subjektiven Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit. Die Lernenden bewältigen diese Ambivalenzen nicht aus eigener Kraft. Es droht die Gefahr, dass sie sie willkürlich einseitig auflösen und wissenschaftsferne oder wissenschaftsfeindliche Haltungen entwickeln.

((73)) Es ist deshalb Aufgabe der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken, Verfahrensweisen und Routinen zu entwickeln, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler mit den kognitiven Spannungen und emotionalen Zumutungen wissenschaftsorientiert *und* alltagsangemessen umgehen lernen.

((74)) Ein vielversprechender Ansatz setzt dafür auf Metakognition und die Auseinandersetzung mit dem Charakter von sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion sowie der Leistungsfähigkeit und den Grenzen von Wissenschaft (Szukala und Krebs 2015). Als weiteres Konzept ermöglicht Forschendes Lernen in unserer Domäne reflektierte Erfahrungen im Umgang mit Sozialwissenschaft. In beiden Fällen hat Disziplinarität kaum Relevanz.

((75)) Verlangt ist ein epistemologisch aufgeklärter, sozialwissenschaftlich kompetenter Umgang mit *wissenschaftlicher* Multiperspektivität (Multiparadigmatizität, Theorien- und Methodenpluralität). Eine Verengung auf Multiperspektivität *durch* Multidisziplinarität verdeckt die typische *intradisziplinäre* Multiperspektivität. Sie verfehlt ein Charakteristikum der Sozialwissenschaften.

((76)) Multiperspektivität gehört zu den zentralen fachdidaktischen Prinzipien. Wie verhält sie sich zu Disziplinarität und Interdisziplinarität? Die Tabelle zeigt mögliche Kombinationen.

((77)) Für das Feld A1 existieren in den Sozialwissenschaften keine Fälle, weil alle Disziplinen

multiparadigmatisch sind. Dagegen ist das Feld B1 der sozialwissenschaftliche Normalfall, auch in den sehr seltenen monodisziplinären Schulfächern in der sozialwissenschaftlichen Domäne.

Tab. 1: Disziplinarität und Paradigmatizität

		1	2
		<i>Disziplinarität</i>	
<i>Paradigmatizität</i>		mono-disziplinär	inter-disziplinär
A	mono-paradigmatisch	doppelte Monoperspektivität	externe Monoperspektivität
B	multi-paradigmatisch	interne Multiperspektivität	externe Multiperspektivität

((78)) Kombiniert man man wissenschaftliche Pluralität, Multiperspektivität und Kontroversität ((70)) mit dem allgemein- und fachdidaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung (und Wissenschaftspropädeutik), dann sieht man, dass wissenschaftliche Multiparadigmatizität und Pluralität zum Kern jeder sozio|ökonomischen Bildung gehören.

((79)) Dieses Gebot wissenschaftlicher Multiperspektivität gilt unabhängig davon, ob man (schul)fachliche Bildung disziplinär, multi- bzw. interdisziplinär oder transdisziplinär konzipiert.

((80)) Das Feld A2 steht für Interdisziplinarität, die sich auf zwei oder mehr Disziplinen, aber nur auf ein Paradigma bezieht. Das können etwa Volkswirtschaftslehre, Politikwissenschaft und Soziologie mit der Rational-Choice-Theorie sein. Auch der Institutionalismus würde tridisziplinär passen. Beide Paradigmen sind in den Sozialwissenschaften weit verbreitet. Wenn z. B. drei Disziplinen ihre Rationalhandlungsperspektive in die Bearbeitung der Fragestellung X oder des Problems Y einbringen, arbeiten sie multidisziplinär oder interdisziplinär und zugleich monoperspektivisch und monoparadigmatisch. Durch den Fokus auf die unterschiedlichen *Gegenstandsbereiche* Wirtschaft, Politik, Gesellschaft entsteht allerdings eine *domaniale* Multiperspektivität.

((81)) Die große Mehrzahl der Schulfächer der sozialwissenschaftlichen Domäne besiedelt das Feld B2. Das schließt auch die wenigen Fälle eines separaten Faches für wirtschaftswissenschaftliche Bildung ein; sie beziehen sich auf mindestens zwei, in sich multiparadigmatische Disziplinen ((54)).

((82)) Prominente Denkweisen sind multidisziplinär und transdisziplinär. Das multidisziplinäre Erklärungsprogramm der Rational-Choice-Theorie

(RCT) ist z. B. in allen Sozialwissenschaften samt den Wirtschaftswissenschaften fest verankert. In der Politikwissenschaft stellt sie international „das dominante Forschungsprogramm“, in der Soziologie hat sie „eine lange Traditionslinie“ (Diekmann und Voss 2018, S. 663–664; Dür 2012, S. 74).

((83)) In unserer Bildungsdomäne ist die RCT eine relevante transdisziplinäre Denkweise, denn Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften wenden sie häufig an. Sie bietet Erklärungen von wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Phänomenen. Eine Differenzierung solcher Denkweisen nach Disziplinen macht im Kontext allgemeiner Schulbildung keinen Sinn.

((84)) Man kann die Felder der Tabelle an einem Beispiel aus der Wirtschaftsdidaktik illustrieren. Eine ihrer Strömungen postuliert als „spezifisches Erkenntnisinteresse des Ökonomen“ „die Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation“, vor allem gemessen an der „Effizienz“ als „wichtigster Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und Systeme“; sie folgert daraus als Kernauftrag der ökonomischen Bildung, das Individuum zu befähigen, „mit knappen Mitteln besser (effizienter) zu wirtschaften – gleich in welchem Gegenstandsbereich“ (Retzmann et al. 2010, S. 17). Nur auf den ersten Blick passt dies in das Feld A1, genauer betrachtet gehört es zu A2, weil man „den“ Ökonomen mindestens in die Volkswirtin und die Betriebswirtin unterscheiden muss.

((85)) Das Beispiel motiviert, fachdidaktische Vorstellungen von Wirtschaftswissenschaften und ökonomischer Bildung mit der Multiperspektivität in den Bezugswissenschaften zu vergleichen.

((86)) Zunächst handelt es sich um eine fachdidaktische Verengung auf neoklassische Definitionen des Forschungsgegenstands: Verhalten unter Bedingung von Knappheit (z. B. Lionel Robbins) oder ökonomischer Ansatz mit den Annahmen Knappheit, Wahlzwang, Nutzenmaximierung, Marktgleichgewicht und Präferenzstabilität (z. B. Gary Becker).

((87)) In den Wirtschaftswissenschaften wird das eigene Selbstverständnis kontrovers diskutiert. In der Volkswirtschaftslehre findet man plurale Selbstbeschreibungen. Sie beziehen sich oft auf die Konstruktion eines gemeinsamen Gegenstandsbereichs. Beispiele sind die Funktionsweise des wirtschaftlichen Systems (z. B. Ronald Coase), die Organisation der Gesellschaft durch Tausch und ihre materielle Versorgung (z. B. Kenneth Boulding), Kapitalismus, Dynamik, Innovation, Wachstum und die Frage nach einer guten Volkswirtschaft (z. B. Edmund Phelps).

((88)) In der Volkswirtschaftslehre herrscht nicht eine Denkweise oder ein Erkenntnisinter-

esse, sondern eine Pluralität von Denkschulen und Strömungen: z. B. neben neoklassischem Mainstream etwa Postkeynesianismus, Institutionenökonomik, Verhaltensökonomik, Evolutionsökonomik, Komplexitätsökonomik oder Feministische Ökonomik. In der BWL stehen sich z. B. mikroökonomisch-monodisziplinäre und sozialwissenschaftlich-gegenstandsorientierte Strömungen gegenüber.

((89)) Für die sozio|ökonomische Bildung ist eine weitere Beobachtung relevant. Oft sind es multidisziplinäre oder transdisziplinäre Forschungstraditionen, deren Wissensbestände für die bildende Auseinandersetzung mit realweltlichen wirtschaftlichen Problemen und Situationen wichtig sind. Dazu zählen etwa Arbeits-, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Organisations-, Haushalts-, Konsum- und Marketingwissenschaften, die bidisziplinäre Verhaltensökonomik (Psychologie, Volkswirtschaftslehre; Angner und Loewenstein 2012, S. 642), die transdisziplinäre Evolutionsökonomik (Witt 2016) oder die Institutionenökonomik als Teil eines interdisziplinären Forschungsfelds, dem auch die Politikwissenschaft angehört (Ostrom 2007).

((90)) Vor diesem Hintergrund verliert die Frage nach Disziplinarität und Interdisziplinarität erheblich an Relevanz. Stattdessen rückt das Problem des Umgangs mit genereller sozialwissenschaftlicher Multiperspektivität in den Mittelpunkt.

((91)) Es lässt sich durch die methodisch kontrollierte, reflektierte Aneignung von alternativen Denkweisen und ihre vergleichende Anwendung auf eine konkrete Fragestellung oder ein realweltliches Problem bearbeiten. Je nach Altersstufe und Bildungsgang kann man dafür auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus ansetzen.

((92)) *Denkweisen* sind domänenspezifische Erkenntnisweisen, sie gehen über Basiskonzepte hinaus (vgl. ((67))). Denkweisen bezeichnen zusammenhängende, musterförmige, internalisierte und sozial gestützte, sich so stabilisierende und einigermaßen dauerhaft praktizierte Denkoperationen oder Analyseverfahren. Es kann sich um alltagsweltliche, professionelle oder wissenschaftliche Denkweisen handeln. Im hier interessierenden wissenschaftlichen Zusammenhang kann man auch von paradigmatischen Herangehensweisen oder Erkenntnisstrategien sprechen.

((93)) Eine Denkweise stützt sich auf ein typisches Ensemble von Ausgangsannahmen, Problembeschreibungen, Fragestellungen, Gegenständen, Konzepten, Kategorien, Tatsachen, Analysemethoden und Legitimationsverfahren. Man trifft auf Denkweisen mit hohem, mittlerem und niedrigem Abstraktionsniveau und Komplexitätsgrad.

Denkweisen haben keine klaren Grenzen, sich können sich mischen, verändern und auflösen.

((94)) Dem werden schulische und hochschulische Curricula in unserer Domäne oft nicht gerecht. Sie kanonisieren meist eine sehr verengte Auswahl von Denkweisen und blenden *wissenschaftliche* Multiperspektivität häufig ab. Das erfordert eine fachdidaktische Reflexion und die Kritik von Wissenspolitik und hegemonialen Wissensordnungen.

((95)) Es ist die Aufgabe der Fachdidaktiken, relevante exemplarische Denkweisen von zwei Seiten her zu identifizieren, der sozialwissenschaftlichen Produktionsseite (Bezugswissenschaften) und der Verwendungsseite (hier: Wirtschaft, Politik, Gesellschaft). Das verlangt interfachdidaktische und transfachdidaktische Kooperation.

7 Ausblick

((96)) Als Anwältin der *Freiheit* des Denkens der Lernenden muss die Fachdidaktik ihnen wissenschaftliche Alternativen erschließen und ihnen zugleich *Orientierung* für ihr Leben angesichts allgegenwärtiger wissenschaftlicher Pluralität bieten. Perspektivität und Pluralität gehören zu den Charakteristika sozialwissenschaftlichen Wissens und sie prägen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Die persönliche Positionierung in und zu den Wirtschaftswelten und das praktische Handeln verlangen einen kompetenten und reflektierten Umgang mit Pluralität und Multiperspektivität.

((97)) Fachdidaktiken, Bildungspolitik und Fachkonferenzen an den Schulen müssen den Erwerb von sozialwissenschaftlicher Multiperspektivitätskompetenz formal *und* inhaltlich *organisieren*. Diese Aufgabe zu ignorieren oder den Lernenden zuzuschieben, ist keine Option. Auch vereinzelte Projektstage oder zufällige Absprachen zwischen einzelnen Lehrkräften leisten das nicht.

((98)) Transdisziplinarität kennzeichnet einen relevanten Teil des Wissens und Könnens in der sozialwissenschaftlichen Domäne. Domänenspezifische Probleme und Herausforderungen verlangen meist nach interdisziplinären Analysen und Lösungsansätzen. Deshalb sollten die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken *gemeinsame* Konzepte für den Umgang mit Transdisziplinarität und Disziplinarität sowie Pluralität und Multiperspektivität in dieser Domäne entwickeln.

((99)) Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Befunde und Argumente stehen meines Erachtens einige ebenso wichtige wie schwierige Fragen zur Diskussion:

((100)) Wie bildungsrelevant ist das Prinzip

der Disziplinarität? Soll man es auf alle sozialwissenschaftlichen Schulfächer anwenden oder soll man stärker auf Transdisziplinarität setzen?

((101)) In unserer Domäne bleiben multidisziplinäre Schulfächer auf absehbare Zeit die Regel. Braucht man für sie eine (Fach-)Didaktik der Multidisziplinarität und der Interdisziplinarität? Was kann, was muss sie leisten?

((102)) Wie kann man den kompetenten und reflektierten Umgang mit transdisziplinärer wissenschaftlicher Multiperspektivität im sozioökonomischen Unterricht und im wirtschaftlichen Alltag systematisch und nachhaltig fördern?

((103)) Kann man für die sozioökonomische Bildung einen (konsensualen) Kern von transdisziplinären und disziplinären Denkweisen und Konzepten konstruieren? Wie sähe er aus?

((104)) Wie kann man sozioökonomische Bildung in der Schule und im Unterricht *für alltagsweltliche Domänen* so konzipieren, dass die Lernenden die dafür angemessenen trans- und adisziplinären Denkweisen, Konzepte und Kompetenzen erwerben?

((105)) Wie kann man gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler disziplinar unterschiedliches reflektiert verknüpfen und differenziert auf reale sozioökonomische Situationen und Problemlagen anwenden?

Anmerkungen/Endnoten

¹ In diesem Text greife ich auch auf Argumente aus meinen in der Literaturliste aufgeführten Publikationen zurück, ohne Zitationen und Paraphrasen im Einzelnen zu belegen.

Literatur

- Angner, E. & Loewenstein, G. (2012). Behavioral Economics. In U. Mäki (Hrsg.), *Philosophy of economics* (S. 641–689). Amsterdam: Elsevier.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diekmann, A. & Voss, T. (2018). Rational-Choice-Rezeption in der deutschsprachigen Soziologie. In S. Moebius & A. Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie. Band 1, Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum* (S. 663–682). Wiesbaden: Springer.
- Dür, A. (2012). Rational Choice: Ein kritisches Plädoyer für Theorien der rationalen Entscheidung.

- Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 41 (1), 73–83.
- Grammes, T. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Das Entstehen von Expertise. In J. Hoffmann & W. Kintsch (Hrsg.), *Lernen* (Enzyklopädie der Psychologie, C/II/7, S. 583–615). Göttingen: Hogrefe.
- Haan, G. de, Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H. G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hedtke, R. (2018a). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hedtke, R. (2018b). Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Hedtke, R. (2019). Das Konkordanzprinzip als domänenpädagogische Leitidee der gesellschaftlichen Bildung. In M. Lotz & K. Pohl (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel!? Neue Herausforderungen für die politische Bildung und ihre Didaktik* (S. 105–112). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hedtke, R. (2020). Undiszipliniert denken lehren. Das Gemeinsame als Grundlage sozioökonomischer Pluralität. In C. Fridrich, R. Hedtke & W. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Hedtke, R. (2022). Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., S. 40–50). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Huber, L. (1994). „Wissenschaftspropädeutik“ – Eine unerledigte Hausaufgabe der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer & W. Klafki (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 243–254). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Koller, H.-C., Marotzki, W. & Sanders, O. (Hrsg.). (2007). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript.
- Kornmesser, S. & Schurz, G. (Hrsg.). (2014). *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften. Koexistenz, Komplementarität und (In)Kommensurabilität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, Florian von & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ostrom, E. (2007). Challenges and growth: the development of the interdisciplinary field of institutional analysis. *Journal of Institutional Economics* 3 (3), 239–264.
- Popkewitz, Thomas S. (1997). The production of reason and power. Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies* 29 (2), 131–164.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft*. O. O. [Berlin].
- Schreyögg, G. & Koch, J. (2020). *Management. Grundlagen der Unternehmensführung* (8. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schützenmeister, F. (2008). *Zwischen Problemorientierung und Disziplin. Ein koevolutionäres Modell der Wissenschaftsentwicklung* (Science Studies). Bielefeld: Transcript.
- Szukala, A. & Krebs, O. (2015). Sozialwissenschaftliche Kontroverse und die Ordnung des curricularen Wissens. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 6 (1), 33–51.
- Thommen, J.-P., Achleitner, A.-K., Gilbert, D. U., Hachmeister, D. & Kaiser, G. (2017). *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre* (8. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Weingart, P. (2015). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Wissenschaftsrat. (2020). *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Witt, U. (2016). Generic Features of Evolution and Its Continuity. A Transdisciplinary Perspective. In U. Witt (Hrsg.), *Rethinking economic evolution. Essays on economic change and its theory* (S. 89–104). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Verfasser

Reinhold Hedtke, Prof. em. Dr.
Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie

WEITERFÜHRUNGEN

Sozioökonomische Bildung und Disziplinarität am Gymnasium

Nicole Ackermann

1 Einleitung

((1)) In diesem Beitrag werden bildungstheoretische und allgemeindidaktische Ansätze zu *Disziplinarität* mit fachdidaktischen Ansätzen der *sozioökonomischen Bildung* produktiv in Verbindung gebracht und damit der Forschungsauftrag «Sozioökonomische Bildung» (vgl. Hedtke Fa) für das Gymnasium (gymnasiale Oberstufe) weitergeführt. Fokussiert wird auf den geltenden Rahmenlehrplan in der Schweiz und das dortige Fach «Wirtschaft und Recht».

((2)) Das Fach «Wirtschaft und Recht» ist für die Diskussion von Disziplinarität am Gymnasium besonders interessant. In der Fachwissenschaft haben sich sprachkulturell unterschiedliche Denkschulen, sog. «cultures of thoughts» (Fourcade, 2009), und in der Fachdidaktik unterschiedliche Konzeptionen ökonomischer Bildung (Hedtke, 2006, 2011) entwickelt. An den Schweizer Gymnasien ist das Fach vergleichsweise jung und seine Stellung gegenüber anderen Fächern bildungspolitisch umstritten (Eberle, 2006).

2 Wissens- und Werteordnung am Gymnasium

((3)) Die übergeordneten Bildungsziele der Schweizer Gymnasien werden in der Literatur mit den Formeln «allgemeine Hochschulreife» und «vertiefte Gesellschaftsreife» umschrieben (Eberle & Brüggemann, 2013, S. 10-11). Die Schüler:innen sollen gleichermassen auf ein Hochschulstudium und auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet werden (EDK, 1995, Art. 5 Abs. 1 MAR).

((4)) Um diese Bildungsziele zu erreichen, orientieren sich die gymnasialen Fächer an unterschiedlichen akademischen Disziplinen. Umgekehrt werden nicht alle akademische Disziplinen als Fächer unterrichtet (z. B. Politologie, Soziologie, Ökologie); vgl. Hedtke Fa ((47)). Die gymnasialen Fächer sind durch das Maturitätsanerkennungsreglement vorgegeben (EDK, 1995, Art. 9

MAR) und im Rahmenlehrplan beschrieben und begründet (EDK, 1994).

((5)) Das Fach «Wirtschaft und Recht» muss von den Schüler:innen als obligatorische Einführung besucht werden, fortführend kann es als Schwerpunkt oder als Ergänzung gewählt werden (EDK, 1995, Art. 9 MAR).

((6)) Das Fach «Wirtschaft und Recht» ist in drei Lernbereiche gegliedert: Volkswirtschaftslehre (Mikroökonomik, Makroökonomik, Wirtschaftspolitik), Betriebswirtschaftslehre (inkl. Finanz- und Rechnungswesen) und Rechtslehre (öffentliches Recht, Privatrecht) (EDK, 1994, S. 76). Die Lerngegenstände sind jeweils einem einzigen Bereich zugeordnet.

((7)) Im schweizweiten Vergleich der gymnasialen Lehrpläne des Fachs «Wirtschaft und Recht» sind unterschiedliche fachdidaktische Konzeptionen und sprachkulturelle Traditionen erkennbar (Ruoss, Ackermann, & Stadelmann, 2022). Im Einführungsfach sind die Lerngegenstände heterogen und im Schwerpunktfach eher homogen. Im Einführungsfach werden bei den Lerngegenständen vorwiegend interdisziplinäre Bezüge zu vier Allianzfeldern hergestellt (Geografie, Geschichte, Philosophie/Religion, Mathematik). Im Schwerpunktfach wird auf eine breite Palette von anderen Fächern verwiesen.

((8)) Innerhalb der deutschsprachigen Lehrpläne sind Lerngegenstände aus den Bereichen VWL und BWL etwa gleich gewichtet, innerhalb der französisch- und italienischsprachigen Lehrpläne überwiegt VWL. In etwa 17 % der deutschsprachigen sowie in etwa 6 % der französisch- und italienischsprachigen Lehrpläne werden interdisziplinäre Bezüge hergestellt.

3 Disziplinarität am Gymnasium

((9)) Für den gymnasialen Unterricht sind verschiedene Ansätze für Disziplinarität erforderlich (Eyer, 2017, S. 43-50); vgl. Hedtke Fa ((31)): fachspezifisch (monodisziplinär, Wissensbestände einer singulären Disziplin), fachverbindend (multidisziplinär, additiv zusammengefügte Wissensbestände mehrerer Disziplinen) und fachübergreifend/themenzentriert (interdisziplinär, problem- und lösungsorientiert zusammengeführte Wissensbestände mehrerer Disziplinen).

((10)) Der *fachspezifische* Ansatz beinhaltet einen *disziplinären* Zugang zum Lerngegenstand: die einzelnen Fächer und deren Themen werden unabhängig voneinander unterrichtet. Es können epistemologische und methodologische Wissensbestände einer bestimmten akademischen Disziplin

lin aufgezeigt sowie ihre Erkenntnisgenerierung und -validierung offengelegt werden; vgl. Hedtke Fa ((64)). Die Schüler:innen sollen auf universitäre Studienbereiche vorbereitet werden, die monodisziplinär (z. B. Rechtswissenschaft) oder multidisziplinär (z. B. Wirtschaftswissenschaften: Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre; Kulturwissenschaften) ausgerichtet sind. Damit erfahren die Schüler:innen eine für die gymnasiale Oberstufe adäquate *Wissenschaftspropädeutik* (Huber, 1994); vgl. Hedtke Fa ((50)) und ((64)).

((11)) Beim *fachverbindenden* Ansatz wird ein multidisziplinärer Zugang zum Lerngegenstand gewählt: ein Thema wird synchron oder asynchron in mehreren Fächern unterrichtet (z. B. das Thema «Politische Rechte» in Geschichte und in Recht). Es können Wissensbestände und -zugänge von akademischen Disziplinen adressiert werden, für die es kein entsprechendes gymnasiales Fach gibt. Damit sollen die Schüler:innen auf universitäre Studienbereiche vorbereitet werden, die *per se* multidisziplinär (z. B. Wirtschaftswissenschaften) oder interdisziplinär (z. B. Medienwissenschaften, Umweltwissenschaften, Ingenieurwissenschaften) konstituiert sind, und/oder interdisziplinäre Vertiefungen anbieten (bspw. in den Wirtschaftswissenschaften: Wirtschaftsgeschichte, Wirtschaftspolitik, Wirtschaftsethik, Bildungsökonomik, Umweltökonomik); vgl. Hedtke Fa ((49)).

((12)) Beim *fachübergreifenden bzw. themenzentrierten* Ansatz wird ein interdisziplinärer Zugang zum Lerngegenstand eingenommen: ein Thema wird zeitgleich aus der Perspektive mehrerer Fächer bearbeitet (z. B. das Thema «Globalisierung» aus wirtschaftlicher, ökologischer, politischer und historischer Perspektive). Es können komplexe gesellschaftliche Problemstellungen (z. B. Altersvorsorge, Migrationsbewegungen, Klimaveränderung) elaboriert und kontroverse Lösungsansätze diskutiert werden. Die Schüler:innen sollen dafür sensibilisiert werden, dass gesellschaftliche Problemstellungen mehrere Lebensbereiche durchdringen und mehrere Disziplinen berühren, für die Problemlösung entsprechend interdisziplinäre Zugänge erforderlich sind (Ackermann, 2021).

4 Sozioökonomische Bildung am Gymnasium

((13)) Für die fachdidaktische Lehrplanentwicklung in der ökonomischen bzw. sozioökonomischen Bildung werden in der Literatur drei curriculare Kriterien vorgeschlagen (Reetz, 2003):

Wissenschaft, Situation und Persönlichkeit. Diese Kriterien lassen sich weiter differenzieren hinsichtlich Perspektivität (Ökonomik, Ökonomie), Disziplinarität (monodisziplinär, multidisziplinär, interdisziplinär) und Paradigmatizität (monoparadigmatisch, multiparadigmatisch) (Hedtke, 2011, 2014); vgl. Hedtke Fa ((65)). Aus der Systematisierung und Differenzierung dieser fachdidaktischen Kriterien lassen sich Varianten der sozioökonomischen Bildung ableiten (Ackermann & Ruoss, in Vorbereitung); vgl. Hedtke Fa ((76)).

((14)) Das curriculare Kriterium Wissenschaft bezieht sich auf die Perspektive Ökonomik als *Wissenschaftsbereich*: wissenschaftliche Konzepte und Modelle, paradigmatische Denkansätze. Es sind drei Varianten der Disziplinarität möglich: a) monodisziplinär: Wirtschaftswissenschaften (VWL oder BWL); b) multidisziplinär: Sozialwissenschaften (VWL, BWL, Recht, Politik, Geografie, Geschichte); c) interdisziplinär: Sozialwissenschaften (s. oben). Alle Varianten der Disziplinarität können monoparadigmatisch oder multiparadigmatisch ausgestaltet sein; vgl. Hedtke Fa ((78)).

((15)) Das curriculare Kriterium Situation bezieht sich auf die Perspektive Ökonomie als *Wirklichkeitsbereich*: reale ökonomische Phänomene und Probleme, ökonomisch geprägte Situationen. Dies erfordert eine problemorientierte Interdisziplinarität der sozialwissenschaftlichen Fächer.

((16)) Das curriculare Kriterium Persönlichkeit bezieht sich ebenfalls auf die Perspektive Ökonomie als *Wirklichkeitsbereich*: das Individuum in der Gesellschaft, individuelle und gesellschaftliche Verantwortung, gesellschaftliche Teilhabe. Dies legt eine zweifache Interdisziplinarität nahe: sozialwissenschaftlich problemorientiert und erziehungswissenschaftlich schülerorientiert.

5 Schlussfolgerungen

((17)) Die Disziplinarität des Fachs «Wirtschaft und Recht» an Schweizer Gymnasien ist, basierend auf dem Rahmenlehrplan, *sozialwissenschaftlich* und *multidisziplinär*. Zeitliche und räumliche Unterschiede in den gymnasialen Lehrplänen dieses Fachs können als «variants of a capitalist spirit» (Münnich & Sachweh, 2017) interpretiert werden.

((18)) Die disziplinäre und interdisziplinäre Bearbeitung der Lerngegenstände im gymnasialen Unterricht hängt jedoch von den Lehrer:innen ab; vgl. Hedtke Fa ((56)). Für Lehr-Lernprozesse im schulischen Kontext ist nicht nur das «intended curriculum» (Kridel, 2010), sondern auch das

«hidden curriculum» (Snyder, 1970) und das «enacted curriculum» (Orlowski, 2012) bedeutsam.

((19)) Abschliessend ergeben sich weiterführende Fragen: 1) Mit welchem Ansatz für Disziplinarität können die gleichgewichtigen Bildungsziele «allgemeine Hochschulreife» und «vertiefte Gesellschaftsreife» im neuen Rahmenlehrplan erreicht werden (EDK, 2018)? 2) Wie ist Disziplinarität und Paradigmatizität in der gymnasialen Lehrer:innenbildung für das Fach «Wirtschaft und Recht» verankert? 3) Mit welchen Lehr-Lern-Arrangements kann das disziplinäre und interdisziplinäre Denken der Schüler:innen gefördert werden?

Literatur

- Ackermann, N. (2021). Zum Bildungsideal des «mündigen Wirtschaftsbürgers»: Kompetenzmodell für ökonomische Bildung und Domänenanalyse des gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereichs. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mitnik, & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (S. 147–178). Wiesbaden: Springer VS.
- Ackermann, N., & Ruoss, T. (in Vorbereitung). Bildungsziele, überfachliche und fachliche Kompetenzen in gymnasialen Lehrplänen: Eine vergleichende Analyse des Fachs «Wirtschaft und Recht» in der multilingualen Schweiz.
- Eberle, F. (2006). Zur Bedeutung von Wirtschaft und Recht in der gymnasialen Bildung. *Gymnasium Helveticum*, 2006(3), 16–23.
- Eberle, F., & Brüggelbrock, C. (2013). *Bildung am Gymnasium*. Bern: EDK.
- EDK. (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichung zur Umsetzung*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. (1995). *Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR) vom 16.01.1995 bzw. 15.02.2015, SR 4.2.1.1*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. (2018). Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität: Mandat für Projektphase I vom 06.09.2018: Auslegeordnung zu den Referenztexten. [Press release].
- Eyer, M. (2017). *Interdisziplinarität auf der Sekundarstufe II*. Bern: hep.
- Fourcade, M. (2009). *Economists and societies: Discipline and profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hedtke, R. (2006). Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In A. Fischer (Hrsg.), *Ökonomische Bildung - quo vadis?* (S. 95–119). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hedtke, R. (2011). *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozio-ökonomische Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 81–127). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Huber, L. (1994). «Wissenschaftspropädeutik»: Eine unerledigte Hausaufgabe der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 243–253). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kridel, C. (2010). Intended Curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies* (pp. 489–489): SAGE Publications.
- Münnich, S., & Sachweh, P. (2017). Varianten des kapitalistischen Geistes im Wandel? In P. Sachweh & S. Münnich (Hrsg.), *Kapitalismus als Lebensform? Deutungsmuster, Legitimation und Kritik in der Marktgesellschaft* (S. 3–26). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Orlowski, P. (2012). The Purpose of Schooling: Ideology in the Formal and “Enacted” Curriculum. In P. Orlowski (Hrsg.), *Teaching About Hegemony: Race, Class and Democracy in the 21st Century* (S. 55–74): Springer Netherlands.
- Reetz, L. (2003). Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In F.-J. Kaiser & H. Kaminski (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 99–124). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Ruoss, T., Ackermann, N., & Stadelmann, T. (2022). Cultures of economic education: Grammar school curricula in a multilingual comparison. *European Educational Research Journal*, 00(0), 1–17.
- Snyder, B. R. (1970). *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf.

Verfasserin

Nicole Ackermann, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung S2/Berufsbildung

Mehr persönliche Bildung wagen?!

Benjamin Apelojg

1 Einleitung

((1)) Ich soll mich zu den Ausführungen von Reinhold Hedtke (Fa) in Form einer Weiterführung äußern, was mir gewisse Schwierigkeiten bereitet hat, da an den Ausführungen grundsätzlich nichts auszusetzen ist. Wer kann schon an Inter-, Trans-, und Multidisziplinarität, als relevanten Teil der sozialwissenschaftlichen Domäne Negatives oder zu Bemängelndes finden? Insbesondere da viele Bereiche der Sozialwissenschaften per se inter- oder multidisziplinär angelegt sind. Nichtsdestotrotz entstehen Disziplinen durch «Disziplinpolitik und Institutionalisierungsstrategien und verkörpern Interessenlagen und Macht-konstellationen» ((Fa 36)), was auch Auswirkungen auf bildungspolitische Fragen hat.

((2)) Reinhold Hedtke stellt vier Fragestellungen ins Zentrum seines Beitrages ((Fa 5)). Ich möchte auf die vier Fragen eine Gegenfrage stellen: Wem nützen die vier Fragen? Gemeint sind damit die Akteure sozioökonomischer Bildung, wie Politik, Fachgesellschaften, Interessenverbände, Lehrende und Lernende.

((3)) Die Frage ist rhetorischer Natur. Selbstverständlich profitiert in erster Linie eine Fachgesellschaft, die sozioökonomisch ausgerichtet ist von einem Argumentationsstrang, welcher eine Breite ((Fa 11)), fachliche Grenzen überschreitende, multidisziplinäre ((Fa 57)), Pluralität, Multiperspektivität und Kontroversität einbeziehende Bildung ((Fa 65)) fördern möchte. Auch politisch mag eine solche Argumentation beim Zuschneiden von Fächern und der Entwicklung von Curricula hilfreich sein.

((4)) Fachgesellschaften brauchen und bieten Orientierung. Diese ist für den Diskurs und die Entwicklung der Disziplin unerlässlich. Lehrende benötigen Halt und Inspiration. Und Lernende brauchen Bildung! Wenn aber von den vier Fragen in erster Linie Fachgesellschaften und Politik profitieren und nicht diejenigen, um die es eigentlich geht, die Lernenden, ist der hier aufgeführte Diskussionsansatz als zumindest nicht vollständig anzusehen. Dies rührt meiner Meinung nach daher, dass sich die gesamte Argumentationskette am Wissenschaftsbezug orientiert und bedauerlicherweise der Persönlichkeitsbezug außer Acht gelassen wird.

2 Bildung als persönliche Angelegenheit?

((5)) Von Kerschensteiner stammt der berühmte Satz «Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung» (Kerschensteiner 1904, zitiert nach Lange et al. 2001, 50). Folgt man dem Bildungsbegriff bei Reinhold Hedtke der da lautet: «Bildung bezeichnet einen selbstreflexiven und möglichst selbstbestimmten Prozess, in dem die sich bildende Person Wissen mit sich selbst verbindet und ihm persönlichen Sinn zuschreibt» ((Fa 15)) und weiter «Bildung meint ein die Person berührendes und veränderndes transformierendes Lernen» ((Fa 16)) lässt sich sagen, dass schulische Bildung (ob allgemein oder beruflich) vor allem zur Menschenbildung beitragen sollte.

((6)) Bildung als ein Prozess, der unter die Haut geht, ist eine wunderbare Beschreibung, bei dem sich im wahrsten Sinne des Wortes Wissen einverleibt wird (Polanyi, 1985: S. 24 f.).

((7)) Ich verstehe in diesem Sinne Bildung als eine Erweiterung und Modifikation innerer Bilder. Bildung als ein Prozess, bei dem mit/durch und im Körper gelernt wird. Bildung ist wie Lernen auch eine ganz persönliche Angelegenheit. Eduard Spranger spricht vom «persönlichen Bildungszentrum» (Spranger, 1923, zitiert nach Lange et al. 2001, 60).

((8)) Die wohlbekannte und eigentlich zentrale Frage lautet, an welchen Stoffen Bildung erfolgen soll. Dies schließt die grundsätzliche Problematik nach dem Verhältnis von fachbezogenen Inhalten vs. persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten & Interessen mit ein. Genau diese Problematik wird bedauerlicherweise im Forschungsauftritt nicht berücksichtigt.

((9)) Ein typischer Weg um dieses Problem anzugehen, stellt das Exemplarität und des Lebensweltbezuges ((Fa 42 & 43)) dar. Dieser Ansatz löst aber nicht den zentralen Widerspruch zwischen dem, was Bildung sein soll «Menschenbildung» und dem wie Bildungsinhalte ausgewählt werden, nämlich zuerst von Fachgesellschaften und ihren domänenspezifischen Zuschnitten, die sich dann in unterschiedlichen Curricula wiederfinden, welche von Lehrenden, meist ohne die Lernenden einzubeziehen, umgesetzt werden. Wirft man einen kritischen Blick in die Lehrpläne und Prüfungsordnungen handelt es sich weitestgehend um materiale Bildung. Ketzerisch gefragt: Wer erinnert sich daran, im Rahmen seiner Abschlussprüfungen persönlich «berührt geworden zu sein»?

3 Transdisziplinäre Bildung als praktische Bildung!

((10)) Die spannende Frage lautet, wie man den Spagat zwischen einer wissenschaftsorientierten Auswahl an Bildungsinhalten, die sehr gerne u.a. Multiperspektivität und Kontroversität einschließen kann, und dem was Lernen auszeichnet, ein höchst individueller, nicht von außen steuerbarer Prozess zu sein, bewerkstelligt werden kann.

((11)) Betrachtet man domänenspezifische Ansätze (vgl. APuZ 2011) so gewinnt man den Eindruck, dass bloß keine die Sozio|ökonomie betreffende Bildungskategorie vergessen werden darf. Auch die von Reinhold Hedtke vorgeschlagenen Kriterien erhöhen eher die Schlagzahl behandelbarer wissenschaftsorientierter Themen, als dass sie einer eindeutigen Auswahl dienlich sind. Für Reinhold Hedtke zählen vor allem die Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Politikwissenschaften sowie Sozialpsychologie dazu ((Fa 66)). Warum nicht die Ökotothologie oder die Religionswissenschaften? Eine eindeutig kriterienbezogene Begründung fehlt meiner Ansicht nach.

((12)) In der Debatte um den Zuschnitt sozio|ökonomischer Fächer werden traditionsreiche Fächer wie «Wirtschaft, Arbeit, Technik (Berlin & Brandenburg)» oder Wirtschaft, Technik und Haushalt/Soziales (Sachsen) gerne übersehen. Diese multi- und transdisziplinären Fächer weisen einen sehr hohen Persönlichkeits- und Lebensweltbezug auf. Warum sollten Gymnasiasten nicht auch lernen, wie wichtig gesunde Ernährung ist oder wie man ein Fahrrad repariert?

((13)) Meiner Ansicht nach bedarf es einer weiterführenden Debatte, welche Persönlichkeit & Körper ebenso wie Wissenschaftsorientierung bei der Entwicklung von Bildungsinhalten als eine zentrale Kategorie begreift.

((14)) Transdisziplinarität verstanden als Verbindung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen schließt die Einbeziehung auch «randständiger» Akteure mit ein. Es wäre demnach ein wichtiges Signal, die Lernenden stärker in die Bildungsdebatten einzubeziehen. Ein dafür geeignetes Konzept stellt beispielsweise die Zukunftswerkstatt nach Robert Jungk dar.

((15)) Transdisziplinarität könnte in diesem Sinne als Mut verstanden werden, Lernende mehr zu Wort kommen zu lassen. Ihnen Gehör zu schenken, um zu erfahren, was sie als Lernende berührt oder eben kalt lässt.

((16)) Es bedarf Kriterien und Methoden, die einerseits Anregung zur «Menschenbildung» und

andererseits Raum für wissenschaftsorientierten Austausch und Dialog bieten. Nur so kann man erfahren, welchem Wissen ein persönlicher Sinn zugeschrieben wird und was aus Sicht der Lernenden weiterverfolgt werden sollte.

((17)) Das können sowohl Fragen von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit, wie Fragen nach Gewinnstreben und Effizienz sein. Multiperspektivität und Kontroversität sollte im Rahmen sozio|ökonomischer Bildung vor allem ein Angebot und keine Doktrin sein.

((18)) Der herrliche Gedanke, dass die Fachdidaktik als Anwältin der Freiheit des Denkens der Lernenden fungiert ((Fa 96)), verstehe ich als Metapher, um mehr Individualität und Selbststeuerung im Rahmen sozio|ökonomischer Fächer zu wagen. Fachdidaktik wird dann zu einer Orientierung, wenn sie sowohl Lehrenden als auch Lernenden Anhaltspunkte und Anregungen für selbstbestimmtes Lernen bietet, über die auch selbstbestimmt entschieden werden darf. Wie das zu bewerkstelligen ist, stellt eine Herausforderung für die Fachdidaktik dar!

((19)) Wenn man Bildung von der Seite der Berührten denkt, bedeutet dies vom praktischen und nicht vom wissenschaftlichen Wissen auszugehen. Wissenschaftliches Wissen bildet dann nicht mehr den Ausgangspunkt, sondern bietet vielfältige Unterstützung im Prozess der Selbstentfaltung an.

((20)) Es gehört Mut dazu, Inhalte die niemanden berühren, zugunsten persönlich relevanter Fragestellungen wegzulassen. Die von Reinhold Hedtke im Fazit aufgeworfenen Fragen ((Fa 100 ff)) sind nicht falsch und allemal wichtig, allerdings halten sie an der bisherigen Denkweise, welche die Wissenschaft als Wissende und die Lernenden als Orientierungs-Suchende ansieht, fest. Jedoch ist die Antwort auf die Frage des Berührtseins keine wissenschaftliche, sondern eine persönliche und genau da sollte Bildung ernsthaft ansetzen.

Literatur

- Aus Politik und Zeitgeschichte (2011). Ökonomische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), (12) 2011, Bonn
- Kerschensteiner, G. (1904). Berufs- oder Allgemeinbildung. In: Grundfragen der Schulorganisation. (S. 40-63), München/Düsseldorf, 1954
- Polanyi, M. (1985). Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Spranger, E. (1923). Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften.

Bd. II, (S. 275-293), Heidelberg: Quelle und Meyer 1973

Lange, U., Harney, K., Rahn, S. & Stachowski, H. (Hrsg.) (2001). Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Verfasser*in

Benjamin Apelojg, Dr.

Akademischer Mitarbeiter für ökonomische Bildung

Mail: apelojg@uni-potsdam.de

Ökonomische Bildung mit Soße?

Volker Bank

1 Vorbemerkungen

((1)) In seinen Thesen fasst Reinhold Hedtke seine über lange Jahre vertretene Position zu einer mehr oder weniger einheitlichen sozioökonomischen Bildung zusammen (vgl. Fa Endnote 1). Eine Weiterentwicklung deutet er durch die Nutzung eines senkrechten Trennstrichs zwischen «sozio...» und «...ökonomisch» an (vgl. Fa (12)).

((2)) Das Anliegen, zwischen Soziologie und Wirtschaftswissenschaften eine Interdisziplinarität als das begrüßenswert Notwendige erscheinen zu lassen, liegt in dieser Zeitschrift nahe. Gleichwohl wird durch das bloße Postulat einer sozioökonomischen Bildung das von den Herausgebern verfolgte Anliegen eher konterkariert.

((3)) Die Begründung Hedtkes beschränkt sich auf belegloser Vagheiten wie «erfährt ... meist große Zustimmung», «genießt ... hohes Ansehen» (vgl. Fa (1)), auch: «Einige Forschende halten für ...» (vgl. Fa (3)). Fraglos wären Belege möglich, doch ich leite daraus die Freiheit ab, schon aus Platzgründen meine Argumentation möglichst auf der Grundlage kohärenztheoretischer Wahrheitstheorie durchzuführen und verzichte auf die Widerlegung aller Behauptungen und auf Belege aller Aussagen.

2 Ist Interdisziplinarität überlegen?

((4)) In Einem will ich Hedtke wohl folgen: Die Interdisziplinarität erfahre «meist» große Zustimmung, in Bildungsphilosophie, Bildungspolitik und in «vielen» Bildungsgängen (vgl. Fa (1), vgl. ferner Fa (8)). Ich gehe sogar weiter. Interdisziplinarität wird ganz grundsätzlich und überall begrüßt (neuerdings eher auch 'Transdisziplinarität' vgl. Mittelstraß 1987). Ökonomisch erklärt sich das leicht, nachdem eine Sache, die so offensichtlich erfolgreicher (oder effizienter) ist als eine andere, letztere verdrängt; und also überflügelt die interdisziplinäre Wissenschaft die disziplinäre Wissenschaft. Naturwissenschaftlich würde das Konzept der Evolution erklären, dass eine 'fitte', also erfolgreiche Wissenschaftsform auf Dauer andere aussterben lässt oder auf ein Nischendasein begrenzt. Das aber ist ganz offensichtlich nicht der Fall. Physik, Chemie und Biologie bestehen uneingeschränkt als solche weiter, ohne dass sie irgendjemandem marginalisiert, bedeutungslos gar erschienen. Niemand fordert eine Transdisziplin Natural|physik, niemand eine Linguistische|germanistik. Es wird zudem im ganzen Beitrag nicht klar, ob Hedtke neuerdings eine Transdisziplin Sozio|Ökonomik fordert, oder wie schon öfter eine Ökonomie, die durch Soziologen und Politologen vor kapitalistischer Indoktrination geschützt werden muss.

((5)) Ganz unabhängig davon ist transdisziplinäres Arbeiten überwältigend zustimmungsfähig. Durch Einbringen von Expertise verschiedener Erkenntnisbereiche werden Probleme bearbeitet, für die allein aus den jeweiligen Disziplinen heraus keine befriedigenden Lösungen gefunden werden konnten. So ergibt sich eine vergleichsweise höhere Dynamik im Prozess der Erkenntnisgewinnung, im Zusammenspiel der Disziplinen ergeben sich schneller unerwartete und öffentlichkeitswirksame Erkenntnisse, als innerhalb der Fachgrenzen. Deren Theoriegebäude sind schon ausdifferenziert und weisen eine weniger günstige Relation zwischen Einsatz und Nutzen aus (was die klassisch-neoklassische Ökonomik im 'Gesetz vom abnehmenden Grenznutzen' (Gossen 1854) theoretisch gefasst hat). Nur seltene disruptive Entwicklungen (wie im Zusammenhang mit der Einführung von Relativitäts- und Quantentheorie) führen binnendisziplinär auf eine neue S-Kurve der Wissenschaftseffizienz (wie von Kuhn 1962 postuliert).

((6)) Pragmatisch ist also Transdisziplinarität nicht *per se* überlegen, sondern nur jeweils momentan. Kohärenztheoretisch gilt in der Tat «Die

Attribute interdisziplinär und transdisziplinär setzen den Begriff Disziplin voraus.» (vgl. Fa (28)). Diese Aussage begrenzt sich aber missweisend auf die Ebene des ‘Signifiant’ (de Saussure 1913), also der Bezeichnung durch die Hinzufügung der einen oder der anderen Vorsilbe (inter/trans), allenfalls noch gilt demnach: Jedwede Form der Multi-Inter-Trans-Disziplinarität hat ihre strenge Voraussetzung in der Existenz, der Beherrschung und Nutzung der jeweils eingebundenen Disziplinen. Angesichts dieses kategorischen Kontingenzverhältnisses fehlt Hedtkes Konzession in (Fa (8)) und (Fa (28)) das eigentlich Entscheidende.

((7)) Auch das Unterrichten in einen transdisziplinären Zusammenhang ‘Sozioökonomie’ verlangt Expertise in mehreren Wissenschaften: den beiden gemäß der gewählten Nomenklatur offen erkennbar beteiligten Wissenschaften Ökonomie und Soziologie, sowie der in curriculärer Praxis faktisch beteiligten Wissenschaft Politologie sowie im Endeffekt allen drei zuzuordnenden Fachdidaktiken. Das macht augenfällig, dass ein solcher Unterricht (zumindest in der Breite) eine erheblich größere Expertise verlangte, als disziplinär gebundener Unterricht, der durch eine fachliche Homogenität der zugrundeliegenden Wissenschaftskultur gekennzeichnet ist.

((8)) Wo aber die Kenntnisse fehlen, werden sie allzu leicht durch Ideologie substituiert; tatsächlich fordert Hedtke die Einbeziehung nichtwissenschaftlicher Wissensformen (vgl. Fa (11)). Das ist unverträglich zum Postulat der wissenschaftlichen Korrektheit in allen (unterrichtlichen) Aussagen (vgl. Hering 1959). In der Summe erweist sich die wahrgenommene Überlegenheit der Transdisziplinarität als Vorurteil: Disziplin und Expertise der Beteiligten müssen mindestens genügen, curricular oft leichterhand geforderte transdisziplinäre Herangehensweisen umzusetzen (vgl. Fa (2)).

3 Multidisziplin oder Verhältniswissenschaft?

((9)) Interessanterweise geht es im Weiteren weniger um den transdisziplinären Charakter der Wirtschaftsdidaktik, sondern um den multidisziplinären Charakter der Wirtschaftswissenschaften. Die vorgelegte Argumentation ist widersprüchlich, wenn denn die Wirtschaftswissenschaften eine Pluralität von Wissenschaften darstellt (vgl. Fa (81)). Sie lässt die Forderung nach einer «sozio|ökonomischen» Wirtschaftslehre offensichtlich didaktisch unsinnig erscheinen, denn ihre Pluralität erschwerte eine didaktische Reduktion zusätz-

lich (vgl. Hering 1959): Die Sozio|ökonomie würde eine Reduktion einer elementenreichen und relationenschwierigen Ausgangsaussage zu einer unterrichtlich fasslichen Aussage für unzulässig erklären, insoweit unter Umständen nur noch das eine (Wirtschaft) oder das andere (Gesellschaft und Politik) übrig bliebe, womit ihr Sinn verloren ginge.

((10)) Niemand bezweifelt die Zweifelt von Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre, die unterstellte ‘Maskierung’, die dem Ganzen den Ruch des Konspiratorischen verleiht (vgl. Fa (52)), kennen die Wirtschaftswissenschaftler nicht, sie ist auch ahistorisch und andernorts zudem anders gefasst (economics/ management/ accounting). Die *ibidem* richtig angemerkte Paradigmenoffenheit ist eine konstitutive Eigenheit von ideologiefrei praktizierter Wissenschaft.

((11)) Insgesamt jedoch ist bei Hedtke die Art der Gliederung des ‘Disziplinären’ in einer *wissenschaftssoziologischen* Art und Weise begründet. Demgegenüber sei hier *inhaltlich* untersucht, welche Verhältnisse welcher Prozesse und welcher Strukturen das disziplinäre Erkenntnisinteresse bzw. -objekt bestimmen, dabei seien deskriptive wie präskriptive Formen berücksichtigt. Es gibt Wissenschaften, die eher überschaubare Verhältnisse in den Blick nehmen und solche, die eher komplexe (d. s. relationenschwierige oder elementenreiche) Verhältnisse untersuchen.

((12)) Sei zunächst allein das Erkenntnisinteresse der Wirtschaftswissenschaften betrachtet. Es findet sich in der Frage, welche strukturelle Bedingung die Wirtschaft für den Prozess des Wirtschaftens darstellt. Zugleich erfolgt Wirtschaften immer auf strukturelle Zwecke hin. Somit löst sich das Verhältnis Wirtschaft-Wirtschaften in ein doppeltes auf: ‘Wirtschaft’ als Struktur ist zunächst die Bedingung für das Wirtschaften, dann aber endet das Wirtschaften wieder in einer neuen Struktur ‘Wirtschaft’. Dieses äußert sich deskriptiv z. B. in der Bilanz (Strukturabbildung) und in der Gewinn- und Verlustrechnung (Prozessabbildung).

((13)) Unter der Maßgabe einer Zweck-Mittel-Bedingungsrelation zur Beschreibung der wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnisinteressen ist das zu formulieren als:

Satz [1] Ökonom. Erkenntnisinteresse (deskriptiv):

(B): $W_1 \rightarrow (M): w_1 \rightarrow (R): W_2 =$

(B’): $W_2 \rightarrow (M): w_2 \rightarrow (R’): W_3 \dots$

Die Abkürzungen erfolgen mit: **B**(edingung), **M**(ittel) und **R**(esultat); **W**(irtschaft) als Struktur und **w**(irtschaften) als Prozess; Indizes laufen über die Zeit. Das strukturelle Resultat eines Wirt-

schaftsprozesses ist analytisch zugleich die Ausgangsbedingung für das nachfolgende Wirtschaften.

((14)) Demgegenüber verhandelt eine präskriptive Ökonomik:

Satz [2] Ökonom. Erkenntnisinteresse (präskr.):

$(B): W_1 \rightarrow (M): w'_1 \rightarrow (Z): W'_2; \text{ wobei } w' = w(W')$

$(R=B): W'_2 \rightarrow (M): w'_2 \rightarrow (Z): W'_3; \dots$

zusätzlich mit **Z**(iel); Sollgrößen werden (wie in der Mathematik eingeführt) mit einem Ausrufezeichen markiert. Das bedeutet, dass mit dem Ziel eines bestimmten Resultats bestimmte wirtschaftliche Handlungen zu wählen sind. Es ist aber W mindestens ein großer Vektor, eher noch eine multidimensionale Matrix struktureller Ausgangs- bzw. Enddaten. Schon darin liegt der risikoreiche Anspruch für eine erfolgreiche didaktische Reduktion unter der Nebenbedingung einer möglichst lebensnahen Exemplarik.

((15)) Die Aufgaben einer Fachdidaktik Wirtschaft liegen ebenfalls in einer präskriptiven Wissenschaft, die um eine weitere Verhältnisdimension umfassender ist:

Satz [3] Fachdidaktische Erkenntnisinteressen:

$(B): E_1 \rightarrow (M): e(W_1, w'_1, W'_2)'_1 \rightarrow (Z): E'_2;$

$(R=B): E'_2 \rightarrow (M): e'_2 \rightarrow (Z): E'_3; \dots$

Die Variablen sind ergänzt um **E**(rziehung) als Struktur und **e**(rziehen) als Prozess. Dabei ist eine doppelte fachdidaktische Normativität zu beachten: erstens wie 'Erziehen' mit Blick auf die Fähigkeit der Lerner zu gestalten ist, sich selbst in der Struktur Wirtschaft zu verorten. Zweitens, wie die Erziehungsziele zu formulieren sind. Wirtschaftsdidaktisch handelt es sich mithin um einen mehrstufigen Präskriptionszusammenhang, bei dem die Ziele für den Weg des Wirtschaftens von der wirtschaftsstrukturellen Ausgestaltung umschlossen sind.

4 Wie Ökonomie lernen, wie lehren?

((16)) Ein Überschreiten der Fachgrenzen wird didaktisch maximal projektförmig implementiert werden können. Projekte ziehen jedoch immer den Blick von einer systematischen Herangehensweise im Aufbau des Wissens ab und führen ihn einer exemplarischen Herangehensweise zu. Eine stärkere Exemplarität zielt unterdessen zumeist auf die Idee ab, dem Leben näher zu kommen. Diese Forderung fehlt denn auch bei Hedtke nicht – es geht um «typische Situationen ... des heutigen und zukünftigen Alltags der Lernenden» (vgl. Fa (10)).

((17)) Dabei ist niemals von vornherein und allgemeingültig klar, welche didaktische Strategie

die zielführende ist (vgl. ähnl. Reetz 1984: Systematik vs. Kasuistik). Auf dem Weg zur Bewältigung des Alltags muss Unterricht erfolgreiches Lernen anregen, bei dem das Gelernte memoriert und anlassbezogen abrufbar wird. Zudem unterstützt das bereits Gelernte einen Lerntransfer in der konkreten realweltlichen Handlungssituation durch sachgerechte Adaptation der Handlungsschemata.

((18)) Unpraktischerweise ist ein systematisches Lernen mit Blick auf die Memoriereffekte in der Regel vorteilhafter, mit Blick auf den Lerntransfer demgegenüber oft eine exemplarische Herangehensweise. Letzteres hängt im Einzelfall von der Zahl der identischen Elemente ab, die in dem unterrichteten Fall, Beispiel oder Situation mit Bezug auf die konkrete Alltagsproblematik ebenfalls gegeben sind (vgl. Thorndike 1923, Bank/ Zaouani-Denoux 2022).

((19)) Es ist also kaum möglich, inhaltsinvariant zu bestimmen, was begründet zu unterrichten ist. Kohärenztheoretisch ist aber klar, dass ein systematisch geordneter Erwerb von Kenntnissen früher oder später erforderlich ist, um gebildet für die Handlungsaufforderungen des Lebens sein zu können. Mit einem rein kasuistischen Vorgehen riskiert man, dass die Zusammenhänge, die im gewählten Beispiel möglicherweise mitgelernt worden sind, einen negativen Lerntransfer auslösen.

((20)) Immerhin kann nach Massgabe der Lerntheorie als gesichert gelten, dass es einer klaren begrifflichen Ordnung als Grundlage für das Lernen bedarf. Diese klare Ordnung findet sich im geordneten Erkenntnisinteresse des Fachs, nicht in einer vagen «Domäne» (vgl. Fa (39)), nicht *allein* in Multi-, Inter- oder Transdisziplinen. In der Schule sie ist Lernanforderung und Lehraufgabe genug.

Literatur

- Bank, V./ Zaouani-Denoux, S. (2022). *Le transfert au sein de l'alternance travail/formation et conceptualisation de son étude*. In: Phronesis 11 (1-2), 1-14 [<http://www.revue-phronesis.com/numeros-parus/>].
- De Saussure, F. (1913). *Cours de linguistique générale*, éd. Payot.: Paris.
- Hering, D. (1959). *Zur Faßlichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen*. Eine Einführung in das Problem der Wissenschaftlichkeit und Faßlichkeit der Aussagen im naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht. Berlin: Volk und Wissen
- Gossen, H. H. (1854). *Entwicklung der Gesetze*

des menschlichen Verkehrs, und der daraus fließenden Regeln für menschliches Handeln.
Braunschweig: Vieweg.

Kuhn, Th. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions* (International Encyclopedia of Unified Science. Bd. 2, Nr. 2). University of Chicago Press: Chicago/ Ill.

Mittelstraß, J. (1987). *Die Stunde der Interdisziplinarität?* In: Kocka, J. (Hrsg.): *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie.* (152-158). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reetz, L (1984). *Wirtschaftsdidaktik: eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thorndike, E. L. (1923). *The Psychology of Learning.* Educational Psychology Vol. II. Columbia University.

Verfasser

Bank, Volker, Dipl.-Hdl., Prof. Dr. habil. sc. pol.
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Technische Universität Chemnitz

Ökonomische Bildung – ein weiteres Exempel für das Verhältnis von Disziplinarität und Transdisziplinarität

Franziska Birke

1 Einleitung

((1)) Reinhold Hedtke stellt dar, dass «Multiperspektivität, Kontroversität und Komplexität die alltagsweltlichen, politisch-wirtschaftlichen und schulischen Standardsituationen prägen, in denen sich junge Menschen bewegen. Das steht in einem Spannungsverhältnis zu einem objektivistischen Wissensverständnis und einem subjektiven Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit» (Hedtke Fa ((72))).

((2)) Entsprechend sei auch der «Kanon des Wissens und Könnens für die Schulfächer der sozialwissenschaftlichen Domäne (...) meist min-

destens multidisziplinär angelegt» (Hedtke Fa ((2))).

((3)) In diesem Zusammenhang wirft er «dem wirtschaftsdidaktischen Diskurs» (Hedtke Fa ((3))) vor, er kritisiere diese multidisziplinäre Anlage sozialwissenschaftlicher Schulfächer und halte «die Disziplinarität von Bildung und Lernen für überlegen» (Hedtke Fa ((3))).

((4)) In Abgrenzung dazu positioniert er sozioökonomische Bildung und formuliert es als «Aufgabe der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken, Verfahrensweisen und Routinen zu entwickeln, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler mit den kognitiven Spannungen und emotionalen Zumutungen wissenschaftsorientiert und alltagsangemessen umgehen lernen» (Hedtke Fa ((73))).

((5)) Wie ist diese Aufgabe aus Sicht von Hedtke zu lösen? «Ein vielversprechender Ansatz setzt dafür auf Metakognition und die Auseinandersetzung mit dem Charakter von sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion sowie der Leistungsfähigkeit und den Grenzen von Wissenschaft (Szukala und Krebs 2015).» (Hedtke Fa ((74))).

2 Zum Spannungsverhältnis von Disziplinarität und Transdisziplinarität in der sozialwissenschaftlichen Bildung

((6)) Reinhold Hedtkes Situationsbeschreibung ist in einiger Hinsicht zuzustimmen, und hier besteht auch kein Dissens aus 'dem wirtschaftsdidaktischen Diskurs'. Viele Phänomene, denen Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag, Politik und Gesellschaft begegnen, sind nur unter Zuhilfenahme der Perspektiven verschiedener Disziplinen adäquat zu verstehen (vgl. z.B. Birke, 2020, S. 220). Sie dazu zu befähigen, ist Auftrag der schulischen Bildung. Hier stellen sich verschiedene Herausforderungen und die Fachdidaktik/en muss/müssen adäquate Konzepte entwickeln.

((7)) Reinhold Hedtkes Problembeschreibung und Lösungsvorschlag suggerieren jedoch, dass es als Antwort auf diese Herausforderung eine klar beste Lösung gibt. Dabei lässt er aber außer Acht, dass es sich um eine Abwägungsentscheidung bei Vorliegen von Zielkonflikten handelt.

((8)) Es wäre fruchtbarer, das Problem aus der Perspektive «einer paradigmatischen Oszillation» (Bruchhäuser 2001, 323) zu betrachten, wie es Bruchhäuser für das Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsprinzip und Situationsprinzip in der beruflichen Bildung beschreibt. Ein solches Span-

nungsfeld stellt Hedtke nicht dar. Es muss aber in den Blick genommen werden, wenn man die Position des 'wirtschaftsdidaktischen Diskurses' verstehen will.

((9)) Hedtkes Kurzbeschreibung, «(e)inige Forschende halten die Disziplinarität von Bildung und Lernen für überlegen» (Hedtke Fa ((3))), gibt eine unterkomplexe Beschreibung. Vielmehr erfolgt die Abwägung dieser Forschenden im Rahmen des Spannungsfeldes von Disziplinarität und Transdisziplinarität anders als seine. Leider setzt sich Hedtke mit den dort aufgeführten Gründen (z.B. Loerwald 2008) nicht auseinander. Sie werden im Folgenden erläutert.

3 Die Perspektive der Disziplinarität

((10)) Wie sieht dieses Spannungsfeld zwischen Disziplinarität und Transdisziplinarität nun aus? Um in Anbetracht der Multiperspektivität, Kontroversität und Komplexität in Alltag, Politik und Gesellschaft mündig, sachkompetent und verantwortungsvoll für sich und andere handeln zu können, benötigen Schülerinnen und Schüler auch transdisziplinäres Wissen. Dieses setzt aber fundiertes disziplinäres Wissen voraus, oder in Reinhold Hedtkes Worten: «Multi- und Interdisziplinarität schließen die Disziplinarität einzelner Sozialwissenschaften und damit deren *disziplinäre* Eigenheiten und Unterschiede notwendigerweise ein» (Hedtke Fa ((9))). Multi- und Interdisziplinarität beinhalten dabei auch transdisziplinäres Wissen, also «die Wissensbestände und Verfahren, die mehrere Sozialwissenschaften miteinander teilen» (Hedtke Fa ((32))).

((11)) Schülerinnen und Schüler benötigen also disziplinäres Wissen, das, wie Hedtke zurecht beschreibt, auch jeweils schon multidisziplinär ist (z.B. Hedtke Fa ((54))) und dies im besten Fall in verschiedenen Domänen – im Bereich der Nachhaltigkeit sogar über sozialwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Domänen hinweg – was auch transdisziplinäres Wissen einschließt. Darüber hinaus sollten sie außerdem mit den Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion – wiederum über die verschiedenen Domänen hinweg – vertraut sein.

((12)) Schon jede/r Sozialwissenschaftler/in wäre vermutlich froh, all diese Kompetenzen für sich selbst in Anspruch nehmen zu können. Aber wäre ein – in konzeptioneller Sicht durchaus attraktives – Integrationsfach so ausgestaltet, dass es allen beteiligten sozialwissenschaftlichen Disziplinen – um es mal auf diese einzugrenzen – einen gleichwertigen Platz einräumte und noch

eine verbindende Metaperspektive vermittelte inkl. ein reflektiertes Wissenschaftsverständnis – stellte es vermutlich eine Überforderung für die Beteiligten – Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrkräfte – dar (Loerwald 2008, S. 239).

((13)) Darüber hinaus lässt sich ohne ein disziplinar organisiertes Schulfach auch noch ein fachdidaktischer Teufelskreis feststellen, der letztendlich einer fundierten Multiperspektivität im Wege steht (vgl. Loerwald 2008, S. 238f):

((14)) Ohne ein im Sinne der Disziplinarität organisiertes Schulfach gibt es auch kein eigenes Ausbildungsfach für die Lehramtsstudierenden. Stattdessen findet die Ausbildung in Verbänden statt mit Wahlbereichen, die es Studierenden zum Beispiel ermöglichen, ihr Studium ohne eine solide Ausbildung in manchen der beteiligten Disziplinen zu beenden.

((15)) Der schwache fachliche Hintergrund der Lehrkräfte wirkt sich dann aber negativ auf die ökonomisch-fachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler aus, die dann wiederum in dem Fundament für die multiperspektivische Betrachtung fehlt.

((16)) Folglich kann von einem Spannungsfeld zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität bei der Ausgestaltung von Schulfächern gesprochen werden. Dieses schließt folgerichtig auch die Transdisziplinarität ein:

((17)) Wird ein Schulfach disziplinar organisiert, hat es Vorteile in Bezug auf das fundierte disziplinäre Wissen sowohl der Lehrerinnen und Lehrer als auch ihrer Schülerinnen und Schüler. Allerdings ist damit noch nicht deren Fähigkeit begleitet, Phänomene gleichzeitig aus der Perspektive mehrerer Disziplinen zu betrachten, sondern diese interdisziplinäre Betrachtung muss zusätzlich organisiert und begleitet werden – was in typischerweise über 'Leitperspektiven' wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berufsorientierung oder Verbraucherbildung in Bildungsplänen erfolgt.

((18)) Wird ein Schulfach interdisziplinär organisiert, ist diese interdisziplinäre Betrachtung aus konzeptioneller Sicht integraler Bestandteil. Allerdings besteht die große Herausforderung, dennoch disziplinar fundiertes Wissen aufzubauen, sowohl in der Lehrkräftebildung als auch in der Schule.

((19)) Da solche interdisziplinär angelegten Schulfächer eine Lehrkräftebildung mit sich bringen, in der – selbst wenn das Fach zu gleichen Teilen in allen beteiligten Disziplinen studiert würde – Lehramtsstudierende in deutlich weniger Zeit ein disziplinäres Fundament aufbauen müssen als Lehramtsstudierende, die ein disziplinar

organisiertes Fach studieren (und dabei – weil sie ja normalerweise zwei bis drei Fächer studieren plus jeweils Fachdidaktik plus Bildungswissenschaft – deutlich weniger Zeit für fachwissenschaftliche Inhalte haben als die Nichts-Lehramtsstudierenden), ist ‘der wirtschaftsdidaktische Diskurs’ äußerst skeptisch, dass hier disziplinär (und dabei eben auch wirtschaftswissenschaftlich) fundiertes Wissen aufgebaut werden könnte. Ein solches schwaches disziplinäres Fundament stünde aber auch einer fundierten Inter- und Transdisziplinarität im Weg.

4 Ausblick

((20)) Reinhold Hedtkes Argumentation, nach der die sozioökonomische Bildung als die klar bessere Alternative in Anbetracht der skizzierten Herausforderungen sozialwissenschaftlicher Bildung anzusehen ist, kann nicht überzeugen. Vielmehr sollte sie klarer als Abwägungsentscheidung innerhalb des oben skizzierten Spannungsfeldes dargestellt werden.

((21)) Darüber hinaus ist seine Konzeption einer transdisziplinären sozialwissenschaftlichen fachdidaktischen Perspektive aber *ein* wichtiger Baustein einer fundierten sozialwissenschaftlichen Bildung. Insbesondere scheint es dabei fruchtbar, wenn detaillierter herausgearbeitet würde, wie eine *disziplinär fundierte* interdisziplinäre Metaperspektive auf «(den) Charakter von sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion sowie (die) Leistungsfähigkeit und (die) Grenzen von Wissenschaft (Hedtke Fa ((74))) gerade im Lehramtsstudium aussehen könnte. Dies wäre auch ein wichtiger Beitrag im Rahmen der Debatte um *knowledge of the discipline* versus *knowledge about the discipline* (vgl. Ball 1990, 1991).

Literatur

- Ball, D. (1990): Prospective elementary teachers understanding of division. In: *Journal of Research in Mathematics Education*, Vol. 21, S. 132-144.
- Ball, D. (1991): Research on teaching mathematics: Making subject-matter knowledge part of education. In: J. Brophy (Hrsg.), *Advances in research on teaching*, Vol. 2. Teachers’ knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice. Greenwich, CT: JAI Press, S. 1-48.
- Birke, Franziska (2020): Zum inhaltlichen Kern der ökonomischen Bildung: Multiperspektivi-

tät und ihre Herausforderungen. In: Bernd Meier (Hrsg.): *Bildung und Wirtschaft - Bildung zwischen Markt und Staat*. Berlin: trafo Wissenschaftsverlag, S. 219-235.

Bruchhäuser, Hanns-Peter (2001): Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip? Anmerkungen zum didaktischen ‚Paradigmenwechsel‘ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Vol. 97 (3), S. 321-345.

Loerwald, Dirk (2008): Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In: Dirk Loerwald; Maik Wiesweg; Andreas Zoerner (Hg.): *Ökonomik und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS research, S. 232-250.

Verfasser*in

Birke, Franziska, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg

Interdisciplinary and multiparadigmatic social studies – the case of Denmark and Norway

Anders Stig Christensen

1 Introduction

((1)) The question of the relationship between school subject and scientific disciplines is highly relevant and ongoing discussion. The two ‘ideal types’ in the debate are on one side the proponents of a curriculum based on science and scientific disciplines and on the other side, proponents of a curriculum based on other logics such as societal problems/issues (as the epochal key problems proposed by Wolfgang Klafki) or some variation of generic competencies such as 21st century skills.

((2)) Answering these questions must rely on a thorough discussion of at least a) the epistemological basis of the scientific disciplines, which entails a discussion of inter-, multi- and transdisciplinarity in the scientific communities, and b) the pedagogical aims of education and c) the logic of curriculum and the school-subjects.

((3)) For the purpose of the discussion of socio-economic education I will limit the discussion to the subjects regarded as social sciences.

((4)) In the following I will not discuss the internal logic of the social sciences, just state that I agree with Hedtke in the observation that the social sciences as they exist today are marked by at the same time a constant branching out in sub-disciplines and specialization as well as a growing need of interdisciplinary collaborations for the solving of complex problems in society (Fa 30 &35).

((5)) As regards the pedagogical aim of education I would also agree with Hedtke that the aim is the freedom of the student which must entail both ability to understand and be able to act in the world, and, as a consequence, the access to the best available knowledge, which is the scientific knowledge (Fa 96). Students should have access to and be able to understand social-scientific knowledge as it can be a guidance for one self when making decisions on societal issues, but also because scientific knowledge is a powerful factor in society. In order to understand the basics of politics it is necessary to understand the basics of economics. Social scientific knowledge is, as Michael Young has argued *powerful knowledge* (Young, 2014:74).

2 Disciplinarity and school subjects in social sciences, a historical and Nordic perspectives

((6)) School subjects as well as scientific disciplines are social and historical constructs. In the following I will give a brief discussion of how the social science subjects have developed in Denmark historically with a view to the situation in Norway. The aim of the discussion is to highlight some possibilities and pitfalls in the quest for a socioeconomic education (understood as *Bildung*) based on the powerful knowledge of the social sciences, and the ambition of multiparadigmatic interdisciplinarity.

2.1 Denmark – from current studies to social science education

((7)) The development of social studies or social science education in Denmark is an interesting case for the discussion of an interdisciplinary approach to social studies. Today the school-subject *samfundsfag* (*samfund* means society, *fag* means subject) is mandatory in lower secondary

and upper secondary school and is defined as having the disciplines of economics, politics (including international relations) and sociology as its scientific foundational disciplines (Hansen, 2020:95).

((8)) The subject in upper secondary school is described as propaedeutic for scientific studies, which is not part of the aim for the subject in lower secondary school (cf Hedtke Fa 63).

((9)) The discussions within the subject didactics has since its formulation oftentimes revolved around the advantages and disadvantages of a disciplinary versus a problem-oriented (sometimes described as thematic) approach. There is a clear distinction between the aims of the subject in upper secondary school where the scientific disciplines in themselves are regarded as constitutive of the subject, and it is part of the aim of the subject that students can use knowledge and concepts from the disciplines. (Børne- og undervisningsministeriet, n.d.)

((10)) Even though the curricular materials express that teaching should not follow the logic of the disciplines in the organization of the teaching, it is common that teaching is organized around disciplines rather than more broad themes. This can also be seen in the publications from editorials, where books and digital learning materials centered around “politics”, “European and international politics”, “sociology”, and “economics” dominate.

((11)) The *samfundsfag* subject in upper secondary schools is thus a subject which is in its essence both multi-paradigmatic and interdisciplinary but at the same time might in practice be executed as internal-parallel-disciplinarity, in the sense that disciplines are presented to the students as separate ‘building blocks’ in the subject. Whether this is good or bad from the standpoint of *fachdidaktik* depends on whether the approach is suitable for attaining the desired goals. If the aim of achieving a comprehensive multiperspectivistic understanding is achieved by working with the disciplines separately from time to time this is desirable. If it on the other hand hinders the ability to think across the disciplines it should be investigated why the disciplinary approach continues to be a popular choice among teachers.

2.1.1 Samfundsfag in lower secondary schools

((12)) In lower secondary schools the *samfundsfag* subject has a slightly different aim, but share many similarities with the upper secondary school subject. On the level of the formal curricu-

lum the foundation in the disciplines sociology, politics and economics are clearly stated even if the knowledge of the disciplines as such are not part of the aims. To illustrate the structure of the subject; it has four overarching competence areas: “politics”, “economy”, “social and cultural relations” and “social science methods”. The subject is mandatory in grade 8 and 9 with approximately 2 lessons each week.

((13)) On the curricular level *samfundsfag* in lower secondary schools is multiparadigmatic and multiperspectivistic, but also here the question remains to what extent this is realized in the actual teaching. Another question is the level of disciplinary knowledge. From teachers and others the subject and the curriculum has been criticized for being demanding in the use of concepts (Jørgensen, 2020), but the results from the examinations show that many students receive good marks, and Danish students also perform on the international assessments of political knowledge (ICCS), (Schulz et al., 2018) even if this cannot be directly linked to the teaching of *samfundsfag*.

2.1.2 History of *samfundsfag*, from current issues to disciplinary knowledge

((14)) In primary and lower secondary schools social studies was part of the history subject until it in 1975 was introduced as a separate subject. The subject was named *Samtidsorientering* (current affairs orientation). The inspiration for *Orientering* came from the reform-pedagogical movement, but also from pedagogical thinkers in Germany such as Herman Giesecke, Oscar Negt and Wolfgang Klafki among others.

((15)) The aim of *Samtidsorientering* was that the students should “gain insight in some important lokal, national and global current problems” (Undervisningsministeriet 1977:7). And even though it was clear in the content that the subject should draw upon knowledge from the scientific disciplines, it was formulated as clearly problem-oriented and centered in the experiences of the students.

((16)) Even if the curriculum from 1977 was ambitious and the subject had a following of engaged teachers it was contested, also from some politicians who regarded it as left-wing indoctrination. And the teachers themselves found the subject challenging. In 1987 the curriculum was changed with visibly less ambitious aims. The overarching aim was then that the teaching should “enhance the students’ possibility to see the everyday life in a bigger perspective” (Undervisningsministeriet 1987:8)

((17)) In 1993 a new act for the *folkeskole* (primary and lower secondary school) was passed and with this *samtidsorientering* was substituted by *samfundsfag*. One of the preparatory works for this change was committee from the ministry of education which was formed under the aim of developing quality in the subjects. One of the recommendations for *samfundsfag* was exactly that the subject should be recognizable on all the levels of education. This entailed using the same name and similar methods. The report used the metaphor that the movement in the different levels of education should be like regarding a map of a landscape in different scales maintaining the overview but gaining in detail (Christensen, 2017:47; Undervisningsministeriet, 1992)

((18)) From 1995 when the first curriculum for *samfundsfag* was published the school subject has developed, it could be argued, towards similarities with the subject in upper secondary school.

2.2 Norway – similarities and differences in *samfunnsdfag*

((19)) In Norway the development has been in some ways similar to that in Denmark, but with some striking differences. In Norway social studies include history, geography and a mix of political science and sociology ((Solhaug, Borge, & Grut, 2020:51). The competences in the subject are shown, according to the curricular material, “when the students investigate and explain relations between historical, geographical and social-scientific (*samfunnskunnskaplege*) aspects of the subject” (Utdanningsdirektoratet, n.d.). In the latest development of the curriculum in Norway, social studies has four core elements (“to wonder and explore about social affairs”, “critical thinking on society and relations”, “democratic understanding and participation”, “sustainable society” and “identity and community” (Solhaug et al., 2020:51). All of these are related to the competence goals. On top of this there are in the Norwegian curriculum a set of interdisciplinary themes: “public health and coping with life”, “democracy and citizenship”, and “sustainable development”. (Solhaug et al., 2020:51)

((20)) From this short description we can see that the Norwegian social studies is interdisciplinary in a different way than the Danish, combining geography, history and social sciences, and even though the roots in disciplines are recognizable in the competence goals the Norwegian curriculum is less closely linked with in social science concepts than the Danish.

3 Perspectives for multidisciplinary

((21)) The historical development shows some of the tensions that arises when discussing disciplinary and interdisciplinarity in school subjects.

((22)) *Samtidsorientering* in Denmark was, as mentioned ambitious in its interdisciplinary approach, but did not survive. Why is that the case? One answer would be the lack of a university subject as foundation for the education of teachers?

((23)) Why were the ambitions lowered in 1987 – was it because the aims were unrealistic? Or because the subject by then had lost its strong supporters?

((24)) The current state: is social studies (samfundsfag) in Denmark the realisation of a truly interdisciplinary subject or is it rather parallel disciplinarity?

((25)) In Norway the movement seem to be towards a less tight connection to the social science disciplines at the level of the formal curriculum. The question is what this means for the teaching? Depending on the teachers and traditions in the subjects it could make it easier to realize the ideal of transdisciplinarity, but also to a lack of ‘powerful knowledge’ realised in school.

((26)) Under all circumstances it would be interesting to compare experiences from different kind of organisations in terms of fulfilling the ambition of multiparadigmatic interdisciplinarity.

References

- Børne- og undervisningsministeriet (n.d.) Læreplan Samfundsfag C – stx, august 2020 <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2020>
- Christensen, A. S. (2017). *Kompetencer i samfundsfag – en undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. kl. i folkeskolen*. Odense: SDU.
- Hansen, M. (2020). Social studies in Denmark. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 95-117. <https://doi.org/10.4119/jsse-1581>
- Jørgensen, M. D. (2020). Samfundsfagdidaktiske problemstillinger set fra lærernes perspektiv. *Polis – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik*, 1(1), 39-51.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA international civic and citizenship education study 2016 international report*. Cham: Springer International Publishing; Imprint: Springer. Retrieved

from <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-73963-2>

- Solhaug, T., Borge, J. A. Ø, & Grut, G. (2020). Social science education (samfunnsfag) in Norway. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47-68. <https://doi.org/10.4119/jsse-1748>
- Undervisningsministeriet. (1992). *Samfundsfag: Undervisningen i samfundsfag i det danske uddannelsessystem*. (No. 18). København: Undervisningsministeriet.
- Utdanningsdirektoratet. Samfunnsfag (SAF01-04) kompetansemål og vurdering. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemal-og-vurdering/kv147>
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. In M. Young, D. Lambert, C. Roberts & M. Roberts (Eds.), *Knowledge and the future school curriculum and social justice* (pp. 65-89). London: Bloomsbury.

Author

Anders Stig Christensen, Lecturer, UCL University College, Denmark, Dept. of Teacher Education

Zur Paradigmazität Hedtkes – jagen wir einem Gespenst hinterher, das es gar nicht (mehr) gibt?

Ekkehard Köhler

1 Einführung

((1)) Reinhold Hedtke liefert mit seinem Forschungsauftritt einen diskussionswürdigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Wirtschaftsdidaktik.

((2)) Die Stoßrichtung seines Beitrages zielt darauf, die «Aufgabe(n) der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiker» zu definieren und für die Entwicklung von «Verfahrensweisen und Routinen» zu werben, die ein integraler Bestandteil dieser auf Multiperspektivität fußenden Fachdidaktik sein soll.

((3)) Besonders lobend hervorzuheben ist die schülerinnen- und schülerzentrierte Perspektive, die hier zugrunde liegt und die innerhalb der Wirtschaftsdidaktik allgemein geteilt wird und damit unstrittig ist.

((4)) Ebenfalls ist es unumstritten, dass das Ziel der Wirtschaftsdidaktik darin bestehen soll, dass Schülerinnen und Schüler mit «kognitiven Spannungen und emotionalen Zumutungen» wissenschaftsorientiert und alltagsangemessen umgehen lernen. Um dieses Ziel zu gewährleisten wirbt Hedtke für einen breiten, sozialwissenschaftlichen Ansatz.

((5)) Strittig ist, dass die von ihm eingeforderte Multiperspektivität Ansätze ausklammert, die in den Fachwissenschaften der Volkswirtschaftslehre scheinbar «dominieren». Das überrascht keinen, der Hedtkes Beiträge kennt.

((6)) Das Ziel dieses Beitrages ist, die Argumente zu skizzieren, die Hedtke zu den Schlussfolgerungen in ((5)) veranlassen. Dabei ist es nicht die Absicht des Autors, die Multiperspektivität als solche zu hinterfragen, sondern die im Beitrag offen gelegten Argumente auf ihre Kohärenz und sachliche Korrektheit hin zu prüfen.

2 Das Paradigmatische

((7)) Folgen wir zunächst aus didaktischen Gründen der axiomatischen Definition der Paradigmatizität, so sieht Hedtke «die große Mehrzahl der Schulfächer der sozialwissenschaftlichen Domäne» in «multiparadigmatischen Disziplinen» verortet. Damit ist die Schlussfolgerung, die wissenschaftliche Weiterentwicklung der Wirtschaftsdidaktik innerhalb eines «multiparadigmatischen» Ansatzes zu verorten, nicht überraschend. Zugleich liegt diese Schlussfolgerung im Mittelpunkt des generellen Anliegens Hedtkes.

((8)) Mit dieser Einordnung ist der Fortgang der Analyse vorhersehbar und in sich kohärent:

((9)) Monoparadigmatische Ansätze, zu denen Disziplinen zählen, die ihre (Verhaltens-) Annahmen zur Modellierung der komplexen Phänomene innerhalb der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung entlang der Rational Choice Theorie ausgerichtet haben, scheinen wenig geeignet, um das Ziel der Multiperspektivität zu gewährleisten. Sie verbleiben unterkomplex und sind schlussendlich nicht geeignet, um zur Weiterentwicklung der sozioökonomischen Bildung beizutragen. So die Argumentation Hedtkes.

3 Der Dissens

((10)) Die Sorge Hedtkes vor einer monoparadigmatisch ausgerichteten Sozialwissenschaft überrascht. In seiner Analyse ist ihm durchaus zuzustimmen, dass die Sozialwissenschaften in-

nerhalb der letzten Jahrzehnte vieles Trennende hinter sich gelassen haben. Davon haben sie sicherlich profitiert.

((11)) Das gilt exemplarisch für die Aufgabe des Feyerabend'schen «Anything Goes», wie für die Einsicht, dass kritisch-dialektische und normative Ansätze leicht ihrer eigenen Ideologisierung anheimfallen und innerhalb der letzten Jahre immer weniger beforscht wurden.

((12)) In den Wirtschaftswissenschaften ist es heutzutage eher unwahrscheinlich, dass ideologiegetränkte Papiere zur Referenz herangezogen werden. Die Kriterien zur Prüfung von Argumenten zielen auf Reproduzierbarkeit ihrer Genese mithilfe von intersubjektiv nachvollziehbaren Ansätzen bzw. Methoden ab.

((13)) Natürlich ist kein wissenschaftlicher Diskurs davor gefeit, zu einem selbstreferentiellen Zirkel zu werden, in denen überzeugte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Ideen fortlaufend reproduzieren und darüber Bürgerinnen- und Bürgerinteressen aus dem Blick verlieren.

((14)) Die Erkenntnis, dass es zur Überprüfung und Weiterentwicklung von Theorien nicht nur, aber ganz besonders dort empirischer Evidenz bedarf, wo beobachtbare Phänomene mit Hilfe von allgemeinen Prinzipien erklärt werden, zählt zu den weiteren Argumenten, die in ((10)) aufgeführt wurden.

((15)) Vor diesem Hintergrund ist die implizit mitschwingende Befürchtung, dass die Rational Choice Theorie (RCT) immer weiter in den Sozialwissenschaften um sich greift, nicht nachvollziehbar.

((16)) Ganz im Gegenteil liefern doch die modernen Wirtschaftswissenschaften und insbesondere die Verhaltensökonomik unzählige Beiträge, in denen der Geltungsbereich der Rationalität eingeschränkt wird und die Existenz von Moral mit empirischer Evidenz nachgewiesen wird. Diese Erkenntnisse untermauern die Heterogenität des Menschen und liefern überdies gute Argumente, warum Wissenschaft (wie in ((14)) beschrieben) im Stile Poppers fortentwickelt.

((17)) Diese Beiträge zeigen aber auch, dass der methodologische Individualismus als Forschungsparadigma sehr erfolgreich ist.

((18)) Dessen Geltungsbereich ist zwischen den Wirtschaftswissenschaften und den anderen Sozialwissenschaften hoch umstritten.

((19)) So liegt der Eindruck nahe, dass es im Kern um diesen Dissens geht, der nun innerhalb der Wirtschaftsdidaktik ausgefochten werden soll, wenngleich dieser bereits innerhalb der Fachwissenschaften ausgefochten wird.

((20)) Das kann jedoch nicht im Sinne Hedtkes sein, da sich die Wirtschaftsdidaktik einer Diskussion aussetzt, die sie gleichsam der Abbilddidaktik viel weiter von den Interessen der Schülerinnen und Schülerinteressen entfernt.

4 Das Trennende

((21)) Wenn das in ((19)) vermutete zentrale Anliegen Hedtkes richtig ist, bietet sich zur Lösung dieses Dissens an, eine Synthese zu formulieren.

((22)) Synthesen gelingen keinesfalls dort, wo sich Paradigmen widersprechen.

((23)) Die Einschränkung des methodologischen Individualismus zu Gunsten eines kultursoziologischen Konzeptes kann versucht werden, bringt aber auch Probleme mit sich.

((24)) Auch wenn dies überspitzt formuliert ist, endet die Gegenüberstellung in etwa genau dort, wo viele Analysen der 1970er Jahren endeten: In den «zwei Soziologien», die sich unveröhnlich gegenüberstehen.

((25)) Diese Schlussfolgerung verhärtet den Dissens.

5 Das Verbindende

((26)) Wenn es das Ziel ist, zu erforschen, wie Schülerinnen und Schüler lernen können, «disziplinär Unterschiedliches» zu reflektieren und zu verknüpfen und sodann Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, differenziert auf reale sozioökonomische Situationen und Problemlagen zu reagieren, dann sollte in der Ausbildung ihrer Lehrerinnen und Lehrer das Prinzip des werturteilsfreien Unterrichts wiederentdeckt werden, wie es von Weber (1919) für die Hochschullehre eingefordert wurde.

((27)) Sein Appell für mehr Lauterkeit im wissenschaftlichen Lehrbetrieb ist, wie der «Beutelsbacher Konsens» für den Schulunterricht, eine notwendige Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Didaktik der Sozialwissenschaften.

((28)) Die Überwältigung von Studierenden und die Beeinflussung ihrer Ausbildung im Sinne «einer» und genau der «richtigen» Wirtschaftsdidaktik leistet wissenschaftlichen Lagerkämpfen Vorschub und erschwert ihre Anbindungsfähigkeit an internationale Diskussionen, die jenseits unserer Sprachgrenzen das Fach vorantreiben.

((29)) Es ist ein Treppenwitz, dass der jüngste Methodenstreit in der deutschsprachigen Volkswirtschaftslehre (siehe hierzu Feld und Köhler

2011) ein exemplarisches Beispiel für die erwartbaren Folgen eines Lagerdenkens liefert, dass z. Bsp. derartige Diskussionen eher zur Verhärtung von Lagerkämpfen führen und kaum gewinnbringende Dialoge herbeiführen.

((30)) Die dichotome Darstellung Hedtkes entlang des Rationalitätsprinzips verhindert einen solchen Dialog, da qua Annahme alle Denkansätze, die sich dem methodologischen Individualismus verpflichtet sehen, für eine sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung als ungeeignet betrachtet werden.

((31)) Eine derart scharfe Zweiteilung ist überdies nicht notwendig, da in den Wirtschaftswissenschaften längst die Gültigkeit des homo oeconomicus differenziert wurde. Sei es, wie in der Ordnungsökonomik mit dem «homo culturalis» oder in Verhaltensökonomik mit dem Konzept der «bounded rationality» oder den Beiträgen von Herbert Simons, die bereits dogmenhistorisch aufgearbeitet werden.

((32)) Selbst in die weit entfernten Makroökonomik haben heterogene Agenten Einzug gehalten, die irrational handeln,

((33)) Wenn selbst die Neue Politische Ökonomie als streng-normativ und methodologisch individualistische Disziplin und Vertreterin einer deutsch-schweizerischen Public and Rational (Choice) Theorie die Existenz von Metapräferenzen bestätigt und ihre Berücksichtigung bei der Weiterentwicklung unseres Gemeinwesens einfordert, wie dies Kirchgässner (2014) am Ende seines Lebens nicht ganz ohne Kontroverse einforderte, dann beruht diese Forderung nicht auf einer Ablehnung des methodologischen Individualismus, sondern in Anerkennung seiner Grenzen bei der Erreichung von gegenseitigen Tauschvorteilen.

((34)) Damit ist die axiomatische Differenzierung Hedtkes am exemplarischen Beispiel Kirchgässners widerlegt. Dieses Beispiel zeigt, dass die gesamten Wirtschaftswissenschaften den Geltungsbereich ihres Rationalitätsbegriffs weit reichend differenziert haben, dass sie alte Demarkationslinien gegenüber den Sozialwissenschaften überkommen haben und somit nicht mehr dort stehen, wo Hedtke sie verortet.

((35)) Die Ökonomie pflegt enge Kooperationen mit anderen Sozialwissenschaften und lernt von ihnen, insbesondere von der Psychologie. Für diese Kooperationen sind, genauso wie in der Wirtschaftsdidaktik gemeinsame wissenschaftstheoretische Perspektiven notwendig. Diese erlangen wir gleichwohl nicht durch Aus- und Abgrenzungen, gerade wenn diese nicht gerechtfertigt sind.

Literatur

- Feld, Lars P. und Köhler, Ekkehard (2011): Ist die Ordnungsökonomik zukunftsfähig?, in: *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, Vol. 12(2), pp. 173–195.
- Goldschmidt, Nils und Nutzinger Hans G. (2009): Vom homo oeconomicus zum homo culturalis – Handlung und Verhalten in der Ökonomie, LiT Verlag, Münster.
- Kirchgässner (2014): Sanfter Paternalismus, meritokratische Güter, und der normative Individualismus in: *List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik*, Vol. 40, pp. 210–238.
- Weber, Max (1919): Wissenschaft als Beruf. In: *Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund. Erster Vortrag*. München, 1919.

Verfasser*in

Köhler, Ekkehard, Dr. rer. Pol.

Universität Siegen

Subjektivität und Nondisziplinarität

Dirk Lange & Theresa Bechtel

1 Zur (Inter)Disziplinarität

((1)) Auf Basis der Breite der Bezugsdisziplinen und ihrer Relevanz für die Betrachtung gesellschaftspolitischer Problemstellungen, rückt ein interdisziplinärer Blick auf Politische Bildung in den Fokus. Die Frage des Verhältnisses von Bezugsdisziplinen ist auch von bildungspolitischer Relevanz; an niedersächsischen Schulen beispielsweise in den Unterrichtsfächern Gesellschaftslehre an Gesamtschulen und Politik/Wirtschaft an Gymnasien.

((2)) Davon tangiert sind auch die Fragen der Interdisziplinarität und Disziplinarität von Wissenschaftsfeldern und ihrer Didaktiken. Einer Auseinandersetzung mit generalisierten Haltungen zu dieser Thematik am Beispiel der sozioökono-

mischen Bildung widmet sich Reinhold Hedtke in seinem Beitrag (vgl. (Fa ((5)), ((7))).

((3)) Interdisziplinarität wird von Hedtke als «problemzentrierte, lösungsorientierte, kontrollierte Zusammenführung» (Fa ((31))) definiert. Er kommt innerhalb seiner Auseinandersetzung mit dieser Thematik aufgrund der Vielzahl an Bezugswissenschaften zu dem Schluss, dass «für jede Konzeption sozioökonomischer Bildung [...] Interdisziplinarität unvermeidlich [ist]» (Fa ((58))).

((4)) Er geht dabei zunächst von einigen Prämissen aus, die die Fragestellung rahmen: Die sozioökonomische Bildung fokussiert gegenstandsorientiert eine Betrachtung von Wirtschaft im Lichte ihrer politischen Umsetzung und damit ihrer demokratischen Gestaltbarkeit (vgl. Fa ((11))).

((5)) Didaktisch gerahmt wird die sozioökonomische Bildung nach Hedtke durch für die Politische Bildung zentrale Schlüsselprinzipien der «Wissenspluralität, Paradigmenpluralität, Kontroversität und Kritik» (Fa ((14))).

1.1 Maßgeblichkeit der Akzentuierung von Wirtschaft als Ergebnis von Politik

((6)) Eine an Bildungsprozessen orientierte Auseinandersetzung von (Inter)Disziplinarität mit Blick auf «Wissensbestände und Gegenstände» (Fa ((28))) einer Disziplin ist notwendigerweise mit einem Blick auf die gängigen «Fragestellungen und Methoden» (Fa ((28))) und «disziplinären Denkweisen» (Fa ((3))) einer Disziplin verbunden, die auch die Didaktik und ihre Zielsetzungen prägen.

((7)) Für eine Diskussion zum Thema (Inter)Disziplinarität schließt sich die Frage an, wie nun in einer sozioökonomischen Bildung die Denkweisen der Wirtschaftswissenschaften und der Politischen Bildung zusammengedacht werden sollten.

((8)) Moritz Haarmann attestiert dem Mainstream der Ökonomik, Wirtschaft(sordnungen) mit einer «Eigenlogik» respektive als eine «autonome, natürliche Ordnung» (Haarmann 2016, S. 18) oder als ein «logisches Geflecht 'natürlicher' Gesetzmäßigkeiten» (Haarmann 2016, S. 22) darzustellen. Diese Perspektivierung fände sich nicht nur in Bildungsmaterialien (vgl. Haarmann 2016, S. 18 f., 21) wieder, sondern sei in Niedersachsen sogar curricular verankert (vgl. Haarmann 2016, S. 18):

((9)) «Die Politik wird [dabei] auf die Handlungsräume beschränkt, die ihr scheinbar feststehende ökonomische Logiken zu lassen scheinen» (Haarmann 2016, S. 18). Eine Kontextualisierung der Wirtschaftsordnung als Ergebnis politischer

Entscheidungen bliebe aus, dabei sei sie «ein wichtiges Aktionsfeld verwirklichter Demokratie» (Haarmann 2016, S. 22).

((10)) Dies ist in Hinblick auf eine emanzipatorische, mündigkeitsorientierte politische Bildung, die Lernende zu kritisch urteilenden Subjekten bilden möchte, als didaktische Grundlage nicht als hinreichend zu klassifizieren.

((11)) Es erscheint daher ratsam, Interdisziplinarität im Kontext der sozioökonomischen Bildung nicht durch eine gleich anteilige Verquickung von Denkweisen unterschiedlicher Disziplinen umzusetzen, sondern den Überbau des Politischen respektive der Politischen Bildung bei der Betrachtung von wirtschaftspolitischen Fragen maßgeblich zu machen. So kann Mündigkeit als Zielsetzung in der sozioökonomischen, politischen Bildung gefördert werden.

1.2 Subjektorientierung als notwendiger Bestandteil sozioökonomischer Bildung

((12)) Hedtke stellt in seinem Forschungsauftrag die Frage, wie Bildungskonzepte gestaltet sein müssen, sodass Lernende «disziplinär Unterschiedliches reflektiert verknüpfen» (vgl. Fa ((105))). Wir orientieren uns zu dieser Fragestellung an dem Konzept des Bürgerbewusstseins (Lange 2008).

((13)) Dazu erscheint es zunächst geboten, die von Hedtke bereits angesprochenen fachdidaktischen Prinzipien einer sozioökonomischen Bildung (vgl. Fa ((14))) durch den Fokus auf eine emanzipatorische Subjektorientierung zu ergänzen.

((14)) Innerhalb dieser Subjektorientierung möchten wir vor allem die lebensweltlichen und alltagsentlehnten Vorstellungen der Lernenden als Ausgangslage und Zielmaxime von politischen Lernprozessen betonen.

((15)) Auch Hedtke hat die Relevanz von «nichtwissenschaftlichen Wissensformen» (Fa ((11))) sowie «Alltagswissen [und] Erfahrungswissen» (Fa ((20)), vgl. Fa ((42))) in seinem Beitrag benannt. Aber wie kann dieser Zugang zu einer subjektiven Fachlichkeit konzeptualisiert werden?

1.3 Das Bürgerbewusstsein

((16)) Das Bürgerbewusstsein siedelt sich an das von Hedtke proklamierte Bildungsverständnis an, bei dem durch Bildung «Elemente oder Konfigurationen [der] Selbstverhältnisse» (Fa (17)) verändert werden (vgl. Lange 2008, S. 434).

((17)) Es ist zunächst davon auszugehen, dass Lernende nicht als tabula rasa in Bildungsprozesse starten, sondern zentrale subjektive politische, gesellschaftliche und auch wirtschaftliche Sinnbildungen bereits mitbringen (vgl. Lange 2008, S. 432).

((18)) Lerntheoretisch wird sich dabei darauf bezogen, dass Lernende sich diese Sinnzusammenhänge subjektiv (ko)konstruieren und neu Gelerntes durch bereits vorhandene Sinnstrukturen im Bürgerbewusstsein aneignen. Dies geschieht sowohl innerhalb von intendierten Bildungssituationen wie auch im Alltag (vgl. Lange 2008, S. 432, 433).

((19)) «Das Bürgerbewusstsein bezeichnet die Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit. Es dient der individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen» (Lange 2008, S. 433)

((20)) Diese Vorstellungsstrukturen ergeben intersubjektiv Sinn und sollen daher nicht per se gegenüber wissenschaftlich disziplinär geklärten Vorstellungen disqualifiziert werden (vgl. Lange 2011, S. 60). Politisches Lernen erfolgt durch die Irritation der bisherigen Sinnzusammenhänge (vgl. Lange 2008, S. 432f., 437).

((21)) De Haan folgend, ist davon auszugehen, dass diese Sinnbilder nicht disziplinär strukturiert sind (zitiert nach Hedtke, vgl. Fa ((43))).

((22)) Die Vorstellungen der Lernenden fungieren als Ausgangslage von Lernprozessen, um daran anknüpfend problemorientiert politische Bildungsprozesse anzuregen. Dabei hat das Bürgerbewusstsein, in dem diese Vorstellungen vereint sind, auch eine normative Akzentuierung und ist vor allem auf die Förderung von Mündigkeit ausgerichtet (vgl. Lange 2008, S. 437).

((23)) Ein solcher Blick, ausgehend von Vorstellungen der Lernenden und deren Qualifikation für politische Bildungsprozesse, macht eine Diskussion des Für und Widers von wissenschaftlicher Interdisziplinarität für eine mündigkeitsorientierte politische Bildung sekundär.

((24)) Politische Bildung, die das Bürgerbewusstsein zum Ausgangspunkt und als Zielstellung begreift, operiert genuin mit einem Non-disziplinaritätsparadigma, das kongruent zu den Sinnbildungen der Lernenden ist.

((25)) Die Lernenden organisieren ihre subjektiven Denkweisen in sich überlagernden, nicht strikt voneinander abgrenzbaren Sinnbildern, die

nicht einzelnen Wissenschaftsdisziplinen entsprechen (vgl. Lange 2008, S. 434).

((26)) Den aus dem Konzept des Bürgerbewusstseins erwachsenden Ansprüchen für politisches Lernen kann nur eine Fachdidaktik gerecht werden, die nondisziplinäre Sinnbildungen anerkennt und daran anschließend die (inter)disziplinären Logiken nutzt, um subjektive Denkweisen durch Anregung und Irritation auszudifferenzieren (vgl. Fa ((44))).

((27)) Auf Hedtkes Fragestellung (vgl. Fa ((105))) zurückkommend ist also zu konstatieren, dass diese domänenübergreifenden subjektiven Denkweisen nondisziplinär sind. Sie sind in den Verknüpfungen der fachlichen Vorstellungen bereits als Ressource vorhanden ist und müssen nicht erst didaktisch eingeführt werden.

2 Fazit

((28)) Diese Kommentierung hat eine im Forschungsauftritt bislang noch unterrepräsentierte Perspektive auf Disziplinarität und Transdisziplinarität betont: Die nondisziplinäre Anlage in den Vorstellungen der Lernenden und deren Bedeutung für politische Bildungsprozesse und ihre Konsequenzen für eine Ausrichtung der sozioökonomischen Bildung.

((29)) Desweiteren wurde festgestellt, dass eine auf Mündigkeit orientierte sozioökonomische Bildung, notwendigerweise die normative Ausrichtung und die Kompetenzen der politischen Bildung beachten muss und eine Engführung auf Logiken ökonomischer Bildungskonzepte nicht zielführend erscheint.

Literatur

- Haan, G. de, Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H.G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Haarmann, Moritz (2016): ‚Wirtschaft‘ ist politisch! Die Wirtschaftsordnung und ihre Zusammenhänge. In DVPB (Hrsg.), POLIS 4 (20) (S. 18-22). Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag.
- Lange, Dirk (2008): *Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung*. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) (3), S. 431-439.
- Lange, Dirk (2011): *Konzepte als Grundlage der politischen Bildung: Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen*. In: Autoren-

gruppe Fachdidaktik (Hrsg.): *Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift*, S. 95-109.

Verfasser*innen

Bechtel, Theresa
Institut für Didaktik der Demokratie (Leibniz Universität Hannover)

Lange, Dirk, Professor
Universität Wien und
Leibniz Universität Hannover

Could powerful knowledge and first-, second- and third-order concepts be coupled with Hedtké's map of the conceptual landscape?

Jan Löffström

1 Alchemy of disciplines and school subjects

((1)) In his book *Ce que parler veut dire* Pierre Bourdieu has characterised the relation between the scientific disciplines and the school subjects that it is like a case of alchemy (Bourdieu 1982, S. 178-182). If we ignore the stereotypical association of alchemy with the obsession to turn things into gold and find the elixir of eternal youth, the reference to alchemy is interesting. The science of History, for example, and the school subject History share some features in their form of knowledge, like the central place of the concepts chronology and source. Still they are different discourses, like alchemy of the Early Modern times and modern chemistry.

((2)) It would be narrow to see the distinction between alchemy and modern chemistry simply in terms of premodern speculative philosophy *versus* modern empirical science. Bourdieu was interested in the "economy of linguistic exchanges" where social hierarchies and power structures are at play. There are battles over the right to demarcate valid knowledge claims and rules of justifying them.

((3)) Bourdieu's perspective came immediately to mind when reading Reinhold Hedtke's mapping of the conceptual intersections of school subjects, domains, and disciplines. Hedtke points out that in the "politics of disciplines" the positions and, for example, financial and organisational resources differ between actors and this has also implications for how the disciplinary field is formed (Hedtke Fa ((36; also 37, 45, 62)). Also the available options to multi- and interdisciplinary connections are hereby affected.

2 Promise and limits of disciplinarity

((4)) Reinhold Hedtke's analysis of the multi- and interdisciplinary aspects in the socio-economic education can well be applied to the school subject Social Studies in Finland. Social Studies (Finnish *yhteiskuntaoppi*, Swedish *samhällslära*) is a clear example of a multidisciplinary subject (*Schulfach*), drawing its subject matter from Political Science, Sociology, Economics, Social Policy and Law. But in the Social Studies Curriculum there is also an interdisciplinary dimension in that partly the aims, objectives and the contents of teaching are loosely focused on social and civic educational questions and issues rather than strictly disciplinary questions (see, Hedtke Fa ((2, 31)).

((5)) The traditionally "loose" connections of Social Studies with the social-scientific disciplines has been seen as a problem in the sense that the subject has not offered students conceptual tools to analyse critically social questions (Löfström 2019). Until the 2000's Social Studies also only existed in the Finnish school as part of the subject History and Social Studies which was a domain in itself, in the sense Hedtke (Fa ((41)) has described domains.

((6)) As an attempt to remedy the problematic situation of Social Studies an inventory was made of the concepts in Sociology, Political Science, and Economics that can be mobilised in Social Studies teaching and the questions that could be fruitful to pose to the students in relation to them (Löfström 2001). A limitation of the project was that it left in the margins the student's life-world (see Hedtke Fa ((42))). An other limitation was that the ambition of the project was to strengthen the social-scientific element in Social Studies but it did not look for transdisciplinary concepts that could connect social sciences in the subject-didactical perspective (see Hedtke Fa ((32, 66, 67))). To prevent that Social Studies falls into too

many disciplinary fragments such concepts would be needed.

3 What about powerful knowledge

((7)) Reading Hedtke's paper the question was raised how to connect it with today's discussion on powerful knowledge. In that discussion the central question is what is the "Future 3" that fulfills the task of education that supports relevant knowledge and social justice better than "Future 1" or "Future 2" education (Young 2014).

((8)) In "Future 1" knowledge has been under-socialised as the student is given with static pieces of knowledge, for example about the concepts of Economics and their interrelations. In the "Future 2" approach there is an emphasis on the student's perspective on matters that are taught: knowledge is over-socialised. For example, the focus can be on the student's interpretations of his/her encounters with economic matters in his/her life-world. What "Future 3" ideally can bring is to steer away from under- and over-socialised knowledge and provide the student with transformative knowledge that is epistemically sound. What this entails in practice has not been studied so much empirically, however (see, Gericke et al. 2018).

((9)) In the discussion on powerful knowledge the disciplinary foundation is seen as essential but also it is asked what is interdisciplinary powerful knowledge. To that discussion the perspectives and questions in Hedtke's paper on interdisciplinarity may be a useful contribution.

4 The concept of third-order concept

((10)) My last note is triggered by Hedtke's tentative list of transdisciplinary concepts (Hedtke Fa ((68))) where it is suggested that, for example, state, institution, rationality, power and work might be transdisciplinary concepts for subject Didaktik in Socio-economic education.

((11)) I would develop this with the help of the categories first-, second- and third-order concepts. In History Education research the distinction first- and second-order concepts can be traced back to a paper by Peter Lee, in 1983, where it is suggested that the concepts in History teaching and learning could be categorised this way (Lee 1983). First-order concepts are about the material knowledge or subject matter and second-order concepts about the epistemology and form of knowledge in the subject or the discipline.

((12)) Of course the differentiation between the two categories is not clear-cut, and some con-

cepts have been placed by different authors in different categories (see Kainulainen et al. 2018). The idea itself, however, can be helpful in trying to identify the conceptual structure of a discipline and its links with other disciplines. But it is also relevant to ask what are the concepts that are central in identifying what meanings are given by the student(s) to what is being studied.

((13)) The category third-order concepts has been introduced in research on History and Social Studies Education in the Nordic countries (Edling et al. 2022), to capture the area of meaning-making or meaning-giving concepts. It can be suggested tentatively that they include concepts like identity, morality and responsibility, for example. These are not discipline-specific concepts but the question is could they be characterised as transdisciplinary, in the sense that they are relevant to subject Didaktik and may help bring unity in the theoretical analyses of fields like Socio-Economic Education?

References

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Edling, S., Löfström, J., Sharp, N. & Ammert, N. (2022) Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education – a summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies* 54 (2), 282-300.
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C. & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education: Special Issue on Knowledge and Subject Specialist Teaching* 16 (3), 428-444.
- Kainulainen, M., Puurtinen, M. & Chinn, C. (2019). Historians and conceptual change in history itself: the domain as a unit of analysis. *International Journal of Educational Research*, 98, 245-256.
- Lee, P. (1983). History teaching and philosophy of history. *History & Theory* 22 (4), 19-49.
- Löfström, J. (2019). Yhteiskuntaoppi. Social studies in Finland. A country report. *Journal of Social Science Education* 18 (4), 88-101.
- Löfström, J. (Ed.) (2001). *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämisessä* [Disciplinary foundations of social studies. Subject didactical premises for developing the school subject.]. Helsinki:

University of Helsinki, Department of Teacher Education.

Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. In, Young, M., Lambert, D., Roberts, C. and Roberts, M., *Knowledge and the future school: curriculum and social justice* (S. 65-88). London: Bloomsbury Academic.

Author

Jan Löfström, Professor

Department of Teacher Education, University of Turku, Finland

Sozio|ökonomische Bildung: Disziplinen als Kampffeld

Igor Martinache

1 Einleitung

((1)) Der Text von Professor Hedtke wirft viele entscheidende Fragen für den Unterricht in Sozioökonomie auf, zu denen wir versuchen werden, eine Reihe von Erweiterungen aus einer französischen Perspektive vorzunehmen.

((2)) In Frankreich werden die Schulfächer und Lehrpläne auf nationaler Ebene vom Bildungsministerium festgelegt. Es gibt zwei konkurrierende Wirtschaftsfächer im Lycée: eines mit der Bezeichnung "Wirtschafts- und Sozialwissenschaften" ("*sciences économiques et sociales*" - SES im Folgenden), das Mitte der 1960er Jahre gegründet wurde und sich ursprünglich auf eine transdisziplinäre Perspektive stützte, und ein älteres von Wirtschaft und Management ("*économie-gestion*"). Dies wirft von Anfang an das Problem der Plurivokalität des Begriffs Wirtschaft auf, wie es im Text von Professor Hedtke (Fa, 21) treffend angesprochen wurde, aber auch das Problem der Ziele der Sekundarschulbildung.

((3)) Die Entwicklung der Lehrpläne in Frankreich, insbesondere der Lehrpläne für das Fach SES, zeigt eine Verschiebung hin zu einem utilitaristischen Ansatz: Es geht immer mehr darum, die Schüler auf das Hochschulstudium und den Berufseinstieg vorzubereiten, und immer weniger

darum, sie auf die Ausübung ihrer Staatsbürgerschaft vorzubereiten. So spiegelt sich dies in Bezug auf die SES in dem Bestreben wider, die Wirtschaft von den anderen Sozialwissenschaften zu isolieren, und sie an das an der Universität vorherrschende neoklassische Paradigma anzugleichen (Gobert & al., 2018).

((4)) Eine ähnliche Entwicklung ist in Deutschland zu beobachten, wo die Unternehmerlobbys darauf hinarbeiten, dass der Wirtschaftsunterricht in der Oberstufe eher ein Erlernen von Konzepten und Instrumenten ist, die diesem Ansatz entsprechen und eine restriktive und ideologische Sicht der Wirtschaft vermitteln, als eine echte Bildung, die darin besteht, den Schülern einen rigorosen kritischen Geist zu vermitteln, der in der Lage ist, die im öffentlichen Raum wie in der akademischen Welt vorhandenen Kontroversen zu verstehen.

((5)) Die Gegner der Transdisziplinarität, die darin besteht, von Problemobjekten auszugehen, die gleichzeitig von verschiedenen Sozialwissenschaften (Wirtschaft, Soziologie, Politikwissenschaft, aber auch Geschichte, Anthropologie etc.), zu denen auch einige SES-Lehrer gehören, betonen jedoch, dass ein Lernen, das sich auf die bestehenden Disziplinen stützt, sowohl epistemologisch besser begründet als auch egalitärer wäre als eine Erziehung durch Transdisziplinarität, da sie insbesondere weniger "unsichtbare Pädagogik" im Sinne von Basil Bernstein beinhalten würde.

((6)) Darüber hinaus erweist sich eine Reihe von SES-Lehrern gegenüber der Transdisziplinarität und insbesondere der Soziologie als zurückhaltend, weil sie nur in Wirtschaftswissenschaften an der Universität ausgebildet wurden (Martinache, 2018). Die Förderung eines wirklich transdisziplinären sozio|ökonomischen Unterrichts setzt somit eine sehr ehrgeizige Ausbildung der Lehrkräfte voraus, sowohl in der Beherrschung der verschiedenen sozio|ökonomischen Disziplinen und der Kontroversen, die sie durchziehen, als auch auf pädagogischer Ebene.

((7)) Dieses Projekt erfordert Zeit und Mittel. Ebenso setzt eine fächerübergreifende sozioökonomische Bildung mehr Unterrichtszeit voraus, die es den Schülern ermöglicht, sich nicht nur rigorose Denkwerkzeuge und -methoden anzueignen, sondern diese auch aktiv anzuwenden, um ihren Erwerb nachhaltig zu machen. Dies wirft insbesondere die Frage auf, ab welchem Alter, aber auch in welchen Bildungsgängen, nicht nur allgemeinbildenden, sondern auch beruflichen und technischen, diese Art von Unterricht entwickelt werden sollte.

2 Zu den Grundlagen

((8)) Wir stimmen Prof. Hedtke voll und ganz zu, dass die Begriffe der Debatte geklärt werden müssen. Es gibt viele Verwechslungen zwischen Interdisziplinarität, Multidisziplinarität und Transdisziplinarität, doch nur die letztere stellt die etablierten akademischen Grenzen in Frage.

((9)) So kann man noch stärker betonen, dass die Förderung der Transdisziplinarität, die der Begriff der Sozio|ökonomie selbst in sich trägt, untrennbar mit der Förderung des Pluralismus in den Sozialwissenschaften verbunden ist. Wenn man sich vor Augen hält, dass die wissenschaftliche Welt ein Feld im Sinne von Pierre Bourdieu (1996) darstellt, kann man behaupten, dass es zwischen ihren Agenten einen Kampf um das Monopol der legitimen Definition der Wirtschaft gibt. Nun ist es die neoklassische Strömung, die derzeit dabei ist, diese zu gewinnen, indem sie eine autonome Vision dieser Disziplin durchsetzt, das heißt, sie ist von den anderen Sozialwissenschaften abgeschnitten und konzentriert sich auf die Märkte, die nach quasi-natürlichen Gesetzen funktionieren würden.

((10)) Abgesehen davon, dass sie auf unrealistischen und falschen Annahmen beruht (Keen, 2001), trägt sie dazu bei, die sozioökonomischen Herausforderungen zu entpolitizieren, indem sie sie zu einfachen technischen Fragen der Optimierung macht. Es ist nicht zuletzt paradox, dass dieser Ansatz zwar die rationalen Entscheidungen der Individuen unter allen Umständen – wie Gary Becker (Hedtke, Fa, 25) – auf Kosten anderer sozialer und affektiver Faktoren des Verhaltens in den Vordergrund stellt, aber dazu beiträgt, jede Alternative in Bezug auf die sozioökonomische Politik, d.h. jede kollektive gesellschaftliche Entscheidung, zu negieren. Die verschiedenen von Prof. Hedtke (Fa, 88) erwähnten heterodoxen Strömungen in der Wirtschaft haben trotz ihrer manchmal radikalen Unterschiede gemeinsam, dass sie sich auf eine gewisse Transdisziplinarität stützen.

((11)) Die großen kollektiven Herausforderungen unserer Zeit – sei es der Klimawandel und im weiteren Sinne die ökologische Krise, der Umgang mit Epidemien, oder auch die Verbreitung von *Fake News* über das Internet, die das Funktionieren der modernen Demokratien gefährden – um nur einige zu nennen – erfordern einen fächerübergreifenden Ansatz, um sie anzugehen und gemeinsam zu entscheiden, wie man auf sie reagieren soll. Um dies zu erreichen und damit diese Debatten nicht von "Experten" oder von den am

besten gebildeten Bürgern monopolisiert werden, ist es wichtig, allen Schülern, den angehenden Bürgern, eine echte reflexive intellektuelle Ausbildung (Hedtke, Fa, 17-19) zu ermöglichen, die es ihnen erlaubt, auf informierte Weise an diesen kollektiven Entscheidungen teilzunehmen.

((12)) Diese verschiedenen Herausforderungen erfordern auch einen Abbau der Grenzen nicht nur zwischen den bestehenden akademischen Disziplinen, sondern auch zwischen den nationalen Gesellschaften, auch auf schulischer und akademischer Ebene. So ist zwar der Vorwurf, den Prof. Hedtke an die Wirtschaftsdidaktik in Deutschland richtet, zweifellos auf die meisten Länder verallgemeinerbar, aber man kann dennoch anmerken, dass die internationale Öffnung, die man in der akademischen Welt, insbesondere in der Wirtschaft, beobachten kann, nicht unbedingt gleichbedeutend mit Offenheit und gegenseitiger intellektueller Zirkulation ist, sondern einer Art intellektuellem Imperialismus auf engen, ausschließlich englischsprachigen disziplinären Standards zu gleichen scheint.

((13)) Schließlich scheint uns der Unterschied, den Prof. Hedtke zwischen wirtschaftlicher Bildung und wirtschaftlichem Erfolg aufzeigt, von grundlegender Bedeutung zu sein. Die Verwirrung zwischen den beiden ist groß, wie die Tatsache zeigt, dass Milliardäre auf der Grundlage der Annahme, dass sie, wenn sie wirtschaftlich "erfolgreich" sind, auch in der Wirtschaftspolitik kompetent sind, in hohe Ämter gewählt werden. Eine mehr als fragwürdige Annahme, die es aber auch den Unternehmerlobbys ermöglicht, sich im Namen ihrer angeblichen Expertise in die Festlegung der Wirtschaftslehrpläne an den Gymnasien einzuschleichen, was ihnen auch die Förderung einer liberalen Wirtschaftspolitik ermöglicht, die insbesondere darin besteht, den Menschen schon in jungen Jahren "Verantwortung" für ihre sozioökonomische Situation zu übertragen.

((14)) Außerdem steht die Definition von sozialem Erfolg selbst auf dem Spiel, was bedeutet, dass die Erhebung der Reichsten zu gesellschaftlichen Vorbildern in Frage gestellt werden muss, obwohl inzwischen feststeht, dass die Ungleichheit bei Einkommen und Vermögen eine ganze Reihe von sozialen, politischen und ökologischen Problemen mit sich bringt (soziale Ungerechtigkeit, Gewalt, Aushöhlung der Demokratie, enge Korrelation zwischen ökologischem Fußabdruck und Wohlstandsniveau usw.).

3 Disziplinarität und Multiperspektivität

((15)) Auch hier scheinen uns die wertvollen Klarstellungen von Prof. Hedtke rund um die Disziplinarität sehr relevant zu sein. Insbesondere erscheint es uns auch hier wesentlich, die akademischen Disziplinen wie auch die Studienfächer in der Sekundarbildung als Gemeinschaften, oder besser Felder im Sinne Bourdieus zu betrachten, die sich aufgrund der Kämpfe innerhalb und zwischen ihnen in ständigem Wandel befinden. Dies gilt sowohl für das akademische Feld als auch für die Sekundarschulbildung, insbesondere um herauszufinden, wem welcher Unterrichtsgegenstand "gehört".

((16)) Die Notwendigkeit, eine Auswahl zwischen den zu unterrichtenden Themen zu treffen, anstatt die Fächer endlos zu vervielfältigen oder die Lehrpläne zu verlängern (Hedtke, Fa, 61-62) und zwischen den verschiedenen Ansätzen bezüglich der wissenschaftlichen Grundlagen der Kenntnisse zu entscheiden (Hedtke, Fa, 63), erinnert daran, dass diese Herausforderungen eminent politisch sind und stellt somit die Frage nach der Legitimität derjenigen, die über die Aufteilung der Fächer entscheiden und die Lehrpläne verfassen. Diese Verfahren sind jedoch allzu oft undurchsichtig und spiegeln meist weniger das "ausgehandelte Selbstbild einer Gesellschaft und das kollektiv als wichtig anerkannte Wissen" (Hedtke, Fa, 45) als vielmehr die Interessen bestimmter gesellschaftlich dominanter Gruppen wider.

((17)) Die Verweigerung der Multiperspektivität, die in der Wirtschaftsdidaktik in Frankreich wie in Deutschland und wahrscheinlich auch in anderen Ländern zu finden ist, erscheint somit als ein eminentes Problem, sowohl aus epistemologischer, erzieherischer als auch aus demokratischer Sicht. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtiger, den Schülern die Kontroversen, die unter Wissenschaftlern und in der öffentlichen Debatte bestehen, vor Augen zu führen und ihnen gleichzeitig eine Reihe rigoroser intellektueller Werkzeuge zu vermitteln, um diese anzugehen. Es ist wichtig, den Relativismus – bei dem alle Diskurse gleich sind – zu vermeiden aber auch die Autorität, bei der man sich auf die Wissenschaftler verlassen muss, die sich durch ihre dominanten sozialen Positionen auszeichnen.

((18)) Eine solche Bildung, die zumindest teilweise noch aufgebaut werden muss, setzt voraus, dass man sich über die Arten von Fertigkeiten und Argumentationsformen einig wird, die den Schülern vermittelt werden sollen (Grundsät-

ze der elementaren Logik, die Fähigkeit, verschiedene Arten von Dokumenten – Texte, Grafiken, Tabellen usw. – zu entziffern, auf Quellen zu achten und die wichtigsten Informationen aus ihnen herauszufiltern sowie eventuelle Verzerrungen zu erkennen).

((19)) Daher erscheinen die Inhalte im Vergleich zu den Methoden, mit denen sie behandelt werden, eher zweitrangig, und man kann davon ausgehen, dass es wichtig ist, dass die Methoden vom Alltag und den Interessen der Schüler ausgehen und sie dazu bringen, das, was sie für wahr halten, in Frage zu stellen, wobei es ihnen gleichzeitig gelingt, die Allgemeinheit zu erhöhen, um diese Herausforderungen auf einer breiteren Ebene anzugehen. Die Organisation von Debatten über aktuelle kontroverse Themen, die nicht spontan stattfinden, sondern auf einer vorbereitenden Arbeit beruhen, scheint nicht nur eine Möglichkeit zu sein, die Schüler zu motivieren und sie für entscheidende Fragen zu interessieren, sondern auch, sich selbst zuzuhören und die Komplexität der Fragen wahrzunehmen, entgegen der zunehmenden Tendenz in unseren "beschleunigten" (Rosa, 2005) Gesellschaften, zu jeder Art von Thema schnell Partei zu ergreifen, ohne zu versuchen, die Hintergründe zu erfassen.

((20)) Die Fragen, die Prof. Hedtke am Ende seines Textes stellt, sind zweifellos von entscheidender Bedeutung, und auch wenn hier nicht der Platz ist, um erste Antworten zu geben, so kann man doch die Hypothese aufstellen, dass es sicherlich keinen Konsens darüber geben wird, welche Antworten auf diese Fragen gegeben werden können. Die Herausforderung wird also hauptsächlich darin bestehen, diese Fragen offen zu stellen und zu überlegen, welche Vorkehrungen getroffen werden müssen, um auf möglichst demokratische Weise über die Antworten zu entscheiden.

Literatur

- Bourdieu, P. (2006 [1996]). Die Logik der Felder. In: Pierre Bourdieu P. & Wacquant L. (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 124-147). Suhrkamp: Frankfurt.
- Gobert, C., Martinache, I. & Szukala, A. (2018). Der Weg der integrativen Sozialwissenschaften SES an französischen Schulen. Deutsch-französische Perspektiven. *Polis*, 21(2), 7-12.
- Keen, S. (2001). *Debunking Economics: The Naked Emperor of the Social Sciences*. London: Zed Books.

Martinache, I. (2018). Teaching Economics among other social sciences? The issue of Pluralism in the Struggles surrounding the Economic and Social Sciences Curricula in the French High School since 1967. *Journal of Social Science Education* 17(3), 34-45.

Verfasser

Igor Martinache, Dozent und Lehrerausbilder
Universität Paris-Nanterre (Frankreich)

Die ökonomische Wissenschaftsdisziplin und ihre Beiträge zur politischen sowie moralischen Bildung

Ingo Pies

1 Rekonstruktion

((1)) Ich lese den Text von Reinhold Hedtke (Fa) im Kon-Text seines über viele Jahre hinweg verfolgten Anliegens, die Einführung bzw. Ausweitung ökonomischer Lehrinhalte im Schulunterricht abzuwehren und gegebenenfalls wieder zurückzudrängen. Ihm geht es darum, den Wirtschaftswissenschaften (VWL und BWL) die Deutungshoheit über wirtschaftliche Lehrinhalte in der Schule fachdidaktisch streitig zu machen.

((2)) Zu diesem Zweck definiert Hedtke den Begriff des „Sozio|Ökonomischen“ und verankert so terminologisch, dass der Relevanzanspruch der ökonomischen Disziplin(en) von vornherein als anmaßend zurückgewiesen werden kann, weil es der Sache nach ja um „sozialwissenschaftliche Wirtschaftsforschung“ (Fa, 35) geht. Ebenfalls dem gleichen Zweck dient, dass Hedtke nicht der universitären Forschung, sondern der Fachdidaktik die Entscheidungsbefugnis zuweist, darüber befinden zu dürfen, was denn nun genau in der Schule zu unterrichten ist, damit wirtschaftliche Bildung stattfindet (Fa, 66, 94, 95). Sein Schreckensbild ist „eine mono-disziplinäre ökonomische Bildung“ (Fa, 57), und seine strikt dagegen gerichtete, mit umfangreichen Begriffsdefinitionen festgezurrt Hauptthese lautet (Fa, 58): „Für jede Konzeption sozio|ökonomischer Bildung ist

Interdisziplinarität unvermeidlich.“ Hedtkes Pointe: Über Interdisziplinarität im Unterricht entscheidet nicht eine einzelne Wissenschaftsdisziplin, sondern (s)eine Fachdidaktik (Fa, 75, 78, 79).

((3)) Ausschlaggebend für das von Hedtke verfolgte Abwehr-Anliegen dürfte seine Einschätzung sein, dass die Wissenschaftsdisziplinen der VWL und BWL im schulischen Unterricht bildungsfeindliche und moralgefährdende Auswirkungen haben würden (vgl. z.B. Hedtke 2017). Ich teile diese Einschätzung ausdrücklich *nicht*. Als Wirtschaftsethiker vertrete ich vielmehr die entgegengesetzte Ansicht (und Einsicht): *Ökonomische Bildungsinhalte fördern die Persönlichkeitsbildung, sie stärken die moralische Urteilskraft und erhöhen insbesondere auch die politische Kompetenz junger Bürgerinnen und Bürger* (Pies 2020).

2 Reflexion

((4)) Wie kommen diese diametral unterschiedlichen Einschätzungen zustande? – Ich gehe davon aus, dass Hedtkes Abwehr-Anliegen auf grundlegenden Missverständnissen beruht.

((5)) Wenn ich mich so zur Philosophie äußern würde, wie Hedtke sich zur Ökonomik als Schulfach äußert, käme dabei in etwa Folgendes heraus: die dringende Warnung, sich vor Tugendethik und Utilitarismus in Acht zu nehmen, und die Aufforderung, Sokrates aus dem Schulunterricht besser ganz zu verbannen. Als Begründung würde ich anführen, dass die Aufforderung, jeden Tag 24 Stunden lang glücklich sein bzw. glücklich werden zu wollen, die Menschen nachweisbar unglücklich macht; und dass der arrogante Stolz des Sokrates auf sein eigenes Unwissen ein schlechtes Vorbild abgibt und deshalb so gar nicht zum Bildungsideal passt, jungen Menschen Wissen vermitteln zu wollen. Meine Einwände würden für Laien möglicherweise plausibel klingen, aber sie würden die Inhalte der von mir so charakterisierten Philosophie nahezu ins Gegenteil verkehren und damit ihren potentiellen Bildungsbeitrag radikal entstellen.

3 Illustration

((6)) Der Kürze halber beziehe ich mich in allem Folgenden nur auf die Mainstream-VWL und verwende deshalb den Singular «ökonomische Disziplin».

((7)) Um es konkret zu machen: In der Öffentlichkeit – und auch in den Schulen – wird viel

über die Grenzen des Wachstums diskutiert. Für den gesunden Menschenverstand ist leicht nachvollziehbar, dass nur Wachstumsverzicht, also Nullwachstum oder besser noch Negativwachstum (Degrowth) den ökologischen Fußabdruck schrumpfen lässt. So wird derzeit eine ganze Generation von Schülerinnen und Schülern auf das Paradigma „Klima oder Kapitalismus“ eingestimmt.

((8)) Ökonomisch betrachtet sind dies *radikale Antworten auf eine falsch gestellte Frage*. Zuerst liegt ein naiver Wachstumsbegriff, demzufolge mehr Output nur mit mehr Input erzeugt werden kann, was denknötwendig an ökologische Grenzen stoßen muss, weil irgendwann der Wohlstandsproduktion die Ressourcen ausgehen (müssen).

((9)) So weit ich es beurteilen kann, gibt es in der Öffentlichkeit – und auch in den Schulen – kaum ein Bewusstsein dafür, dass die für die Erklärung von Wirtschaftswachstum zuständige Fachwissenschaft, also die VWL, einen ganz anderen Wachstumsbegriff verwendet. Die ökonomische Perspektive fokussiert nicht auf *extensives*, sondern auf *intensives* Wachstum, das durch *Wissen* – genauer: durch die Generierung *neuen* Wissens, also durch *Innovation* – vorangetrieben wird. Demzufolge ist es möglich, mehr Wohlstand mit konstantem Ressourceneinsatz und sogar mit *verringertem* Ressourceneinsatz herzustellen.

((10)) Für die Klimadiskussion beispielsweise ist das von großer Bedeutung, weil Wachstum dann nicht länger als die eigentliche *Ursache* des Problems erscheint, sondern vielmehr als Schlüssel zur *Problemlösung*. Realistisch betrachtet können wir dem Klimaproblem nur entkommen, indem wir ihm «ent-wachsen», nach dem Motto: «Klimaschutz durch kapitalistische Innovation».

((11)) Im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen verbinden sich mit solchen Einsichten wichtige Beiträge zur politischen und moralischen Bildung, insbesondere zur Korrektur moralischer *Überforderung* und politischer *Unterforderung*. Ich will das kurz ausführen.

((12)) Junge Menschen fühlen sich im gegenwärtigen Diskurs-Paradigma „Klima oder Kapitalismus“ moralisch massiv unter Druck gesetzt, ihren Lebensstil zu ändern. Vielen macht das ein schlechtes Gewissen – bis hin zur Depression. In dieser Hinsicht ist das Aufkommen des Begriffs „Flugscham“ aufschlussreich. Da würde es helfen, die Information verfügbar zu haben, dass der inereuropäische Flugverkehr bereits seit dem Jahr 2012 dem europäischen Handel mit CO₂-Emissionszertifikaten unterworfen ist. Ebenfalls hilfreich wäre es zu wissen, wie ein solches Han-

delssystem funktioniert – und dass es bewirkt, dass jede Tonne CO₂, die durch innereuropäische Flugreisen ausgestoßen wird, an anderer Stelle in anderen Sektoren eingespart wird, so dass der Flug im Prinzip *klimaneutral* erfolgt. Im Umkehrschluss gilt: Flugverzicht spart *kein* CO₂ ein. Klimaschutz geht anders!

((13)) Klimaschutz ist ein globales öffentliches Gut. Ihm steht ein Anreizproblem des Trittbrettfahrens im Weg, in das Milliarden von Menschen involviert sind. Dieses Anreizproblem lässt sich nicht durch individuell vorbildliches Verhalten, sondern nur durch kollektiv verbindliche Regeln überwinden, die politisch vereinbart und sanktionsbewehrt durchgesetzt werden müssen. Vor diesem Hintergrund wäre es hilfreich, mit der ökonomischen Situationslogik dieses Anreizproblems vertraut zu sein, damit man als Bürger verstehen lernt und beurteilen kann, welche klimapolitischen Maßnahmen Aussicht auf Erfolg haben – und welche nicht.

((14)) Ich fasse zusammen: Das populäre Denken im Paradigma extensiven Wachstums („Degrowth“) hat drei gravierende Nachteile, die man am besten identifizieren kann, wenn man eine komparative Analyse des alternativen Paradigmas *intensiven* Wachstums („Innovation“) anstellt: Durch Wachstumsverzicht und wirtschaftliche Schrumpfung wird man (a) niemals in den Bereich von Negativemissionen vorstoßen können, (b) niemals Bevölkerungsmehrheiten für eine effektive Klimapolitik gewinnen und (c) niemals Menschen zum Klimaschutz veranlassen, die nicht ohnehin einen asketischen Lebensstil pflegen wollen.

4 Alternativ-Konzeption

((15)) Die Ökonomik ist eine *Denkmethode*. Als Wissenschaftsdisziplin ist sie durch ihre Perspektive definiert. Diese fokussiert auf *nicht-intendierte* Folgen intentionalen Handelns. Hier hat sie eine strukturelle Ähnlichkeit mit der biologischen Evolutionstheorie, die zwischen proximalen und ultimativen Erklärungen biologischer (und zunehmend auch kultureller) Phänomene unterscheidet.

((16)) Schülerinnen und Schüler sollten mit diesen beiden Denkmethoden ebenso wie mit den Denkmethoden der Physik und anderer Wissenschaften vertraut gemacht werden, und zwar mit folgender Begründung.

((17)) Wir sind geborene Ptolemäer. Dieses Weltbild wird zwei Mal täglich durch Sinneseindrücke bestätigt, wenn wir die Sonne morgens

aufgehen und abends untergehen sehen. Und dennoch ist dieses Weltbild falsch, worüber uns die Physik seit ihrer Kopernikanischen Wende aufzuklären vermag.

((18)) Wir sind geborene Kreationisten. Wenn wir Funktionalität beobachten, schließen wir daraus instinkthaft auf bewusstes Design. Dennoch ist dieses «natürliche» Weltbild falsch, worüber uns die Biologie seit Darwins Revolutionierung ihrer Denkungsart aufzuklären vermag.

((19)) Wir sind geborene Intentionalisten. Wir vermuten überall Absichten und neigen deshalb zu Verschwörungsphantasien. Hierüber kann die Ökonomik seit Adam Smith aufklären, indem sie gesellschaftliche Phänomene – *erwünschte* wie *unerwünschte* Ergebnisse – auf die – *gelungene* bzw. *misslungene* – Anreizsteuerung und institutionelle Kanalisierung *nicht-intendierter* Effekte intentionalen Handelns zurückführt.

((20)) Wissenschaftliche Disziplinen entstehen, um die Voreingenommenheiten – buchstäblich: die *Vor-Urteile* – des gesunden Menschenverstandes zu korrigieren. Ohne moderne Physik könnten wir nicht erfolgreich Satelliten ins All schießen, um GPS zu nutzen. Ohne moderne Genetik wäre es nicht möglich gewesen, so schnell Impfstoffe gegen das Coronavirus zu entwickeln. Und ohne moderne Ökonomik kann man buchstäblich die Welt nicht mehr verstehen – und auch nicht mit Aussicht auf Erfolg gestalten. Das ökonomische Bildungsprogramm lautet: *Aufklärung* durch *Erklärung*.

((21)) Die klimapolitischen Misserfolge der letzten 30 Jahre sind direkt auf einen Mangel an ökonomischer Bildung zurückzuführen, auf das (unabsichtliche) Unvermögen, die Fehlanreize zu korrigieren, die der Bereitstellung eines globalen öffentlichen Gutes im Wege stehen.

((22)) Aus ökonomischer Sicht sind Staat und Markt *komplementäre* Institutionen. Ohne diese Einsicht ist nicht zu verstehen, wie in den letzten 200 Jahren die enormen Zivilisationserfolge zustande gekommen sind: wie es durch *Innovation* mit Hilfe *intensiven* Wachstums gelingen konnte, der malthusianischen Falle zu entrinnen, die durchschnittliche Lebenszeit mehr als zu verdoppeln, immer mehr Menschen aus extremer Armut zu befreien und ihren Lebensstandard z.T. dramatisch – im Fall Deutschlands: um weit mehr als den Faktor 20 – anzuheben. Hier liegt auch der Schlüssel zur Lösung unserer Zukunftsprobleme.

5 Kritik

((23)) Hedtke (2017, S. 69) interpretiert die

Ökonomik als ideologischen Angriff auf schulische Bildung: «Man schafft ein Separatfach, in dem die dominante wirtschaftswissenschaftliche Perspektive nicht durch alternative und interdisziplinäre Sichtweisen oder politische und gesellschaftliche Kritik gestört würde.» Sein Abwehr-Anliegen kulminiert in dem Vorwurf (ebd.), den Protagonisten ökonomischer Bildung gehe es um «mehr Zustimmung zur Sozialen Marktwirtschaft».

((24)) Man stelle sich vor, ein Fachdidaktiker würde davor warnen, dass der Schulunterricht dazu beitragen könnte, bei Schülerinnen und Schülern mehr Zustimmung zu Rechtsstaat und Demokratie hervorzubringen. Was würde man ihm entgegen?

((25)) Richtig ist, dass die Aufgabe des Unterrichts nicht darin bestehen kann, den Status quo des aktuellen Rechtsstaats oder der aktuellen Demokratie zu verherrlichen. Dennoch ist es sehr wohl eine wichtige Aufgabe des Schulunterrichts, die *Prinzipien* von Rechtsstaat und Demokratie (sowie ihre Vorzugswürdigkeit gegenüber möglichen Alternativen) argumentativ darzulegen und adressatenorientiert verständlich zu machen.

((26)) Analog ist gegen Hedtke einzuwenden: Es ist durchaus richtig, dass die Aufgabe des Unterrichts nicht darin bestehen kann, den Status quo der aktuellen Marktwirtschaft zu verherrlichen. Dennoch ist es legitim und sogar wünschenswert, die *Prinzipien* der Marktwirtschaft (sowie ihre Vorzugswürdigkeit gegenüber möglichen Alternativen) verständlich zu machen. Hierfür muss man erklären, wie Wettbewerbsanreize eingesetzt werden können, um unternehmerisches Handeln, das Gewinne intendiert, so auszurichten, dass als *nicht-intendierte* Folge das *Gemeinwohl* gefördert wird: durch Produktionseffizienz, durch Innovationsdynamik und durch Gewinndiffusion (Pies 2022).

6 Fazit

((27)) Bei dem von Hedtke (Fa) vorgelegten Text handelt es sich m.E. nicht um eine als *Ideologiekritik* auftretende Fachdidaktik, sondern um eine als Fachdidaktik auftretende *Ideologieproduktion*: um ein Analogon zu den intellektuellen Rückzugsgefechten, mit denen Ptolemäer gegen die Kopernikanische Wende oder Kreationisten gegen die Darwinsche Evolutionstheorie Widerstand zu leisten versucht haben – aus der zwar gut gemeinten, doch in der Sache irrigen Absicht heraus, nur so die Gesellschaft gegen politische Gefährdung und moralischen Verfall in Schutz neh-

men zu können. Gegen Hedtke halte ich es für längst überfällig, dass nach Kopernikus und Darwin auch Adam Smith Einzug ins Klassenzimmer hält – als ökonomischer Beitrag zur moralischen und politischen Bildung.

Literatur

- Hedtke, Reinhold (2017): Schulfach „Wirtschaft“: Marktmythos, Unternehmerkult und Demokratiedistanz?, in: *Politikum* 2017, Heft 4, S.69 f.
- Pies, Ingo (2020): Ökonomische Bildung 2.0 – Eine ordonomische Perspektive, in: Nils Goldschmidt, Yvette Keipke und Alexander Lenger (Hrsg.): *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik*, Tübingen: Mohr-Siebeck, S. 73-110.
- Pies, Ingo (2022): *Kapitalismus und das Moralparadoxon der Moderne*, Berlin: wvb.

Verfasser

Ingo Pies, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Wirtschaftsethik
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Sozio|ökonomische Bildung – Zwei Argumente für eine stärkere Disziplinarität

Athanasios Pitsoulis

1 Vorbemerkungen

((1)) Reinhold Hedtke reagiert in seinem Beitrag auf die Kritik von Wirtschaftsdidaktiker*innen, die für eine stärkere Disziplinarität von Bildung und Lernen über „Wirtschaft“ eintreten und empfehlen, Studentafeln und Schulfächer enger am inhaltlichen Zuschnitt der akademischen Disziplin der Wirtschaftswissenschaften auszurichten, da nur so eine „ökonomische Denkweise“ gefördert werden könne. Hedtke (2015, 22) bezeichnet sie als Befürworter einer „ökonomistischen Bildung“, die potenziell eher Ausdruck einer poli-

tisch-ideologischen Interessenlage denn fachdidaktisch wohl begründet sei.

((2)) Die Forderung nach einer Stärkung der Disziplinarität der ökonomischen Bildung ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass in Deutschland an den Schulen Wirtschaft oft nur in (Kombinations- oder Integrations-) Fächern wie Politik/Wirtschaft vorkommt, d.h. es mangelt an einem Schulfach „nur Wirtschaft“ oder wenigstens „hauptsächlich Wirtschaft“. Viele Befürworter*innen einer stärker an der Disziplin der Wirtschaftswissenschaften ausgerichteten ökonomischen Bildung finden dies problematisch, weil somit weniger Unterrichtszeit für die Vermittlung der von ihnen priorisierten ökonomischen Wissensinhalte zur Verfügung steht. Im Ergebnis haben die wahrscheinlich meisten jungen Menschen nach Ende ihrer Schulzeit wenig ökonomisches Wissen (siehe z.B. Pitsoulis & Flachsbarth, 2013, für lokale Evidenz bei Studienanfänger*innen).

((3)) Viele Wirtschaftsdidaktiker*innen fordern angesichts dieser Situation seit Jahren eine Stärkung der Disziplinarität der ökonomischen Bildung. Ein Schulfach Wirtschaft sollte entsprechend seiner bildungsrelevanten Wissensinhalte vorwiegend aus der Volks- und Betriebswirtschaftslehre beziehen.

((4)) Hedtke vertritt hingegen die Position, dass ein Schulfach, das dem Lernen über Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft (also in kollektiven Kontexten) dienen soll, inhaltlich auf alle wissenschaftlichen Disziplinen zurückgreifen sollte, die den Gegenstandsbereich erklären und verstehen helfen können. Neben der Volks- und Betriebswirtschaftslehre seien das mindestens die Politikwissenschaft, die Soziologie und die Sozialwissenschaft als interdisziplinäre Methodenlieferantin. Nur so könne die „Multiperspektivität, Kontroversität und Komplexität die alltagsweltlichen, politisch-wirtschaftlichen und schulischen Standardsituationen prägen, in denen sich junge Menschen bewegen“ (Hedtke, FA, 72) und die „generelle sozialwissenschaftliche Multiperspektivität“ (Hedtke, FA, 90) adäquat adressiert werden.

((5)) Hedtkes Beitrag hat das Ziel „die Belastbarkeit der Prinzipien Disziplinarität und Transdisziplinarität am Exempel der sozio|ökonomischen Bildung als Teil der sozialwissenschaftlichen Domäne der Schule“ (Hedtke, FA, 4) zu diskutieren. Er rückt vier Fragestellungen in den Vordergrund, die alle relevant und diskussionswürdig sind.

((6)) In Bezug auf die erste Frage („Hilft das Kriterium Disziplinarität dabei, Bildungen und Schulfächer sinnvoll zu ordnen?“) nimmt Hedtke

(FA, 5) den Standpunkt ein, dass eine monodisziplinäre ökonomische Bildung aus dem Wissenschaftssystem heraus schwer zu begründen sei, unter anderem deswegen, weil die Wirtschaftswissenschaften selbst oft interdisziplinäres Wissen nutzen (Hedtke, FA, 57): „Definierte man Fachbildung und Schulfächer nach dem Disziplinaritätsprinzip, vervielfachen und verkleinern sich die Fächer (Atomisierung der Stundentafeln)“ (ebd.).

((7)) In Bezug auf die zweite Frage („Was leistet [Disziplinarität] für die curricular-inhaltliche Konstruktion von Schulfächern und für ihre Kooperation?“) argumentiert Hedtke (FA, 66), dass das Prinzip der Wissenschaftsorientierung der Fachdidaktik auferlege, „das bildungsrelevante Wissen und Können prinzipiell aus allen Sozialwissenschaften auszuwählen.“ Zu priorisieren seien bei der Auswahl dessen, was gewusst und gekonnt werden soll, „domänenspezifische Leitideen in Form von begrifflichen Netzwerken (Basiskonzepte)“ (Hedtke, FA, 67) und exemplarische, domänenspezifische Wege zur Erkenntnis, kurz „Denkweisen“ (Hedtke, FA, 92). Klar ist: „Das verlangt interfachdidaktische und transfachdidaktische Kooperation“ (FA, 95).

((8)) Die vorliegende Weiterführung greift diese beiden Fragestellungen auf. Der Verfasser argumentiert in Bezug auf die erste Frage, dass eher an der Disziplin der Wirtschaftswissenschaften ausgerichtete Fachbildung und Schulfächer begründbar sein können, weil (nur?) so die Fachlichkeit gestärkt werden kann. In Bezug auf die zweite Frage wird argumentiert, dass einer soliden wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinarität der betreffenden Schulfächer besondere gesellschaftliche Relevanz für den Erfolg von Stabilisierungsmaßnahmen zukommt. Eine Diskussion dieser Argumente wäre erfreulich.

2 Zwei Argumente für das Disziplinaritätsprinzip im Sinne einer ökonomischen Bildung

((9)) Hedtke diskutiert in seinem Beitrag am Exempel der sozio|ökonomischen Bildung die Belastbarkeit der Prinzipien Disziplinarität und Transdisziplinarität und liefert eine bildungstheoretische Begründung sozio|ökonomischer Bildung. Die Möglichkeiten und Restriktionen in der Lehrer*innenbildung werden indes in seinem Forschungsauftritt nicht eingehender thematisiert. Diese müssen aber aus Sicht des Verfassers des vorliegenden Beitrags mitgedacht werden. Nur durch Abwägung von Vor- und Nachteilen, Nut-

zen und Kosten oder Chancen und Risiken von verschiedenen realen Alternativen können Argumente für oder gegen eine stärkere Disziplinarität bewertet werden.

2.1 Fachlichkeit als Argument für Disziplinarität

((10)) Die gegenwärtige Form und Struktur des Studiums des Lehramts stimmen eher pessimistisch, dass sich der von Hedtke geforderte hohe Anspruch an Interdisziplinarität und Multiparadigmatik in der sozio|ökonomischen Bildung ohne grundlegende Reform des Lehramtsstudiums wirklich einlösen lässt. Dem Verfasser des vorliegenden Beitrags stellt sich hier die Frage: *Eignet sich die wissenschaftliche Multiperspektivität auch als Leitprinzip für die curricular-inhaltliche Konstruktion von Lehramtsfächern?* Eine Diskussion hierüber ist dringend angeraten, ist doch ein Bildungssystem nie besser als seine Lehrkräfte. Der Ausbildung der Lehrer*innen kommt entsprechend eine zentrale Rolle zu – leider ist eben diese Ausbildung aktuell vielen Restriktionen unterworfen. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen kann eine Stärkung der Disziplinarität tatsächlich angeraten sein.

((11)) Zunächst einmal muss davon ausgegangen werden, dass das Lehramtsstudium vielerorts (noch?) eher disziplinär ausgerichtet ist. Von angehenden Lehrer*innen werden häufig keine multidisziplinären Schulfächer, sondern (typischerweise zwei) Lehramtsfächer disziplinärer Provenienz studiert.

((12)) Zieht man in einem solchen Bachelor-Master-Lehramtsstudium nun von den vorgegebenen Studienanteilen jene ab, die für Praktika/Pra-xisphasen und die erziehungswissenschaftlich-philosophischen Themen vorgesehen sind, dann verbleibt für jedes Fach (und seine Didaktik) teilweise nur ein Viertel bis ein Fünftel des gesamten Studiums. Die angehenden Lehrer*innen bekommen also jeweils nicht viel Fachwissenschaft mit. Dies birgt große Risiken für die Ausbildung von *Fachlichkeit*, denn „[w]as man nicht weiß, kann man nicht verstehen und was man nicht verstanden hat, kann man nicht erklären“ (Di Fuccia, 2010, 4).

((13)) Versuchte man, mit den geringen fachlichen Studienanteilen im Lehramtsfach Wirtschaft nun neben Wirtschaft noch mindestens Politikwissenschaft, Soziologie und Sozialwissenschaft einfließen zu lassen, würden sich die Studieninhalte zerfasern und es käme zu einer *Atomisierung der Studienanteile bei der fachwissenschaftlichen Bildung der angehenden Lehrer*innen*. Dies dürf-

te der Fachlichkeit und damit dem Bildungscharakter des Schulfachs nicht zuträglich sein.

((14)) Der Verfasser dieser Weiterführung vertritt die These, dass, im Umkehrschluss, die Stärkung der Fachlichkeit mit der *Vergrößerung der Studienanteile für das Fach in Kombination mit der Stärkung seiner disziplinären Homogenität* gelingen sollte. Der Weg dorthin kann wahrscheinlich nur durch eine signifikante Stärkung der *Disziplinarität des Schulfachs bzw. der Schulfächer* geebnet werden. Eine Diskussion dieser These ist angeraten.

2.2 Besondere gesellschaftliche Relevanz als Argument für Disziplinarität

((15)) Gravierender wirkt aus Sicht des Verfassers dieser Weiterführung aber die Tatsache, dass der ökonomischen Bildung – ebenso wie der politischen Bildung – eine gesellschaftliche Sonderrelevanz zukommt, die ein gewisses Maß an disziplinärer Homogenität voraussetzt. Anders gesagt: *Im Fach Wirtschaft muss der Kern des bildungsrelevanten Wissens und Könnens prinzipiell aus den Wirtschaftswissenschaften ausgewählt werden, weil dies zum Erfolg wirtschafts- und geldpolitischer Stabilisierungsmaßnahmen beiträgt.*

((16)) Die aktuellen makroökonomischen Entwicklungen bieten eine schöne Illustration: Die Verbraucherpreise in den Industrienationen steigen aktuell (Stand Anfang Juli 2022) im Jahresvergleich um mehr als 9%, was die höchste Rate seit den 1980er Jahren darstellt. Beunruhigenderweise mehren sich die Anzeichen dafür, dass die Öffentlichkeit beginnt, eine persistierend hohe Inflation zu erwarten. Setzen sich solche Erwartungen in der Bevölkerung durch, könnten Markturbulenzen ausgelöst werden, die wiederum die Zentralbanken zu aggressiven Zinsschritten veranlassen könnten; diese Politik brächte zwar eine Stabilisierung aber auch schädliche Nebenwirkungen mit sich. Die Geldpolitik könnte aber mit einer weniger aggressiven Politik das Ziel der Inflationseindämmung realisieren – wenn sie es schafft, die Menschen davon zu überzeugen, dass sie es mit der Senkung der Inflation ernst meint. Ihr Erfolg hängt also davon ab, ob es ihr gelingt, die *Erwartungen* der Öffentlichkeit zu beeinflussen. Diese sind nicht unabhängig vom ökonomischen Verständnis.

((17)) Aktuelle Forschungsergebnisse (z.B. Candia, Coibion, & Gorodnichenko, 2020) deuten darauf hin, dass die Ansichten zwischen ökonomischen Experten- und Laiengruppen weit auseinanderklaffen. Dies stellt die Zentralbanken vor ein

Problem bei der Verankerung der Erwartungen der Verbraucher*innen, denn diese interessieren sich mehrheitlich weder für die Äußerungen der Zentralbank*innen, noch verstehen sie diese. Das Problem ist massive ökonomische Unbedarftheit und das Fortbestehen von weitverbreiteten Fehlvorstellungen, z.B. über den Zusammenhang zwischen Zinsniveau und Inflationsrate. Auch ist der Öffentlichkeit oft nicht klar, auf wen man hören sollte: Wenn der medienwirksame „Börsenguru“ vor der beginnenden Hyperinflation warnt, ist da etwas dran?

((18)) Genau hier kommt Bildung und Lernen über Wirtschaft ins Spiel: Idealerweise leistet schon die Schulbildung einen Beitrag zum Abbau von Fehlvorstellungen über die Funktionsweise des Wirtschafts- und Geldsystems, zum Abbau von Gleichgültigkeit gegenüber dem, was die Wirtschafts- und Geldpolitik tut, bewegt die Menschen zum Zuhören und hilft beim Verstehen. Dies setzt aber nach Ansicht des Verfassers dieser Weiterführung voraus, dass die dafür bildungsrelevanten Wissensinhalte vorwiegend aus den Wirtschaftswissenschaften stammen. Ähnliches kann höchstwahrscheinlich auch für die finanzielle Bildung und andere Themenfelder gesagt werden.

3 Resümee

((19)) Die vorliegende Weiterführung hat nicht zum Ziel, zu „beweisen, dass Disziplinarität besser ist“, sondern den Blick darauf zu lenken, dass Disziplinarität auch Vorteile hat, die mit abgewogen werden müssen. Insofern ist der Beitrag als Anregung zum Denken in Alternativen zu verstehen.

Literatur

- Candia, B., Coibion, O., & Gorodnichenko, Y. (2020). *Communication and the beliefs of economic agents* (NBER Working Paper No. 27800). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w27800>
- Di Fuccia, David-S. (2010). *Fachlichkeit als wichtiger Baustein der Lehrerbildung: Blick in die verschiedenen Bundesländer*. <http://www.abl-lehrerverbaende.de/mobile/smartphone/downloads/vortrag-prof-di-fuccia.pdf>
- Fetchenhauer, D., Enste, D.H., Köneke, V. (2010). *Fairness oder Effizienz? Die Sicht ökonomischer Laien und Experten* (Diskussionspa-

pier Nr. 15). Roman Herzog Institut. https://www.romanherzoginstitut.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/PDFs-Publikationen/Fairness-Existenz-Disk-Nr-15.pdf

Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, (140), 18-38.

Pitsoulis, A., & Flachsbarth, F. (2013). Diskrepanzen im Vorwissen Studierender in mathematisch- naturwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagenmodulen: Ergebnisse einer lokalen Erhebung und Empfehlungen für die ökonomische Bildung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II* (S. 199-212). Schwalbach: Wochenschau.

Verfasser*

Athanassios Pitsoulis, Univ.-Prof. Dr.

Universität Hildesheim, Wirtschaftswissenschaft und ihre Didaktik, Kompetenzwerkstatt für Entrepreneurship & Transfer, Mitglied des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung

Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung innerhalb des dualen Systems beruflicher Bildung in Deutschland

Christian Schmidt

1 Sozialwissenschaftliche Multiperspektivität und Transdisziplinarität in der sozioökonomischen Bildung

((1)) Der Beitrag Reinhold Hedtkes zum Verhältnis von Disziplinarität und Transdisziplinarität in der sozioökonomischen Bildung zeigt überzeugend auf, dass eine sozialwissenschaftliche Multiperspektivität zentral für die inhaltliche und didaktische Gestaltung sozioökonomischer Bildung ist. Hervorgehoben wird, wie an Forschungsfel-

dern wie z. B. der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung realweltlichen wirtschaftliche Probleme mit Fachinhalten zusammenkommen (vgl. Hedtke Fa ((89))). Somit müsse Multiperspektivitätskompetenz durch die Fachdidaktik formal und inhaltlich organisiert werden. Durch die Betonung der verschiedenen Perspektiven und Denkweisen, die mit Transdisziplinarität einhergeht, lenkt der Autor das Augenmerk auf Fragen einer entsprechenden fachdidaktischen Ausrichtung und Konzeptionen sozioökonomischer Bildung (vgl. Hedtke Fa ((97))ff.).

((2)) In der vorliegenden Weiterführung möchte ich diese Positionen aus dem Blickwinkel der ökonomischen Fachrichtungen in der beruflichen dualen Ausbildung in Deutschland diskutieren. Hierbei möchte ich den Fokus darauf richten, dass in der beruflichen Bildung das Wissenschaftsprinzip in der curricularen Ausgestaltung von Fächern mit dem Situationsprinzip im Sinne der inhaltlichen Orientierung an beruflichen Handlungssituationen konkurriert. Seitdem in Deutschland in der beruflichen Bildung Lernfelder, welche sich an beruflichen Handlungssituationen orientieren, die Fächersystematik in den beruflichen Schulen abgelöst haben, steht vor dem Hintergrund des Beitrages von Hedtke die Frage im Raum, ob das zu vermittelnde berufliche Wissen durch eine zu starke Abkehr vom Wissenschaftsprinzip zugunsten der Orientierung an beruflichen Handlungssituationen gerade auch in Hinblick auf sozialwissenschaftliche Inhalte eingeschränkt wird. Versteht man die Orientierung an beruflichen Handlungssituationen als transdisziplinäres Konzept, würde diese mit einer entsprechenden multiperspektivischen Ausrichtung der Fachdidaktik einhergehen. Zum Teil wird die Orientierung an beruflichen Handlungssituationen jedoch als eine Schwerpunktsetzung verstanden, die zu einer einseitigen und reduzierten Vermittlung sozioökonomischer Zusammenhänge führt.

2 Ökonomische Bildung im Lernfeldansatz

((3)) Die ökonomische Bildung im dualen System beruflicher Bildung in Deutschland wie auch alle anderen berufsbezogenen Bildungsinhalte waren immer schon dadurch gekennzeichnet, dass die inhaltliche Bestimmung der entsprechenden Fächer nicht allein aus den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und aus Fachtraditionen abgeleitet werden konnte. Die Nähe der beruflichen Ausbildung zu den beruflichen Arbeitsprozessen

bedingte seit jeher auch eine Orientierung an der beruflichen Praxis bzw. der praktischen Erfahrung (vgl. Clement 2002). An wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen (z. B. Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft) orientierte Fachinhalte gingen und gehen in ihrer Bedeutung für die berufliche Arbeit in die Lehr-Lernsituationen ein und werden durch berufsbezogene Inhalte ergänzt, die im akademischen Fachdiskurs marginal oder gar nicht von Bedeutung sind, jedoch ihre Relevanz aus den Arbeitszusammenhängen und organisatorischen Abläufen der beruflichen Arbeit beziehen. Dies gilt für die ökonomischen Fächer der kaufmännischen Ausbildungsgänge ebenso wie für das Fach Wirtschaftskunde als Bestandteil einer Vielzahl auch nicht kaufmännischen beruflichen Ausbildungen.

((4)) Somit kann in der beruflichen Bildung von einer Multiperspektivität gesprochen werden, welche fachlich-akademische Wissensbestände mit berufspraktischen Handlungserfahrungen und Wissensbeständen zusammenführt. Neben einer Interdisziplinarität, die Volks-, Betriebs- und Sozialwissenschaftliche Inhalte auf die Qualifikationsanforderungen der beruflichen Arbeit in einem Berufsfeld bezieht, werden Geschäfts- und Arbeitsprozesse zum Ausgangspunkt der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung von Bildung.

((5)) Mit der Einführung von Lernfeldern als zentrale curriculare Vorgaben in den beruflichen Fachrichtungen wird diese Situation in der dualen Ausbildung in Deutschland dahingehend verschärft, dass nun inhaltlich-didaktische Vorgaben fast ausschließlich an Geschäfts- und Arbeitsprozessen orientiert sind und die Fächergrenzen aufgehoben haben. Die die ökonomischen Fächer ersetzenden Lernfelder tragen Titel wie „Markt-orientierte Geschäftsprozesse eines Industriebetriebes erfassen“ (Zeitrichtwert 60 St.) und beinhalten Zielformulierungen und Inhalte, die einen an der beruflichen Praxis orientierten, fachübergreifenden Unterricht notwendig machen (...Die Schülerinnen und Schüler erkunden den Material-, Informations-, Geld- und Wertefluss innerhalb eines Betriebes ausgehend von Lieferanten und Kunden...). Auf der einen Seite wird hier durch den fächerübergreifenden Ansatz ein organisatorischer Rahmen für Multiperspektivität gelegt. Auf der anderen Seite kann die ausschließliche Orientierung der Lernfelder an beruflichen Handlungsprozessen als Verdrängung der Orientierung an Fächersystematik und Fachdisziplinen verstanden werden (vgl. Clement 2003).

((6)) Es erscheint hier bedeutsam, dass die den Lernfeldern innewohnende starken Orientierung an Geschäftsprozessen auch kritisiert wird, da

hierdurch gerade eben eine bestimmte Art von Multiperspektivität verloren ginge. Die Handlungssituationen der Lernfeldvorgaben wiesen vorwiegend effizienzorientierte wirtschaftsbetriebliche Lebenssituationen aus, auf welche die Lernenden vorbereitet würden. Berufliche Handlungskompetenz würde als arbeitsmarktverwertbare Berufsqualifizierung verstanden, welche sich auf kaufmännisches und volkswirtschaftliches Denken beschränke und die gesellschaftliche sowie ökologische Reflexion vernachlässige (vgl. Hantke 2018, 5).

((7)) Aus dem Blickwinkel der Entwicklung der ökonomischen Fachrichtungen der beruflichen Ausbildungsberufe im dualen System in Deutschland kann also konstatiert werden, dass Transdisziplinarität nicht mit einer einseitigen Orientierung am Situationsprinzip zu Lasten des Wissenschaftsprinzips einhergehen sollte, weil gerade dann die Multiperspektivität leidet, zumindest, wenn der Situationsbezug, wie in der beruflichen Bildung gegeben, sehr stark durch die Eigenlogiken selbstständiger Ausbildungsbetriebe bestimmt ist. Dabei zeigt sich der Begriff der Multiperspektivität in der beruflichen Bildung erweitert: Es geht nicht nur um eine Vielzahl disziplinärer Zugänge und Perspektiven, sondern um die sinnvolle Ergänzung disziplinärer Zugänge und Perspektiven durch die Handlungslogiken und Perspektiven beruflicher Praxis.

3 Lernfelder im Kontext einer am Bildungsbegriff orientierten Fachdidaktik

((8)) Die Darstellung und Diskussion der Ablösung von Disziplinarität in den Lernfeldern im dualen System unterstützt Hedtkes Aussage, wonach Disziplinarität, Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität per se keinen inhärenten Wert für Bildung hätten und die Leistungsfähigkeit der Begriffe an konkret definierte Bildungsziele und Weltzugänge geknüpft werden müsse (vgl. Hedtke Fa ((10))). Auch in der beruflichen Bildung kann der Ablösung der Fachorientierung durch die Lernfeldorientierung kein innovativer Gehalt zugeschrieben werden, solange keine Aussagen über den Bildungsgehalt des alternativen überfachlichen Zuschnitts getroffen werden. Die hier skizzierte diesbezügliche Kritik verweist auf die Rolle der Fachdidaktiken, die nach Hedtke «Problemstellungen und typische Situationen des – hier wirtschaftlichen – heutigen und zukünftigen All-

tags der Lernenden kritisch prüfen» (Hedtke Fa ((10))).

((9)) Innerhalb der Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtungen im dualen System beruflicher Bildung stützt die Einführung von Lernfeldern Positionen, welche eine Ablösung einer an Fachdisziplinen orientierten Fachdidaktik durch Berufs(feld)didaktiken vorschlagen, um die berufliche Realität mit ihren fachlichen, gesellschaftlichen und sozialisatorischen Aspekten in den Fokus didaktischer Reflexion und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu rücken. Als interdisziplinäre Didaktiken sollten diese

- Genese und Entwicklung der Inhalte und Formen berufsförmiger Facharbeit;
- Analyse, Gestaltung und Evaluation fachrichtungsspezifischer Bildungs-, Qualifizierungs- und Sozialisationsprozesse sowie
- inhaltliche Gegenstände der Facharbeit umfassen und in enger Verbindung mit der Berufspädagogik verortet sein (vgl. Spöttl 2004; Kuhlmeier/ Mersch/ Reichwein 2017).

((10)) Dem Konzept kann ein Bildungsbezug nicht abgesprochen werden und es steht für eine Form der Interdisziplinarität, welche spezifische berufsförmige Wissensformen erfasst und lernfeldorientierte Curricula begründet. Innerhalb der Hedtkeschen Systematik wäre der Ansatz im Feld B zu verorten (vgl. Hedtke Fa ((77))), da neben der Fachdisziplin berufssoziologische und berufspädagogische Zugänge herangezogen werden müssen, was den Ansatz unter den Bedingungen universitärer Lehrer:innenbildung herausfordernd erscheinen lässt.

((11)) Hedtke verweist unter dem Begriff Multiperspektivität auf die Bedeutung von Denkweisen als internalisierte alltagsweltliche, professionelle oder wissenschaftliche Denkopoperationen und Analyseverfahren (vgl. Hedtke Fa ((92f))). Innerhalb von Berufs(feld)orientierter Didaktik und Lernfeldunterricht besteht natürlich die Gefahr, dass die Denkweisen der Verwendungsseite (vgl. Hedtke Fa ((95))) zu stark an Gewicht gewinnen. Im besten Fall könnten Berufs(feld)- und Lernfeldorientierung dem Hedtkeschen Anspruch gemäß «Unterricht für alltagsweltliche Domänen so konzipieren, dass die Lernenden die dafür angemessenen trans- und adisziplinären Denkweisen, Konzepte und Kompetenzen erwerben» (Hedtke Fa ((104))).

((12)) Dies zu entwickeln und unter den Gegebenheiten eines berufsschulischen und betriebsbasierten Ausbildungsmodells zu verwirklichen, wäre die Aufgabe von Berufspädagogik und Berufs(feld)didaktik. Ergänzt werden müsste die Interdisziplinarität in ihrer Bedeutung für Didak-

tik um eine jugendsoziologische Perspektive, welche veränderte Einstellungen zu Wirtschaft, Erwerbsarbeit und Karriere als Bezugspunkte für das gelungene Leben der nachrückenden Generationen aufgreift und mit den sich ständig ändernden Anforderungen beruflicher Facharbeit kontrastiert.

Literatur

- Clement, U. (2002): Systematische Erkenntnis und praktische Erfahrung als curriculare Prinzipien beruflicher Bildung. Universität Karlsruhe.
- Clement, U. (2003): Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die beruflich Bildung? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 3, 1-10.
- Hantke, H. (2018): „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf (13.12.2018).
- Hedtke, R. (2023): Sozio|ökonomische Bildung – ein Exempel für das Verhältnis von Disziplinarität und Transdisziplinarität. In: *itdb 1*, in diesem Heft.
- Kuhlmeier, W., Mersch, F. & Reichwein, W. (2017): Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrkräfteausbildung für berufliche Schulen. In: Becker, M.; Dittmann, C.; Gillen, J. Hiestand, S., Meyer, R. (Hrsg.): *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften*. Münster.
- Spöttl, G. (2004): Berufs(feld)wissenschaft in der Lehrerbildung im Lichte von BA und MA-Modellen. In: Herkner, V.; Vermehr, B., (Hrsg.): *Berufsfeldwissenschaft – Berufsfelddidaktik – Lehrerbildung. Beiträge zur Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung*. Bremen.

Verfasser*in

Christian Schmidt, Professor Dr.
Justus-Liebig-Universität Gießen

Von der mehrperspektivischen ökonomischen Bildung zur sozialwissenschaftlichen Interdisziplinarität

Günther Seeber

1 Einführung

((1)) In seinem Fa konzipiert Hedtke sozio-ökonomische Bildung auf der Basis einer domänenbezogenen Didaktik, die für «inhaltlich affine Fächer» ((Fa 41)) Gültigkeit haben soll. Er nennt zwar acht als Einzelfächer ((Fa 60)) bezeichnete Wissenschaftsdisziplinen, beschränkt sich aber dann auf vier Kernfächer ((14)).

((2)) In diesem holistischen Konzept sozio-ökonomischer Bildung gehören Trans- und Interdisziplinarität ebenso «zum Selbstverständnis» ((Fa 69)) wie die Mehrperspektivität. Als Prinzipien zählt Hedtke Sozialwissenschaftlichkeit, Wissens- und Paradigmenpluralität, Kontroversität und Kritik auf. Im Gegensatz dazu sieht er disziplinar arrangierte Schulfächer, denen es an Inter- und Transdisziplinarität mangle ((Fa 54-56)).

((3)) Im Folgenden wird im Kontrast hierzu für eine Trennung der sozialwissenschaftlichen Fächer in an Wissenschaftsdisziplinen orientierte Schulfächer argumentiert. Dazu erfolgt eine Konzentration auf die ökonomische Bildung als Bezeichnung für das disziplinbezogene Fach, dem in der hier vertretenen Auffassung eine sozioökonomische Perspektive inhärent ist.

((4)) Wesentliche Argumente für diese Position beziehen sich auf die Bildungsrelevanz des Faches, dessen Überlegenheit beim Erwerb von Wirtschaftskompetenz gegenüber disziplinübergreifenden Fächerverbänden und auf die bereits gegebene Mehrperspektivität und Multidisziplinarität.

2 Multidisziplinarität und Mehrperspektivität

((5)) Auch den Konzepten der Wirtschaftsdidaktik, die sich auf ein Fach mit dominant ökonomischer Perspektive beziehen, ist eine sozial-ökonomische Betrachtung inhärent.¹ Sozioökonomien rücken «das Wechselspiel von Wirtschaft und Gesellschaft in den Mittelpunkt (Maurer o.J.)» Die notwendige Berücksichtigung dieses Wechselspiels in einem Schulfach ergibt sich aus dem Bildungsauftrag, demgemäß schulische Bildung auch zur politischen Teilhabe und einem

sozial verantwortlichen Handeln befähigen soll (von Hentig 2004).

((6)) Allerdings erhebt ökonomische Bildung die Integration der gesellschaftlichen Perspektive nicht zum Prinzip *jedes* Unterrichtshandelns. Denn der Bildungsauftrag umfasst zusätzlich praktische Bildung zur Entwicklung einer autonomen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit. Wirtschaftskompetenz äußert sich auch in der Bewältigung von «typischen Situationen des – hier wirtschaftlichen – heutigen und zukünftigen Alltags der Lernenden ((Fa 10)).»

((7)) Wirtschaftskompetenz ist deshalb nicht in erster Linie Ausdruck einer multiparadigmatischen und transdisziplinären Domänenkompetenz, sondern einer auf konkrete Probleme bezogenen Fachkompetenz. Sie nimmt ihren Ausgang in der Bezugswissenschaft Ökonomik und ihrem Gegenstandsbereich, der ökonomischen Realität. Anlage-, Kredit-, Konsum- oder unternehmerische Entscheidungen sollen im Unterricht exemplarisch in ihrer sozialen Bedingtheit kritisch diskutiert werden; sie müssen es aber nicht in jedem Einzelfall. Interdisziplinarität ist nicht «unvermeidlich», wie von Hedtke behauptet ((Fa 58)).

((8)) Schüler:innen sollen die Codes und Fachmethoden der Bezugswissenschaft kennen und anwenden lernen. Dann können sie Problemlösungen aus einer ökonomischen Perspektive anstreben. Bei ihr geht es in erster Linie darum, mit knappen Mitteln besser zu wirtschaften. Effizienz ist der wichtigste Beurteilungsmaßstab. Aus diesem Grund hat die Idee rationalen Handelns eine herausgehobene Bedeutung.

((9)) Wenn im Fa ((86)) diesem Ansatz eine «Verengung» auf eine neoklassische Definition vorgeworfen wird, ist diese Interpretation defizitär, weil nicht das gesamte Konzept in den Blick nehmend. Sie lässt außer Acht, dass «ausdrücklich die Gestaltung der Interaktionen und sozialen Beziehungen im Wirtschaftsleben, das Verständnis und die Diskussion gesellschaftlicher Institutionen, marktwirtschaftlicher Regulierung, die Interessenvertretungen der Arbeitnehmer/-innen sowie ökologische Belange in seine Kompetenzerwartungen (Retzmann, Seeber 2022, 4)» integriert wurden.

((10)) Tatsächlich ist ökonomische Bildung dann multiperspektivisch: Sie verbindet die individuelle mit einer systemischen und gesellschaftlichen Perspektive und nicht zuletzt mit jener einer gelingenden Interaktion der betroffenen Personen untereinander (Retzmann et al. 2010, 14 f.). Sie integriert die Akteursperspektive des rational seine legitimen Interessen verfolgenden Individuums mit jener der sozial eingebundenen Persön-

lichkeit, die die Interessen der Anderen berücksichtigt, sowie eine Beobachterperspektive, die nach gesellschaftlich erwünschten Lösungen fragt. Dann ist Effizienz – auch von Märkten und ordnungspolitischen Maßnahmen – der erste, aber nicht der einzige Beurteilungsmaßstab. Effizienz ist vor dem Hintergrund übergeordneter Zielsetzungen, wie der Solidarität, oder mit Blick auf Gerechtigkeits- und Fairnessvorstellungen zu diskutieren.

((11)) Ökonomische Bildung ist multidisziplinär im Sinne des Fa ((31)). Sie ist nur eingeschränkt interdisziplinär. Sie greift auf zusätzliche Bezugswissenschaften zurück, z. B. Recht, und sie orientiert sich am Erkenntnisstand der Ökonomik. Letzteres bedeutet, dass sie traditionelle und neue Institutionenökonomie ebenso adressatengerecht in den Unterricht transferiert, wie spieltheoretische Konzepte und die neue Verhaltensökonomie. Letztere basiert beispielsweise auf psychologischer Forschung. Während aber im Falle der ökonomischen Perspektive eine Expertise der Lernenden erreicht werden soll, wird das nicht für die disziplintypischen Denkmuster der Psychologie oder der Rechtswissenschaft angestrebt.

3 Multiparadigmus und schulische Realität

((12)) Paradigmen sind grundlegende Denkmuster und wissenschaftliche Methoden, über die aktuell in der jeweiligen Wissenschaft Konsens herrscht. Sie sind Grundlage für weitere Forschungen. Unterschiedliche Disziplinen arbeiten mit unterschiedlichen Paradigmen. Ein konsequent – so verstehe ich die Idee der Interdisziplinarität im Fa – multiparadigmatisch betriebener Unterricht ist m. E. zum Scheitern verurteilt. Die Lehrkraft müsste Expertise in allen relevanten Disziplinen besitzen, um sachadäquat und ohne Priorisierung der von ihr favorisierten Denkmuster dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand gerecht zu werden (ausführlich: Seeber 2014, 26 f.). Eine Reduktion des Unterrichts auf transdisziplinär von der Lehrkraft bewältigbare Unterrichtsinhalte vernachlässigte die darüberhinausgehenden Ziele der kombinierten Fächer.

((13)) Hedtke zitiert den Wissenschaftsrat ((Fa 8)), weil dieser die «Interaktion zwischen den Disziplinen» einfordert. Zugleich zitiert er aber dessen Feststellung: «Disziplinarität und Interdisziplinarität sind konstitutive Elemente des modernen Wissenschaftssystems.» Offensichtlich existiert zusätzlich zum Miteinander auch ein Nebeneinander.

((14)) Tatsächlich ist die Schullandschaft im Allgemeinen bereits von dieser Lösung geprägt. Curricula sind nach Fächern geordnet und benennen typischerweise zusätzlich fächerverbindende und -übergreifende Themenfelder oder Unterrichtsprinzipien. Gerade im sozialwissenschaftlichen Feld gilt das in der curricularen Praxis oft nicht. Häufig erfolgt nicht einmal eine Konzentration auf die Kerndisziplinen Volkswirtschaftslehre, Politik, Soziologie und Sozialpsychologie ((Fa 66)), sondern es werden beispielsweise noch Arbeit, Gesundheit oder Geographie integriert. Das ist auch nach Hedtke «für Bildungsprozesse kontraproduktiv ((Fa 61))», weshalb er die Sozialwissenschaften auf die genannten Kernfächer beschränkt.

((15)) Wenn Studiengänge der VWL auch zusätzliche Fächer obligatorisch vorsehen ((Fa 49)), so kennzeichnet das nicht zwangsläufig interdisziplinäre Kooperation, sondern eine curriculare Parallelität. Selbst interdisziplinär angelegte Sozialwissenschaftsstudiengänge konfrontieren die Studierenden anfangs mit paradigmatischen und fundamentalen Wissensbeständen der einzelnen Fachwissenschaften, bevor sie eine mehrparadigmatische Betrachtung anstreben.

((16)) Während also ein mehrperspektivisches und multidisziplinäres Schulfach Wirtschaft mit seinem reduzierten Anspruch an Interdisziplinarität vielseitigen Problemen der Realität keineswegs «unterkomplex» ((Fa 51)) begegnen muss ((siehe 9)), scheint eine multiparadigmatische und grundsätzlich interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Bildung entweder überkomplex, wenn sie versucht allen Paradigmen gleichermaßen gerecht zu werden, oder eben selbst unterkomplex, weil sie Fachkompetenz nicht in wünschenswerter Tiefe erreichen kann. Beispielhaft steht für dieses Problem das Fach Geographie – Wirtschaft – Gemeinschaftskunde (GWG) in den Gymnasien Baden-Württembergs vor der Reform 2016. Entgegen der durch die Denomination suggerierten Gleichwertigkeit war Wirtschaft im weiteren Text nur noch ein «Fachbereich» als «Bindeglied» zwischen den «Fächern» Gemeinschaftskunde und Geographie, wie das auch umweltpolitische und ethische Fragen waren (Ministerium 2014, 116). Entsprechend nachrangig war die Anzahl ökonomischer Kontingenzstunden im Vergleich der Disziplinen.

4 Desiderate

((17)) Die in diesem Forum aufgeworfene Frage nach dem richtigen sozioökonomischen Zugang, bei der Interdisziplinarität im Fachver-

bund einer Aufteilung in Fächer gegenübersteht, beschäftigt die betroffenen Fachdidaktiken schon viele Jahre. Ein Fortschritt im Sinne einer konsensuellen Übereinkunft ist in der normativ geführten und nicht zuletzt interessengeleiteten Debatte schwerlich zu erwarten. Wünschenswert wäre deshalb eine stärker evidenzbasierte Argumentation.

((18)) Eine die Facheinführung Wirtschaft in Baden-Württemberg begleitende Studie zeigte über alle Schularten hinweg² einen signifikanten und, gemessen am internationalen empirischen Forschungsstand, deutlichen Wirtschaftskompetenzvorsprung am Ende der neunten Klasse von Schüler:innen, die im Fach unterrichtet wurden gegenüber jenen, die im Fächerverbund lernten (Seeber et al. im Erscheinen). Darüber hinaus stärkte der Fachunterricht das Interesse an Wirtschaftsthemen in erheblichem Umfang, und gleichzeitig bejahten diese Lernenden die soziale Verantwortung von Unternehmen in höherem Maß als ihre Vergleichsgruppe ohne Fach (Oberrauch, Seeber 2022). Die soziale Bedingtheit wirtschaftlichen Handelns scheint für Schüler:innen also auch im Fachunterricht erkennbar.

((19)) Bisher fehlen ähnliche Evidenzen zur Fachkompetenz Politik oder zu einer noch zu definierenden Domänenkompetenz Sozialwissenschaften. Für die politische Bildung könnte auf bestehende Kompetenzmodelle zurückgegriffen werden. Für die fachübergreifende Domäne fehlt ein solches Modell noch.

((20)) Auf einer empirischen Basis ließe sich die formale und inhaltliche Organisation sozialwissenschaftlicher Multiperspektivität unter den Fachdidaktiken neu diskutieren ((Fa 97)). Die obigen Ausführungen legen eine disziplinär organisierte Lösung mit obligatorischen Lerninseln für fächerverbindende Kooperationen nahe. Interdisziplinarität kann so für alle Beteiligten auf ein sachkundiges Fundament gestellt werden

Anmerkungen

¹ Dieser Text führt auch Argumente an, die ich in meinen in der Literaturliste genannten grundlegenden Beiträgen zu einer sozioökonomischen Bildung (1997, 2006, 2014) bereits ausführlicher dargelegt habe, ohne diese immer extra zu zitieren.

² Der Kompetenzvorsprung gilt nicht für alle betrachteten Subgruppen gleichermaßen.

Literatur

- Hentig, H. v. (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004, in: *Bildungsplan 2004. Allgemein Bildendes Gymnasium*, hrsg. v. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg Stuttgart, 9-21.
- Maurer, A. (o.J.). Sozioökonomie, in: *Gabler Wirtschaftslexikon*. Gabler Verlag, <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/soziooekonomie-53796> (Zugriff: 9. Mai 2022)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2014. *Bildungsplan 2004. Allgemein Bildendes Gymnasium*. Stuttgart.
- Oberrauch, L. & Seeber, G. (2022) The impact of mandatory economic education on adolescents' attitudes. *Education Economics*, 30(2), 208-224.
- Retzmann, T. & Seeber, G. 2022. Ökonomische Bildung in der Schule als Politikum – zur Geschichte und Situation einer umstrittenen Selbstverständlichkeit *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 23(2), 1-13.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongbloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung*. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft. O. O. [Berlin].
- Seeber, G. 1997. Moderne Sozioökonomie als Herausforderung für die ökonomische Bildung, In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (187-210). Bergisch Gladbach: Thomas Hobein
- Seeber, G. 2006. Der sozioökonomische Ansatz in der Fachdidaktik am Beispiel Ökologischer Ökonomie. In A. Fischer (Hrsg.), *Ökonomische Bildung – Quo vadis?* (28-44). Bielefeld: W. Bertelsmann
- Seeber, G. 2014. Ist sozioökonomische Bildung die bessere ökonomische Bildung? In C. Müller, H.-J. Schlösser, M. Schuhen & A. Liening (Hrsg.), *Bildung zur sozialen Marktwirtschaft* (19-32). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Seeber, G., Kaiser, T., Oberrauch, L. & Eberle, M. Im Erscheinen. *Wirtschaft als eigenes Fach? Ergebnisse einer Langzeitstudie zur Facheinführung in Baden-Württemberg*. Bielefeld: W. Bertelsmann

Verfasser

Seeber, Günther, Prof. Dr.
 Universität Koblenz-Landau, FB Kultur- und Sozialwissenschaften, Inst. für Soz.wiss., Abt. Wirtschaftswissenschaft

KLÄRUNGEN

Disziplinarität und Fachlichkeit – Zur Heterogenität und Komplexität der sozio|ökonomischen Domäne

Reinhold Hedtke

1 Einleitung

((1)) Die Weiterführungen (W) diskutieren ein breites Spektrum von Aspekten. Meine Klärungen (K) konzentrieren sich auf Disziplinarität und Fachlichkeit (2.) mit den Komplexen Multidisziplinarität (2.1), Fachlichkeit und Fachdiversität (2.2), transdisziplinäres (2.3) und nondisziplinäres Wissen (2.4). Ein zweiter Block betrifft das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft (3.), hier liegt der Fokus auf der Deutungshoheit über die Fachbildung (3.1) und der allgegenwärtigen Heterogenität (3.2). Im dritten Schwerpunkt rücken Schule und Studium in den Blick, es geht um Wissensformen (4.1), Schulfächer (4.2) und Lehramtsstudium. Schließlich erfolgen Klärungen zu Fragen der empirischen Evidenz (5.)

((2)) Wie man Schulfächer im sozialwissenschaftlichen Bereich und für die sozio|ökonomische Bildung organisieren und ausgestalten soll, war nicht Gegenstand des Forschungsauftrages (Fa). Es wird aber in den W aufgeworfen und deshalb hier aufgegriffen.

2 Varianten von Disziplinarität und Fachlichkeit

((3)) Mit Bezug auf die Beiträge der Weiterführungen und für fachdidaktische, curriculare und unterrichtliche Kontexte schlage ich vor, mit Disziplinarität das Prinzip zu bezeichnen, das ein vorrangig nach Wissenschaftsdisziplinen strukturiertes Lehren und Lernen anstrebt. In Präzisierung zu meinem Fa ((31)) und im direkten Anschluss an Nicole Ackermann (W ((14))); vgl. K ((38)) verwende ich Disziplinarität aber als Oberbegriff, der die Varianten Monodisziplinarität, Multidisziplinarität (≥ 2 Disziplinen) und Interdisziplinarität einschließt. Bei jeder Variante ist zusätzlich zu bestimmen, wie sie in einem Schulfach oder in mehreren Fächern organisiert, curricular

ausgestaltet und unterrichtlich praktiziert werden soll.

((4)) Man muss den Begriff *Disziplinarität* (Fa ((31-36)) weiter ausdifferenzieren und zwischen disziplinspezifischem und disziplinexklusivem Wissen und Können unterscheiden. Disziplinspezifisch ist das, was für eine Wissenschaftsdisziplin wesentlich und charakteristisch ist, disziplinexklusiv das Disziplinspezifische, was im Wesentlichen nur sie und keine andere Disziplin auszeichnet. So ist beispielsweise für Volkswirtschaftslehre (VWL) und Betriebswirtschaftslehre (BWL) spezifisch, dass dort Formen der Rational-Choice-Theorie weit verbreitet sind. Da dies für beide Disziplinen gilt, ist es aber nicht disziplinexklusiv.

((5)) Mein Beitrag richtet sich keineswegs generell gegen Disziplinarität, sondern anerkennt ausdrücklich die Bedeutung von Disziplinen im Wissenschaftssystem (Fa ((28-36)).

((6)) Allerdings sind die Dominanz von Disziplinarität in den Kontexten Fachdidaktik und Schule sowie das oft wenig reflektierte, undifferenzierte und fachwissenschaftlich unbefriedigend begründete Bild von Disziplinarität problematisch (vgl. K ((48-55)). Demgegenüber kommt fachdidaktische Forschung über transdisziplinäres Wissenschaftswissen im sozialwissenschaftlichen Bereich viel zu kurz. Selbstverständlich ist Disziplinarität im Kontext Schule nicht obsolet, aber disziplinäres Wissen – wie auch transdisziplinäres – verkörpert keinen Eigenwert für die Bildung (Schmidt W ((8)).

((7)) Von Disziplinarität zu unterscheiden sind Transdisziplinarität und Nondisziplinarität; anders als diese Begriffe suggerieren, setzen beide Formen wissenschaftlichen Forschens und Lehrens die Existenz von Disziplinen *nicht* voraus (s. u.).

2.1 Strukturelle Multidisziplinarität

((8)) Ich plädiere (auch, nicht nur) für Multidisziplinarität, sehe aber im sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule keinen Anlass für Monodisziplinarität (Fa ((52-57)), vgl. Bank W ((10)). Am Beispiel Wirtschaft: Solange man nicht disziplinär getrennte Schulfächer wie VWL, BWL und Recht daraus macht, ist *Multidisziplinarität* zwingend gegeben. Ob man dann auch auf *Interdisziplinarität* abstellt, ist eine andere Frage (Fa ((58)). Präzise muss es heißen, dass Multidisziplinarität in den existenten und eingeforderten Schulfächern des sozialwissenschaftlichen Bereichs unvermeidlich ist ((Seeber W ((7)). Das gilt auch für ein separates Fach Wirtschaft. Daraus folgt, dass die Fachdidaktiken erklären müssen, wie man mit Multidisziplinarität umgehen soll.

((9)) Unvermeidlich ist auch die systematische Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit der *disziplininternen* Interdisziplinarität ihrer Bezugsdisziplinen (K ((39)), z. B. für die Wirtschaftswissenschaften bei Verhaltensökonomik (Psychologie), Spieltheorie (Mathematik) oder Marketingwissenschaft (Sozialwissenschaften, Psychologie). Das ist ein fachdidaktisches Forschungsdefizit.

((10)) Wenn Disziplinarität relevant und wünschenswert ist (z. B. Pitsoulis W ((19)), dann macht *Multidisziplinarität* einen wesentlichen Unterschied. Wenn sie Fakt in einem Schulfach ist, erscheint es mehr als naheliegend, sie auch zu *thematisieren* und *Interdisziplinarität* im Lernprozess der ökonomischen Bildung systematisch zu verankern. Dafür braucht man fachdidaktische Konzepte. Soweit ich sehe, fehlen diese bisher für das Verhältnis von VWL und BWL sowie für deren Beziehungen zu Rechtswissenschaft. Zwar ist Franziska Birke zuzustimmen, wenn sie schulfächerübergreifende Leitperspektiven wie Nachhaltigkeit oder Konsumbildung als eine *Option* der Verortung von Interdisziplinarität benennt (Birke W ((17)). Als fachdidaktische Lösung für den *Normalfall* der schulfachinternen Multidisziplinarität und die darin enthaltene (latente) Interdisziplinarität benötigt man sie aber nicht.

((11)) Das wirft fachdidaktische Fragen auf (Fragen 1-5). Welche fachdidaktisch-konzeptionellen Konsequenzen zieht die Wirtschaftsdidaktik aus der *strukturellen* Multidisziplinarität eines Schulfaches Wirtschaft (F1)? Ist Disziplinarität konzeptionell und inhaltlich relevant, für Curriculum, Unterricht und Lernen aber eher belanglos (F2)? Kann Disziplinarität, die im Unterricht verborgen bleibt, relevant für die fachliche Bildung sein (F3)? Darf die differente Disziplinarität von volkswirtschaftlichem und betriebswirtschaftlichem Wissen und Können den Lernenden vorenthalten (F4)? Welche Verfahrensweisen sollen die Lernenden erwerben, um mit der *intrafachlichen* Interdisziplinarität angemessen und reflektiert umzugehen (F5)?

((12)) Formal-begriffslogisch ist es ebenso korrekt wie trivial, dass Interdisziplinarität Disziplinarität voraussetzt (Bank W ((6)), Fa ((28)). Was das aber konkret heißt, ist alles andere als klar. Deshalb muss man am einzelnen Lerngegenstand oder für die einzelne Kompetenz prüfen, *welches* disziplinäre Wissen zwingend notwendig ist, um über ihn interdisziplinär zu lehren und zu lernen.

((13)) Ein Beispiel: Wieviel *vorgängiges* volkswirtschaftliches und soziologisches Wissen brauchen Lernende, um elementare Grundzüge eines neoklassischen Marktmodells mit flexiblem Preismechanismus und Gleichgewichtstendenz

mit einem wirtschaftssoziologischen zu vergleichen, das Märkte als soziale Strukturen begreift, die das Handeln der Marktakteure gesellschaftlich und institutionell einbetten und koordinieren? Vermutlich wenig, und das wenige Disziplinäre, das sie zum angemessenen Umgang mit den Modellen wissen müssen, können sich die Lernenden *im Prozess* der Auseinandersetzung damit unter Anleitung aneignen. Auch das Beispiel elementare Unternehmensmodelle (etwa institutionalistische, vertragstheoretische, sozioökonomische oder netzwerktheoretische Modelle), zeigt, dass disziplinspezifische Modelle nicht selbstverständlich sind, weil es eine markante Pluralität solcher Modelle in VWL und BWL gibt, die sich schon in ihren Grundzügen widersprechen können.

2.2 Fachlichkeit, Fachdiversität und Typen von Disziplinarität

((14)) Im Unterschied zu Disziplinarität soll *Fachlichkeit* (Pitsoulis W ((14)) die fachdidaktische Philosophie eines Schulfaches bezeichnen, die insbesondere sein schulfachliches Selbstverständnis und seinen fachspezifischen Beitrag zur Bildung begründet. Es existieren strukturell differente Konzeptionen von Fachlichkeit. Sie können Schulfächer nach Problemkomplexen wie «Berufsorientierung/Lebenskunde» oder «Verbraucherbildung», Domänen wie «Wirtschaft und Recht», Disziplinen wie «Wirtschaftswissenschaften» oder als Mischform wie «Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung» konstituieren. Disziplinarität ist eine spezifische Ausprägung von Fachlichkeit. Fachlichkeit und Disziplinarität können einander sehr ähneln, wenn eine disziplinäre (oder multidisziplinäre) Philosophie von Fachlichkeit mit einem (multi-)disziplinären Schulfach zusammenfällt.

((15)) Neben Disziplinarität und Fachlichkeit muss man *Fachdiversität* als dritte Dimension berücksichtigen. Sie drückt aus, wie homogen oder heterogen Gegenstandsbereich(e), Wissenschaftsphilosophie(n), Denkweisen, Theorien und Methoden eines Schulfaches tatsächlich sind. Auch die Fachdiversität ist ein *fachdidaktischer* Begriff. Fachlichkeit ist ein theoretisch-normativer Begriff, Fachdiversität ein empirischer.

((16)) Disziplinarität, Fachlichkeit und Fachdiversität spannen einen Raum auf, der eine Reihe von Kombinationen ermöglicht. So folgt etwa aus Monodisziplinarität kombiniert mit disziplinärer Fachphilosophie keineswegs die Homogenität eines Schulfaches (vgl. Bank W ((7)) und K ((47, 50)), wie das meist zugleich naturwissenschaftli-

che und sozialwissenschaftliche und damit höchst heterogene Fach Geografie illustriert.

((17)) Nicole Ackermann hat curriculare Typen von Disziplinarität am Beispiel des sozialwissenschaftlich tridisziplinären Faches «Wirtschaft und Recht» am Schweizer Gymnasium überzeugend ausdifferenziert (W ((5-8, 14-26)). Das curriculare Kriterium Wissenschaft adressiert den sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsbereich, es ermöglicht Disziplinarität als Mono-, Multi- oder Interdisziplinarität. Das Kriterium Situation betrifft den Wirklichkeitsbereich Wirtschaft, es «erfordert eine problemorientierte Interdisziplinarität der sozialwissenschaftlichen Fächer» (W ((15)). Ähnlich plädiert Igor Martinache für einen «fächerübergreifenden Ansatz», nur so könne man den «großen kollektiven Herausforderungen unserer Zeit» gerecht werden (W ((11)). Der Wirklichkeitsbezug gilt auch für das Kriterium Persönlichkeit, das «zweifache Interdisziplinarität» verlangt, «sozialwissenschaftlich problemorientiert und erziehungswissenschaftlich schülerorientiert» (Ackermann W ((16)).

((18)) Dieses Kriterium verankert auch das Verständnis von Bildung als *persönlichem* Prozess (Apelojg W ((7)) und die «emanzipatorische Subjektorientierung», die Dirk Lange und Theresa Bechtel zu Recht einfordern (Lange/Bechtel W ((13)). Ihrem Plädoyer zugunsten «einer subjektiven Fachlichkeit» (W ((15)) kann durch die konsequente Verbindung der drei Kriterien Wissenschaft, Wirklichkeit und Persönlichkeit entsprochen werden. Im Fa ((15, 17-19)) arbeite ich mit einem Bildungsbegriff, der *persönliche* Wandlungs- und Transformationsprozesse zentral stellt.

((19)) Eine Verknüpfung zwischen Persönlichkeitsbildung und wissenschaftlichen Fachkonzepten können die Konzepte dritter Ordnung stiften (Löffström W ((13)); vgl. K ((22, 31)).

2.3 Disziplinäres und transdisziplinäres Wissen

((20)) Setzt transdisziplinäres Wissen «fundiertes disziplinäres Wissen voraus», im Studium wie im Unterricht (Birke W ((10, 19))? Transdisziplinäres Wissen (tdW) bezeichnet das Wissen, das mindestens zwei Disziplinen *gemeinsam* ist, ein Wissen, mit dem disziplinübergreifend gearbeitet wird (Fa ((32, 43)). Es ist also weder disziplinexklusiv noch disziplinspezifisch, man kann es sich erschließen und aneignen, ohne eine «Beherrschung» der Disziplinen (Bank W ((6)), die es verwenden. Im Kontext von Bildung in Schule oder Hochschule kann tdW deshalb ohne vorgängig zu erwerbendes disziplinäres Wissen (dW) als

tdW von Lehrenden gelehrt und von Lernenden angeeignet werden. Meist muss man aber über sozialwissenschaftliche Konzepte verfügen, etwa Akteur, Macht, Organisation, Zweckrationalität.

((21)) Um das zu konkretisieren, seien zehn klassische Exempel für *tdW* genannt (Fa ((67-68)): Die sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden, der sozialwissenschaftliche Perspektivenwechsel zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene, der Wechsel zwischen unterschiedlichen Zeithorizonten (kurz-, mittel-, langfristig), die Rational-Choice-Theorie, das Gefangenendilemma und andere Figuren der Spieltheorie, die Self-fulfilling-prophecy, das Problem der unbeabsichtigten Nebenfolgen, der methodologische Individualismus / Holismus und die sozialwissenschaftliche Metakognition.

((22)) Im Sinne der geschichtsdidaktischen Unterscheidung von first-, second- und third-order concepts, die Jan Löffström aufgreift (W ((11-13)), gehören Individualismen und Metakognition und Teile der Forschungsmethoden zu den (transdisziplinären) Konzepten zweiter Ordnung, die Epistemologie und Wissensformen in Wissenschaften und zugeordneten Schulfächern betreffen. Das wirft die fachdidaktische Frage auf, welche *second-order concepts* in der sozioökonomischen Bildung aufgegriffen werden sollen (Frage 6).

((23)) Keines dieser sozialwissenschaftlichen (Meta-)Konzepte setzt im Lern- und Bildungsprozess das Absolvieren von Grundkursen in Politikwissenschaft, Soziologie oder Volkswirtschaftslehre oder den vorhergehenden Erwerb von disziplinspezifischem Wissen voraus. Es reicht hin, wenn die Lernenden sich dieses *tdW* als sozialwissenschaftliches Wissen aneignen, reflektieren und anwenden, eine disziplinäre Verortung oder Akzentuierung ist nicht zwingend und wenig bildungsrelevant – jedenfalls in der Sekundarstufe I.

((24)) Angesichts knapper zeitlicher Ressourcen für Unterricht im sozialwissenschaftlichen Bereich muss man curricular oder innerschulisch entscheiden, in welchem schulfachlichen Kontext diese zentralen Konzepte wann aufzugreifen sind. Im Fall eines multidisziplinären sozialwissenschaftlichen Schulfaches ist das am einfachsten zu organisieren. Eine parallele und unkoordinierte Mehrfachbehandlung in unterschiedlichen Fächern dürfte wenig wirtschaftlich sein.

((25)) Bei den genannten Exempeln handelt es sich nicht nur um klassische Figuren sozialwissenschaftlichen Denkens, sondern auch um Musterbeispiele von transdisziplinärem *powerful knowledge* (Michael Young; Löffström W ((7-9)) der Sozialwissenschaften, das eine große Erklärungskraft mit breiter Anwendbarkeit verbindet.

((26)) Darin liegt insofern eine Differenz zur Lernfelddidaktik, als die Bedeutung transdisziplinären Wissens hier, anders als dort, nicht den Bedarfen einer typischen wirtschaftlichen Handlungssituation geschuldet ist (Schmidt W ((2)), sondern dem allgemeineren Interesse an Verstehen und Orientierung in der Welt mit Hilfe von Wissenschaftswissen, das mehreren Disziplinen gemeinsam ist. Deshalb muss man unterscheiden, über welche Verwendungstypen von transdisziplinärem Wissen man jeweils spricht.

((27)) Festzuhalten bleibt zweierlei. Die Relevanz von transdisziplinärem Wissenschaftswissen begründet sich zum einen grundständig aus einem allgemeinen Bildungs- und Erkenntnisinteresse, sie ist nicht auf Legitimation durch das pragmatische Prinzip der Situationsorientierung angewiesen. Zum anderen muss die fachdidaktische Forschung theoretisch und empirisch zeigen, ob und wie die Handelnden in komplexen Realsituationen (diverses) Wissenschaftswissen mit (diversum) Alltags- und Erfahrungswissen so verknüpfen lernen, dass sie sich dort angemessen und reflektiert bewegen (Fa 89, 104; Schmidt W ((11-12)).

((28)) Das verlangt auch die Konstruktion von multi-, inter- und transdisziplinären Didaktiken der *realweltlichen* Domänen, etwa die Didaktik des Konsums oder die Didaktik der Arbeit – ähnlich wie Lernfelddidaktiken in der wirtschaftsberuflichen Bildung (Schmidt W ((11)), aber *vorwiegend* für private sowie politische Kontexte.

((29)) Die fachdidaktische Rezeption der Wissensverwendungsforschung ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung. Hier macht es einen entscheidenden Unterschied, ob es um Wissensverwendung innerhalb oder außerhalb von organisierten Hierarchien und Herrschaftsverhältnissen (Betrieb, Unternehmen) geht. In dieser Hinsicht trifft allgemeine Bildung auf strukturell andere Bedingungen und Gefährdungslagen als berufliche. Der Gefahr einer einseitigen effizienzbezogenen, wirtschaftsbetrieblichen Geschäftsprozessorientierung in der Lernfelddidaktik (Schmidt W ((6)) entspricht die Verschiebung zu einem utilitaristischen Ansatz, die Igor Martinache für die allgemeine wirtschaftliche Bildung kritisiert (Martinache W ((3)).

((30)) Des Weiteren steht die fachdidaktische Auseinandersetzung mit den transdisziplinären Wissenschaften an, die für die sozioökonomische Bildung potenziell relevant sind. Das wirft eine weitere fachdidaktische Frage auf: Soll man das Wissen aus gegenstands- oder problemorientiert konstituierten, transdisziplinär organisierten Bezugswissenschaften wie Arbeitswissenschaft, Verbraucherwissenschaft und Marketingwissen-

schaft, Organisations- oder Managementwissenschaft im Widerspruch zu deren Selbstverständnis und Arbeitsweise in *monodisziplinäre* Elemente zerlegen und diese auf disziplinäre Schulfächer aufteilen (vgl. Fa ((33)) (Frage 7)?

((31)) Zur fachwissenschaftlichen tritt fachdidaktikwissenschaftliche Transdisziplinarität hinzu. So geben die von Löffström angeführten Konzepte dritter Ordnung, die als sinnstiftende Konzepte gefasst werden (Löffström W (13)), eine wichtige Anregung für unsere Domäne. Konsumidentität oder Arbeitsidentität, Berufsmoral oder Geldanlegerethik, arbeits- und wirtschaftspolitische oder unternehmerische Verantwortung sind Beispiele für disziplin- und fächerübergreifende Konzepte, die man auch als Wirtschaftsphilosophien zusammenfassen kann.

((32)) Transdisziplinäre Beispiele bieten auch die von Franziska Birke (W ((13-17)) mit Bezug auf Dirk Loerwald (Loerwald 2008) angeführten drei Arten der Perspektiverweiterung oder Formen der Multiperspektivität – Perspektivwechsel zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Positionen, verschiedenen sozialen Akteuren und unterschiedlichen Analyseebenen. Es handelt sich um transdisziplinäres Gemeingut der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken, das weder konstitutiv noch singular für die ökonomische Bildung ist.

((33)) Die drei Kompetenzdimensionen «individuelle Entscheidungen, wirtschaftliche Beziehungen sowie Ordnung und System» (Birke 2017, S. 47 mit Bezug auf Retzmann et al. 2010) sind im Kern sozialwissenschaftlich transdisziplinäre Dimensionen und weder disziplin- noch domänenspezifisch. Wenn man dieses Schema unbesehen seiner wissenschaftlichen Belastbarkeit verwenden *will, könnte* man es ohne große Brüche auf die Domänen Gesellschaft, Politik und Recht übertragen. Das Gleiche gilt für «Lebenssituationen» (genauer: für Rollen oder Positionen) wie Verbraucher*in, Erwerbstätige*r oder Wirtschaftsbürger*in. Dass man diese Dimensionen und Situationen *auch* domänenspezifisch sowie disziplinär ausbuchstabieren kann, bleibt unbestritten.

2.4 Nondisziplinäres Wissen

((34)) Dirk Lange und Theresa Bechtel kritisieren mit Recht die fehlende fachdidaktische Aufmerksamkeit für die «nondisziplinäre Anlage in den Vorstellungen der Lernenden» (Lange/Bechtel W ((28)). Hier klafft eine konzeptionelle und empirische Lücke in der fachdidaktischen Forschung, die dringend zu schließen ist.

((35)) Dabei hilft der Bezug auf den Wissensdiskurs in der Allgemeinen Erziehungswissen-

schaft. Dietrich Benner (Benner 2002, S. 73–77) sieht den Schwerpunkt der Sekundarstufe I in «über Wissenschaft vermittelten Weltkunden». Er versteht sie als eine didaktische Wissensform zwischen Wissenschaftswissen und Umgangswissen. Sie orientieren über einen bestimmten Wirklichkeitsbereich, nicht über eine Disziplin, und vermitteln den Blickwechsel. Zu den einschlägigen Weltkunden zählt Benner auch eine Sozialkunde. In der Sekundarstufe I spielt also kundliches Wissen neben wissenschaftlichem Wissen eine wichtige Rolle. Die gymnasiale Sekundarstufe II fokussiert laut Benner dagegen «Wissenschaftspropädeutik elementarer Wissensformen, Wissenschaftsbereiche und Handlungsfelder».

((36)) Die Wissensform der wissenschaftlich vermittelten Sozialkunde und Wirtschaftskunde ist in den Lehrplänen der Sekundarstufe I und der nichtgymnasialen Sekundarstufe II breit verankert. Nondisziplinäre Inhalte und Kompetenzen haben im Obligatorium sozialwissenschaftlicher Curricula ein großes Gewicht. Unter diesen Voraussetzungen verliert die Debatte um Disziplinarität erheblich an realer Relevanz.

((37)) So sind beispielsweise im baden-württembergischen Lehrplan «Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung» (WBS, Sekundarstufe I, mittleres Abschlussniveau) fünf von acht inhaltsbezogenen Kompetenzen zur «Lebenssituation» des Arbeitnehmers, vier von fünf für die des Versicherungsnehmers und alle für «Steuerzahler und Leistungsempfänger» und «Berufswähler» als nondisziplinär einzuordnen (WBS Sek I, Bildungsplan von 2016, S. 21-37).

((38)) Damit ist zu fragen: Welche Umgangsweisen mit Nondisziplinarität der Lernendenvorstellungen und der Lehrplaninhalte empfiehlt die Fachdidaktik (F8)? Was bedeutet der hohe Anteil von nondisziplinären Lerninhalten für das Disziplinaritätsprinzip (F9)? In welchem Verhältnis sollen disziplinäres Wissen und kundliches Wissen in der Sekundarstufe I zueinanderstehen (F10)?

((39)) Diese Beobachtungen zum transdisziplinären und zum nondisziplinären Wissen bedeuten nicht, dass es kein bildungsrelevantes disziplinspezifisches Wissen gibt, das curricular disziplinspezifisch zu verorten wäre. Im Einzelfall ist die disziplinäre Zuordnung klar, wie z. B. für erhebliche Teile der Makroökonomie – eine Disziplin, die die Wirtschaftsdidaktik stark vernachlässigt. Aber es gibt auch große Freiheitsgrade: die Grundfiguren der Spieltheorie kann man in Mathematik behandeln (da kommen sie her) oder in Politik (dort und in der Politikwissenschaft sind sie seit den 1960er Jahren prominent, z. B. Robert Axelrod), die Einsichten der Verhaltensökonomik

im Schulfach Psychologie (dort haben sie ihre Grundlagen, z. B. Daniel Kahneman), die unbeabsichtigten Nebenfolgen im Fach Gesellschaft (die Soziologie hat sie seit den 1930er Jahren prominent gemacht, v. a. Robert K. Merton).

3 Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Fachlichkeit

((40)) Fachdidaktik – genauer: Fachdidaktikwissenschaft – ist universitäre Forschung. Das gilt auch für die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wirtschaftsdidaktik und Politikdidaktik sowie Sozioökonomiedidaktik verstehen sich als eigenständige Disziplinen. Als Fachdidaktiken forschen sie u. a. über Fachbildungen, deren Ziele, Inhalte, Kompetenzen und Methoden sowie über fachliches Lernen.

3.1 Disziplinen und Deutungshoheit

((41)) Der Anspruch der Wirtschaftswissenschaften auf Deutungshoheit und Entscheidungsbefugnis über die schulische wirtschaftliche Bildung verwundert (Pies W ((1-2))). Erstens interessieren sich VWL und BWL nicht für diese Bildung, sie halten nichts von Fachdidaktikwissenschaft. Das geht schon mal so weit, einschlägige Professuren mit Personen zu besetzen, die noch nie fachdidaktisch geforscht haben.

((42)) Zweitens lehnen die Allgemeine Fachdidaktik und die meisten universitären Fachdidaktiken diesen Anspruch über alle Fächer hinweg ab (Rothgangel 2020, S. 549–554). Das macht drittens auch die Wirtschaftsdidaktik, die sich als eigenständige Disziplin versteht (Arndt 2020a, S. 47–51). «Die Wirtschaftsdidaktik ist die Bezugswissenschaft der ökonomischen Bildung» (Seeber 2009, S. 6). Die Wirtschaftsdidaktik zählt es zu ihren Kernaufgaben, «fachwissenschaftliche Erkenntnisse gezielt im Hinblick auf die originären Ziele der Ökonomischen Bildung» zu selektieren (Arndt 2020b, S. 449). Viertens entscheiden Bildungspolitik und Bildungsadministration über Fächer und ihre Inhalte. Wenn es gut läuft, ziehen sie Fachdidaktiker*innen zu Rate.

((43)) Auch wenn hier der Platz fehlt, darauf einzugehen, ist festzuhalten: Dieser curriculare Selektionsprozess verläuft am Ende weniger wissenschaftlich, sondern stärker machtförmig und das Präferieren einzelner Disziplinen gegenüber anderen sowie die curricularen Inhalte spiegeln die politisch-ökonomischen Machtverhältnisse, Interessenlagen und hegemonialen Deutungsansprüche über Wirtschaft (Martinache W ((16))).

((44)) Fünftens fungieren wissenschaftliche Fachdidaktiken nicht als Transmissionsriemen ihrer Bezugsdisziplinen, vielmehr herrscht ein breiter Konsens gegen diese Vorstellung von Abbilddidaktik. Dies unterstreicht z. B. die Physikdidaktik, wenn sie «die Gefahr der Vereinnahmung der Physikdidaktik für den Transfer fachwissenschaftlicher Forschung in die (schulische) Öffentlichkeit» hervorhebt. (Rothgangel 2020, S. 551).

((45)) Schließlich haben die Bezugswissenschaften der Fachdidaktiken sechstens in aller Regel keine fachdidaktische Kompetenz. Sie sind unfähig, über Lerninhalte in der Schule *wissenschaftlich* zu entscheiden. Die Wirtschaftswissenschaften – und andere Sozialwissenschaften – verfügen nicht einmal über wissenschaftliche Expertise zu den eigenen Studiengängen, ihnen fehlt eine Hochschulfachdidaktik, die Konzeptionen, Ziele, Inhalte, Methoden und Wirkungen der akademischen Lehre beforcht. Inhalt und Gestalt der Lehre basieren auf Traditionen, Routinen, Gewohnheiten und Übereinkunft. Lehre und Studium sind nicht Ergebnis von Wissenschaft, wenngleich sie wissenschaftliche Ergebnisse vermitteln.

((46)) Selbstverständlich sind die Wirtschaftswissenschaften für die sozio|ökonomische Bildung grundsätzlich relevant, sie gehören unbedingt zum Kern ihrer Bezugsdisziplinen (Hedtke Fa ((7))). Das impliziert jedoch weder eine Monopolstellung noch eine Prädominanz und schon gar keine Deutungshoheit über die „wirtschaftliche Bildung“ (Pies W ((2))).

((47)) Eine breite sozialwissenschaftliche Wirtschaftsforschung ist im Wissenschaftssystem seit vielen Jahrzehnten Fakt, eine Deutungshoheit der Wirtschaftswissenschaften über die Wirtschaft ist unbekannt (z. B. Mikl-Horke 2008). Das gilt in disziplinärer Hinsicht, siehe z. B. Wirtschaftssoziologie oder Politische Ökonomie, und in multi-, inter- und transdisziplinärer Hinsicht, etwa Konsum-, Organisations-, Management- und Marketingwissenschaften (Hedtke Fa ((89))). Auch die Sozioökonomie ist eine etablierte Forschungstradition (Hellmich 2015; Hollingsworth et al. 2002; Mikl-Horke 2015). Die Sozioökonomiedidaktik versteht sich nicht als das fachdidaktische Korrelat der Sozioökonomie als Disziplin oder Strömung – auch das wäre Abbilddidaktik –, sondern sie ist dezidiert pluralistisch und multiparadigmatisch angelegt.

3.2 Heterogenität und Homogenität

((48)) Wie eng man sie auch fassen mag, die Bezugswissenschaften von sozio|ökonomischer Bildung bleiben von Pluralität und Multiparadig-

matizität, Multiperspektivität und Kontroversität geprägt. Solange man Schulfächer mit sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen verknüpft und am Prinzip Wissenschaftsorientierung festhält, bleibt disziplinäre und fachliche Heterogenität im Grundsatz unvermeidlich, alles andere wäre fachdidaktische Willkür.

((49)) So betont z. B. Ekkehard Köhler die Ausdifferenzierungen und Weiterentwicklungen der «modernen Wirtschaftswissenschaften», die theoretische und empirische Heterogenisierung der Akteure sowie die disziplinären Öffnungen zu und Kooperationen mit den anderen Sozialwissenschaften (W ((10, 16, 31, 35))). Das ändert aber wenig an der nach wie vor starken Position der modernen Neoklassik (Beckenbach 2019).

((50)) Köhler fordert für die deutsche Wirtschaftsdidaktik «ihre Anbindungsfähigkeit an internationale Diskussionen» (W ((28))). Das ist ein dringendes Desiderat, fehlt ihr doch die Breite bei der Bezugnahme auf die Volkswirtschaftslehre und ihre wichtigsten Strömungen. So hebt die Wirtschaftsdidaktik beispielsweise vielfach das «Denken in ordnungspolitischen Zusammenhängen» als eines von drei Merkmalen hervor, die «das *Originäre*» «des ökonomischen Denkansatzes» ausmachen (Krol/Zoerner 2008, S. 108–109; Kruber 1994, S. 48). Damit bevorzugt sie in ihrem Bildungskonzept Denkfiguren des Ordoliberalismus, der im internationalen Diskurs der VWL kaum eine Rolle spielt. Selbst in seiner Hochburg Deutschland hat der Ordoliberalismus heute den Status einer Randgruppe im Spektrum der Strömungen (Kapeller et al. 2021, S. 22).

((51)) Deshalb muss sich die Wirtschaftsdidaktik der Heterogenität ihrer Bezugswissenschaft(en) stellen und ihr ordoliberales Bias überwinden. Dazu muss sie sich mit ihren Bezugsdisziplinen und deren Hauptströmungen *systematisch* auseinandersetzen. Auf dieser Basis kann sie fachspezifische Bildungsziele auch international anschlussfähig und vor allem paradigmatisch *hinreichend offen* formulieren, etwa «Institutionen beim Denken und Handeln berücksichtigen» statt engem Ordnungsdenken. Beides leisten einschlägige Konzeptionen ökonomischer Bildung laut ihrer Literaturlisten nicht (Kaminski und Eggert, S. 74–85; Seeber et al. 2012, S. 183–189).

((52)) Zweifelsfrei relevant, auch international, ist die Rationalhandlungstheorie mit ihren Varianten. Aber anders als Ekkehard Köhler behauptet (W ((30, 34))) beschreibe ich im Fa die wissenschaftliche Relevanz der Rational-Choice-Theorien und betone die Bildungsrelevanz dieser Denkweise (Fa ((83))). Ich unterstreiche dort die Ausdifferenzierung, Pluralisierung und Heteroge-

nisierung der Wirtschaftswissenschaften und ihrer Strömungen und wende mich explizit gegen falsche fachdidaktische Vorstellungen von intradisziplinärer Homogenität (Fa ((52, 70, 82, 87–89))).

((53)) Anders als Günther Seeber annimmt (W ((12))), bestärkt der Paradigmenbegriff im Fa die Diagnose der disziplinären Heterogenität der VWL. Sie ist eine multiparadigmatische Wissenschaft – wenngleich in Deutschland eine starke Asymmetrie zugunsten des Mainstreams (moderne Neoklassik) gegenüber den heterodoxen Strömungen und dem Ordoliberalismus besteht (z. B. Kapeller et al. 2021). Wissenschaftliche *Multiperspektivität* herrscht also schon disziplinintern.

((54)) Deshalb ist fachdidaktisch zu fragen: Arbeiten die beiden Disziplinen VWL und BWL mit «unterschiedlichen Paradigmen» (Seeber W ((12))) und was folgt daraus für Lehramtsstudium, Schulfachstruktur und Unterricht (vgl. 4.2) (F11)? Was sollen Lehrende und Lernende über intra- und interdisziplinäre Paradigmenkonflikte wissen (F12)? Wie sollen sie mit dieser grundlegenden Heterogenität umgehen (F13)?

((55)) Vor diesem Hintergrund bleibt die «fachliche Homogenität» der «zugrundeliegenden Wissenschaftskultur» (Bank W ((7))) eine fachdidaktische Wunschvorstellung im Widerspruch zur Wirklichkeit. Allerdings ist dieser Wunsch nachvollziehbar, da homogenes Denken, Wissen und Können leichter zu lehren und zu lernen sind als heterogenes, plurales oder gar kontroverses. Das gilt für Studium und Unterricht gleichermaßen. Es erleichtert auch die fachdidaktische Forschung und Konstruktion. Nicht zuletzt bedient Homogenität das verbreitete Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit (Fa ((72))).

((56)) Selbstverständlich kann man den Heterogenitätsgrad eines Studienfaches senken, wenn man ihm weniger Disziplinen zuordnet (Pitsoulis W ((14)); vgl. 4.2). Wenn ein Studienfach Wirtschaft(swissenschaft) nur VWL enthält, ist seine Homogenität größer, als wenn BWL hinzutritt oder gar noch Recht das dritte Teilfach bildet.

((57)) Homogenität in Studium und Schulfach ist nur *gegen* den Stand der Sozialwissenschaften (samt Volks- und Betriebswirtschaftslehre) zu haben, indem man das intradisziplinär oder interdisziplinär Heterogene kontrafaktisch ausschließt (Fa ((86–88))). Das verletzt das Prinzip Wissenschaftsorientierung. Diese Diagnosen betreffen auch die anderen gesellschaftswissenschaftlichen Domänen (Geschichte, Geografie) und den sprachlich-literarisch-ästhetischen Lernbereich.

((58)) Im Wissenschaftssystem wäre Homogenität nicht wünschenswert, da intradisziplinäre (und interdisziplinäre) Differenz und Diversität,

Kritik und Kontroversität die wichtigsten Treiber des Erkenntnisfortschritts sind. Vor allem aber erzeugen wissenschaftliche Arbeitsteilung und Spezialisierung in Wechselwirkung mit der fortwährend zunehmenden Differenzierung und Diversifizierung im Gegenstandsbereich Wirtschaft eine ständig wachsende intradisziplinäre Diversität, auch in Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre (Davis 2019).

((59)) In den außerwissenschaftlichen Welten werden die Lernenden jetzt und zukünftig fortlaufend mit kontroversen wissenschaftlichen Erklärungen und Empfehlungen konfrontiert, sei es etwa in der Wirtschafts- und Sozialpolitik, beim Konsumhandeln, im Prozess der Berufsorientierung oder in Sachen Nachhaltigkeit.

((60)) Das Erlernen von angemessenen Umgangsweisen mit wissenschaftlicher Pluralität und Kontroversität ist deshalb in der schulischen Bildung wichtig. Die Fachdidaktiken müssen Konzepte dafür entwickeln, in den Curricula müssen Kompetenzen dafür beschrieben werden.

((61)) Auch wenn wissenschaftliche Homogenität auf Seiten der Bezugswissenschaften nicht existiert, wäre es dennoch denkbar, eine disziplinäre Homogenität als kontrafaktisches *fachdidaktisches* Konstrukt zu konzipieren, das sich gegen die Heterogenität der Bezugsdisziplin(en) im Wissenschaftssystem abgrenzt. Man würde nur diejenigen methodologischen, theoretischen und inhaltlichen Elemente aus den Bezugsdisziplinen übernehmen, die einen möglichst hohen Grad an Homogenität gewährleisten. In der Wirtschaftsdidaktik kann man Versuche einer fachdidaktisch und bildungspolitisch motivierten Homogenisierung von Disziplinarität unter Bezeichnungen wie «die Ökonomik» oder «der Ökonomen» beobachten (z. B. Loerwald 2020; Retzmann et al. 2010).

((62)) Fachdidaktisch konstruierte Homogenität wirft Fragen auf: Ist sie eine legitime Gestaltungsoption für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium (F14)? Kann man sie als Ausgestaltung eines wissenschaftsorientierten, in der gymnasialen Sekundarstufe II auch wissenschaftspropädeutischen Schulfaches vertreten (F15)? Welcher Homogenitätsgrad soll fachdidaktisch erreicht werden (F16)? Sollen VWL und BWL zwei getrennten Studiengängen und Schulfächern zugewiesen werden (F17)? Nach welchen Kriterien soll man sich für eines von vielen möglichen Konstrukten von Homogenität entscheiden (F18)?

((63)) Das betrifft auch Versuche, ein bestimmtes disziplinäres Selbstverständnis zu unterstellen – etwa Ökonomik als «Denkmethode» (Pies W ((15)) – und intradisziplinäre Alternativen auszublenden. Das mag für wissenschaftliche

Debatten angehen, ist aber für die obligatorische Schulbildung nicht legitim, hier müssen alternative Selbstverständnisse *exemplarisch* thematisiert werden. Zu den prominenten Selbstdefinitionen der Volkswirtschaftslehre über ihren Forschungsgegenstand gehören Wirtschaft, Koordinationsprozesse, Knappheitsfolgen, Wahlentscheidungen, Nutzenmaximierung und Minimierung von Opportunitätskosten oder menschliches Verhalten.

((64)) So steht beispielsweise Adam Smith für ein Verständnis von Volkswirtschaftslehre als Wissenschaft, die die Probleme der Formen der Organisation der Gesellschaft durch Tausch sowie der Formen ihrer materiellen Versorgung behandelt (Boulding 1986, S. 10). Diese Selbstbeschreibung über den Forschungsgegenstand ist auch in den Wirtschaftswissenschaften verbreitet.

((65)) Die Auseinandersetzung mit Klassikern und epochalen Ideen – darunter selbstverständlich auch Adam Smith (Pies W ((27)) – gehören zu den Kernelementen der sozioökonomischen Bildung (Hedtke 2018, S. 357–363). In den wirtschaftsdidaktischen Bildungsstandards fehlen sie ebenso (Retzmann et al. 2010) wie im gymnasialen Fach „Wirtschaft – Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg und «Wirtschaft-Politik» in Nordrhein-Westfalen. In den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen bleiben sie Exoten, bestenfalls im Wahlbereich verortet.

((66)) Nicht zuletzt ist die von Ingo Pies reklamierte Denkmethode des Fokussierens „auf nicht-intendierte Folgen intentionalen Handelns“ (Pies W ((15)) weder originär wirtschaftswissenschaftlich noch disziplinexklusiv für die VWL. Vielmehr handelt es sich um eine gemeinsame sozialwissenschaftliche Denkweise, die in Soziologie und Politikwissenschaft eine zentrale Rolle spielt (z. B. Merton 1936; Vernon 1979). In der Sozialtheorie wird sie auch als Transintentionalität diskutiert (Greshoff et al. 2003).

((67)) Es bleiben fachdidaktische Fragen: Ist Ökonomik eine Denkmethode *und* eine Wissenschaftsdisziplin (Pies W ((15)) (F19)? Meint Disziplin hier nur die VWL (F20)? Betrifft diese Selbstbeschreibung nur die VWL, nur die BWL oder übergreifend alle wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen (F21)? Herrscht sie unangefochten und ohne intradisziplinäre Alternative, sodass diejenigen Strömungen, die *nicht* mit dieser Methode arbeiten, nicht zu dieser Disziplin gehören (F22)? Ist sie disziplinexklusiv oder findet man sie auch in anderen Sozialwissenschaften (F23)?

4 Bildung und Wissen in Schule und Studium

((68)) Die Kritik von Benjamin Apelojg, dass im Fa «der Persönlichkeitsbezug außer Acht gelassen» werde, stimmt nur bedingt (siehe Fa ((10, 15, 17-20)). Er kommt nicht ausführlicher zur Sprache, weil es hier um das Verhältnis von Disziplinarität und Transdisziplinarität geht. Dagegen setzt sich das Sozioökonomische Curriculum mit personaler Bildung sowie Erfahrungs- und Lebenssituationsorientierung als notwendiger Kern von sozioökonomischer Bildung eingehend auseinander (Hedtke 2018, S. 104–161). Auch anderer Stelle beschäftige ich mich ausführlicher mit den bildungstheoretischen Grundlagen (Hedtke 2023, Kap. 4).

((69)) Für eine bildungstheoretisch fundierte Fachdidaktik kommt der Forderung von Lange und Bechtel besonderes Gewicht zu, dass eine «emanzipatorische Subjektorientierung» als weiteres sozioökonomiedidaktisches Prinzip erforderlich ist (Lange/Bechtel W ((13)).

((70)) Auch Apelojgs Monitum, ich betrachte in der herkömmlichen Vorstellung nur «die Wissenschaft als Wissende», trifft so nicht zu. Ich greife ein breites Spektrum von – auch nichtwissenschaftlichen – Wissensformen auf und binde die Relevanz von Wissen dezidiert an seinen Bildungsbeitrag (Fa ((11, 12, 20)).

4.1 Wissensformen

((71)) Dagegen kritisiert Volker Bank das Einbeziehen von nichtwissenschaftlichem Wissen als Verstoß gegen ein «Postulat der wissenschaftlichen Korrektheit» (Bank W ((8, 11)). Die Berücksichtigung nichtwissenschaftlicher Wissensformen im Unterricht halte ich für notwendig – sie spielen im wirtschaftlichen Alltag eine wichtige Rolle – und legitim, wenn man Situationsorientierung als ein fachdidaktisches Prinzip anerkennt. Sie aufzugreifen kann kein «Verstoß» sein, solange man sie nicht als «wissenschaftlich» etikettiert.

((72)) Denn es ist kaum vorstellbar, dass Wissenschaftswissen in praktischen Situationen in Praxisfeldern wie Konsum, Haushalt, Berufswahl, Erwerbsarbeit oder private Finanzen anschließen und wirksam werden kann, wenn existentes Alltags- und Erfahrungswissen, kollektiv geteiltes Wissen und inkorporiertes Wissen der Handelnden aus dem Unterricht ausgeschlossen werden.

((73)) Die allgemeinbildende Wirtschaftsdidaktik hat die nichtwissenschaftlichen Wissensbestände, Erfahrungen und Praktiken in Praxisfeldern weder systematisch erschlossen noch in ih-

rem Eigenwert erkannt und anerkannt. Sie versteht sich als Advokatin disziplinären Wissens, für das sie Anwendungsmöglichkeiten im Leben der Lernenden sucht. Man muss sie aber vom Kopf auf die Füße stellen, also erst typische Wissensbestände und Wissensbedarfe im wirtschaftlichen Leben der Lernenden und in ihrem Interesse erforschen und dann das dafür sinnvolle disziplinäre (und weitere) Wissen bestimmen.

((74)) Für die *berufliche* Bildung betont Christian Schmidt, dass man auch die Inhalte aufgreifen muss, die praktisch relevant sind, selbst wenn sie in der Wissenschaft nicht oder kaum bedeutsam sind (Schmidt W ((3)). Das gilt m. E. empirisch für die genannten *privaten* wirtschaftlichen Praxen, die gleichfalls ihre eigenen «Handlungslogiken und Perspektiven» haben (Schmidt W ((7)).

((75)) Denn (wirtschafts-)wissenschaftliches Wissen allein würde in den meisten wirtschaftlichen Situationen noch nicht handlungsfähig machen. Schon beim Einkauf im Supermarkt oder bei der Bestimmung des nächsten Urlaubsziels in der Familie würde man damit scheitern, von komplexeren Konstellationen wie Zugang zu Sozialleistungen oder Entscheidungen über Bildungswege nach Klasse 10 ganz zu schweigen. Es kommt deshalb darauf an, mit der *notwendigen* Pluralität der Wissensformen sachlich angemessen und persönlich möglichst autonom umgehen zu lernen.

((76)) Fragen des wirtschaftlichen Alltags sind keine (natur-)wissenschaftlichen Fragen, sie erlauben deshalb keine (natur-)wissenschaftlichen Antworten (Hughes und Sharrock 2016, S. 11, 199). Vielmehr kommen Wissenschaftskonzepte und Alltagskonzepte parallel vor und werden von der Person je nach Zweck verwendet (Shtulman und Lombrozo 2016, S. 60–63). Schließlich passt wissenschaftliches Wissen oft nicht zu Situationen praktischer Anwendung, weil deren Spezifika und Kontextualität von der Wissenschaft meist zugunsten eines höheren Abstraktionsniveaus ausgeblendet werden (Renn 2019, S. 37). Das gilt auch für „nondisziplinäre Sinnbildungen“ und „subjektive Denkweisen“, denen der schulfachliche Unterricht gerecht werden muss, wenn er die Lernenden *persönlich* erreichen und so *bildungswirksam* werden will (Lange/Bechtel W ((26)).

((77)) In Form der Lernfeldorientierung ist die Berücksichtigung von betrieblichem, berufspraktischem, arbeitsprozessbezogenem und erfahrungsgestütztem Wissen im wirtschaftsberuflichen Unterricht ein fachdidaktischer und curricularer Standard – wenngleich nicht unumstritten (Schmidt W ((3)). Ausgehend von Geschäfts- und Arbeitsprozessen werden «fachlich-akademische Wissensbestände mit berufspraktischen Hand-

lungserfahrungen und Wissensbeständen» verbunden (ebd. ((4)). Kritische Aufmerksamkeit verdient hier, wie Schmidt betont (W ((2)), die Gefahr der Einseitigkeiten, die durch den Einfluss von Kammern und Wirtschaftsverbänden auf die Bildung sowie durch die betrieblichen Herrschaftsverhältnisse drohen.

((78)) Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann eine Zusammenführung oder Synthese von unterschiedlichen Wissensformen überlegene Lösungen bieten, ohne dadurch das Wissenschaftswissen zu relativieren (das übernimmt schon die innerwissenschaftliche Kritik). Die Fachdidaktiken müssen also Konzepte vorlegen, wie man mit der unüberwindbaren Heterogenität der Wissensformen in Schule und Unterricht umgehen soll und kann. Die Konzentration auf den linearen Konzeptwechsel von alltäglichen zu wissenschaftlichen Vorstellungen greift hier zu kurz.

((79)) Unabhängig davon bleibt unbestritten, dass wissenschaftlich *falsche* Konzepte vorkommen und dass die Wissenschaftsorientierung verlangt, Lernende mit wissenschaftlich richtigen Konzepten zu konfrontieren (Pitsoulis W ((18)). Welche Disziplin(en) vorzugsweise für korrektes Wissen zu adressieren ist (sind), muss mit Blick auf konkrete Bildungsziele und als bildungsrelevant ausgezeichnete Themenfelder, Phänomene, Probleme und Fachkonzepte diskutiert werden. So wird man beispielsweise die überragende Bedeutung von Geld in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik allein mit volkswirtschaftlichem Wissen nur sehr unzureichend verstehen.

((80)) Pitsoulis unterstreicht das Auseinanderklaffen der Ansichten von „ökonomischen Experten- und Laiengruppen“ und die Bedeutung des wirtschaftswissenschaftlichen Wissens von Laien für den «Erfolg wirtschafts- und geldpolitischer Stabilisierungsmaßnahmen», insbesondere der Beeinflussung der wirtschaftlichen Erwartungen durch die Zentralbanken (Pitsoulis W ((17, 15)).

Erwartungssteuerung kann relevant sein, ob es Aufgabe ökonomischer Bildung sein soll, sie von Seiten der Subjekte zu erleichtern, ist hier nicht das Thema. Starke Zweifel seien aber angemeldet.

((81)) Der Weg von *Wissenschaftswissen* aus der Volkswirtschaftslehre in Zentralbankpolitiken ist kein linearer Transfer, sondern durch Übersetzungen und Narrative, Politik und Macht, Interessen und Aushandlungen sowie hochkomplexe Situationen, kurz: durch vielfältige Friktionen charakterisiert (Abolafia 2010; Sparsam und Pahl 2018). Zentralbankpolitiken sind deshalb politische Kompromisse. Schon im Wissenschaftssystem sind Geldtheorie und Geldpolitik umstritten, insbesondere wenn es um geldpolitische Maß-

nahmen angesichts von Ungewissheit geht (z. B. Dow 2004). Fachdidaktiken müssen Wege finden, dies *exemplarisch* zu thematisieren.

((82)) Die Fachdidaktik ist also mit dem Problem konfrontiert, dass Expert*innen einander zustimmen oder widersprechen können, z. B. bei Geldbegriffen, Staatsfinanzierung oder Staatsinterventionen, vor allem aber bei Politikempfehlungen. Neben die Experten-Laien-Differenz tritt damit die Experten-Experten-Differenz in der Wissenschaft und in der wissenschaftlichen Politikberatung. Die Remain-Leave-Kontroverse zum Brexit zwischen britischen Ökonom*innen ist ein sehr gutes Beispiel (Maesse und Rossier 2022). Darüber hinaus spielen neben Wissenschaftsexpert*innen und Laien auch Praxisexpert*innen (Professionelle, Spezialisten, Kaufleute) eine Rolle, die über Wirtschaftswissen verfügen, das in praktischen Situationen relevanter als Wissenschaftswissen sein kann.

((83)) Die Lernfelddidaktik berücksichtigt diese Pluralität von Wissensformen und Wissensträgern in der Wirtschaftsberufsausbildung für typische Handlungssituationen in Organisationen (vgl. K ((26)). Die Wirtschaftsdidaktik begnügt sich bisher mit disziplinärem Wissenschaftswissen, ihr fehlt eine systematische Analyse der Relevanz von Wissensformen in typischen privaten wirtschaftlichen Situationen. Die Sozioökonomiedidaktik hat Überlegungen dazu vorgelegt (Hedtke 2018, S. 283-304; 2023, Kap. 5.2).

4.2 Schulfächer

((84)) Franziska Birke verweist zu Recht auf das „Spannungsfeld zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität bei der Ausgestaltung von Schulfächern“ (Birke W ((16)). Empirisch ist dieses Spannungsverhältnis typisch für den sozialwissenschaftlichen Bereich, denn das multidisziplinäre Schulfach ist hier der Normalfall. Das belegen die Fälle Deutschland, Österreich, Schweiz, Dänemark, Norwegen, Finnland und Frankreich (Ackermann W ((6-8)), Christensen W ((5, 19)), Löffström W ((4)), Martinache W ((2, 3)).

((85)) Selbstverständlich darf man nicht vom Sein auf das Sollen schließen. Aber von einer Fachdidaktik kann man erwarten, dass sie die Realität der institutionalisierten Schulfachstruktur aufgreift und damit verträgliche Konzeptionen fachlicher Bildung entwickelt. Ob und wozu sie *auch* eine Politik betreiben soll, diese schulfachlichen Institutionen zu ändern, steht auf einem anderen Blatt.

((86)) Das wirft fachdidaktische Fragen auf: Sollen die Stundentafeln nach dem Prinzip «eine

Disziplin, ein Schulfach» umstrukturiert werden (F24)? Nach welchen Kriterien kann man begründen, welche Disziplinen oder welche «disziplintypischen Denkmuster» ein eigenes Fach benötigen oder verdienen und welche nicht (Seeber W ((11)) (F25)? Soll nur Wirtschaft oder auch Gesellschaft, Politik, Recht und Medien umstrukturiert werden (F26)? Wie soll man problemorientiert-transdisziplinäre Wissenschaftsdisziplinen im Rahmen disziplinärer Schulfächer behandeln (vgl. F7) (F27)?

((87)) Für transdisziplinäres oder mehreren Disziplinen gleichermaßen zuzuordnendes Wissen muss man im Fall disziplinärer Schulfächer curricular festlegen, in welchem Fach es erworben werden soll (vgl. K ((21-25, 39)). Erneut sei an die Spieltheorie erinnert, die man äquivalent in Mathematik (dort liegt ihr Ursprung), Politik (hier wurde sie im Kalten Krieg populär), Wirtschaft oder Gesellschaft verorten kann.

((88)) Was folgt aus dem Disziplinaritätsprinzip für ein Fach Wirtschaft, wenn es die fünf Disziplinen VWL, BWL, Accounting, Rechtswissenschaft und Psychologie umfassen soll (Bank W ((10)), Seeber W ((11)) (F28)?; Bleibt die durch Multidisziplinarität verursachte Spannung in diesem Fall geringer als in einem Fach Sozialkunde, kombiniert aus Politikwissenschaft, Soziologie und VWL (F29)? Bewirkt ein multidisziplinäres Fach Wirtschaft keine «Überforderung für die Beteiligten» (Birke W ((12, 14)), eine multidisziplinäres Fach Sozialkunde aber schon (F30)?

((89)) Für alle Fächer des sozialwissenschaftlichen Bereichs in der Sekundarstufe I stehen realistischerweise insgesamt rund 10 Kontingentstunden zur Verfügung; das wird auf absehbare Zeit mehr oder weniger so bleiben. Wenn man fünf disziplinscharfe Schulfächer unterstellt, kann man jede Disziplin mit maximal 60 Zeitstunden unterrichten (Unterrichtsausfall noch unberücksichtigt). Die begrenzte Fachlernzeit für die Schüler*innen entspricht den Zeitnöten, die Pitsoulis zu Recht für die Fachstudienzeit der Lehrkräfte beklagt (Pitsoulis W ((12-13)). Wie viel «fundiertes disziplinäres Wissen» oder «Expertise» für die «ökonomische Perspektive» können die Schüler*innen mit diesem Zeitbudget erwerben (F31; Birke W ((10), Seeber W ((11))?

((90)) Über diese wichtigen Fragen kann man lange streiten. Entscheidend ist aber: Es gibt Komplexität im Wirtschaftsleben wie im Wissenschaftsbetrieb, und sie nimmt zu. Unüberwindbar ist auch die Komplexität in der Wirtschafts- und Sozialpolitik, nicht nur in den Theorien und Erklärungsansätzen, sondern auch in konkreten Empfehlungen. Dazu müssen sich junge Menschen positionieren – wenn sie dies nicht ignorieren

wollen. Daraus folgt eine dauerhafte Überforderung der jungen Menschen *und* der Lehrkräfte – ganz gleich bei welcher Fächerstruktur und Wissensordnung in der Schule. Der Unterricht muss die Komplexität adressieren, mit der die Lernenden tatsächlich und unausweichlich konfrontiert sind. Dafür müssen die Fachdidaktiken angemessene Formen des Umgangs mit Komplexität im sozialwissenschaftlichen Bereich entwickeln.

((91)) Für die Schule gilt: Je mehr Schulfächer, desto höher die Komplexität des *Bildungsgangs* für die Lernenden – wenn Bildung verlangt, das in Fächern getrennt Gelernte aufeinander zu beziehen, zu ordnen, zu konfrontieren und zu relativieren, es als Person mit Sinn zu versehen, im eigenen Wissen und Können zu verankern, in sinnhaften Vorstellungen von wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Welten und den eigenen und fremden Handlungen zu integrieren.

((92)) Für die Lehrenden dagegen ist die Komplexität ihres Unterrichts umso geringer, je mehr sie sich auf ein Fach und eine Disziplin konzentrieren und je weniger Verbindungen mit anderen Fächern und Disziplinen sie berücksichtigen.

4.3 Lehramtsstudium

((93)) Entsprechend ist die *studienfachliche* Komplexität für Lehrkräfte *vergleichsweise* gering, wenn sie pro Unterrichtsfach nur eine Disziplin (nur ein Paradigma) studieren müssen, zum Beispiel VWL (Moderne Neoklassik) oder BWL (Neuer Institutionalismus). Die *zu studierende* Komplexität nimmt schrittweise zu, wenn beide oder mehrere Disziplinen zu studieren sind und wenn weitere, je disziplinintern relevante Paradigmen hinzutreten. Die triviale Faustregel lautet: je mehr Disziplinen und/oder je mehr Paradigmen, desto höher die Komplexität des Studiums.

((94)) Für das Gymnasium betont Nicole Ackermann, dass die Bildungsziele ‚allgemeine Hochschulreife‘ und ‚vertiefte Gesellschaftsreife‘ gleichwertig sind und man klären muss, mit welchem Ansatz von Disziplinarität man sie erreichen kann (Ackermann W ((3, 19)), K ((17)). Welches Wissen und welche Kompetenzen für Multi-, Inter- und Transdisziplinarität muss eine *monodisziplinäre* Fachlehrkräfteausbildung vermitteln (Martinache W ((6)), wenn die «interdisziplinäre Betrachtung» von ihnen «organisiert und begleitet werden» muss (Birke W ((17)) (F32)?

((95)) Die Relevanz von transdisziplinärem Wissenschaftswissen in den Sozialwissenschaften wirft ein neues Licht auf die Debatte um Disziplinarität und Fachlichkeit des Lehramtsstudiums für die Unterrichtsfächer des sozialwissenschaftlichen

Bereichs. Sie lockert die Bindung von Fachkompetenz der Lehrkräfte an eine *disziplinäre* Studienstruktur. Denn für die Kompetenz macht es keinen Unterschied, ob man sich z. B. die Grundfiguren der Spieltheorie – eine mathematische Disziplin – im Studium der Politikwissenschaft, etwa bei der Analyse internationaler Beziehungen, in der Volkswirtschaftslehre, etwa im Kontext von Umwelt- und Klimapolitik, oder in der Soziologie aneignet, etwa bei der Erklärung von sozialer Angemessenheit und sozialen Normen. Auch für die Figur des *homo oeconomicus* alias *rational man* und seine Varianten ist es gleichgültig, ob eine zukünftige Lehrkraft sie in der Einführung in die Mikroökonomie, in die Mikrosoziologie oder in die Politikwissenschaft kennen-, anwenden und reflektieren lernt. Um ein drittes Exempel zu nennen: Auch die Kompetenz, Phänomene und Probleme mit Bezug auf Institutionen (und ihre Theorien) zu analysieren, können Lehrkräfte äquivalent in Volkswirtschaftslehre, Politikwissenschaft oder Soziologie erwerben, denn alle drei Disziplinen setzen sich damit seit vielen Jahrzehnten intensiv auseinander. Das gilt auch für «Ordnung», sie ist eine transdisziplinäre Kategorie und Denkfigur.

((96)) Die Zeitknappheit im Lehramtsstudium betrifft nicht nur multidisziplinäre Studienfächer der sozioökonomisch-sozialwissenschaftlichen Domäne (Birke W ((19)), Pitsoulis W ((12))), sondern z. B. auch der sprachlich-ästhetischen Domäne. Grundsätzlich gibt es sechs Ansätze, das Zeitproblem zu bearbeiten: (a) Koordination und Straffung der Studiengänge, (b) professionsspezifisches Studienprofil, (c) strikt monodisziplinäre Schulfächer / Studienfächer, (d) Kombination affiner Disziplinen/Studienfächer, z. B. Geografie und Sozialwissenschaften, (e) Ein-Fach-Lehrkraft als Regelfall (multidisziplinäres oder monodisziplinäres Fach), (f) längere Studienzzeit. Aber das Wissenschaftswissen wächst, neue Disziplinen entstehen und das entwertet fortlaufend den Effekt dieser Maßnahmen.

((97)) Bildungspolitisch unwahrscheinliche Varianten sind (c), (e) und (f). Die systematische Berücksichtigung von transdisziplinärem Sozialwissenschaftswissen in multidisziplinären Studiengängen kann in den Varianten (a), (b) und (d) zeitlich entlasten, wenn man es in studienfach- oder disziplinübergreifenden Veranstaltungen verortet. Noch stärker entlasten würde ein gemeinsames sozialwissenschaftliches und fachdidaktisches Grundstudium (Hedtke 2020). Es wirkt auch als Gegenmittel gegen die befürchtete «Atomisierung der Studienanteile» (Pitsoulis W ((13))).

((98)) Man kann Variante (c) *kontrafaktisch* durchdenken. Im sozialwissenschaftlichen Bereich

wären dann nach derzeitigem curricularem Stand in den deutschen Bundesländern für mindestens sechs monodisziplinäre Schulfächer separate Lehramtsstudienfächer einzurichten: Betriebswirtschaftslehre, Medienwissenschaft, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Soziologie, Volkswirtschaftslehre. Pro Unterrichtsfach mit durchschnittlich 2 Kontingenzstunden oder rund 60 Zeitstunden Unterricht in der Sekundarstufe I studierten die Lehrkräfte dann eine Disziplin. Das wirft die Frage auf, ob dieses Setting bildungstheoretisch sinnvoll ist (F33). Zu fragen ist auch, ob es einen sparsamen Umgang mit den anhaltend knappen personellen Ressourcen der Schule erlaubt (F34).

((99)) Wenn ein Schulfach der ökonomischen Bildung drei bis fünf Disziplinen umfasst (K ((87))), dann stellt sich angesichts des Studienzeitbudgets die Frage, ob und wie man im Lehramtsstudium ein drei- bis fünffaches «disziplinäres Fundament» legen kann (Birke W ((19)), Pitsoulis W ((12, 13))) (F35).

5 Empirie und Evidenz

((100)) Eine «stärker evidenzbasierte Argumentation», die Günther Seeber fordert, ist notwendig (W ((17))). So weiß man etwa nicht, ob das wirtschaftliche Wissen junger Menschen schlechter ist als ihr politisches, rechtliches, informatisches oder gesundheitliches Wissen. Unbekannt ist auch, welches Wissen wichtiger ist. Auch die Spannung zwischen konzeptioneller sowie curricularer Programmatik und schulisch-unterrichtlicher Praxis verdient empirische Forschung, etwa zur Frage, ob integrativ interdisziplinäres Lernen in der Schulpraxis zu additiv multidisziplinärem Lernen schrumpft (vgl. Christensen W ((11, 13))).

((101)) Was heißt Evidenzbasierung in der Debatte um Disziplinarität, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität der sozioökonomischen Bildung? Zuerst und vor allem braucht es Evidenz für die *theoretische* und die *tatsächliche Leistung* von wissenschaftlichem, disziplinär singulären, koordiniert interdisziplinärem oder geteiltem transdisziplinärem Wissen für Selbstaufklärung, Weltverstehen und Handlungspraxen junger Menschen. Man muss theoretisch, empirisch und pragmatisch klären, *welches* Wissenschaftswissen sie benötigen, um in einem bestimmten wirtschaftlichen Feld – etwa Arbeit, Unternehmen, Haushalt, Konsum, Geld oder Wirtschaftspolitik – wissenschaftlich aufgeklärt, selbstbestimmt und praktisch angemessen zu denken sowie individuell und kollektiv zu handeln.

((102)) So muss man theoretisch und empirisch klären, ob in diesen Feldern volks- und betriebswirtschaftliches Wissen soziologischem, politikwissenschaftlichem oder (sozial-)psychologischem Wissen überlegen ist (F36). Zu prüfen ist, ob disziplinäres Wissen hier den anderen Wissensformen im Prinzip überlegen ist (F37). Welches Wissen trägt was zur Persönlichkeitsentwicklung, Weltorientierung und Situationsbewältigung bei (F38)? Wie werden die disparaten Wissensformen und Wissensbestände kognitiv, pragmatisch und selbstreflexiv zusammengeführt (F39)?

((103)) Wird wirtschaftswissenschaftliches Wissen besser in einem wirtschaftswissenschaftlichen oder in einem sozialwissenschaftlichen Schulfach angeeignet (F40)? Auch dafür existiert keine empirische Evidenz. Wir wissen nicht, ob die Anordnung von Wissen in der Schule nach dem Prinzip «eine Wissenschaftsdisziplin, ein Schulfach» die ökonomische, die politische, die gesellschaftliche und/oder die rechtliche Bildung verbessert. Uns ist unbekannt, welche *Kombination* von Disziplinen in einem Fach bessere Ergebnisse bringt. Wir haben keine Kenntnis darüber, unter welchen schulfachorganisatorischen Voraussetzungen Schüler*innen multiperspektivisches, multi- und interdisziplinäres Denken mit Blick auf Wirtschaft besser lernen.

((104)) Nichtwissen prägt auch die Forschung zu den *Nebenwirkungen*, die die Wegnahme wirtschaftlicher Inhalte und Themen aus einem bisher (und wohl auch weiterhin) multidisziplinären Schulfach erzeugt. Wie ändert sich z. B. die politische Bildung, wenn Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Steuer- und Globalisierungspolitik nicht mehr dazu gehören, sondern in ein anderes Fach verlegt werden (F41)? Wie verändert es politische Einstellungen, politisches Denken und Handeln, wenn junge Menschen in der Schule lernen, dass Wirtschaft und Wirtschaftspolitik dem demokratischen Souverän entzogen und dem *einzelnen* Wirtschaftsbürger zugeschrieben werden (F42)? Bedeutet das für die Unterrichtsrealität, «die sozioökonomischen Herausforderungen zu entpolitizieren, indem sie sie zu einfachen technischen Fragen der Optimierung macht» (Martinache W ((10)) (F43)?

((105)) In Schulen ist wissenschaftliches Wissen und Können kein Selbstzweck. Bildungsrelevant ist vielmehr die Frage, in welchem Typ von Schulfach die Lernenden die realen Wirtschaftswelten besser und differenzierter verstehen und beeinflussen sowie mit typischen Realsituationen besser, differenzierter und reflektierter umgehen können. Verstehen und beherrschen sie beispielsweise das Praxisfeld Konsum besser (die Kriterien

wären zu klären), wenn sie dafür relevantes disziplinäres Wissen getrennt in mehreren Schulfächern erwerben (F44)? Was bewirkt diese Trennung für die Fähigkeit der Lernenden, multidimensional zu denken und die Zusammenhänge von Gesellschaft, Politik, Recht und Wirtschaft zu verstehen (F45)?

6 Ausblick

((106)) In den Sozialwissenschaften und den Schulfächern des sozialwissenschaftlichen Bereichs, für die sozioökonomische Bildung und für Orientierung, Handeln und Reflexion in den realen Welten der Lernenden hat transdisziplinäres Wissen eine hohe Relevanz – als eine von mehreren relevanten Wissensformen. Die Fachdidaktiken haben sich damit bisher kaum auseinandergesetzt, hier herrscht Forschungsbedarf.

((107)) Die Fachdidaktiken müssen auch Vorschläge entwickeln, wie man den Erwerb dieses Wissens curricular organisieren soll. Dafür ist fachdidaktikübergreifende Kooperation zwingend.

((108)) Die in den sozioökonomischen fachdidaktischen Debatten vertretenen Positionen zur Disziplinarität werfen eine Reihe von drängenden theoretischen und empirischen Fragen auf, die bisher unbeantwortet sind. Sie betreffen vor allem den Umgang mit Formen von Disziplinarität in Schule und Studium sowie mit nondisziplinärem Wissen. Es bleibt zu hoffen, dass die Fachdidaktikforschung diese Fragen adressiert, zumindest um den eigenen Standort differenzierter zu begründen, womöglich auch, um Übereinstimmungen mit anderen zu identifizieren, und im Idealfall die eigenen Positionen auf der Basis empirischer Evidenz zu revidieren. Viel gewonnen wäre schon, wenn *fehlende* Empirie zur Zurückhaltung bei bildungspolitischen Forderungen führte.

Literatur

- Abolafia, M. Y. (2010). Narrative Construction as Sensemaking. How a Central Bank Thinks. *Organization Studies* 31 (3), 349–367. doi:10.1177/0170840609357380
- Arndt, H. (2020a). *Ökonomische Bildung*. Erlangen: FAU University Press.
- Arndt, H. (2020b). Wirtschaftsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham & H. Bayrhuber (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 444–466). Münster: Waxmann.

- Beckenbach, F. (2019). Monism in modern science: The case of economics. In S. Decker, W. Elsner & S. Flechtner (Hrsg.), *Advancing pluralism in teaching economics. International perspectives on a textbook science* (S. 31–54). London: Routledge.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 68–90.
- Birke, F. (2017). Mehrperspektivität im Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg. Eine wirtschaftsdidaktische Analyse. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung* 86 (3), 41–53. doi:10.3790/vjh.86.3.41
- Boulding, K. E. (1986). What Went Wrong with Economics? *The American Economist* 30 (1), 5–12. doi:10.1177/056943458603000101
- Davis, J. (2019). Explaining difference and diversity in an increasingly complex economics. In S. Decker, W. Elsner & S. Flechtner (Hrsg.), *Advancing pluralism in teaching economics. International perspectives on a textbook science* (S. 241–244). London: Routledge.
- Dow, S. C. (2004). Uncertainty and monetary policy. *Oxford Economic Papers* 56 (3), 539–561. doi:10.1093/oep/gpf052
- Greshoff, R., Kneer, G. & Schimank, U. (Hrsg.). (2003). *Die Transintentionalität des Sozialen. Eine vergleichende Betrachtung klassischer und moderner Sozialtheorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hedtke, R. (2018). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hedtke, R. (2020). Undiszipliniert denken lehren. Das Gemeinsame als Grundlage sozioökonomischer Pluralität. In C. Fridrich, R. Hedtke & W. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Hedtke, R. (2023). *Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Theorie der sozioökonomischen Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau. (i. E.)
- Hellmich, S. N. (2015). Sozioökonomie als Paradigma, Forschungsprogramm oder Tradition? In R. Hedtke (Hrsg.), *Was ist und wozu Sozioökonomie?* (S. 159–181). Wiesbaden: Springer VS.
- Hollingsworth, J. R., Müller, K. H. & Hollingsworth, E. J. (Hrsg.). (2002). *Advancing socioeconomics. An institutionalist perspective*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Hughes, J. A. & Sharrock, W. W. (2016). *The philosophy of social research*. London: Routledge.
- Kaminski, H. & Eggert, K. (2008). *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*. Berlin: Bundesverband deutscher Banken.
- Kapeller, J., Puehringer, S. & Grimm, C. (2021). Paradigms and policies. The state of economics in the German-speaking countries. *Review of International Political Economy* 49 (4), 1–27. doi:10.1080/09692290.2021.1904269
- Krol, G.-J. & Zoerner, A. (2008). Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In H. Kaminski & G.-J. Krol (Hrsg.), *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven* (S. 91–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruber, K.-P. (1994). Didaktische Kategorien der Wirtschaftslehre. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Didaktik der ökonomischen Bildung* (S. 44–57). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengrehren.
- Loerwald, D. (2008). Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In D. Loerwald, M. Wiesweg & A. Zoerner (Hrsg.), *Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol* (S. 232–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loerwald, D. (2020). Ökonomische Bildung in Deutschland. *List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik* 45 (3), 239–253. doi:10.1007/s41025-020-00187-z
- Maesse, J. & Rossier, T. (2022). From order to chaos. How the Brexit economic expert discourse articulates structural dissolution in times of COVID-19 crisis. *Culture, Practice & Europeanization* 7 (1), 68–99. doi:10.5771/2566-7742-2022-1-68
- Merton, R. K. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review* 1 (6), 894–904. doi:10.2307/2084615
- Mikl-Horke, G. (2008). *Sozialwissenschaftliche Perspektiven der Wirtschaft*. München: Oldenbourg.
- Mikl-Horke, G. (2015). Traditionen, Problemstellungen und Konstitutionsprobleme der Sozioökonomie. In R. Hedtke (Hrsg.), *Was ist und wozu Sozioökonomie?* (S. 95–124). Wiesbaden: Springer VS.
- Renn, O. (2019). *Gefühlte Wahrheiten. Orientierung in Zeiten postfaktischer Verunsicherung* (2. Auflage). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung*

an allgemeinbildenden Schulen. *Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft*. O. O. [Berlin].

Rothgangel, M. (2020). 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham & H. Bayrhuber (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 547–566). Münster: Waxmann.

Seeber, G. (2009). Wirtschaftsdidaktische Forschungsfelder - Problemaufriss und Einführung in den Band. In G. Seeber (Hrsg.), *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen - Gegenstandsbereiche - Methoden* (S. 5–11). Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongbloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Shtulman, A. & Lombrozo, T. (2016). Bundles of Contradiction. A Coexistence View of Conceptual Change. In D. Barner & A. S. Baron (Hrsg.), *Core knowledge and conceptual change* (S. 49–67). New York: Oxford University Press.

Sparsam, J. & Pahl, H. (2018). Soziologie der Zentralbanken. Makroökonomisches Wissen und Geldpolitik. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 70 (S1), 343–366. doi:10.1007/s11577-018-0549-3

Vernon, R. (1979). Unintended Consequences. *Political Theory* 7 (1), 57–73. doi:10.1177/009059177900700104

Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education* 1 (3), 229–250. doi:10.1002/rev3.3017

Verfasser

Reinhold Hedtke, Prof. em. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie

FORSCHUNGSRESÜMÉES

Erste Ideen für ein bewegliches sozio|ökonomisches Curriculum

Benjamin Apelojg

1 Vom Kopf auf die Füße stellen

((1)) Die meisten Ausführungen treibt die Frage um, welches soziale/ökonomische Wissen den nun das wirklich «Richtige» und «Wichtige» ist. Es scheint eine Einigkeit (gewisse Abweichung bei Lange und Bechtel) dahingehend zu bestehen, dass es sich dabei um Wissenschaftswissen handelt. Fachorganisationen, Fachdidaktiker, Politiker, Stiftungen, Unternehmen und manchmal auch Lehrer*innen streiten um die passenden Bildungsinhalte. Auch Reinhold Hedtkes Ausführungen beschäftigen sich, bis auf wenige Ausnahmen, überwiegend mit dem Wissenschaftswissen,

«Man muss sie aber vom Kopf auf die Füße stellen, also erst typische Wissensbestände und Wissensbedarfe im wirtschaftlichen Leben der Lernenden und in ihrem Interesse erforschen und dann das dafür sinnvolle disziplinäre (und weitere) Wissen bestimmen» (Hedtke K (73)).

((2)) Die in der Debatte genannten Wissensarten sind vielfältig. So wird Alltags-, und Erfahrungswissen, kollektiv geteiltes und inkorporiertes Wissen (K 72), Transdisziplinäres und nondisziplinäres Wissen (K 1), disziplinspezifischen und disziplinexklusivem Wissen (K 4), Bürgerbewusstsein (Lange/Bechtel W (16)), neues Wissen (Pies W (9)), interdisziplinäres Wissen (Pitsoulis W (6)) aufgeführt.

((3)) Es geht um die Deutungshoheit des Wissenschaftsprinzips für ökonomische Bildungskategorien: Was müssen (sollen) die Lernenden Wissen?

((4)) Dabei stehen nicht neue Denkansätze zur Curriculums-Entwicklung, sondern bereits vorhandene Grabenkämpfe, die in einem Stellungskampf enden im Fokus der Debatte.

2 Gute ökonomische Bildung, böse ökonomische Bildung

((5)) Sowohl Reinhold Hedtke wie auch Franziska Birke, Volker Bank oder Günther Seebler versuchen anhand der diskutierten Begrifflichkeiten eine Trennlinie zwischen einer «guten» bzw. «bösen» sozio|ökonomischen Bildung zu ziehen.

2.1 Welches Fach ist das richtige?

((6)) Im Kern dreht es sich um die altbekannte Frage, ob ökonomisches Wissen in einem Fach Wirtschaft oder in einem integrativen Fach wie beispielsweise „Wirtschaft & Recht (Bayern) oder Wirtschaft/Politik (Schleswig-Holstein) unterrichtet werden soll. Das Kernargument der Verfechter eines Faches Wirtschaft lautet, dass es bei einem integrativen Fach und einer entsprechenden universitären Ausbildung zu einem Wissensverlust (Pitsoulis W (12)) und/oder zu einer Überforderung der Lehrenden und Lernenden (Birke W (12)) aufgrund der Komplexität (Bank W (7)) bzw. zu großer Herausforderungen (Birke W (20)) kommt. Aus der Perspektive der sozioökonomischen Bildung wird hingegen eine monokausale ökonomische Bildung Fa (86) und K (49, 51, 57) kritisiert und gute Gegenargumente ins Feld (K 96) geführt. Beispielsweise betrifft die Zeitknappheit auch andere Lehramtsfächer. Ich würde ergänzen, dass aufgrund der universitären Dreiteilung (zwei Fächer plus die Bildungswissenschaften) in allen Lehramtsfächern ein Auswahlproblem besteht. Hierfür könnte eine «Einfach-Lehrkraft» ein Lösungsansatz sein.

2.2 Mono- vs. Multidisziplinarität und deren Nutzen für die ökonomische Bildung

((7)) Wie Nicole Ackermann schreibt, sind die Wirtschaftswissenschaften per se multidisziplinär und in ihren Vertiefungen interdisziplinär (W (14)). Dem stimmt Reinhold Hedtke mit seinen Ausführungen (Fa (57)); (K (8, 53)) zu. Disziplinen verfügen grundsätzlich über ein breites Spektrum an Wissensbeständen und Perspektiven, so dass die Kategorien Disziplin-, Multi-, Inter- oder Trans-, als bildungstheoretische Kategorien zur Schaffung von Curricula ihren Mehrwert erst unter Beweis stellen müssen.

((8)) Auch eine Disziplin bezogene ökonomische Bildung kann Schülern, Studierenden und Lehrenden nur einen exemplarischen Einblick in

die vielfältige und kontroverse Welt ihres Faches/Disziplin bieten. Um das Problem der Auswahl exemplarischer Inhalte, ob disziplinär, inter-, oder transdisziplinär ausgerichtet, kommt keine Fachgesellschaft, Fachdidaktik und kein Fachkollegium herum.

3 Neue Denkansätze wagen

((9)) In dem grundsätzlichen Ziel, Menschen zum selbstkritischen Denken und mündigen Wirtschaftsbürger zu ermächtigen, ist man sich weitestgehend einig. Der Streit richtet sich bekanntlich um das «wie»! Da Pluralität, Multiparadigmatisierung, Multiperspektivität und Kontroversität (K 48) erstrebenswerte Leitlinien sind, sollten diese auch zwischen den sozio|ökonomischen Fachgesellschaften mehr Anerkennung finden.

3.1 Implizites und praktisches Wissen

((10)) Stellt man die Frage nach dem «Was» ernsthaft vom «Kopf auf die Füße», rückt das Wissenschaftswissen erstmal in den Hintergrund und die Lernenden mit ihren ganz konkreten Problemen in den Fokus: Wie kann ich mir von meinem Taschengeld Wünsche erfüllen? Welche Versicherung ist für meinen Roller die Richtige? Warum verdient meine Mama viel weniger als mein Papa? Was kann ich/wir gegen den Klimawandel tun? Werde ich später ein gutes Leben haben und was heißt das eigentlich? Lernende haben konkrete Probleme, für die die Schule meist keine Antworten bietet. Stattdessen bietet die Schule Antworten für Probleme die man später mal bekommen wird.

((11)) Die Lernenden haben aber jetzt bestimmte Probleme und möchten heute herausfinden, wie sich diese lösen lassen. Dieses praktische Wissen ist es, was junge Menschen umtreibt. Die intellektualistische These besagt, dass jemand genau dann über praktisches Wissen für eine Tätigkeit verfügt, wenn er propositionales Wissen über dieselbe Tätigkeit hat. Ryle bezeichnet dies als intellektualistische Legende (Ryle, 1969: S. 32).

((12)) Ob die Lernenden, die Debatten in ihrer Welt als kontrovers und von Pluralität geprägt oder eher als vorherbestimmt und einseitig wahrnehmen, hängt mit Sicherheit von vielen Faktoren ab. Ich denke nicht, dass dafür extra Kompetenzen beschrieben werden müssen (K 60). Eine Wertschätzung gegenüber verschiedenen Meinungen und die Fähigkeit diese gegeneinander abzuwie-

gen sind grundsätzlicher Natur und sollten keiner spezifischen Fachdidaktik zugeordnet werden.

((13)) Wie könnte ein offeneres sozioökonomisches Curriculaum aussehen?

3.2 Auf der Suche nach dem Kern ökonomischer Bildung?

((14)) Um diese Frage zu beantworten, erscheint es mir wichtig herauszufinden, was den Kern einer sozioökonomischen Bildung ausmacht. Hier könnte eine Diskussion, welche den Blick auf das Verbindende wirft, hilfreich sein. So sind meiner Meinung nach Fachkategorien wie Bedürfnisse, Knappheit, Markt, Effizienz oder Nachhaltigkeit, um nur einige zu nennen, als Bildungskategorien unstrittig. Was strittig zu sein scheint, sind die Zielvorstellungen, Zugänge und Perspektiven mit denen man sich diesen Kategorien in der Schule nähern sollte. Auf der Suche danach könnten Kategorien wie «Transdisziplinäres» Wissen und «Multiperspektivität» hilfreich sein.

((15)) Ich möchte dafür plädieren, sich ein Stück weit von der Vorstellung zu lösen, unbedingt wissen zu wollen, welche ökonomische Bildung denn die „gute“, „bessere“ oder „richtige“ ist und sich anstatt dessen mehr mit dem „hidden“ und dem „enacted curriculum“ (Ackermann (W 18)) zu beschäftigen. Wie verstehen Lehrende die Lehrpläne und wie werden die damit intendierten Zielsetzungen umgesetzt? Hier besteht ein großer Forschungsbedarf! Eine meiner Thesen lautet, dass Lehrkräfte Lehrpläne viel häufiger als Einschränkungen und starre Vorgaben und weniger als Möglichkeitsraum interpretieren.

((16)) Als Fachbetreuer im Praxissemester habe ich vielfältige Einblicke in die Umsetzung von ökonomischen Themen in der Schule. Im Unterricht werden dann sehr gerne Arbeitsblätter zum einfachen (Klasse 5/6) oder erweiterten Wirtschaftskreislauf (Klasse 7/8) oder Arbeitsblätter zur Preisbildung (Klasse 9/10) genutzt.

((17)) Schülern werden einfache Modelle ohne jeglichen Problem- oder Lebensbezug präsentiert und hinterher wundern sich die Lehrkräfte, warum es während des Unterrichts so unruhig war. In diesem Sinne hat Reinhold Hedtke wohl nicht ganz recht, wenn er davon ausgeht, dass «homogenes Denken, Wissen und Können leichter zu lehren und zu lernen sind als heterogenes, plurales oder gar kontroverses» (K 55).

((18)) Es ist eines der gängigsten Fehlvorstellungen dieser Zeit, dass Kompetenz sich zerstü-

ckeln und in Stufen lernen lässt. Es stellt sich außerdem die Frage, was denn «homogenes» oder «kontroverses» Denken, Wissen und Können genau sein soll? Der Mensch lernt immer mit seinem ganzen Körper, in dem sich sein gesamtes Erfahrungswissen konzentriert und auf die jedem Individuum ganz persönliche Art und Weise benutzt wird. Es ist Wissen, welches sie niemals in seiner Gänze verbalisieren lässt und deshalb implizit ist (Polanyi, 1985: S.14).

((19)) Folgt man konsequent dieser These muss man die Frage stellen, ob das Wissenschaftswissen als vorwiegende Basis für das schulische Wissen immer der richtige Ansatz ist. Damit ist nicht gemeint, dass Wissenschaftswissen obsolet ist. Schließlich ist all unser Wissenschaftswissen eben aus diesem impliziten Wissen hervorgegangen. Polanyi argumentiert unter Rückgriff auf Platon, dass sich Probleme nicht explizit erkennen lassen. Wäre dies möglich, so wüsste man schon die Lösung und damit gebe es kein Problem mehr. Es bedarf also einer impliziten Vorstellung eines Problems, einer Ahnung, dass da etwas im Verborgenen liegt (Polanyi, 1985: S. 28).

((20)) Die Chance und Herausforderung liegt darin, eben für diese Vorstellungen von sozioökonomischen Problemen ein Curriculum zu schaffen, welches Lehrenden wie Lernenden ermöglicht, ihr Wissen anzuwenden, auszutauschen und zu erweitern.

((21)) Dieses Wissen generiert man eben genau nicht, indem vorweggenommen wird, für welche Probleme welches Wissenschaftswissen hilfreich und sinnvoll ist (K 101). Vielmehr bedarf es eines offenen und beweglichen Curriculaums, in dem explizit die Probleme der Lernenden zum Ausgangspunkt genommen werden. Diese Lernproblematiken (vgl. Holzkamp, 1987) sollten dann fortlaufend in schulinterne Curricula einfließen können.

((22)) Ein bewegliches Curriculum zeigt die fachdidaktisch relevanten Kernelemente auf, bietet vielfältige Ideen für Lerngelegenheiten und es unterstützt die Lehrenden bei der Umsetzung der Rahmenlehrpläne in schulinterne Curricula mit konkreten Hilfestellungen und Anregungen.

((23)) Ein bewegliches Curriculum könnte die Funktion eines Buffets einnehmen, bei dem man sich das nimmt, worauf man gerade Appetit hat, anstatt wie beim Arzt eine bittere Medizin schlucken zu müssen, weil sie einen angeblich irgendwann gesund macht! Ob auf dem Buffet «Marktersagen», «die letzte Generation» oder «Mana-

gementstrategien» stehen, ist dann weniger eine Frage wissenschaftlichen Wissens, sondern eine Frage des Hungers!

((24)) Reinhold Hedtke rechnet es einem doch vor: 60 Zeitstunden für sozioökonomische Bildung im Jahr (K 89). Zieht man davon noch Ausfall, Klassenfahrten, dass «vor den Ferien eh nicht viel passiert» und die alltäglichen Unterrichtskonflikte ab, bleiben wahrscheinlich netto noch 30 Stunden übrig. Ein Curriculum, das sich ernsthaft an den Bedürfnissen der Lernenden (Persönlichkeitsprinzip), und deren Lebenssituationen (Situationsprinzip) orientiert könnte helfen, die 30 Stunden im Sinne der Lernenden produktiv zu nutzen.

((25)) Die Gefahr, dass Bildungskategorien nicht im «enacted curriculum» ankommen, ist groß. Hier besteht Forschungsbedarf! Wie könnte ein bewegliches Curriculum aussehen? Welche Schwierigkeiten haben Lehrende bei der Gestaltung schulinterner Curricula? Mit dem Design Based Research ließen sich prozessorientiert neue Curricula entwickeln, erproben und reflektieren und dabei diejenigen mit ins Boot holen, die es am meisten betrifft: die Lehrenden und die Lernenden!

((26)) Zwischen dem, was gelehrt werden soll, und dem, was gelernt wird, klafft häufig ein großes Fragezeichen. Das Wissenschaftsprinzip stärker zugunsten des Persönlichkeitsprinzips zu verschieben, könnte zu spannenden Lernräumen führen, die mehr echte Lernerfahrungen ermöglichen. Wenn Lernende stärker eigenständig entscheiden dürften, welche sozioökonomischen Wissensbestände sie für ihre aktuell praktischen Probleme als hilfreich und wichtig erachten, fördert dies ganz bestimmt eine selbstbestimmte und reflexive Bildung!

Literatur

- Holzcamp, K. (1987). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum kritische Psychologie (Hrsg.) Holzcamp, K., Band 20. Hamburg, 5 - 37
- Polanyi, M. (1985). Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Ryle, G. (1969). Der Begriff des Geistes. (i.O. The concept of mind 1949), Stuttgart: Reclam

Verfasser*in

Benjamin Apelojg, Dr.

Universität Potsdam

Ein Plädoyer für forschendes Lernen für eine zukunftsorientierte Wirtschaftsdidaktik

Ekkehard Köhler

1 Einleitung

((1)) In dem hier vorgelegten Beitrag handelt es sich um eine Antwort auf die Klärungen von Reinhold Hedtke. Im ersten Teil nehme ich zur Problematik der Schulfachausgestaltung Stellung. Im zweiten Teil liefere ich ein Plädoyer für forschendes Lernen, warum es gerade in der aktuellen Zeit der Wiederentdeckung dieses Ansatzes in der Wirtschaftsdidaktik bedarf. Um die Eindeutigkeit zu erhöhen werden Fr (für Forschungsresümees) und FA (für Fortführende Abschlüsse) am Ende des Beitrags zusammengefasst.

2 Klärungen

((2)) Reinhold Hedtke adressiert mit guten Gründen das von Franziska Birke aufgeworfene Problem der Schulfachausgestaltung (Hedtke K ((84)), da im fall disziplinärer Schulfächer festgelegt werden muss, in welchem transdisziplinäre oder mehreren Disziplinen gleichermaßen zuzuordnendes Wissen verortet werden soll. Hier strengt Hedtke die Spieltheorie an, die seiner Ansicht nach in der Mathematik entwickelt und eben dort angeordnet ist.

((3)) Dem widerspricht, dass die Spieltheorie während des zweiten Weltkriegs im Zusammenspiel zwischen dem Mathematiker John von Neumann und dem Ökonom Oskar Morgenstern während ihrer Emigration in den Vereinigten Staaten in Princeton bei gemeinsamen Schachabenden entstand und das Denken jenseits ihrer fachwissenschaftlichen Grenzen revolutionierte

(Leonhard 2010). Ihre Entstehung und weitere Entwicklung losgelöst von ihrem historischen, (geo-)politischen und sozialen Kontexten zu betrachten, verbietet sich ebenso, wie die alleinige Verortung der Spieltheorie in das Unterrichtsfach Mathematik.

((4)) Aufgrund ihrer Relevanz für die Entwicklung der Politik-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie für die Psychologie bietet sich die Spieltheorie gerade an, als eine multidisziplinäre Theorie für die Mathematik- und Sozialwissenschaften an unterschiedlichen Stellen des Curriculums einzusetzen und hier als exemplarisches Beispiel für das Plädoyer für forschendes Lernen einzuführen.

((5)) Ein «abgegrenztes» Unterrichtsfach, das in die Logik des ökonomischen Denkens einführt, erschließt Probleme unserer Gesellschaft durch experimentelle Darstellung komplexer Phänomene im «Kleinen» und schließt reflexiv auf den lebensweltlichen Kontext, ganz wie es Neumann und Morgenstern mit ihrer Theorie taten, heute jedoch auch von der Wirtschaftsdidaktik gefordert wird (siehe hierzu auch Kirchner 2020, Weyland 2021). Ein solcher Einsatz überfordert junge Menschen und Lehrkräfte sicherlich nicht, wie Hedtke (K (90)) befürchtet.

((6)) Ganz im Gegenteil kann der Einsatz von Experimenten, die bekanntlich auf den Grundannahmen des modernen ökonomischen Denkens ansetzen und insbesondere Anomalien zutage fördern, Reflexionsprozesse für Lehrende und insbesondere Lernende leicht entstehen lassen. Eine in der unterrichtlichen Praxis auf diese Art entstandene Reflexion produziert, wie von unsichtbarer Hand geleitet, wissenschaftliche Kompetenzen und Wissen (über den Effekt von Experimenten und ihre Begrenzte externe Validität), welches entgegen von Hedtkes Meinung (K 105) sehr wohl bildungsrelevant ist. Schließlich lernen Lernende hieraus, wie Erkenntnisse (experimentell) intersubjektiv nachvollziehbar gewonnen werden.

((7)) Oder soll dieses Ziel allein der Didaktik der Naturwissenschaften überlassen werden, wo wir doch heute alles dafür tun sollten, jungen Menschen Instrumente und Kompetenzen an die Hand zu geben, um z. Bsp. alternative Fakten selbständig überprüfen zu können? Müssten wir daher nicht viel mehr die Verbindung zu der Mathematikdidaktik suchen? Auch wenn wir auf z. Bsp. statistische Analysen in der Sek.II oder Graphendiskussionen in der Sek.I verzichten müssten, liefert das ökonomische Denken mit ihren

Verhaltensannahmen und -anomalien wichtige Reflexionskompetenzen.

((8)) So können im Rahmen des forschenden Lernens, Prozesse in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft differenziert auf die Interessenlagen der einzelnen Interessensgruppen (Lobbying), Dilemmata (Klimawandel) und andere komplexe Phänomene leichter analysiert werden, indem das «Cui Bono» Prinzip angewendet wird. Das liegt doch im Interesse von allen Beteiligten?

((9)) Dass es dringend ist, eine so ausgerichtete ökonomische Bildung innerhalb eines Unterrichtsfachs zu verankern, drängt sich angesichts des Pessimismus auf, mit dem junge Menschen die Leistungsfähigkeit der Demokratie beurteilen, erfolgreich auf Herausforderungen, wie z. Bsp. den Klima- oder den demographischen Wandel zu reagieren.

3 Plädoyer

((10)) Die Zukunft unserer Gesellschaft steht mit den krisenhaften Erscheinungen in Wirtschaft, Umwelt und Gesellschaft vor großen Herausforderungen.

((11)) Mehr denn je hängt davon ab, tragfähige Lösungen für die Dekarbonisierung der Wirtschaft zu finden und den demographischen und digitalen Wandel unserer Gesellschaft erfolgreich und sozial gerecht zu gestalten.

((12)) Machen wir uns nichts vor: Wir befinden uns im Wettbewerb um die Deutungshoheit über (ökonomische) Fakten – ohne jedoch hinreichend gebildet zu sein, datengetriebene Prozesse zu verstehen. Gesellschaftliche Dilemmata werden von uns, wenn überhaupt, zu spät erkannt. Die Pandemie legte diese Schwachstelle unseres Kompetenzniveaus und unseres ökonomischen Denkens, exemplarisch am Unverständnis exponentieller Ansteckungsprozesse und Trittbrettfahrerproblematiken offen. Daraus zu lernen muss bedeuten, Lernende und Lehrende viel stärker an das forschende Lernen heranzuführen. Eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches forschendes Lernen ist die Bereitschaft der Lehrenden, „in ihren Schülern die künftigen Forscher zu erkennen und diese nicht nur mit dem bereits bestehenden Wissen vertraut zu machen, sondern ebenso auf Aufgaben dieser Disziplin vorzubereiten“ (Piaget, 1974, S. 109). Daher sollte die Methode des forschenden Lernens innerhalb der wirtschaftsdidaktischen (Grund-)Ausbildung von Lehrer:innen einen festen Platz in den Curricula ihrer Hochschulausbildung einnehmen.

((13)) Unabhängig davon, was wir als gute Ordnung wählen werden, ist die Fähigkeit, die Vor- und Nachteile einzelner Institutionen anhand von beobachtbaren Ergebnissen einordnen, beurteilen und zu Disposition stellen zu können, von zentraler Bedeutung und vom ökonomisch forschenden Lernen abgängig.

((14)) Das bedeutet zugleich, dass wir einen multiperspektivischen Rahmen für die Wirtschaftsdidaktik wählen sollten, um der Komplexität des sozialwissenschaftlichen Denkens Rechnung zu tragen. Das gelingt gleichwohl nur dann, wenn wir Lernende und Lehrende schulen, wie Erkenntnisgewinn vonstatten geht und wenn wir einsehen, dass wir uns auch jenseits der fachdidaktischen Grenzen um Kooperationen bemühen müssen. Das gelingt hervorragend in einem Unterrichtsfach, das ökonomisches Denken und ihre verschiedenen Methoden der Erkenntnisgewinnung unterrichtet.

Literatur

- Kirchner, V. (2020). Grundlegende Überlegungen zum fachspezifischen Beitrag der ökonomischen Bildung zur Wissenschaftspropädeutik. *Zeitschrift für ökonomische Bildung* 9, 1–6.
- Leonhard, R. (2010). *Von Neumann, Morgenstern and the Creation of Game Theory – From Chess to Social Science, 1900-1950*. New York: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1974). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt am Main: Fischer
- Weyland, M. (2021) Ökonomische Bildung und Wissenschaftspropädeutik. *Zeitschrift für ökonomische Bildung* 10, 88–122.

Verfasser*in

Ekkehard A. Köhler, Dr. rer. pol
Universität Siegen

Die Bildungsbeiträge der Ökonomik

Ingo Pies

1 Grundlegende Missverständnisse

((1)) Hedtke (K 41-47) liest meine kritische Weiterführung als Plädoyer für eine «Abbilddidaktik» (K 47), und er hält mir entgegen, dass die Wirtschaftswissenschaften keine Deutungshoheit über die Wirtschaft (K 47) und erst recht keine Deutungshoheit über die wirtschaftliche Bildung (K 46) beanspruchen können. Alle drei Punkte verfehlen meine Position – und bestätigen meine Vermutung, dass hier «grundlegende Missverständnisse» (W 4) einer Verständigung im Wege stehen.

((2)) Zur Erinnerung: Ich hatte exemplarisch skizziert, wie die Ökonomik Schulunterrichtsbeiträge nicht nur zur wirtschaftlichen, sondern auch zur *politischen* und *moralischen* Bildung zu leisten vermag. Mit dieser Illustration sollte gezeigt werden, was an thematisch grenzüberschreitenden Bezügen möglich ist. Mir ging es um den Nachweis, dass eine vernünftige Fachdidaktik im Forschungsfeld der Mainstream-VWL ohne größere Schwierigkeiten genügend Material finden kann, das sich für den Schulunterricht eignet und nicht nur für i.e.S. wirtschaftliche Bildung relevant ist, sondern auch i.w.S. für die individuelle Persönlichkeits- und Charakterbildung sowie für die demokratische Bildung heranwachsender Staatsbürger.

((3)) Es gibt zwei explizite Dissenspunkte. Zum einen nimmt Hedtke Anstoß daran, dass ich die neoklassische Ökonomik als «Denkmethode» verstanden wissen will. Er befürchtet, ein solcher Ansatz laufe darauf hinaus, «intradisziplinäre Alternativen auszublenden» (K 63). Zum anderen moniert Hedtke meine starke Betonung der nicht-intendierten Folgen intentionalen Handelns. Die Fokussierung auf solche Folgen sei «weder originär wirtschaftswissenschaftlich noch disziplinexklusiv für die VWL» (K 66). Hedtke verweist wiederholt auf den Soziologen Merton und betont die Möglichkeit, «die unbeabsichtigten Nebenfolgen im Fach Gesellschaft» abzuhandeln (K 39).

((4)) Ich will hier nur kurz darauf antworten. Es ist das offen deklarierte Selbstverständnis der aus der Schottischen Moralphilosophie des 18. Jahrhunderts hervorgegangenen klassischen Ökonomik – und erst Recht der mit Vorläufern ab ca. 1870 einsetzenden neoklassischen Ökonomik –,

ein *Denkansatz* zu sein: eine komparativ-statische Gleichgewichtsanalyse im Sinne einer methodisch kontrollierten, intersubjektiv nachprüfbaren Komplexitätsreduktion.

((5)) Die Argumentationsfigur der nicht-intendierten Folgen intentionalen Handelns ist zwar weder *originär* wirtschaftswissenschaftlich noch *disziplinexklusiv* – hierin ist Hedtke (K 66) zuzustimmen. Gleichwohl ist sie *konstitutiv* für die situationslogische Denkmethode der Ökonomik.

((6)) Man sieht dies daran, dass bei der Modellierung von Handlungssubjekten Nutzenfunktionen aufgestellt werden, die formulieren, welche subjektiven Ziele die Akteure individuell verfolgen wollen, während die gesamte Last zur Erklärung individueller Verhaltensänderungen von Veränderungen des Möglichkeitsraums und den davon ausgehenden Anreizwirkungen getragen wird.

((7)) Die ökonomische Modellierungsmaxime lautet: Das Explanandum darf nie in der Nutzenfunktion stehen! – Die Sinnhaftigkeit dieser Maxime (und überhaupt des Homo-Oeconomicus-Konstrukts) lässt sich freilich nur dann nachvollziehen, wenn einem bewusst ist, dass die Ökonomik ausschließlich *nicht-intendierte* (aggregierte) Handlungsfolgen zu erklären beabsichtigt. Am Beispiel: Nachfrager intendieren privaten Nutzen (= Explanans), nicht jedoch steigende Preise (= Explanandum), wenn sie aufgrund höheren Einkommens ihre Nachfrage ausdehnen. Die populäre Ansicht, dass Unternehmen willkürlich Wettbewerbspreise anheben (können), beruht auf einem *Denkfehler*: einem *intentionalistischen Fehlschluss*.

((8)) Im Übrigen kann man schon bei Max Weber (1904, 166) nachlesen: «Nicht die "sachlichen" Zusammenhänge der "Dinge", sondern die gedanklichen Zusammenhänge der Probleme liegen den Arbeitsgebieten der Wissenschaften zugrunde: wo mit neuer Methode einem neuen Problem nachgegangen wird und dadurch Wahrheiten entdeckt werden, welche neue bedeutsame Gesichtspunkte eröffnen, da entsteht eine neue "Wissenschaft".»

((9)) Wenn eine Disziplin dadurch konstituiert ist, dass sie als *Denkansatz* eine spezifische Fragestellung aufweist und eine spezifische Beantwortungsstrategie (= Methode), dann ist dies der Interdisziplinarität (in Schule und Hochschule) nicht *abträglich*, sondern *zuträglich* – weil kein Praxisproblem allein durch *eine* Disziplin erschöpfend behandelt werden kann. Aus diesem

Grund käme es mir nie in den Sinn, für die neoklassische Ökonomik Alleinvertretungsansprüche formulieren zu wollen. Mir ging es lediglich darum, illustrativ vor Augen zu führen, dass die neoklassische Ökonomik für Beiträge zur schulischen Bildung ganz besonders *geeignet* – und nicht, wie Hedtke insinuiert, besonders *ungeeignet* – ist.

2 Hedtkes Anliegen

((10)) In seiner Klarstellung vertritt Hedtke die These, dass in der deutschsprachigen Volkswirtschaftslehre «eine starke Asymmetrie zugunsten des Mainstreams (moderne Neoklassik) gegenüber den heterodoxen Strömungen und dem Ordoliberalismus besteht» (K 53).

((11)) Zum einen kommt es Hedtke darauf an, den schulischen Stellenwert der neoklassischen Ökonomik zu reduzieren, indem man den heterodoxen Ansätzen mehr Raum gibt. Als Anregung hierzu dient die folgende Liste: «Postkeynesianismus, Institutionenökonomik, Verhaltensökonomik, Evolutionsökonomik, Komplexitätsökonomik oder Feministische Ökonomik» (K 88). Zum anderen wirft Hedtke dem Ordoliberalismus ein verengtes Ordnungsdenken vor. Vor diesem Hintergrund ruft er die Wirtschaftsdidaktik auf, sie solle «ihr ordoliberales Bias überwinden» (K55).

((12)) Wie in meiner Weiterführung vermutet (W 27), stehen hier offenbar ideologische Vorbehalte im Raum, durch die Hedtke sich veranlasst sieht, fachdidaktische Argumente zu entwickeln, die darauf abzielen, den schulischen Stellenwert der neoklassischen Ökonomik (sowie des Ordoliberalismus) nach Möglichkeit herunterzustufen.

((13)) Ließe man sich darauf ein, die neoklassische Ökonomik (sowie den Ordoliberalismus) als *Denkmethode* aufzufassen, als *Denken in Gleichgewichtsmodellen* (bzw. als *Denken in Ordnungen*), dann würde sofort klar, dass Hedtkes Vorbehalte ins Leere laufen, weil sie sinnvoll nicht auf das analytische Instrumentarium an sich, sondern allenfalls auf die ideologisch missbräuchliche Verwendung dieses Instrumentariums bezogen werden können. Will man dem vorbeugen, muss man nicht den schulischen Mix wissenschaftlicher Disziplinen ändern, also nicht von Orthodoxie zu Heterodoxie umschichten, sondern stattdessen darauf achten, dass die jeweiligen Lehrinhalte seriös vermittelt werden. Man hat es dann immer noch mit einem fachdidaktischen *Problem* zu tun – allerdings mit einer grundlegend

anderen Problemstellung als jener, aus der sich Hedtkes Anliegen speist.

((14)) Vor diesem Hintergrund hat sich mein ursprünglicher Eindruck verfestigt, dass Hedtkes fachdidaktische Anstrengungen auf einer *Fehldiagnose* beruhen, die eine verfehlte Therapie anleitet – was schon allein daran abzulesen ist, dass Hedtke seine Fachdidaktik *gegen* die dominierende Orthodoxie der ökonomischen Disziplin in Stellung bringt. Mir erscheint das wie Donquichotterie.

((15)) Ich gehe nun so vor, einen Beitrag zur schulischen Bildung zu skizzieren, der sich theoretischer Einsichten der neoklassischen Ökonomik (sowie des Ordoliberalismus) bedient – ohne sich, so der Anspruch, ideologischer Einseitigkeiten schuldig zu machen, die es rechtfertigen würden, diese Lehrinhalte aus dem Unterricht zu verbannen. Ich will damit zeigen: Erziehung zu kritischem Denken, moralischer Reflexion und politischer Verantwortung ist mit diesem Instrumentarium nicht unvereinbar, ganz im Gegenteil! Die Pointe: Wer anderes behauptet, trägt die volle Beweislast.

3 Ein zweiter Verständigungsversuch

((16)) Die deutsche Sprache kennt die Entgegensetzung von «eigennützig» und «uneigennützig». «*Eigennützig*» handelt, wer seinem Interesse einen Vorrang vor den Fremdinteressen anderer einräumt und diese dadurch schädigt. «*Uneigennützig*» handelt, wer den Fremdinteressen anderer einen Vorrang einräumt und ihnen sein Eigeninteresse opfert. Damit spannt die Eigennützigkeits-Semantik ein Spektrum zwischen zwei diametral entgegengesetzten Polen auf und leitet so eine Dichotomie des Denkens an.

((17)) Das analytische Instrumentarium volkswirtschaftlicher Mainstream-Theorie besteht im Kern aus einem mathematisierten Verhaltensmodell, das seit dem 19. Jahrhundert für eine neoklassische Reaktions-Analyse und dann seit Mitte des 20. Jahrhunderts für eine spieltheoretische Interaktions-Analyse zum Einsatz gebracht worden ist. Man kann dieses Instrumentarium, das ursprünglich für eine situationslogische Anreizanalyse institutioneller Arrangements entwickelt wurde, *wirtschaftsethisch* dazu einsetzen, die blinden Flecke der Eigennützigkeits-Semantik aufzuhellen und das von ihr angeleitete Denken als Dichotom(an)ie zu kritisieren: Das ist Interdisziplinarität pur!

((18)) Dabei hilft Abbildung 1. Mit ihr kann man sich vor Augen führen, welche sozialstrukturellen Voraussetzungen stillschweigend getroffen werden, wenn man sich der Eigennützigkeits-Semantik bedient – oder gar anvertraut.

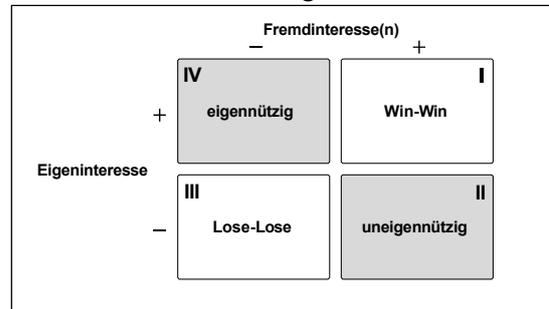


Abb. 1: Die Dichotom(an)ie der Eigennützigkeits-Semantik

((19)) Die erste stillschweigende Annahme betrifft das Vorliegen eines Nullsummenspiels mit einem strikten Interessenkonflikt zwischen Ego und Alter, so dass man im Prinzip wählen muss zwischen der Ergebnis-Konstellation eines eigennützigen Win-Lose (+, -) in Quadrant IV oder eines uneigennützigen Lose-Win (-, +) in Quadrant II.

((20)) Die zweite stillschweigende Annahme besteht in der Vorstellung, dass es allein von der eigenen Entscheidung – und damit vom guten Willen – abhängt, ob man Quadrant II oder Quadrant IV realisiert. Die Eigennützigkeits-Semantik fokussiert allein auf die zugrunde liegende Intention!

((21)) Besonders wichtig ist die mit Abbildung 1 leicht vermittelbare Einsicht, dass die Eigennützigkeits-Semantik kategorial *blind* ist – und blind *macht* – für die Möglichkeit, dass Ego und Alter kein reines Nullsummenspiel miteinander spielen (müssen), so dass auch *gemeinsame Interessen* ins Blickfeld gerückt werden. Dies betrifft die Ergebniskonstellationen eines Win-Win (+, +) in Quadrant I sowie eines Lose-Lose (-, -) in Quadrant III.

((22)) Weitet man den Blick von der eindimensionalen Betrachtung der Quadranten II und IV zu einer zweidimensionalen Betrachtung, die auch die Quadranten I und III mit einschließt, so verschiebt sich der Fokus von reinen Nullsummenspielen zu *Mixed-Motive-Spielen* sowie von intendierten zu *nicht-intendierten* Ergebnissen, die typischerweise als Win-Win- oder Lose-Lose-Konstellationen auftreten. Damit verbinden sich wichtige Erkenntnisse. Fünf will ich kurz skizzieren.

((23)) Erstens: Die Dichotom(an)ie der Eigennützigkeits-Semantik verleitet zu dem moralischen (Selbst-)Missverständnis, das Eigeninter-

se normativ abzuwerten. Dabei ist in allen bekannten Moraltraditionen nachweisbar, dass Moralnormen auf Reziprozität bestehen und in diesem Sinne das Eigeninteresse (aller Beteiligten) ausdrücklich als legitim anerkennen. Beispiele: Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst; Goldene Regel.

((24)) Zweitens: Win-Win-Aktivitäten werden oft (fälschlicherweise) als eigennützig und damit als moralisch anrühlich wahrgenommen. Das betrifft insbesondere die gewinnorientierten Handlungen von Unternehmen, die auf wettbewerblich verfassten Märkten private Güter anbieten und damit das Gemeinwohl fördern. Kurz: Man darf Win-Win nicht mit Win-Lose verwechseln.

((25)) Drittens: Wettbewerbsprozesse können leicht in Lose-Lose-Konstellationen enden. Man denke nur an Aufrüstungsspiralen, an Korruptionssümpfe sowie generell an öffentliche Güter (z.B. inneren und äußeren Frieden oder Umweltschutz), deren freiwillige Bereitstellung oft am Trittbrettfahrerproblem scheitert. In solchen Situationen kann der Staat als *Bestrafungsinstitution* wohltätige Wirkungen entfalten und den Bürgern helfen, von Lose-Lose auf Win-Win umzustellen. Oft gelingt dies, indem Eigentumsrechte geschaffen werden, um vormals öffentliche Güter zu privaten Gütern zu transformieren, deren Bewirtschaftung dann dem Markt überantwortet werden kann, d.h. einer *Belohnungsinstitution*, mittels deren sich Anbieter und Nachfrager wechselseitig für ihre Gegenleistungen gratifizieren, nach dem bewährten Reziprozitäts-Motto: *do ut des*.

((26)) Viertens: In welchem Quadranten man landet, hängt nicht allein von der eigenen Intention ab, sondern primär davon, welches Spiel gespielt wird. *Auf die Ordnung kommt es an!* Insbesondere unter Wettbewerbsbedingungen avanciert sie zum *systematischen Ort der Moral*. Denn vom institutionellen Arrangement hängt es ab, wie die *nicht-intendierten Effekte intentionalen Handelns* zu Gleichgewichtslösungen *kanalisiert* werden. Der Ökonomik geht es um *gedankliche Klarheit*, damit *Er-Klärung* in *Auf-Klärung* mündet.

((27)) Fünftens: Richtig verstanden, überträgt der Ordoliberalismus mit seinem «Denken in Ordnungen» den juristischen Konstitutionalismus und die Idee eines demokratischen Verfassungspatriotismus von der Politik auf Wirtschaft und Gesellschaft (Pies 2021). Seine Hauptbotschaft lautet: Institutionelle Ordnungen – und mithin Verhaltensgleichgewichte – sind politisch gestaltbar. Insofern basieren Wirtschaft und Gesellschaft auf kollektiver Selbststeuerung, auf staatsbürger-

licher Ordnungsverantwortung. Das setzt Einsichten voraus. Deshalb ist Bildung so wichtig, insbesondere *ökonomische Bildung* mit ihren *moralischen* und *politischen* Implikationen.

Literatur

- Pies, Ingo (2021): Ordoliberalismus und Soziale Marktwirtschaft, in: Thomas Sören Hoffmann und Klaus Honrath (Hrsg.): Genealogien der Wirtschaftsphilosophie. Handbuch Wirtschaftsphilosophie. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27993-6_37-1
- Weber, Max (1904): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hrsg. von Johannes Winckelmann, 1988⁷, Mohr-Siebeck, Tübingen, S. 146-214.

Verfasser

Ingo Pies, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Wirtschaftsethik

Forschungsresümee: Der Dissens hinsichtlich der Bedeutung von Disziplinarität und Transdisziplinarität

Christian Schmidt

1 Disziplinarität und Transdisziplinarität vor dem Hintergrund der Eigenlogik von Fächern und Lernfeldern

((1)) Die dankenswerterweise von Reinhold Hedtke mit viel Aufwand und synthetischem Geschick erstellten Klärungen zu den vielfältigen Beiträgen leisten einen Überblick über die in diesem Forschungsforum initiierte Diskussion, welcher viele Zusammenhänge zwischen den Einzelbeiträgen aufzeigt. Die Debatte um Disziplinarität,

Transdisziplinarität und die Bedeutung außerdisziplinären, berufsfeldbezogenen Wissens tangiert die curriculare Ebene der sozioökonomischen Domäne ebenso unmittelbar wie das Selbstverständnis der Fachdidaktik derselben.

((2)) Auf der Ebene der universitären Ausrichtung der Fachdidaktik erscheint der Gegensatz Disziplinarität – Transdisziplinarität auch gerade in den Weiterführungen weiterhin als spannungsgeladenes Thema. Bank hebt die Disziplinarität als zentrales Strukturprinzip und Voraussetzung für Interdisziplinarität hervor (Bank W ((4)). Ebenso unterstreicht Birke die Bedeutung der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen auch bei der Existenz interdisziplinärer Schulfächer (Birke W ((10 ff.)). Sie hält die Forderung nach einer sozioökonomischen Bildung für nicht überzeugend (Birke W ((20)). Die Existenz von Schulfächern in ganz unterschiedlichen Schulformen geht also mit einer grundsätzlichen Debatte über die sinnhafteste Verortung der Fachdidaktik einher.

((3)) Die zweite offene Frage als Resultat des Forschungsforums scheint die Beziehung von multi-, inter- und transdisziplinären Didaktiken zur realweltlichen Domäne bzw. zum Lebensweltbezug darzustellen (Hedtke K ((27-28); Apelojg W ((9)). Subjektorientierung sowie der curriculare Einbezug von Alltagswissen werden hier eingefordert und scheinen sich stetig behaupten zu müssen gegen eine überwiegende Orientierung an den Wissensbeständen der Fachdisziplinen.

((4)) Somit würde es vor dem Hintergrund der genannten Gegensätze sinnvoll erscheinen, die Frage einer disziplinären oder eher transdisziplinären fachdidaktischen Ausrichtung vor dem Hintergrund der Lebenswelt der Adressat:innen bzw. der Bildungsanforderungen der Subjekte zu prüfen und zu diskutieren. Im Nachgang der Klärungen und der Zusammenschau der einzelnen Positionen der Weiterführungen sowie der verhandelten Themen erscheint mir Hedtkes Position auch gerade vor dem Hintergrund der Berufsfeldorientierung in der beruflichen Bildung ein wichtiger Bezugsrahmen für curriculare Auseinandersetzungen um Lernziele, was im Folgenden erläutert werden soll.

((5)) Das starke Argument für eine Orientierung an den relevanten Wissenschaftsdisziplinen stellt zunächst die Tatsache dar, dass sich die Fachdidaktik im universitären Kontext an den zugehörigen Fachdisziplinen orientieren muss, da letztere eben die wissen- und forschungsstrukturierenden Organisationsformen des Wissenschaftsbetriebs

darstellen. In Bezug auf die Lernfelder ließe sich argumentieren, dass eine an beruflichen Handlungssituationen orientierte Lernfelddidaktik nicht möglich sei, solange es keine Berufsfeldwissenschaft gäbe (vgl. hierzu Haasler/ Röben 2007, 8f.). Übertragen auf die sozio/ökonomische Bildung würde dies bedeuten, dass eine sozio/ökonomische Didaktik Probleme hat, solange Soziologie, Rechtswissenschaften, BWL und VWL doch (auch bei gewissen Annäherungen) immer noch bezüglich auf die zentralen theoretischen Grundpositionen, Forschungsfelder und Fachkulturen deutlich getrennte wissenschaftliche Bezugssysteme für die Didaktik darstellen (wäre dies nicht der Fall, müsste man die Debatte um Transdisziplinarität in der Wirtschaftsdidaktik kaum führen).

((6)) Einerseits lässt sich also festhalten, dass sich aus der disziplinären Logik des Wissenschaftssystems heraus eine starke disziplinäre Orientierung von Bildungsinhalten vertreten lässt. Andererseits existieren in den unterschiedlichen Schulformen überwiegend Fächer, die das Thema Wirtschaft mit Inhalten der Politik, des Rechts und z. T. der Soziologie verbinden. VWL oder BWL als Einzelfach existiert nur selten. Hier bleibt die Frage, *warum* sich denn diese Fächer historisch in gerade dieser transdisziplinären Art und Weise entwickelt haben, offen. Für die kaufmännische Berufsausbildung an beruflichen Schulen hat Reinisch herausgearbeitet, dass seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts die hier relevanten Fächer dahingehend kritisiert wurden, dass sie inhaltlich zu eklektisch und disziplinübergreifend aufgestellt seien. Konzentrationsversuche vollzogen sich dann über einen langen Zeitraum durchgehend mit Perspektive auf die Betriebswirtschaftslehre einerseits und die konkreten kaufmännischen Tätigkeiten andererseits (vgl. Reinisch 1999, 93 ff.). Heute klingen die Vorwürfe und Lösungsansätze an wirtschaftswissenschaftliche Curricula erstaunlich ähnlich.

((7)) Tatsächlich kann hier wohl eine gewisse Eigenlogik der Entwicklung der Fächer vermutet werden, welche hinsichtlich der Bildungsziele und der Anordnung der Inhalte vor dem Hintergrund der Voraussetzungen der Lernenden und deren Lebensweltbezug (im Kontext der beruflichen Bildung: Arbeitsweltbezug) sinnvoll sein kann (oder auch nicht), dies gelte es zu untersuchen. Klassische Ansätze zur Curriculumentwicklung formulierten den Anspruch, neben den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen auch die gesellschaftlichen Handlungsfelder und Qualifikations-

anforderungen und die institutionellen Rahmenbedingungen der Wissensvermittlung im Ausbildungssystem mit einzubeziehen (vgl. Kutscha 1976, 20).

2 Offene Fragen und Perspektiven

((8)) Bei allen in den Weiterführungen dargelegten Einwänden zur sozio/ökonomischen Bildung im Sinne Hedtkes stellt seine Konzeption einen wichtigen Bezugspunkt gerade im Bereich der beruflichen Bildung dar, und zwar nicht nur, weil man es in der Realität mit multidisziplinären Schulfächern im Bereich Wirtschaft zu tun hat. Gerade weil die berufliche Ausbildungsrealität den privatwirtschaftlichen Interessen hinsichtlich Arbeitseinsatz und Ausbildungsorganisation unmittelbar ausgesetzt ist, kommt der berufsbildenden Schule auch die Aufgabe zu, die dort erfahrene Lebensrealität kritisch zu reflektieren und die institutionell-organisatorischen Gegebenheiten von beruflich gefasster Arbeit zu thematisieren. Im KMK-Rahmenlehrplan Industriekaufmann/Industriekauffrau wird dies in den Lernfeldern mit Kompetenzanforderungen umschrieben wie:

«Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in der durch den Beginn ihrer beruflichen Erstausbildung veränderten Lebenssituation und gestalten ihre Berufsausbildung selbst und verantwortungsbewusst im Spannungsfeld unterschiedlicher Rollenerwartungen und unter Beachtung wesentlicher Handlungsnormen und Rechtsvorschriften» (KMK 2002; 9)

oder

«Auf der Grundlage von vorgegebenen Unternehmensleitbildern und eigener betrieblicher Anschauung beschreiben sie einzelne ökonomische, soziale und ökologische Ziele» (KMK 2002; 10).

Für den handlungsorientierten Unterricht wird hier u. a. konkretisiert:

«Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z.B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen» (KMK 2002, 5).

((9)) Diese curricularen Vorgaben in ihrer transdisziplinären und arbeitsweltbezogenen Ausformung legitimieren sich in dem Bildungsziel zur Befähigung zur kritischen Reflexion der Arbeitsorganisation, entsprechender Rollenerwartungen und der ökologischen sowie sozialen Konsequenzen der beruflichen Wirklichkeit. Hier stellt sich

die Frage, wie dies mit einem exklusiven Rekurs auf die relevante Fachdisziplin geleistet werden kann. Gerade wenn man Kompetenzentwicklung und Bildungsprinzip als ineinander verschränkt begreift (vgl. Kutscha 2009, 46) und lebensweltliche bzw. arbeitsweltliche Bezüge berücksichtigt, erscheint vor dem Hintergrund der oben genannten Beispiele ein transdisziplinärer Zugang angemessen.

((10)) Sobald bei curricularen Entscheidungen dem Lebensweltbezug bzw. in der berufl. Bildung dem Arbeitsweltbezug stärker Rechnung getragen wird, kommt auch der Transdisziplinarität eine höhere Bedeutung zu, da die genannten Bezüge andere Ordnungen des Wissens nahelegen, als jene, die sich aus den unmittelbaren Bezugsdisziplinen ergeben (vgl. Hedtke F, ((45f.)). Gerade wenn die Auseinandersetzung mit ökonomischen Inhalten in der Schule mehr sein soll als eine Propädeutik für das Hochschulstudium (und letztere kann sie systematisch natürlich nur in den höheren Schuljahren der Sekundarstufe II sein), dann werden disziplinäre Grenzen überschritten werden müssen.

((11)) Hedtke nennt zu Beginn des Forschungsauftrags Ansprüche an u. a. Bildung für Demokratie, Nachhaltigkeit und Klimaschutz (vgl. Hedtke F, ((1)). Diese an ganz unterschiedliche Fächer adressierten Ansprüche stellen tatsächlich eine weitere Herausforderung für eine enge disziplinäre Ausrichtung sozio/ökonomischer Bildung dar. Sie können ebenfalls als Rekurs auf lebensweltliche Problemlagen verstanden werden und entwickeln unabhängig von ihrer Bedeutung innerhalb einer spezifischen wissenschaftlichen Disziplin ein gewisses „spezifisches Gewicht“ bezüglich der Gestaltung von Curricula. So werden aktuell alle neugestalteten Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne aller Ausbildungsberufe um Inhalte rund um die Digitalisierung der Arbeitswelt ergänzt.

((12)) Transdisziplinarität erscheint also als etwas, dass in die ökonomische Bildung hineingetragen wird, weil erstens die verhandelten Themen in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang stehen, der Bezüge zu anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen nahelegt. Zweitens erscheint gerade bei der Berücksichtigung der subjektiven Bedeutung der ökonomischen Inhalte im lebensweltlichen Kontext eine Verengung des Zugangs zum Ökonomischen über für die Disziplinen der Volks- und Betriebswirtschaft als fundamental definierten Theorien und Inhalte zunächst als problematisch und lebensfremd.

((13)) Es bedürfte zumindest einer vertiefenden Untersuchung, ob denn eine stärkere Orientierung der Inhalte dieser Fächer an einer „ökonomistischen Bildung“ oder „ökonomischen Denkweise“ (Pitsoulis W (1)) eher den spezifischen Bildungsbedarfen der Subjekte vor dem Hintergrund ihrer lebensweltlichen (oder arbeitsweltlichen) Herausforderungen und ihres Entwicklungsstands entspricht, als eine „transdisziplinäre“ curriculare Ausrichtung von auf die Wirtschaft bezogenen Inhalten in den oben skizzierten Fächern. Hier lässt sich sowohl das Eine als auch das Andere zunächst begründet postulieren, allerdings könnte eine vertiefte bildungstheoretische Entwicklung der Position oder ein empirisch abgesicherter Verweis auf sich ändernde Kompetenzanforderungen hilfreich sein. Die Robinsohnschen Fragen um die Bedeutung von für ein Curriculum ausgewählten Bildungsinhalten für das Weltverstehen und zur Bewältigung von Lebenssituationen (vgl. Reinisch 1999, 100) müssten wohl konkretisiert werden, sowohl hinsichtlich der Argumentation Pro Transdisziplinarität als auch hinsichtlich der Option einer fachlich engen ökonomischen Bildung.

((14)) Dabei wäre es durchaus interessant, historisch zu beleuchten, warum denn die ökonomischen Schulfächer in ganz unterschiedlichen Schulformen anscheinend alle die Tendenz zu einem disziplinübergreifenden Charakter aufweisen. Man könnte zunächst vermuten, dass hier keine mutwillige Missachtung der akademischen Bezugsdisziplinen ausschlaggebend ist, sondern eben gerade auch Bildungsansprüche an die Entwicklung zum/ zur politisch mündigen Bürger/in eine Rolle spielen, die wahrscheinlich an alle sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer herangetragen werden.

((15)) Die im aktuellen Forschungsforum erörterten Fragen rund um Disziplinarität und Transdisziplinarität gewinnen also gerade in ihrer Verschränkung mit der Frage um die Bedeutung des Lebensweltbezugs bzw. Arbeitsweltbezugs an Bedeutung. Nicht zuletzt die Vielfalt und Unterschiedlichkeit sozio/ökonomischer Fächer an den verschiedenen Schulformen und deren Entwicklung tragen dazu bei, dass sich die Debatte verstetigt.

Literatur

- Hedtke, R. (o. J.): *Sozio|ökonomische Bildung – ein Exempel für das Verhältnis von Disziplinarität und Transdisziplinarität.*
 Haasler, B.; Röben, P. (2007): Zwischen Kirchturm

und Atomium – Masterstudiengänge Berufspädagogik mit gewerblich-technischen Schwerpunkten an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 12, S. 1-20. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe12/abstract_haasler_roeben_bwpat12.shtml (11.10.2021).

KMK (2002): *Rahmenlehrplan Industriekaufmann/ Industriekauffrau.*

Online: <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung/downloadbereich-rahmenlehrplaene.html>. (20.12.2022).

Kutscha, G. (1976): *Das politisch-ökonomisch Curriculum.* Kronberg.

Kutscha, G. (2009): Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität – Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: Brötz, R.; Schapfel-Kaiser, F. (Hrsg.): *Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht.* Bielefeld, S. 45-64.

Reinisch, H. (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: Huisinga, R. (Hrsg.): *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis.* Frankfurt, Main, S. 85-119.

Verfasser*in

Christian Schmidt, Professor Dr.
 Justus-Liebig-Universität Gießen

FORTFÜHRENDE ABSCHLÜSSE

Wissenschaft mit ‘Haltung’: Politik für ungewählte Wissenschaftler

Volker Bank

((1)) Wenig von dem, was hier unter ‘Klärungen’ beigetragen wurde, hat erkennbar Tragfähiges geklärt. Pragmatisch betrachtet dokumentiert sich das in den ausgebliebenen Fortführungen all jener Beteiligten, die dem Kern der wirtschaftsdidaktischen Forschung schon länger angehören. Dabei bietet die *itdb* hier ein Format, das in ungewöhnlicher Weise eine intensive Form des wissenschaftlichen Austauschs böte.

((2)) Die *grosso modo* seit Jahrzehnten vorgebrachten und hier von Hedtke wiederholten, allenfalls weiter ausgeführten Behauptungen, dass Ökonomie als Lehrinhalt so dermassen gefährlich sei, dass es gar nicht ohne Einhegung durch Binde-, Quer- oder Senkrechtstriche zugelassen werden könne, wird mit Blick auf Fachsystematik und Fachdidaktik durch Wiederholung nicht richtiger.

((3)) Die Abneigung gegen Wissenschaft an sich (oder eben das Wissenschaftsprinzip) wird dabei offen vorgetragen (Hedtke Fa ((20 u. passim))). Zwar halten sich längst weder Journalisten, noch Wissenschaftler an den Leitspruch des großen Hanns-Joachim Friedrichs (1927-1985), doch stünde es *beiden* Berufen an, sich weniger einer bestimmten «Haltung» verpflichtet zu fühlen als der nüchternen Analyse:

„Einen guten Journalisten erkennt man daran, [...] dass er sich nicht gemein macht mit einer Sache, auch nicht mit einer guten Sache“. (Inter-netwissen)

((4)) Es ist die eigentlich schönere Formulierung der Maxime Max Webers im Rahmen des Werturteilsstreits zum Berufsstand der Wissenschaftler (Weber 1918). Genau in dieser aber liegt der eigentliche Unterschied der Strichwissenschaft Hedtkes zu einer Wirtschaftsdidaktik, die sich einer *umfassenden* Ökonomischen *Bildung* als Erziehungsziel verpflichtet (vgl. Bank 2021).

((5)) Obwohl selbst kritisch gegenüber den Unzulänglichkeiten der zweiwertigen Logik (Bank 2004, 186), muss sie doch für einen mittleren Bereich der Erkenntnis als grundlegend angenommen werden – auch die Physik eines Newton trägt schließlich zur Lösung der Erkenntnisprobleme in einem mittleren Bereich praktischer Lebensfragen

ungebrochen bei, die Relativitätstheorie ist zu diesem Zweck entbehrlich. Erst recht zielt die schulische Wirtschaftsdidaktik auf den ‘mittleren Bereich’, selbst wenn deren grundständige Disziplin dabei unscharf bleibt (Hedtke K ((61))): ‘ungefähr’ kennt man jedoch faktisch ihre Grenzen. Ein Versuch der Präzisierung könnte ggf. mittels der Anschlussfähigkeit i. S. kommunikativer Sozialer Systeme erfolgen. Die ihr eigenen Erkenntnisformen liegen nicht an den äußeren Rändern der Erkenntnisgewinnung. Demgemäß ist alle Erkenntnis der Wirtschaft den Ansprüchen der Logik und also dem analytischen Begriff der Wahrheit unterworfen. Tut man das nicht, überführt man sich selbst der Ideologie (He K ((passim))).

((6)) Ein weiterer folgenreicher Irrtum besteht in der Annahme, dass das ‘Wissenschaftsprinzip’ das ‘Prinzip der Situationsorientierung’ ablöse (Hedtke K ((27)), ebenso Schmidt F ((2)), zurückhaltender Birke W ((8))). Das ist in der Fachdidaktik ebenso verbreitet wie logisch gefährlich falsch: Ein dem Stand der Wissenschaft zuwiderlaufendes Beispiel ist keine der Fasslichkeit dienende Exemplarik, sondern Unwissenheit, schlimmstenfalls Indoktrination. Genau aus diesem Grunde bilden wir unsere Lehrkräfte auf Hochschulniveau aus und fordern ihnen die nötige logische Urteilsfähigkeit ab. Durch den Abbau der Fachwissenschaft im Rahmen des Lehrstudiums wird dieser Anspruch *ad absurdum* geführt. Die Kritik von Athanassios Pitsoulis daran ist also wohlbegründet (W ((10))). Umso wichtiger ist es, wenigstens im Rahmen der Fächer zu einer guten Lehrerbildung zu kommen. Auf dieser Basis – und nur auf der! – sind sinnvolle Weiterungen sachangemessen.

Literatur

- Bank, V. (Hg.) (2021), *Ökonomische Bildung als Allgemeine Bildung*, Themenheft Pädagogische Rundschau 75 (2021) 1.
- Bank, V. (2004) *Von der Organisationsentwicklung zum ‚systemischen Change Management‘*, ba-jOsch.
- Weber, M. (1918), *Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften*. In: ΛΟΓΟΣ Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur 7 (1918), 40-88.

Verfasser

Volker Bank, Prof. Dr. sc. pol. habil., Dipl.-Hdl.
TU Chemnitz, Professur für Berufs- und WiPäd

Das ungelöste Wissensproblem der Didaktiken sozio|ökonomischer Bildung

Reinhold Hedtke

((0)) Ich danke allen Beitragenden für ihre konstruktive und differenzierte Auseinandersetzung.

1 Welten und Wissen der Lernenden

((1)) In ihren Fr stimmen Apelojg, Köhler und Schmidt darin überein, dass Schule und Unterricht Probleme der Lernenden in ihren Lebens- und Arbeitswelten adressieren sollen. Das schließt krisenhafte gesellschaftliche Problemlagen ein (Köhler Fr ((10)). Apelojg und Schmidt betonen dabei die Persönlichkeit der Lernenden und ihre Bildungsbedürfnisse (Apelojg Fr ((26)), Schmidt Fr ((13-14)).

((2)) Die Orientierung an diesen Welten und den Persönlichkeiten relativiert die überragende Relevanz, die die Fachdidaktik meist dem *wissenschaftlichen* Wissen in der sozioökonomischen Bildung *a priori* zuschreibt.

((3)) Dabei hat die Fachdidaktik erhebliche Wissenslücken beim Forschungsgegenstand Wissen: Welchen Sinn birgt welches Wissen für die *persönliche* Bildung? Wird Wissenschaftswissen im realen individuellen und kollektiven Handeln relevant? Wie? Wie gehen Akteure mit Pluralität und Widersprüchen beim Wissen um?

((4)) Forschungsdefizite auch bei den Wissensformen: Wie verhält sich Wissenschaftswissen zu implizitem, zu Alltags-, Erfahrungs- und Berufswissen? Wie werden die unterschiedlichen Wissensformen in *praktischen* Situationen verknüpft? Wo und wie lernt man, *diverses* Wissen praktisch problemorientiert zu verknüpfen? Hier braucht es fachdidaktische Wissensverwendungsforschung.

2 Transdisziplinarität

((5)) Die fachdidaktische Forschung muss klären, wie *diverses* Wissen in transdisziplinären realweltlichen *Domänen* wie Arbeit oder Konsum integriert wird, werden kann und werden soll.

((6)) Im Rückblick auf K und Fr erweisen sich viele Fragen zur Transdisziplinarität als ungeklärt. Ich hebe einige für die weitere Forschung hervor.

((7)) Wenn Disziplinarität vorzugswürdig, aber Multidisziplinarität der schulfachinterne Regelfall ist (Hedtke K ((8-11)), dann muss die Fachdidaktik Relevanz, Praxen und Folgen der differenten Disziplinaritäten *innerhalb* ihres Faches erforschen.

((8)) Weil bildungsrelevante transdisziplinäre Konzepte und Denkweisen existieren (Hedtke Fa ((89, 98)), muss die fachdidaktische Forschung zeigen, wie sie schulfachlich und curricular zu verorten und zu koordinieren sind. Das fehlt.

((9)) Dasselbe gilt für die fachdidaktische Rezeption der transdisziplinären und gegenstandsbezogenen Bezugswissenschaften für die sozioökonomische Domäne (Hedtke K ((30)).

((10)) Nondisziplinäre Sinnbildungen der Lernenden (Bechtel/Lange K) sind eine Forschungs- und Aufgabe der sozioökonomischen Fachdidaktik.

3 (Schul-)Fachlichkeit

((11)) Reale Schulfächer verkörpern vielfältige Konstellationen von Disziplinarität, Multi-, Inter- und Transdisziplinarität sowie auch Nondisziplinarität (Schmidt Fr ((14)), Hedtke K ((84-92)).

((12)) Aber die Disziplinaritätsdebatte verengt sich auf das Fach Wirtschaft und blendet andere sozialwissenschaftliche Fächertypen aus.

((13)) Das wirft Forschungsfragen auf, darunter: Verlangt 'Disziplinarität', die sozialwissenschaftliche Domäne in disziplinscharfe Fächer wie Wirtschaft, Politik, Gesellschaft oder Recht aufzuteilen? Was soll 'Fachlichkeit' bezeichnen? Können Fächer komplexen Problemlagen wie Berufsorientierung oder Nachhaltigkeit gerecht werden?

4 Wissenschaftliche Pluralität

((14)) Einseitigkeiten resultieren nicht daraus, dass man Paradigmen, etwa Neoklassik oder Ordoliberalismus, lehrt und lernt (Pies Fr ((10-15)).

Man lehrt einseitig, wenn man eine 'zweite Meinung' in Form von *anderen* Paradigmen vorenthält.

((15)) Methodologische, paradigmatische, theoretische, normative und politische Pluralität prägt alle Sozialwissenschaften, sowohl intradisziplinär wie auch transdisziplinär.

((16)) Deshalb muss eine wissenschaftsorientierte wirtschaftsdidaktische Forschung die wissenschaftliche Pluralität adressieren. Das verlangt theoretische, empirische und konzeptionelle Forschung, die bisher fehlt.

Verfasser

Reinhold Hedtke, Prof. em. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie

Was würde Hans Albert sagen?

Ekkehard Köhler

1 Zusammenfassung

((1)) Mit dem Ruf nach Multiparadigmatizität sowie Theorien- und Methodenpluralität hat Reinhold Hedtke eine Forderung adressiert, die dem Kontroversitätsgebot Rechnung tragen kann, und Lehrende in (Hoch-)Schulen ihre (forschungs-)weltanschauliche Gebundenheit erkennen lässt.

((2)) Es ist das zentrale Verdienst von Reinhold Hedtke, mit den Forderungen nach wissenschaftstheoretischer und wissenschaftssoziologischer Reflexion, die in der Regel und in einem zufriedenstellenden Ausmaß nicht von den Fachwissenschaften erbracht werden, der Wirtschaftsdidaktik ein spezielles Lastenheft verfasst zu haben, dessen Bewältigung fortwährende Aufgabe der sozio-ökonomischen und wirtschaftsdidaktischen (Bildungs-)forschung bleiben wird.

((3)) Die tatsächliche Erfüllung dieser Aufgabe fordert ein hohes Maß an wissenschaftstheoretischer Expertise in der Lehramtsausbildung. Hier kann die Geschichte und Entwicklung des sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Denkens einen wichtigen Beitrag leisten und im besten Sinne Piagets, Studierende bis an den aktuellen Forschungsrand heranführen.

((4)) Einführungen in die Didaktik der Sozialwissenschaften sollten daher insbesondere in der Wirtschaftsdidaktik einen zentralen Platz im Curriculum einnehmen.

((5)) Dabei wäre ebenfalls schnell geklärt, dass der Ruf Hedtkes recht ähnlich in 1970er Jahren erklang, als Hans Albert (1971) in seinem Plädoyer zur Überwindung der Neoklassik durch Soziologisierung des ökonomischen Denkens aufrief.

((6)) Dass die Wirtschaftswissenschaft in den letzten 50 Jahren darüber nicht geschlafen hat, hatten wir bereits geklärt und könnte gerade experimentell durch Lernende selbst erschlossen werden. So lehren wir dies in Siegen jedenfalls.

2 Unklare Restante?

((7)) Für die Forschung bleibt weiterhin unklar, ob die Reichweite einer uneingeschränkt geltenden Multiparadigmatizität nicht das Risiko birgt, einer Feyerabend'schen Beliebigkeit anheim zu fallen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass zur Erlangung von Erkenntnis Regeln zu befolgen sind, die für die

Verhaltensforschung notwendig sind, um Beobachtungen zur Bestimmung von kausalrelevanten Aussagen (für eine sozio-ökonomische Theorie) heranziehen, auswerten und sodann intersubjektiv nachvollziehbar darstellen zu können.

((8)) Wie weit soll der Methodenpluralismus gehen? Ein Beispiel legt die Dramatik offen, die sich einstellt, wenn darüber keine Klarheit herrscht:

((9)) Soziale Teilhabe setzt diskriminierungsfreien Zugang voraus. Gibt es diesen? Mit dieser empirischen Frage haben Studierende des Lehramts am Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen Feldexperimente durchgeführt, um die Effekte von Migrationshintergrund und variierenden schulischen Abschlussnoten in Bewerbungsverfahren zu untersuchen.

((10)) Die inhaltliche Wahrheit der Theorie der diskriminierungsbedingten Reproduktion von sozialer Ungleichheit bestätigt sich nicht im Gedanken-, sondern im Feldexperiment. Hier reduziert sich das Induktionsproblem auf die Feststellung des Bestätigungsgrades der Hypothesen, die ihrerseits die sozialen (Diskriminierungs-)Prozesse zwischen Menschen beschreiben sollen (Albert 1971:129). Folgen wir nun Hedtke in seinen Ruf nach «externer Multiperspektivität» und stellen eine Regel, wie zum Beispiel die Annahme des methodologischen Individualismus, zur Disposition, könnte dies nicht zur Reduktion des Induktionsproblems, sondern zu dessen Verstärkung beitragen, sodass wir Verhaltensunterschiede als nicht mehr kausal interpretieren dürfen. Einerseits wäre der Forderung nach Multiparadigmatizität nachgekommen, andererseits aber der kausale Nachweis von Diskriminierung unmöglich. Hans Albert (1971: 411 Fn.20) sieht daher Grenzen für den Methodenpluralismus vor. Oder geht es Reinhold Hedtke am Ende nicht um letzteres, sondern um einen dialektischen Ansatz (im Stile von Habermas)?

Literatur

Albert, Hans (1971): Theorie und Prognose in den Sozialwissenschaften und Modell-Platonismus, in: Topitsch, Ernst (Hg.) Logik der Sozialwissenschaften, Kiepenheuer & Wirtsch, Köln, 126-143 bzw. 406-434

Verfasser*in

Köhler Ekkehard

Universität Siegen

Kurzreplik

Athanassios Pitsoulis

((1)) Der Verfasser dieses FA hatte zwei Argumente für Disziplinarität präsentiert (Pitsoulis, W 9). Hedtke stellt zunächst korrekterweise fest, dass sein Beitrag sich keineswegs generell gegen Disziplinarität richtet, sondern ausdrücklich die Bedeutung von Disziplinen im Wissenschaftssystem anerkennt (Hedtke, K, 5). Er sieht ein Schulfach Wirtschaft als strukturell multidisziplinär, mindestens deswegen, weil es sich aus (unter anderem) auf VWL und BWL beziehe (Hedtke, K, 10). Dies begründe ein entsprechendes fachdidaktisches Konzept (Hedtke, K, 11).

((2)) Im Falle der BWL und VWL gibt es dieses Problem m.E. nicht wirklich, wenn man in der übergeordneten Disziplin „Economics“ die zentralen Bezugspunkte für das Lernen über Wirtschaft in der Schule sieht. Man kann VWL und BWL als etwas unterschiedliche Ausprägungen von Economics auffassen. Dazu gehören sicher auch die Verhaltensökonomik und andere Ausprägungen (vgl. Hedtke, Fa 52).

((3)) Hedtke konstatiert zu Recht, dass man Fachlichkeit ganz unterschiedlich definieren kann (Hedtke, K, 14). Die zentrale Funktion der Fachlichkeit eines Schulfachs ist die „Weitergabe oder Vermittlung von Wissen in Interaktionspraktiken“ (Reh 2018, 66). Fachlichkeit umfasst jene Wissenspraktiken, die Lehrenden ermöglicht, fachliche Verstehensprozesse zu fördern, mithin auch die *Fach* kompetenz der Lehrenden.

((4)) Wenn es tatsächlich hierbei keinen Unterschied macht, ob man sich z.B. die Grundfiguren der Spieltheorie im Studium der Politikwissenschaft oder der Wirtschaftswissenschaft aneignet (vgl. Hedtke, K, 95), was spricht dann gegen ein disziplinär eher eng gefasstes Lehramtsfach? Wenn ein stärker an Economics ausgerichtetes Lehramtsfach (vgl. Hedtke, K, 98) Kompetenzen aus Economics, Medienökonomie und Political Economy vermittelt, reicht das, um gleich vier der sechs von Hedtke genannten separaten Fächer abzudecken (Effizienzvorteil).

((5)) Hedtke (K, 80) meldet „starke Zweifel“ an, dass „Erwartungssteuerung“ eine Aufgabe ökonomischer Bildung sein sollte. Es geht nicht um Erwartungssteuerung, sondern die Befähigung der*des Einzelnen durch ökonomische Bildung, das Wirtschafts- und Geldsystem so weit zu verstehen, dass Stabilisierungsmaßnahmen nicht ins Leere laufen.

((6)) Die Brexit-Entscheidung (Hedtke, K, 82) ist ein Paradebeispiel dafür, wie sich mangelnde

ökonomische Grundbildung als Einfallstor für wirtschaftspopulistische Kampagnen auswirken kann. Während die Remain-Befürworter*innen sich in erster Linie rekrutierten aus „academic economists with prestigious scientific and political positions[,] dominant within the field of economics“, waren die Leave-Befürworter „located outside most of the prestigious positions in UK economic expertise and [...] in business and in the financial sector“ (Maesse, Rossier, 2022, S. 85).

((7)) Die ökonomischen Ammenmärchen der vorgeblichen Expert*innen auf der Leave-Seite fielen leider auf fruchtbaren Boden. Sie haben vorgegaukelt, „über Wirtschaftswissen verfügen, das in praktischen Situationen relevanter als Wissenschaftswissen sein kann“ (Hedtke, K, 82).

((8)) Es ist sehr zu vermuten, dass die geringe ökonomische Grundbildung breiter Schichten der britischen Bevölkerung zum Erfolg der Brexiteers beigetragen hat, weil (a) viele Menschen nicht selbst urteilen konnten, welche Szenarien realistisch waren, und (b) viele Menschen nicht urteilen konnten, wer wirklich Expertenwissen über die Folgen eines möglichen Brexits hatte. Wer wenig weiß, muss viel glauben. Auch dies spricht m.E. für ein flächendeckendes Schulfach Wirtschaft, das sich in erster Linie aus der Domäne der Economics speist.

Literatur

- Maesse, J. & Rossier, T. (2022). From order to chaos. How the Brexit economic expert discourse articulates structural dissolution in times of COVID-19 crisis. *Culture, Practice & Europeanization*, 7(1), 68–99. doi:10.5771/2566-7742-2022-1-68
- Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 61-70.

Verfasser*in

Athanassios Pitsoulis, Univ.-Prof. Dr.

Universität Hildesheim, Wirtschaftswissenschaft und ihre Didaktik, Kompetenzwerkstatt für Entrepreneurship & Transfer

Transdisziplinarität und Lebensweltbezug: Die Subjektseite unter sich verändernden Rahmenbedingungen

Christian Schmidt

((1)) In der in dieser Ausgabe der itdb dokumentierten Debatte scheint mit der Auseinandersetzung um den Sinn einer transdisziplinären Ausrichtung ökonomischer Bildung auch die Frage um den Kernbestand des ökonomischen Denkens angerissen, welcher durch eine solche Ausrichtung gefährdet werden könnte (vgl. Pitsoulis WF ((9)), ((15))). Gleichzeitig erscheint der Lebensweltbezug ökonomischer Bildung über die ganze Breite der möglichen Zielgruppen hinweg hochrelevant. Gerade die aktuellen Krisen und ihre Auswirkungen auf Geldentwertung, Debatten um Lohnentwicklungen und die Politik der EZB verdeutlichen den Einfluss ökonomischer Prozesse auf die Lebenswelt im weitesten Sinn. Dabei scheint die Frage, welche Rolle ökonomische Fragestellungen innerhalb der Lebenswelt der zu bildenden Subjekte in den unterschiedlichen ökonomischen Fächern innerhalb der unterschiedlichen Schulformen spielen eher peripher debattiert zu werden. Es wären dies ja zentrale Argumente für bzw. gegen eine transdisziplinäre Ausrichtung ökonomischer Bildung.

((2)) Insgesamt zeigt sich die Subjektseite des didaktischen Komplexes Ökonomie natürlich in hohem Maße unterschiedlich, je nachdem, welches ökonomische oder sozio-ökonomische Fach man an welcher Schulform fokussiert. Altersunterschied und soziale Herkunft sind nur zwei Aspekte, welche eine unterschiedliche Bedeutung ökonomischer Fragestellungen bedingen können und größere soziologische Entwicklungen wie die Ausweitung der Bildungsphase im Lebenslauf und sich je nach Generation verändernde Einstellungen zum Verhältnis von Erwerbsarbeit und Freizeit bzw. Familienarbeit haben ebenfalls Auswirkungen auf die subjektive Bedeutung ökonomischer Fragestellungen im lebensweltlichen Kontext (vgl. Kraus 2022; Klaffke 2014). Die Debatte um die Transdisziplinarität ökonomischer Bildung könnte also von einem stärkeren Einbezug jugendsoziologischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse profitieren. Auch von der Seite der Entwicklung der Bezugsdisziplin der Wirtschaftswissenschaften wäre die Debatte zu vertiefen, wie denn deren Entwicklung in den letzten Jahren vor dem Hintergrund „Transdisziplinarität“ zu beurteilen ist. Es scheint

hier bedeutsam, ob eine Öffnung der Wirtschaftswissenschaften zu weiteren wissenschaftlichen Disziplinen stattfindet oder eben nicht.

((3)) Letztendlich kann also noch viel Substanz in die Debatte hineingetragen werden, um einen theoretischen Bezug herzustellen, von dem aus die in der Realität ganz unterschiedliche Ausgestaltung sozio/ökonomischer Fächer in den unterschiedlichen Schulformen zu beurteilen wäre. Das Thema Transdisziplinarität in den Wirtschaftswissenschaften wird höchstwahrscheinlich auch in Zukunft Debatten bestimmen, weil auch noch offen erscheint, wie genau die Wirtschaftsdidaktik oder die Didaktik der Sozialwissenschaften sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der konkreten universitären Anbindung Anschlüsse an transdisziplinäres wissenschaftliches Wissen herstellen sollen und wie dieses didaktisiert werden kann. Gerade weil die Fachdidaktiken ihre jeweilige Existenz gerade auch daraus ableiten, dass die jeweilige Bezugsdisziplin jeweils spezifische und abgrenzbare didaktische Zugänge erfordert, erscheint eine transdisziplinäre Perspektive herausfordernd und diskussionswürdig.

Literatur

- Klaffke, M. (2014): Millennials und Generation Z – Charakteristika der nachrückenden Arbeitnehmer-Generationen. In: Klaffke, M. (Hrsg.): *Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze*. Wiesbaden, S. 57-83.
- Kraus, K. (2022): Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45, 513-528.
- Pitsoulis, A: (im Erscheinen): *Sozioökonomische Bildung – Zwei Argumente für eine stärkere Disziplinarität*.

Verfasser*in

Christian Schmidt, Professor Dr.
Justus-Liebig-Universität Gießen

Socio|economic education – an example of the relationship between disciplinarity and transdisciplinarity

Reinhold Hedtke

1 Introduction

((1)) The demand for interdisciplinarity is usually met with great approval in educational philosophy, educational policy, and many courses of education. In social science subject-matter didactics and school subjects as well as in the context of “educations for ...” democracy, participation, diversity, One World, sustainability, climate protection, entrepreneurship, etc. it enjoys a high reputation.¹

((2)) The canon of knowledge and skills for school subjects in the social science domain is usually at least multidisciplinary. The curricula often call for interdisciplinary learning. Multidisciplinarity and interdisciplinarity are institutionalised at school.

((3)) Criticism of this comes from the economics didactic discourse on economic education. Some researchers consider the disciplinarity of education and learning to be superior and demand that timetables and school subjects be aligned with the order of academic disciplines and their typical disciplinary way of thinking. This elevates disciplinarity to a guiding idea for the structuring of courses of education in schools and for the content of school subjects.

((4)) This article² discusses the resilience of the principles of disciplinarity and transdisciplinarity using the example of socio|economic education as part of the social science domain of schools.

((5)) Four questions are at the centre: What are the arguments in favour of the principle of disciplinarity in the social science domain and in socio|economic education (3)? Does the criterion of disciplinarity help to organise education and school subjects in a meaningful way (4)? What does it contribute to the curricular and content-related construction of school subjects and for their cooperation (5)? Is scientific multiperspectivity suitable as a guiding principle for school subjects and curricula of general education schools (6)?

((6)) Answering the questions first requires disclosure of the focus and clarification of basic terms (2).

2 Basics

((7)) The article mainly refers to education and learning in general education schools as well as in the supra-professional area of vocational schools. It concentrates on the field of social science school subjects and takes a subject-matter didactic perspective. The disciplinary focus is on the social sciences, especially economics and business administration, political science and sociology. Other disciplines of social science economic research, such as political economy or consumer science, are also considered.

((8)) “Disciplinarity and interdisciplinarity are constitutive elements of the modern science system” (Wissenschaftsrat 2020, p. 47; transl. RH). “In addition to the need to organise and secure disciplinary scientific knowledge, there is equally a need for theme-based science, which requires interactions between disciplines” (ibid., p. 9; transl. RH). Dealing with exemplary *themes* (problems) is of great importance in our educational domain.

((9)) Multidisciplinarity and interdisciplinarity necessarily include the disciplinarity of individual social sciences and thus their *disciplinary* peculiarities and differences.

((10)) Disciplinarity, interdisciplinarity or transdisciplinarity have no intrinsic value for education. Rather, one must critically examine their relative performance for concretely defined educational goals, approaches to the world, problems and typical situations of the – in this case economic – present and future everyday life of learners. This is part of the core business of subject-matter didactics.

((11)) The author supports an understanding of socio-economic education that takes into account the breadth of the social sciences as well as non-scientific forms of knowledge.

((12)) The notation *socio|economic* marks statements that refer to conventional economic didactics and economic education *and* to socioeconomic didactics and socioeconomic education.

((13)) Which form of knowledge becomes important and when depends on the educational goals. Determining the connection between knowledge, goals and uses is one of the elementary tasks of socio|economic subject-matter didactics.

((14)) For our topic, some characteristics of *socio-economic* education are particularly relevant: its reference to the socially contextualised economy (economy in society), the principles of scientific orientation, social-scientificity ('Sozialwissenschaftlichkeit'), plurality of knowledge, paradigmatic plurality, controversiality and critique.

((15)) What should 'educated' mean? This text draws on a transformative concept of education that emphasises personal processes of change (e.g. Koller et al. 2007; Nohl et al. 2015). *Education* ('Bildung') refers to a self-reflective and, as far as possible, self-determined process in which the person connects knowledge with him- or herself and ascribes personal meaning to it. Compared to learning processes, educational processes tend to be more integrative, complex, deeper, more far-reaching and long-term.

((16)) For school, learning that leads to "an increase in a skill set embedded in routine forms" can be distinguished from education, which rather aims at "constellations of biographically consequential school learning" (Combe and Gebhard 2012, p. 60; transl. RH). Education means learning that touches and changes or transforms the person and which is reflected by him or her. Education is learning that has become personally meaningful and conscious.

((17)) Through education, the person changes individual elements or configurations of his or her self-, social or world relations. These include political, economic or social attitudes, value systems, ontological or epistemological convictions, patterns of explanation and interpretation, sense-making and practices, identifications or affiliations.

((18)) With young people, the constitution, consolidation, differentiation or further development of these three dimensions of personal relationships are in the foreground.

((19)) Education is based on the person-related engagement with knowledge. In our domain, part of the knowledge is embedded in personal political and socio-economic normative orientations and is mostly emotionally coloured, concerning e. g. equality and economic freedom or self-determination and authority. This knowledge touches the person. It has great significance for socio|economic education, but remains unconsidered in this text.

((20)) Socio-economic education takes up everyday knowledge, experiential knowledge, professional knowledge, collective interpretive knowledge as well as the knowledge materialised in things, instruments, arrangements and algorithms. These forms of knowledge are relevant to education. Because our topic is disciplinarity and transdisciplinarity, we focus on science knowledge only.

((21))³ *Economic* (German 'ökonomisch') is an ambiguous term in everyday language, social sciences and subject-matter didactics, the public and educational policy. For the sake of greater distinctiveness, one should avoid the adjective economic as much as possible or at least define it clearly. This is rarely the case in German educational discourse.

((22)) First of all, the adjective economic denotes something that belongs to the subject area of the real economy (in German called 'Wirtschaft' or 'Ökonomie'). The more accurate and distinctive term for it is *economic*.

((23)) Secondly, economic means something that is characterised by an optimised relationship between ends and means. In the sense of the principle of economic efficiency, this embodies a maximum degree of goal achievement with given means or the achievement of a given goal with minimum input. A more appropriate term for this is *economical* or *optimising*.

((24)) Thirdly, economic means that something belongs to the economic sciences or is viewed from their perspective. Here it is clearer to use *economic science* ('wirtschaftswissenschaftlich').

((25)) Fourth, economic is used to denote a specific perspective of analysis in the social sciences, the so-called economic perspective. In very simplified terms, it assumes that the average actor acts (at least intentionally) for a rational purpose and it ultimately attributes all aggregate and collective phenomena to this average individual action. This explanatory pattern has different names in and across disciplines, it is called for example rational action theory, rational choice theory, theory of economic behaviour or economic approach ((82)). The more precise adjective is *formally rational* ('zweckrational', means-end-rational).

((26)) Probably the most common everyday meaning of economically literate ('ökonomisch gebildet') refers to the knowledge and skills of a person who knows, understands, describes, explains, assesses and can deal with economic matters or the economic domain. He or she has neither studied economics or business administration nor acquired a commercial professional qualification in the broadest sense of the term. Economic literacy is predominantly attributed to economic laypersons,

not professionals or experts. Against this background, economically literate/competent is more precise, in short *economically competent*.

((27)) Everyday language distinguishes educated ('gebildet') from successful. An investor who is very successful by monetary standards or a professional footballer with a salary in the double-digit millions is not called economically educated, but economically successful.

3 Disciplinarity

((28)) The attributes interdisciplinary and transdisciplinary presuppose the term discipline. *Discipline* refers to a social community in the science system that (re)produces itself through communication and mechanisms of epistemic, social and economic closure (cf. Weingart 2015, pp. 41-66). Disciplines define themselves through bodies of knowledge and objects, guiding questions and methods; they usually form subdisciplines and special fields with their own scientific communities (Schützenmeister 2008, pp. 24-36; Wissenschaftsrat 2020, pp. 13, 19-26).

((29)) In the social science field, disciplines are typically heterogeneous, multiparadigmatic and sometimes divided into different camps (Kornmesser and Schurz 2014).

((30)) The system of disciplines is developing dynamically, producing new disciplines, recently more rapidly than before. This is also evident internationally. However, the disciplinary structure of international social science economic research and its self-conceptions have not yet been sufficiently taken up by economic sciences didactics in Germany. It limits itself too much to the German special situation ('Sonderweg') and settles too much into its national-economic niche.

((31)) The term *disciplinarity* stands for the constitution of sciences in the science system according to disciplines and subjects. In the education system, it means disciplinary organised learning and education. Alternative forms are multidisciplinarity (additive compilation of disciplinary knowledge for common fields, e.g. consumption) and interdisciplinarity (problem-centred, solution-oriented, controlled combination) (Wissenschaftsrat 2020, pp. 13-17).

((32)) I call the bodies of knowledge and procedures that several social sciences share with each other *transdisciplinary*. Their disciplinarily different details have no or hardly any significance for *school* education. I use transdisciplinary primarily

as a subject-matter didactic term. Relevant developments in the reference sciences have a transdisciplinary character.

((33)) For the sake of accuracy, *a-disciplinarity* should be added. It is the characteristic of a science that constitutes its identity by working on a practical problem. This is illustrated, for example, by management science (Schreyögg and Koch 2020, p. 36). Application-oriented sciences usually see themselves as interdisciplinary and multiperspective. Examples can be found in business administration (e.g. Thommen et al. 2017, pp. 16-18). Other examples are consumer science, nutrition science and environmental science.

((34)) A discipline defines itself by referring to subject areas, methodologies, paradigms or traditions. In this way, it distinguishes itself from other disciplines. In a social science discipline, there is typically a plurality of self-descriptions, methodologies, paradigms and theoretical currents. They are discussed controversially. This is also true in economics and business administration, which belong to the social sciences.

((35)) Science conducts research and teaching, often also development and transfer. However, a considerable part of research in the social sciences – especially in empirical work – is not primarily disciplinary in nature, but rather more sub-disciplinary, interdisciplinary, transdisciplinary, a-disciplinary or problem-oriented. This is also true for social science economic research.

((36)) Disciplines are social and political constructs. They emerge through disciplinary politics and institutionalisation strategies and embody interests and power constellations (power form of the disciplines). Financial and organisational resources are distributed asymmetrically between disciplines. Marketing science, for example, has many times the resources as consumer science.

((37)) *Study programmes* in the social science disciplines are created by selecting and organising scientific knowledge. They are mostly not based on scientific research *on teaching*. They are contingent results of local resources, professorial preferences, institutionalised negotiations and path dependencies (which does not mean that they are arbitrary or random). This is mainly because university subject-matter didactics do not exist. Hierarchies and power relations in the academic system also play an important role here: they marginalise subject-matter didactics.

4 Discipline, domain, school subject

((38)) Subject-matter education refers to a domain that is defined and delimited by general didactics, subject-matter didactics or educational policy. Depending on its self-conception, *socio|economic* education is directed towards a subject area such as the economy (economic system of society) or science (scientific system) or towards a dominant way of thinking or a pattern of action (cf. ((82))-((84))). Preferred scientific subject areas are economics with business administration or (multi-disciplinary) social science economic research.

((39)) *Domain* refers to an area of knowledge and skill that is understood as coherent. Domains are constructs that depend on the criteria used to define them. In well-defined domains, clear constellations of domain-specific problem(s), knowledge and problem solving prevail, but most knowledge domains are ill-defined domains, such as business administration, medicine and politics (Gruber and Mandl 1996, p. 605; Mandl et al. 1996, pp. 397-401). The domains of society and economy are also ill-defined.

((40)) Subject-matter didactics delimit the subject-related knowledge and skills relevant to education – here narrowed to scientific knowledge – by describing a domain or an object area and claiming responsibility for it. To this end, they declare a limited number of scientific disciplines to be their reference disciplines, from which they select the knowledge to be taught and acquired. They justify this with their domainal philosophies of education.

((41)) In the school context, subjects with affinity to each other form a domain. The school subjects timetables and curricula often explicitly identify them, for example as a social science or social science learning area ('Lernbereich'). The latter usually includes the sub-domains politics, economy, society and law (Grammes 1998).

((42)) This text focuses on domains defined with reference to science. However, it recognises that domains *defined from a lifeworld perspective* encompass the knowledge and problem-solving strategies that are more important for learners – even if they remain fuzzy in terms of science systematics (Haan et al. 2008, p. 218). Typical examples of school contexts are vocational orientation, sustainability, consumer education, entrepreneurship education, participation education or media education. These domains are called learning or task areas, learning fields or fields of action; they cannot be assigned to any single discipline.

((43)) "Lifeworld domains are characterised by the need to cross disciplinary boundaries, to piece

together a connection between insights from different sciences, worlds of experience, bodies of knowledge. Interdisciplinarity, or better still transdisciplinarity, is the characteristic of lifeworld domains" (Haan et al. 2008, p. 219; transl. RH).

((44)) Subject-matter didactics and school subjects that limit themselves to *one* discipline or *one* way of thinking only impart *a part* of the body of knowledge that is necessary for real-world orientation and the appropriate handling of real problems. They cultivate disciplinarity, sorting out foreign disciplinary matters. They refuse to identify what is relevant to education in the multi-, inter- and transdisciplinary pool of knowledge, to organise the connections between this diverse and disciplinary knowledge. They leave the ordering, relating and problem-related integration to chance at school or to improbable private efforts of the learners.

((45)) School subjects result from contingent political and cultural disputes about knowledge and tradition in a society. They embody the negotiated self-image of a society, the knowledge collectively recognised as important and the power relations behind this knowledge order (cf. Popkewitz 1997).

((46)) Disciplines generate, verify and use scientific knowledge according to rules internal to the scientific system. School subjects represent and order the socially recognised, scientific, practical and normative knowledge which is based on political decisions. Both generate path dependencies.

((47)) There is no structural similarity between the disciplinary form of the science system and the school subject form of the education system. Even traditional disciplines such as philosophy, psychology, education, medicine, engineering or technology as well as law (with a few exceptions) have no place as an independent compulsory subject in general education schools (at least for Germany). They are hardly ever included in existing school subjects. In a disciplinary comparison, economic and political science knowledge is well anchored in school subject timetables and curricula.

((48)) *Subjects of study*, not disciplines, are the academic correspondence institution of school subjects. Subjects of study and school subjects are curricularly designed, for example through modules or content areas. Both aim at education or training, both are institutionalised and organisationally embedded (school, university), both work with similar practices and routines (teaching, learning, examination), both use the same forms and media (textbooks, textbooks, presentations).

((49)) Subjects of study and school subjects often have a multi- or interdisciplinary content structure. This also applies to subjects defined as disciplinary. For example, the study regulations for the

Bachelor's degree in economics usually provide for another compulsory subject, such as business administration, law, philosophy, political science or sociology.

((50)) With regard to science, subjects of study and school subjects are primarily oriented towards three guiding principles: Science orientation (higher education), science propaedeutics (upper secondary school), science orientation (primary school, lower secondary school, non-gymnasial upper secondary school). Science orientation and science propaedeutics are recognised as central principles of general education; they do *not* aim at discipline orientation (cf. Klafki 1996, pp. 162-172).

((51)) The assignment of a discipline and a single school subject, often perceived as unambiguous, turns out to be under-complex. Rather, the relation of (school) subjects and (academic) disciplines is as heterogeneous as it is contingent. This is illustrated by a traditional school subject like English, which relates to at least seven disciplines: Literary Studies, Linguistics, Media Studies, Film Studies, Theatre Studies, Art Studies as well as the interdisciplinary Area Studies.

((52)) This also applies to economy as a school subject. Economic didactic expressions such as 'the economist', 'the economic way of thinking' or 'economic science' create notions of homogeneity and monodisciplinarity that are not found in economic sciences in this way. This is a masked multidisciplinarity, because 'economic science' comprises at least two distinct disciplines, economics and business administration.

((53)) Management science, marketing science, consumer science, behavioural economics usually see themselves as *independent* disciplines. If they are taken up, further disciplines are added to economic education, it becomes social science education for the subject area of the economy.

((54)) Those who conceive of economic education as economic science education thus pursue a multidisciplinary approach that is based at least on economics and business administration. Even if this economic education is located in a separate school subject of economy, it remains a multidisciplinary subject.

((55)) Law is often added to economics and business studies, resulting in tridisciplinary school subjects such as 'economy and law'.

((56)) A *multidisciplinary* subject only becomes an *interdisciplinary* subject when the relations between the disciplines are taken up in subject-matter didactics, anchored in the school subject conceptually and curricularly, and worked through concretely in lessons. As a rule, none of this is the case.

5 Multidisciplinarity and curriculum

((57)) It follows from the findings on the science system that it is very difficult to convincingly justify a monodisciplinary economic education from there. Even economic science education is multidisciplinary. When it addresses specific fields of action, it often uses interdisciplinary knowledge, for example from plural, interdisciplinary entrepreneurship research or consumer science.

((58)) *All* subject-matter didactic currents must receive the debates about the philosophy of science and the identity of their reference sciences as well as their state of the art. For any conception of socio|economic education, interdisciplinarity is inevitable. Therefore, epistemic and epistemological, educational theoretical, conceptual and curricular ideas are needed on how to deal with multidisciplinary appropriately.

((59)) Multidisciplinarity determines our domain in terms of reference sciences, educational programmes, school subjects and curricula. If subject-matter education and school subjects were defined according to the principle of disciplinarity, the subjects would multiply and shrink (atomisation of the subject timetables).

((60)) With the status quo of curricularly canonised bodies of knowledge, the social science domain would then be divided into eight disciplinary individual subjects: Economics, Business Administration, Political Science, Sociology, Law, Media Studies, Psychology/Social Psychology and Education. In addition, there would be transdisciplinary subjects such as home economy, consumer, management, entrepreneurship or climate science.

((61)) This is counterproductive for educational processes, politically unrealistic and organisationally inefficient. Thus, one needs domain- and subject-matter-didactic arguments as to which disciplines are entitled to a place in the curriculum, which ones one excludes and why, how one arranges these places in timetables and school subjects – and how one deals with transdisciplinary or a-disciplinary knowledge.

((62)) In this context, different positions on the scientific foundations of a school subject compete. They represent different ideas of education, guiding perspective(s) and subject area(s) of socio|economic education as well as of the legitimacy and ranking of scientific, practical, lifeworld forms of knowledge and subjectivity in socio|economic education. They are based not least on positions that differ in terms of epistemology, philosophy of science, methodology and disciplinarity. Scientific

subject-matter didactics must disclose and justify all this. This is often lacking.

((63)) *Science orientation* ('Wissenschaftsorientierung') refers to a general didactic principle that is fundamentally recognised by the subject-matter didactics of the social science domain. It requires that the learners get to know, apply and reflect on basic forms of social-scientific treatment of questions and problems on the basis of exemplary topics and problems (here from the subject-matter area of economy). They should try out different approaches and procedures, document their work in a comprehensible way, criticise and defend it, and develop provisional answers and solutions. In doing so, the achievements and limits of the approaches and procedures are to be compared, reflected upon and examined for possible references to interests.

((64)) *Science propaedeutics* ('Wissenschaftspropädeutik') differs from science orientation primarily through "the thematisation of the scientific procedure itself" and of "science as the social construction of reality" (Huber 1994, p. 245; transl. RH). The specificity of a subject can only be recognised comparatively by crossing borders to other subjects *and* to the lifeworld (ibid.). This comparison must be organised.

((65)) Given the characteristics of the social sciences, science orientation in our domain necessarily means the recognition of and engagement with scientific plurality, multiperspectivity and controversiality. This applies to subject-matter didactics, conceptual, curricular and practical aspects. This is widely recognised normatively and conceptually in subject-matter didactics (in Germany expressed in the Beutelsbach Consensus, for the English version see <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens>). But in the concrete research on this for socio|economic education it rarely occurs.

((66)) Socio-economic didactics concretises the science orientation of socio-economic education as the *principle of social science* ('Sozialwissenschaftlichkeit'). In the context of subject-matter didactics, this means that the knowledge and skills relevant to education are in principle selected from all social sciences. These include above all economic sciences, sociology and political science as well as social psychology.

((67)) For the subject-matter didactic selection and arrangement of knowledge relevant to education, social science means *first of all* concentrating on modes of access and bodies of knowledge that are common to the social sciences, i.e. on transdisciplinary social science knowledge and skills (concordance principle). These are primarily *domain-*

specific guiding ideas in the form of conceptual networks (basic concepts) and ways of thinking (cf. ((92))). *Later*, disciplinary differentiated knowledge is also taken up.

((68)) Examples of transdisciplinary concepts are state, market, market economy, system, order, institution, organisation, enterprise, rationality, interest, incentive, competition, cooperation, power, distribution, dilemma, work, consumption. There are several definitions for each concept.

((69)) Social science transdisciplinarity, interdisciplinarity and multidisciplinary are part of the self-conception of socio-economic education. They vouch for multiperspectivity.

6 The guiding principle of scientific multiperspectivity

((70)) Scientific plurality, multiperspectivity and controversiality are inherent in the social sciences and each of their individual disciplines. They cultivate intra-, inter- and transdisciplinary different, even incompatible cognitive strategies, methodologies and explanatory approaches. They give plural and controversial recommendations. People experience this in their everyday economic, social, political and legal lives. They live in a scientified world in which private and collective economic and political decisions are increasingly justified with reference to positions, results and recommendations from science.

((71)) People are typically confronted with plural, controversial and uncertain scientific knowledge, in their lives and in the classroom. This concerns, for example, models of work and professions, future prospects of professions, living and household management, consumer behaviour, wealth formation and retirement provision, inequality of actual opportunities, market economy and capitalism, environmental and climate-friendly economic policy, globalisation and migration, trade policy, consumer and consumption policy, tax and financial policy, minimum wage and minimum pension, income and wealth distribution, social policy and social insurance, democratic control of economic power, etc.

((72)) The examples show that multiperspectivity, controversiality and complexity characterise the standard everyday, political-economic and school situations in which young people live. This is in tension with an objectivist understanding of knowledge and a subjective need for cognitive coherence. Learners do not cope with these ambivalences on their own. There is a risk that they will

arbitrarily resolve them unilaterally and develop attitudes that are distant from or hostile to science.

((73)) Therefore, the task of social science subject-matter didactics is to develop procedures and routines with the help of which pupils learn to deal with the cognitive tensions and emotional impositions in a scientifically oriented and everyday-appropriate way.

((74)) A promising approach to this relies on metacognition and engagement with the character of social science knowledge production and the performance and limits of science (Szukala and Krebs 2015). As another concept, research-based learning in our domain enables reflective experience in dealing with social science. In both cases, disciplinarity has little relevance.

((75)) What is required is an epistemologically enlightened, social-scientifically competent approach to *scientific* multiperspectivity (multiparadigmaticity, plurality of theories and methods). A narrowing to multiperspectivity *through* multidisciplinary obscures the typical *intradisciplinary* multiperspectivity. It misses a characteristic of the social sciences.

((76)) Multiperspectivity is one of the central principles of subject-matter didactics. How does it relate to disciplinarity and interdisciplinarity? The table shows possible combinations.

((77)) No cases exist for field A1 in the social sciences because all disciplines are multiparadigmatic. In contrast, field B1 is the normal case in the social sciences, even in the very rare monodisciplinary school subjects in the social science domain.

Tab. 1: Disciplinarity and paradigmaticity

		1	2
		<i>disciplinarity</i>	
	<i>paradigmaticity</i>	mono-disciplinary	inter-disciplinary
A	mono-paradigmatic	double monoperspectivity	external monoperspectivity
B	multi-paradigmatic	internal multiperspectivity	external multiperspectivity

((78)) If one combines scientific plurality, multiperspectivity and controversiality ((70)) with the general and subject-matter didactic principle of science orientation (and science propaedeutics), it turns out that scientific multiparadigmaticity and plurality belong to the core of every socio|economic education.

((79)) This requirement of academic multiperspectivity applies regardless of whether (school) subject education is conceived in disciplinary, multi- or interdisciplinary or transdisciplinary terms.

((80)) Field A2 stands for interdisciplinarity, which refers to two or more disciplines, but only to one paradigm. This could be, for example, economics, political science and sociology, each with rational choice theory. Institutionalism would also fit tridisciplinarily. Both paradigms are widespread in the social sciences. If, for example, three disciplines bring their rational choice perspective to bear on question X or problem Y, they are working in a multidisciplinary or interdisciplinary way and at the same time monoperspectively and monoparadigmatically. However, the focus on the different *subject areas* of economy, politics, society creates a *domanian* multiperspectivity.

((81)) The vast majority of school subjects in the social science domain occupy field B2. This also includes the few cases of a separate subject for economic sciences education; (in Germany) they refer to at least two, inherently multiparadigmatic disciplines ((54)).

((82)) Prominent ways of thinking are multidisciplinary and transdisciplinary. The multidisciplinary explanatory programme of rational choice theory (RCT), for example, is firmly anchored in all social sciences including economics. In political science, it represents “the dominant research programme” internationally, and in sociology it has “a long tradition” (Diekmann and Voss 2018, pp. 663-664; Dür 2012, p. 74; transl. RH).

((83)) In our educational domain, RCT is a relevant transdisciplinary way of thinking because political science, sociology and economics frequently apply it. It offers explanations of economic, political and social phenomena. Differentiating such ways of thinking by discipline does not make sense in the context of general education.

((84)) One can illustrate the fields of the table with an example from German economic sciences didactics. One of its currents postulates “the improvement of the (economic) situation” as the “specific epistemic interest of the economist”, above all measured by “efficiency” as the “most important assessment standard for alternative actions, interactions and systems”; it concludes from this that the core task of economic education is to enable the individual “to manage better (more efficiently) with scarce resources – regardless of the subject area” (Retzmann et al. 2010, p. 17; transl. RH). Only at first glance does this fit into field A1, but more precisely it belongs to A2, because ‘the’ economist must at least be differentiated into the

economist and the business economist.

((85)) The example motivates to compare subject-matter didactic ideas of economic sciences and economic education with the multiperspectivity in the reference sciences

((86)) First of all, it is a subject-didactic narrowing to neoclassical definitions of the object of research: behaviour under the condition of scarcity (e.g. Lionel Robbins) or economic approach with the assumptions of scarcity, choice constraint, utility maximisation, market equilibrium and preference stability (e.g. Gary Becker).

((87)) In economic sciences, the disciplines' self-conceptions are controversially discussed. In economics, one finds plural self-descriptions. They often refer to the construction of a common subject area. Examples are the functioning of the economic system (e.g. Ronald Coase), the organisation of society through exchange and its material supply (e.g. Kenneth Boulding), capitalism, dynamics, innovation, growth and the question of a good economy (e.g. Edmund Phelps).

((88)) In economics there is not one way of thinking or one epistemological interest, but a plurality of schools of thought and currents: e.g. in addition to the neoclassical main stream, there is post-Keynesianism, institutional economics, behavioural economics, evolutionary economics, complexity economics or feminist economics. In business administration, for example, there are micro-economic monodisciplinary and social science area-oriented currents.

((89)) For socio|economic education, another observation is relevant. Often it is multidisciplinary or transdisciplinary research traditions whose bodies of knowledge are important for the educational examination of real-world economic problems and situations. These include, for example, labour, labour market and occupational research, organisational, household, consumer and marketing sciences, bidisciplinary behavioural economics (psychology, economics; Angner and Loewenstein 2012, p. 642), transdisciplinary evolutionary economics (Witt 2016) or institutional economics as part of an interdisciplinary research field to which political science also belongs (Ostrom 2007).

((90)) Against this background, the question of disciplinarity and interdisciplinarity loses considerable relevance. Instead, the problem of dealing with general social science multiperspectivity moves into the centre.

((91)) It can be dealt with through the methodically controlled, reflected acquisition of alternative ways of thinking and their comparative application

to a concrete question or a real-world problem. Depending on the age group and the educational background, one can start at different levels.

((92)) *Ways of thinking* are domain-specific ways of knowing, they go beyond basic concepts (cf. ((67))). Ways of thinking refer to coherent, patterned, internalised and socially supported thought operations or analytical procedures that are thus stabilised and practised on a fairly permanent basis. They can be everyday, professional or scientific ways of thinking. In the scientific context of interest here, one can also speak of paradigmatic approaches or epistemological strategies.

((93)) A way of thinking is based on a typical ensemble of initial assumptions, problem descriptions, questions, objects, concepts, categories, facts, methods of analysis and legitimisation procedures. One encounters ways of thinking with high, medium and low levels of abstraction and complexity. Modes of thought have no clear boundaries; they can mix, change and dissolve.

((94)) School and university curricula in our domain often do not do justice to this. They usually canonise a very narrow selection of ways of thinking and often ignore *scientific*, especially *intra-disciplinary*, multiperspectivity. This requires subject-matter didactic reflection and a critique of knowledge policy and hegemonic knowledge orders.

((95)) It is the task of subject-matter didactics to identify relevant exemplary ways of thinking from two sides, the social science production side (reference sciences) and the application side (here: economy, politics, society). This requires interdisciplinary and transdisciplinary cooperation.

7 Outlook

((96)) As an advocate of the learners' *freedom* of thought, subject-matter didactics must open up scientific alternatives for them and at the same time offer them *orientation* for their lives in the face of omni-present scientific plurality. Perspectivity and plurality are among the characteristics of social science knowledge and they shape economy, society and politics. The personal positioning in and to the economic worlds and practical action require a competent and reflected handling of plurality and multiperspectivity.

((97)) Subject-matter didactics, educational policy and subject conferences at schools must *organise* the acquisition of social science multiperspectivity competence in terms of form *and* content. Ignoring this task or pushing it onto the learners is not an option. Even isolated project days or

random agreements between individual teachers fail to achieve this.

((98)) Transdisciplinarity characterises a relevant part of knowledge and skills in the social science domain. Domain-specific problems and challenges usually require interdisciplinary analyses and approaches to solutions. Therefore, the social science didactics should develop *common* concepts for dealing with transdisciplinarity and disciplinarity as well as plurality and multiperspectivity in this domain.

((99)) Against the background of the findings and arguments presented here, I believe there are some equally important and difficult questions for discussion:

((100)) How educationally relevant is the principle of disciplinarity? Should it be applied to all social science school subjects or should we focus more on transdisciplinarity?

((101)) In our domain, multidisciplinary school subjects will remain the rule for the foreseeable future. Do we need a (subject-matter) didactics of multidisciplinary and interdisciplinarity for them? What can, what must it achieve?

((102)) How can the competent and reflective use of transdisciplinary scientific multiperspectivity be systematically and sustainably promoted in socio|economic teaching and learning and in everyday economic life?

((103)) Is it possible to construct a (consensual) core of transdisciplinary and disciplinary ways of thinking and concepts for socio|economic education? What would it look like?

((104)) How can socio|economic education in school and in the classroom for *everyday world domains* be designed in such a way that learners acquire the appropriate trans- and a-disciplinary ways of thinking, concepts and competences for it?

((105)) How can one ensure that pupils reflectively link disciplinary differences and apply them in a differentiated way to real socio-economic situations and problems?

Notes

¹ The English translation of the original German text is mainly based on a DeepL text version.

² In this text I also draw on arguments from my publications listed in the bibliography, without substantiating citations and paraphrases in detail.

³ The following paragraphs refer to the ambiguity of the German word 'ökonomisch' and its often confusing usage. 'Ökonomisch' can mean economic (belonging to the economy), economic (belonging to

economics and/or business administration), economical or formally rational. The word 'Ökonomie' refers to both the real economy and the discipline of economics ('Nationalökonomie'). In the subject-matter didactic debate in the German-speaking world, it is highly controversial whether *economics* education (including business education) or a broader *economic* education should take place in schools.

Literature cited

- Angner, E. & Loewenstein, G. (2012). Behavioral Economics. In U. Mäki (eds.), *Philosophy of economics* (pp. 641–689). Amsterdam: Elsevier.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diekmann, A. & Voss, T. (2018). Rational-Choice-Rezeption in der deutschsprachigen Soziologie. In S. Moebius & A. Ploder (eds.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie. Band 1, Geschichte der Soziologie im deutschsprachigen Raum* (pp. 663–682). Wiesbaden: Springer.
- Dür, A. (2012). Rational Choice: Ein kritisches Plädoyer für Theorien der rationalen Entscheidung. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 41 (1), pp. 73–83.
- Grammes, T. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Das Entstehen von Expertise. In J. Hoffmann & W. Kintsch (eds.), *Lernen* (Enzyklopädie der Psychologie, C/II/7, pp. 583–615). Göttingen: Hogrefe.
- Haan, G. de, Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H. G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hedtke, R. (2018a). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hedtke, R. (2018b). Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (eds.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven* (pp. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Hedtke, R. (2019). Das Konkordanzprinzip als domänendidaktische Leitidee der gesellschaftlichen Bildung. In M. Lotz & K. Pohl (eds.), *Gesellschaft im Wandel!? Neue Herausforderungen für die politische Bildung und ihre Didaktik*

- (pp. 105–112). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hedtke, R. (2020). Undiszipliniert denken lehren. Das Gemeinsame als Grundlage sozioökonomischer Pluralität. In C. Fridrich, R. Hedtke & W. Ötsch (eds.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (pp. 51–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Hedtke, R. (2022). Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen. In W. Sander & K. Pohl (eds.), *Handbuch politische Bildung* (5. ed., pp. 40–50). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Huber, L. (1994). „Wissenschaftspropädeutik“ – Eine unerledigte Hausaufgabe der Allgemeinen Didaktik. In M. A. Meyer & W. Klafki (eds.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (pp. 243–254). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. ed.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Koller, H.-C., Marotzki, W. & Sanders, O. (eds.). (2007). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript.
- Kornmesser, S. & Schurz, G. (eds.). (2014). *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften. Koexistenz, Komplementarität und (In)Kommensurabilität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1996): Communities of practice toward expertise: social foundation of university instruction. In: P. B. Baltes & U. M. Staudinger (eds.): *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 394–411.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, Florian von & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ostrom, E. (2007). Challenges and growth: the development of the interdisciplinary field of institutional analysis. *Journal of Institutional Economics* 3 (3), pp. 239–264.
- Popkewitz, Thomas S. (1997). The production of reason and power. Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies* 29 (2), pp. 131–164.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongbloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft*. O. O. [Berlin].
- Schreyögg, G. & Koch, J. (2020). *Management. Grundlagen der Unternehmensführung* (8. ed.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schützenmeister, F. (2008). *Zwischen Problemorientierung und Disziplin. Ein koevolutionäres Modell der Wissenschaftsentwicklung*. Bielefeld: Transcript.
- Szukala, A. & Krebs, O. (2015). Sozialwissenschaftliche Kontroverse und die Ordnung des curricularen Wissens. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 6 (1), pp. 33–51.
- Thommen, J.-P., Achleitner, A.-K., Gilbert, D. U., Hachmeister, D. & Kaiser, G. (2017). *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre* (8. ed.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Weingart, P. (2015). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Wissenschaftsrat. (2020). *Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Witt, U. (2016). Generic Features of Evolution and Its Continuity. A Transdisciplinary Perspective. In U. Witt (eds.), *Rethinking economic evolution. Essays on economic change and its theory* (pp. 89–104). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Author

Reinhold Hedtke, Prof. em. Dr.

Bielefeld University, Faculty of Sociology

CLARIFICATIONS

Disciplinarity and Subject Specialism – On the Heterogeneity and Complexity of the Socio|economic Domain

Reinhold Hedtke

1 Introduction

((1)) The continuations (in German: Weiterführungen W) discuss a broad spectrum of aspects. My clarifications (German: Klärungen K) focus on disciplinarity and subject specialism (2.) with the complexes multidisciplinary (2.1), subject specialism and subject diversity (2.2), transdisciplinary (2.3) and non-disciplinary knowledge (2.4). A second block concerns the relationship between subject-matter didactics and academic discipline (3.), here the focus is on the interpretative power over subject-matter education (“Fachbildung”) (3.1) and the omnipresent heterogeneity (3.2). In the third focal point, school and studies come into view, it is about forms of knowledge (4.1), school subjects (4.2) and academic teacher training. Finally, questions of empirical evidence are clarified (5.).¹

((2)) How to organise and design school subjects in the social sciences and for socio|economic education was not the subject of the research launch (“Forschungsaufakt” Fa). However, this topic is raised in the W and is therefore taken up here.

2 Varieties of disciplinarity and subject specialism

((3)) With reference to the contributions of the continuations (W) and for subject didactic (fachdidaktisch), curricular and teaching contexts, I propose to use disciplinarity to indicate the principle which demands that teaching and learning should be structured primarily according to academic disciplines. In specification to my Fa ((31)) and in direct connection to Nicole Ackermann (W ((14)); cf. K ((38))), I use disciplinarity as a generic term, which includes the variants monodisciplinarity, multidisciplinary (≥ 2 disciplines) and interdisciplinarity. For each variant, it must also be

determined whether it should be organised in one school subject or in several subjects, how it should be curricularly arranged and practised in teaching.

((4)) The term *disciplinarity* (Fa ((31-36))) must be further differentiated and a distinction made between discipline-specific and discipline-exclusive knowledge and skills. Discipline-specific denotes the essential(s) and characteristic(s) of an academic discipline, discipline-exclusive is that which is essentially specific to the discipline and not to any other discipline. For example, it is specific to economics and business administration that variations of rational choice theory are widespread there. However, since this applies to both disciplines, it is not discipline-exclusive.

((5)) My contribution is by no means directed against disciplinarity in general, but explicitly recognises the importance of disciplines in the science system (Fa ((28-36))).

((6)) However, the dominance of disciplinarity in the contexts of subject-matter didactics (Fachdidaktik; in short: subject didactics) and schools as well as the often unreflected, undifferentiated and with respect to the academic discipline(s) of reference unsatisfactorily founded image of disciplinarity are problematic (cf. K ((48-55))). In contrast, subject didactic research mostly neglects transdisciplinary scientific knowledge in the social science field. Of course, disciplinarity is not obsolete in the context of school, but disciplinary knowledge – as well as transdisciplinary knowledge – does not embody an intrinsic value for education (Bildung; Schmidt W ((8))).

((7)) Transdisciplinarity and non-disciplinarity are to be distinguished from disciplinarity; contrary to what these terms suggest, neither form of academic research and teaching presupposes the existence of disciplines (see below).

2.1 Structural multidisciplinary

((8)) I plead (also, not only) for multidisciplinary, but see no reason for monodisciplinarity in the social science area of school (Fa ((52-57))), cf. Bank W ((10)). Taking economy as an example: as long as one does not divide it up into disciplinary separate school subjects such as economics, business studies and law out of it, *multidisciplinary* is mandatory. Whether *interdisciplinarity* is then also considered is another question (Fa ((58))). More precisely, it must be said that multidisciplinary is unavoidable in the existing and required school subjects of the social sciences ((Seeber W ((7))). This also applies to a separate subject of economy.

The result is that subject didactics must explain how to deal with multidisciplinary.

((9)) Inevitably, subject didactics must also systematically deal with the *intradisciplinary* interdisciplinarity of their reference disciplines (K ((39)), e.g. for economics and business administration in behavioural economics (psychology), game theory (mathematics) or marketing science (social sciences, psychology). This is a subject didactic research deficit.

((10)) If disciplinarity is relevant and desirable (e.g. Pitsoulis W ((19))), then *multidisciplinarity* makes a significant difference. In case that a school subject is actually multidisciplinary, its multidisciplinary should be *discussed* and *interdisciplinarity* should be systematically anchored in the learning process of economic education. This requires subject didactic concepts. As far as I know, there are no concepts which reflect on the relationship between economics and business administration as well as on their relationship to law. Franziska Birke is right when she mentions interdisciplinary perspectives such as sustainability or consumer education as an *option* for placing interdisciplinarity (Birke W ((17))). However, it is not needed for a subject didactic solution addressing the *normal case* of school subject-*internal* multidisciplinary and its (latent) interdisciplinarity.

((11)) This raises subject didactic questions (questions 1-5). What subject didactic conceptual consequences does economic didactics draw from the *structural* multidisciplinary of economics as a school subject (F1)? Is disciplinarity relevant conceptually and in terms of content, but rather irrelevant for curriculum, teaching and learning (F2)? Can disciplinarity that remains hidden in the classroom be relevant for subject specific education (F3)? Can the differentiated disciplinarity of economic and business knowledge and skills be withheld from learners (F4)? Which procedures should learners acquire to deal with *intra*-subject interdisciplinarity appropriately and reflectively (F5)?

((12)) Formally, it is as correct as it is trivial that interdisciplinarity presupposes disciplinarity (Bank W ((6)), Fa ((28))). But what this means in concrete terms is anything but clear. Therefore, it must be examined for the individual learning object or for the individual competence *which* disciplinary knowledge is absolutely necessary in order to teach and learn about it in an interdisciplinary way.

((13)) Example: How much *prior* knowledge of economics and sociology do learners need to compare elementary features of a neoclassical market model with flexible price mechanism and equilibrium tendency with an economic sociological one that understands markets as social structures that

socially and institutionally embed and coordinate the actions of market actors? Probably not much, and the few disciplinary things they need to know to deal with the models appropriately can be acquired by the learners *in the process* of dealing with them under guidance. The example of elementary business models (such as institutionalist, contract-theoretical, socio-economic or network-theoretical models) also shows that discipline-*specific* models are not self-evident, because there is a striking plurality of such models in economics and business studies, which can contradict each other even in their basic features.

2.2 Subject specialism, subject diversity and types of disciplinarity

((14)) In contrast to disciplinarity, *subject-specialism* (Fachlichkeit; Pitsoulis W ((14))) is intended to denote the subject didactic philosophy of a school subject, which in particular establishes its school subject-specific self-understanding and its subject-specific contribution to education (Bildung). There are structurally different conceptions of subject specialism. They can constitute school subjects according to problem complexes such as “vocational orientation/life skills” or “consumer education”, domains such as “economy and law”, disciplines such as “economics” or as a mixed form such as “history, social studies, political education”. Disciplinarity is a specific manifestation of subject specialism. Subject specialism and disciplinarity can be very similar when a disciplinary (or multidisciplinary) philosophy of specialisation coincides with a (multi-)disciplinary school subject.

((15)) In addition to disciplinarity and subject specialism, one has to consider subject diversity (Fachdiversität) as a third dimension. It expresses how homogeneous or heterogeneous the subject area(s), philosophy(s) of science, ways of thinking, theories and methods of a school subject actually are. Subject diversity is also a *subject didactic* term. Subject specialism is a theoretical-normative term, subject diversity an empirical one.

((16)) Disciplinarity, subject specialism and subject diversity span a space that makes several combinations possible. For example, monodisciplinarity combined with a disciplinary subject philosophy by no means implies the homogeneity of a school subject (cf. Bank W ((7)) and K ((47, 50))), as illustrated by the subject of geography, which is usually both a natural science and a social science and thus highly heterogeneous.

((17)) Nicole Ackermann has convincingly differentiated curricular types of disciplinarity using the example of the social science tridisciplinary

subject “Economics and Law” at the Swiss Gymnasium (W ((5-8, 14-26)). The curricular criterion ‘science’ addresses the academic field of social sciences, it enables disciplinarity as mono-, multi- or interdisciplinarity. The criterion ‘situation’ addresses the economic realm, it “requires a problem-oriented interdisciplinarity of the social science subjects” (W ((15))²). Similarly, Igor Martinache pleads for an “interdisciplinary approach”, only in this way can one do justice to the “great collective challenges of our time” (W ((11)). The reference to reality also applies to the criterion of ‘personality’, which demands “twofold interdisciplinarity”, “social science problem-oriented and educational science pupil-oriented” (Ackermann W ((16)).

((18)) This criterion also anchors the understanding of education (Bildung) as a *personal* process (Apelojg W ((7)) and the “emancipatory subject orientation” that Dirk Lange and Theresa Bechtel rightly call for (Lange/Bechtel W ((13)). Their plea in favour of “a subjective subject specialism” (W ((15)) can be met by consistently combining the three criteria of science, reality and personality. In Fa ((15, 17-19)), I work with a concept of education that places *personal* processes of change and transformation at the centre.

((19)) Third-order concepts (Löffström W ((13)); cf. K ((22, 31)) can provide a link between personality education (Persönlichkeitsbildung) and scientific subject concepts.

2.3 Disciplinary and transdisciplinary knowledge

((20)) Does transdisciplinary knowledge “pre-suppose sound disciplinary knowledge”, in studies as well as in teaching (Birke W ((10, 19)))? Transdisciplinary knowledge (TDK) refers to knowledge that is *common* to at least two disciplines, knowledge that is worked with *across* disciplines (Fa ((32, 43)). It is thus neither discipline-exclusive nor discipline-specific; it can be accessed and acquired without a “mastery” of the disciplines (Bank W ((6)) that make use of it. In the context of education in school or university, TDK can therefore be taught by teachers and appropriated by learners *as TDK* without prior disciplinary knowledge (DK) to be acquired. In most cases, however, one must have social science concepts at one’s disposal, such as actor, power, organisation, instrumental rationality.

((21)) There are ten classic examples illustrating TDK (Fa ((67-68)): The social science research methods, the social science change of perspective between micro, meso and macro levels, the change between different time horizons (short, medium,

long term), rational choice theory, the prisoner’s dilemma and other figures of game theory, self-fulfilling prophecy, the problem of unintended side effects, methodological individualism / holism and social science metacognition.

((22)) In the sense of the history subject didactic distinction of first-, second- and third-order concepts taken up by Jan Löffström (W ((11-13)), individualisms and metacognition and parts of research methods belong to the (transdisciplinary) second-order concepts that concern epistemology and forms of knowledge in sciences and associated school subjects. This raises the subject didactic question of which *second-order concepts* should be taken up in socio|economic education (question 6).

((23)) None of these social science (meta-)concepts requires the completion of basic courses in political science, sociology or economics or the prior acquisition of discipline-specific knowledge in the learning and educational process. It is sufficient if the learners acquire, reflect on and apply this TDK as social science knowledge; a disciplinary location or accentuation is not mandatory and of little educational relevance – at least at lower secondary level.

((24)) In view of the scarce time resources for teaching in the social sciences, one has to decide curricularly or within school in which school subject context these central concepts are to be taken up and when. In the case of a multidisciplinary social science subject, this is easiest to organise. Parallel and uncoordinated multiple treatment in different subjects is unlikely to be economical.

((25)) The examples mentioned are not only classic figures of social science thinking, but also prime examples of transdisciplinary *powerful knowledge* (Michael Young; Löffström W ((7-9)) of the social sciences, which combines great explanatory power with broad applicability.

((26)) This is a difference to learning field didactics (Lernfelddidaktik) in that the importance of transdisciplinary knowledge here, unlike there, is not due to the needs of a typical economic action situation (Schmidt W ((2)), but to the more general interest in understanding and orienting oneself in the world with the help of scientific knowledge that is common to several disciplines. Therefore, the types of use of transdisciplinary knowledge must be carefully distinguished.

((27)) Two things remain to be said. On the one hand, the relevance of transdisciplinary scientific knowledge is fundamentally based on a general interest in education and knowledge; it is not dependent on legitimisation through the pragmatic principle of situational orientation (Situationsorien-

tierung). On the other hand, subject didactic research must show theoretically and empirically whether and how people acting in complex real situations learn to link (diverse) scientific knowledge with (diverse) common and experiential knowledge in such a way that they move appropriately and reflectively there (Fa 89, 104; Schmidt W ((11-12)).

((28)) This also requires the construction of multi-, inter- and transdisciplinary didactics of *real-world* domains, such as the didactics of consumption or the didactics of work – similar to learning field didactics in vocational business education (Schmidt W ((11)), but *predominantly* for private as well as political contexts.

((29)) For subject didactics, the reception of knowledge utilisation research is an important step in this direction. This applies, for example, to the decisive difference between the use of knowledge within organised hierarchies and relations of domination (plant/business, enterprise) or outside in private affairs or civil society. In this respect, general education encounters conditions and dangers which are structurally different from vocational education. The danger of a one-sided efficiency-related, business process orientation in learning field didactics (Schmidt W ((6)) corresponds to the shift towards a utilitarian approach, which Igor Martinache criticises for general economic education (Martinache W ((3)).

((30)) Furthermore, subject didactics has still to deal with the transdisciplinary sciences, which are potentially relevant for socio|economic education. This raises another subject didactic question: Should knowledge from reference sciences which are constituted by subject- or problem-orientation and organised in a transdisciplinary way such as occupational sciences, consumer science and marketing science, organisation or management science be broken down into *mono*-disciplinary elements – in contradiction to their self-image and working methods and divided up into disciplinary school subjects (cf. Fa ((33)) (question 7)?

((31)) Transdisciplinarity in the sciences of reference is joined by subject didactics transdisciplinarity. Thus, the third-order concepts mentioned by Löffström, which are understood as concepts that create meaning (Löffström W (13)), provide an important stimulus for our domain. Consumer identity or work identity, professional morality or investor ethics, labour and economic policy or entrepreneurial responsibility are examples of cross-disciplinary and cross-subject concepts that can also be summarised as philosophies of economics.

((32)) Transdisciplinary examples are also of-

fered by Franziska Birke (W ((13-17)) with reference to Dirk Loerwald (Loerwald 2008), who cites three types of perspective broadening or forms of multiperspectivity – changes of perspective between different scientific positions, different social actors and different levels of analysis. This is transdisciplinary common property of social science subject didactics that is neither constitutive nor singular for economic education.

((33)) The three dimensions of competence “individual decisions, economic relations, and order and system” (Birke 2017, p. 47 with reference to Retzmann et al. 2010) are at their core social science *transdisciplinary* dimensions and neither discipline- nor domain-specific. If one *wants* to use this scheme regardless of its scientific performance, one *could* transfer it to the domains of society, politics and law without major breaks. The same applies to “life situations” (more precisely: to roles or positions) such as consumer, employee or economic citizen. It remains undisputed that these dimensions and situations can *also* be spelled out in domain-specific and disciplinary terms.

2.4 Non-disciplinary knowledge

((34)) Dirk Lange and Theresa Bechtel rightly criticise the lack of subject didactic attention to the “non-disciplinary system in learners' conceptions” (Lange/Bechtel W ((28)). This conceptual and empirical gap in subject didactic research urgently needs to be closed.

((35)) Reference to the knowledge discourse in general educational science helps. Dietrich Benner (Benner 2002, pp. 73-77) sees the focus of lower secondary education in “world knowledge (Weltkunde) mediated through science”. He understands them as a didactic form of knowledge between scientific knowledge and common knowledge. They orientate about a certain area of reality, not about a discipline, and convey a change of perspective. Benner also counts social studies (Sozialkunde) among the relevant world studies. At lower secondary level, then, mediated world knowledge (kundliches Wissen) plays an important role alongside scientific knowledge. According to Benner, the upper secondary school (gymnasiale Sekundarstufe II), on the other hand, focuses on “scientific propaedeutics of elementary forms of knowledge, areas of science and fields of action”.

((36)) The knowledge form of scientifically mediated social studies and economic studies is broadly anchored in the curricula of lower secondary level and non-grammar school upper secondary level. Non-disciplinary contents and competences carry great significance in the compulsory social

science curricula. Under these conditions, the debate about disciplinarity is not very relevant for educational reality.

((37)) For example, in the Baden-Württemberg curriculum “Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung” (WBS, secondary level I, medium school-leaving qualification), five out of eight content-related competences for the “life situation” of the employee, four out of five for the insurance policy holder and all for “taxpayers and benefit recipients” and “occupational voters” are to be classified as non-disciplinary (WBS secondary level I, curriculum of 2016, pp. 21-37).

((38)) This raises the question: What ways of dealing with the non-disciplinarity of learners' ideas and curriculum content does subject didactics recommend (F8)? What does the high proportion of non-disciplinary learning content mean for the principle of disciplinarity (F9)? What should be the relationship between disciplinary knowledge and mediated world knowledge at lower secondary level (F10)?

((39)) These observations on transdisciplinary and non-disciplinary knowledge do not mean that there is no educationally relevant discipline-specific knowledge that would have to be located as discipline-specific in the curriculum. In individual cases, the disciplinary allocation is clear, as for example for considerable parts of macroeconomics – a discipline which is strongly neglected by the economic subject didactics. But there are also large degrees of freedom: the basic figures of game theory can be treated in mathematics (where they come from) or in politics (they have been prominent there and in political science since the 1960s, e.g. Robert Axelrod), the insights of behavioural economics in the school subject of psychology (where they have their foundations, e.g. Daniel Kahneman), the unintended side effects in the school subject of society (sociology has made them prominent since the 1930s, especially Robert K. Merton).

3 Sciences, subject didactics, subject specialism

((40)) Subject didactics – more precisely: subject didactics science – is university research. This also applies to social science subject didactics. Economic didactics, political didactics and socio-economic didactics see themselves as independent disciplines. As subject didactics, they conduct research on subject education, its goals, content, competencies and methods, as well as on subject-related learning.

3.1 Disciplines and interpretative power

((41)) The claim of economics to interpretative power and decision-making authority over economic education in schools is surprising (Pies W ((1-2)). Firstly, economics and business administration are not interested in this education, they disregard subject didactics. They offer, for example, relevant professorships to people who have never done subject didactics research.

((42)) Secondly, general subject didactics and most subject didactics at universities reject this claim across all subjects (Rothgangel 2020, pp. 549-554). Thirdly, this also applies to economic subject didactics, which sees itself as an independent discipline (Arndt 2020a, pp. 47-51). “Business didactics is the reference science of economic education” (Seeber 2009, p. 6). Economic didactics counts it among its core tasks to select “subject-specific knowledge specifically with regard to the original goals of economic education” (Arndt 2020b, p. 449). Fourthly, education policy and education administration decide on subjects and their contents. If things go well, they will consult subject didacticists.

((43)) Although there is not enough space to deal with this point in more detail, it should be noted: In the end, the curricular selection process is less scientific but more power-based, and the preference of individual disciplines over others as well as the curricular contents reflect the political-economic power relations, interests and hegemonic claims to interpretation of the economy (Martinsache W ((16)).

((44)) Fifthly, academic subject didactics do not function as transmission belts for their reference disciplines; rather, there is a broad consensus against this idea of reproduction didactics (Abbilddidaktik). This is underlined, for example, by physics didactics when it emphasises “the danger of the appropriation of physics didactics for the transfer of scientific research to the (school) public” (Rothgangel 2020, p. 551).

((45)) Finally, the reference sciences of subject didactics generally have no subject didactic competence. They are incapable of making *scientific* decisions about learning content in schools. The economic sciences – and other social sciences – do not even have scientific expertise on their own courses of study; they lack a university subject didactics that researches the concepts, goals, content, methods and effects of academic teaching. Actually, content and form of teaching are based on traditions, routines, habits and agreements. Academic teaching and studies are not the result of science, although they convey scientific results.

((46)) Of course, economic disciplines are fundamentally relevant for socio|economic education, they are absolutely part of the core of its reference disciplines (Hedtke Fa ((7)). However, this implies neither a monopoly position nor a predominance and certainly no interpretative power over “economic education” (Pies W ((2)).

((47)) Broad social science economic research has been a fact in the science system for many decades; an interpretative power of economics over the economy is unfamiliar (e.g. Mikl-Horke 2008). This is true in disciplinary terms, see e.g. economic sociology or political economy, and in multi-, inter- and transdisciplinary terms, such as consumer, organisational, management and marketing sciences (Hedtke Fa ((89)). Socioeconomics is an established research tradition, too (Hellmich 2015; Hollingsworth et al. 2002; Mikl-Horke 2015). Socioeconomics subject didactics does not see itself as the subject didactic correlate of socioeconomics as a discipline or current of research – that would also be reproduction didactics – but it is decidedly pluralistic and multiparadigmatic.

3.2 Heterogeneity and Homogeneity

((48)) However narrowly they may be defined, the reference sciences of socio|economic education remain characterised by plurality and multiparadigmaticity, multiperspectivity and controversy.

As long as school subjects are linked with social science reference disciplines and the principle of science orientation is adhered to, disciplinary and subject heterogeneity remains unavoidable in principle; anything else would be didactic arbitrariness.

((49)) Ekkehard Köhler, for example, emphasises the differentiations and further developments of “modern economic sciences”, the theoretical and empirical heterogenisation of the actors as well as the disciplinary openings to and cooperation with the other social sciences (W ((10, 16, 31, 35)). However, this does little to change the still strong position of modern neoclassics (Beckenbach 2019).

((50)) Köhler calls for German economic didactics of economics “to be able to connect with international discussions” (W ((28)). This is an urgent desideratum, since it lacks breadth in its reference to economics and its most important currents. For example, economic didactics often emphasises “thinking in regulatory contexts” (ordnungs-politisch) as one of three characteristics that constitute “the *original*” “of the economic approach” (Krol/Zoerner 2008, pp. 108-109; Kruber 1994, p. 48). In its educational concept, it thus favours figures of thought from ordoliberalism, which hardly

plays a role in the international discourse of economics. Even in its stronghold Germany, ordoliberalism today has the status of a marginal group in the spectrum of currents (Kapeller et al. 2021, p. 22).

((51)) Therefore, economic didactics must face the heterogeneity of its reference science(s) and overcome its ordoliberal bias. To do so, it must *systematically* deal with its reference disciplines and their main currents. On this basis, it can formulate subject-specific educational goals that are also internationally compatible and, above all, *sufficiently* paradigmatically open, such as “taking institutions into account in thinking and acting” instead of narrow order-focused thinking. According to their literature lists, relevant conceptions of economic education do not achieve either of these (Kaminski and Eggert, pp. 74-85; Seeber et al. 2012, pp. 183-189).

((52)) Undoubtedly relevant, also internationally, is the rational action theory with its variants. But unlike Ekkehard Köhler claims (W ((30, 34)), I describe the scientific relevance of rational choice theories and emphasise the educational relevance of this way of thinking in my Fa (Fa ((83)). I emphasise the differentiation, pluralisation and heterogenisation of economics and its currents and explicitly oppose false subject didactic ideas of intra-disciplinary homogeneity (Fa ((52, 70, 82, 87-89)).

((53)) Contrary to Günther Seeber's assumption (W ((12)), the paradigm notion in Fa reinforces the diagnosis of the disciplinary heterogeneity of economics. It is a multiparadigmatic science – although in Germany there is a strong asymmetry in favour of the mainstream (modern neoclassicism) vis-à-vis the heterodox currents and ordoliberalism (e.g. Kapeller et al. 2021). Scientific *multiperspectivity* thus already prevails within the discipline.

((54)) Therefore, the following question must be asked from a subject didactic point of view: Do the two disciplines of economics and business studies work with “different paradigms” (Seeber W ((12)) and if so, what are the consequences for teacher training, structure of school subjects and teaching (cf. 4.2) (F11)? What should teachers and learners know about intra- and interdisciplinary paradigm conflicts (F12)? How should they deal with this fundamental heterogeneity (F13)?

((55)) Against this background, the “subject specialist homogeneity” of the “underlying scientific culture” (Bank W ((7)) remains a subject didactic wishful thinking in contradiction to reality. However, this wish is understandable, since homogeneous thinking, knowledge and skills are easier to teach and learn than heterogeneous, plural or even controversial ones. This applies equally to

university studies and school teaching. It also facilitates subject didactic research and construction. Finally, homogeneity serves the widespread need for cognitive coherence (Fa ((72)).

((56)) Of course, it is possible to reduce the degree of heterogeneity of a subject by assigning fewer disciplines to it (Pitsoulis W ((14)); cf. 4.2). If a subject economy or economic sciences only contains economics, its homogeneity is greater than if business studies is added or even if law forms the third subject of the course of study.

((57)) Homogeneity in studies and school subjects can only be achieved *against* the status quo of the social sciences (including economics and business studies) by counterfactually excluding the intradisciplinary or interdisciplinary heterogeneous (Fa ((86-88)). This violates the principle of science orientation. These diagnoses also affect the other social science domains (history, geography) and the linguistic-literary-aesthetic learning area.

((58)) In the science system, homogeneity would not be desirable, since intradisciplinary (as well as interdisciplinary) difference and diversity, critique and controversy are the most important drivers of the progress of knowledge. Above all, however, the scientific division of labour and specialisation in interaction with the continuously increasing differentiation and diversification in the economic subject area generate a constantly growing intradisciplinary diversity, also in economics and business studies (Davis 2019).

((59)) In the non-scientific worlds, learners are now and will be continuously confronted with controversial scientific explanations and recommendations, whether in economic and social policy, in consumer action, in the process of vocational orientation or in matters of sustainability.

((60)) That is why learning appropriate ways of dealing with scientific plurality and controversy is important in school education. The subject didactics must develop concepts for this, and competences for this must be described in the curricula.

((61)) Even if scientific homogeneity does not exist on the part of the reference sciences, it would still be thinkable to conceive of disciplinary homogeneity as a counterfactual *subject didactic* construct that demarcates itself against the heterogeneity of its reference discipline(s) in the science system. One would only adopt those methodological, theoretical and content-related elements from the reference disciplines that ensure the highest possible degree of homogeneity. In economic didactics, one can observe attempts to homogenise disciplinary motivated by subject didactics and education policy under designations such as "Ökonomik" or

"the economists" (e.g. Loerwald 2020; Retzmann et al. 2010).

((62)) Subject didactically constructed homogeneity raises questions: Is it a legitimate design option for a scientific teacher training programme (F14)? Can it be well-grounded as a design of a science-oriented school subject, at upper secondary level also science propaedeutic subject (F15)? What degree of homogeneity should be achieved in terms of subject didactics (F16)? Should economics and business studies be assigned to two separate courses of study and school subjects (F17)? According to which criteria should one decide on one of many possible constructs of homogeneity (F18)?

((63)) This also applies to attempts to assume a certain disciplinary self-understanding – for example, economics as a "method of thinking" (Pies W ((15)) – and to cut out intradisciplinary alternatives. This may be acceptable for scientific debates, but it is not legitimate for compulsory school education, where alternative self-understandings must be addressed in an *exemplary* manner. Prominent self-definitions of economics about its object of research include economy, coordination processes, consequences of scarcity, choice decisions, utility maximisation, minimisation of opportunity costs or human behaviour in general.

((64)) For example, Adam Smith stands for an understanding of economics as a science that deals with the problems of the forms of organisation of society through exchange as well as the forms of its material provision (Boulding 1986, p. 10). This self-description through the object of research is also common in economic sciences.

((65)) Dealing with classics and epochal ideas – including, of course, Adam Smith (Pies W ((27)) – is among the core elements of socio-economic education (Hedtke 2018, pp. 357-363). They are missing in the educational standards on economic didactics (Retzmann et al. 2010) as well as in the grammar school subject Economy / Vocational and Academic Orientation (Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung) in Baden-Württemberg and Economy-Politics (Wirtschaft-Politik) in North Rhine-Westphalia. They remain exotic in economics courses at university, at best in the elective area.

((66)) Last but not least, the method of thinking of focusing "on non-intended consequences of intentional action" claimed by Ingo Pies (Pies W ((15)) is neither typical of economic sciences nor exclusive to the discipline of economics. It is rather a common social science way of thinking that plays a central role in sociology and political science (e.g. Merton 1936; Vernon 1979). In social theory it is also discussed as trans-intentionality (Greshoff et al. 2003).

((67)) Several subject didactic questions are left open: Is economics a method of thinking *and* a scientific discipline (Pies W ((15)) (F19)? Does discipline here only mean economics (F20)? Does this self-description only apply to economics or business studies or to all economic disciplines (F21)? Does it prevail unchallenged and without intradisciplinary alternative, so that those currents of economic research that do *not* work with this method do not belong to this discipline (F22)? Is it discipline-exclusive or can it also be found in other social sciences (F23)?

4 Education and knowledge at school and university

((68)) Benjamin Apelojg's criticism that in the Fa "the reference to personality is disregarded" is only partly true (see Fa ((10, 15, 17-20)). It is not discussed in more detail because the relationship between disciplinarity and transdisciplinarity is at issue here. In contrast, the Socio-Economic Curriculum deals in depth with personal education as well as experiential and life situation orientation as a necessary core of socio|economic education (Hedtke 2018, pp. 104-161). Elsewhere, I also deal in more detail with the educational theoretical foundations (Hedtke 2023, chapter 4).

((69)) Lange and Bechtel claim that an "emancipatory subject orientation" is required as a further socio-economic didactic principle (Lange/Bechtel W ((13)). Subject didactics based on educational theory considers this principle to be particularly relevant.

((70)) Apelojg's monitum that I only consider "science as a knower" in the conventional conception is not true in this way either. In my Fa, I take up a broad spectrum of – also non-scientific – forms of knowledge and relate the relevance of knowledge firmly to its contribution to education (Bildung; Fa ((11, 12, 20)).

4.1 Forms of knowledge

((71)) In contrast, Volker Bank criticises the inclusion of non-scientific knowledge as a violation of a "postulate of scientific correctness" (Bank W ((8, 11)). I consider the inclusion of non-scientific forms of knowledge in teaching to be necessary – they play an important role in everyday economic life – and legitimate if situational orientation is recognised as a subject didactic principle. Taking them up cannot be a "violation" as long as one does not label them as "scientific".

((72)) For it is hardly conceivable that scientific knowledge can connect to and become effective in practical situations in fields of practices such as consumption, household, career choice, gainful work or private finance if existing common and experiential knowledge, collectively shared knowledge and incorporated knowledge of the agents are excluded from teaching and learning.

((73)) The didactics of business education in general education has neither systematically developed the non-scientific knowledge, experiences and practices in fields of practice nor recognised and acknowledged their intrinsic value. It sees itself as an advocate of disciplinary knowledge for which it seeks fields of application in the lives of learners. However, it must be turned upside down, i.e. it must first explore typical knowledge stocks and knowledge needs in the economic life of learners and in their interest, and then determine the disciplinary (and further) knowledge that is meaningful for this.

((74)) For *vocational* education and training, Christian Schmidt emphasises that one must also take up content that is practically relevant, even if it is not or hardly significant in science (Schmidt W ((3)). In my opinion, this applies empirically to the *private* economic practices mentioned, which also have their own "logics of action and perspectives" (Schmidt W ((7)).

((75)) In most economic situations, scientific (economic) knowledge alone does not make people capable of acting. Even shopping in the supermarket or deciding on the next holiday destination in the family would fail, not to mention more complex constellations such as access to social benefits or decisions about educational paths after grade 10. It is therefore important to learn to deal with the *necessary* plurality of forms of knowledge in a factually appropriate and personally autonomous way.

((76)) Questions of everyday economic life are not (natural) scientific questions, therefore they do not allow (natural) scientific answers (Hughes and Sharrock 2016, p. 11, 199). Rather, science concepts and common concepts occur in parallel and are used by the person depending on the purpose (Shtulman and Lombrozo 2016, pp. 60-63). Finally, scientific knowledge often does not fit situations of practical application because their specifics and contextuality are usually ignored by science in favour of a higher level of abstraction (Renn 2019, p. 37). This also applies to "non-disciplinary formations of meaning" and "subjective ways of thinking", which school subject teaching must do justice to if it wants to reach learners *personally* and thus become *educationally* effective (Lange/Bechtel W ((26)).

((77)) In the form of learning field orientation (Lernfeldorientierung), the consideration of business, practical, work process-related and experience-based knowledge in vocational business instruction is a subject didactic and curricular standard – although not uncontroversial (Schmidt W ((3)). Based on business and work processes, “subject-specialist academic knowledge is combined with practical work experience and knowledge” (ibid. ((4)). Critical attention should be paid here, as Schmidt emphasises (W ((2)), to the danger of one-sidedness, which is threatened by the influence of chambers of commerce and handicraft and business associations on education as well as by relations of domination in business and enterprise.

((78)) Against the background of these considerations, a combination or synthesis of different forms of knowledge can offer superior solutions without thereby relativising scientific knowledge (this is the task of inner-scientific critique). Thus, subject didactics must present concepts on how to deal with the insurmountable heterogeneity of forms of knowledge in school and teaching. Concentrating on the linear version of conceptual change from common to scientific conceptions falls short here.

((79)) Regardless of this, it remains undisputed that scientifically *incorrect* concepts occur and that science orientation requires confronting learners with scientifically correct concepts (Pitsoulis W ((18)). Which discipline(s) should preferably be addressed for correct knowledge must be discussed with regard to concrete educational goals and subject areas, phenomena, problems and subject concepts that have been identified as relevant to education. For example, the overriding importance of money in the economy, society and politics will only be understood very inadequately with knowledge of economics alone.

((80)) Pitsoulis highlights the divergence of views between “expert and lay economic groups” and the importance of lay economic knowledge for the “success of economic and monetary stabilisation policies”, in particular the central bank influence on economic expectations (Pitsoulis W ((17, 15)). Expectation management can be relevant; whether it should be the task of economic education to facilitate it on the part of the subjects is not the issue here. However, strong doubts should be raised.

((81)) The path of *scientific knowledge* from economics into central bank policies is not a linear transfer, but is characterised by translations and narratives, politics and power, interests and negotiations as well as highly complex situations, in

short: by multiple frictions (Abolafia 2010; Sparham and Pahl 2018). Central bank policies are therefore political compromises. Even in the academic system, monetary theory and policy are contested, especially when monetary policy measures in the face of uncertainty are at stake (e.g. Dow 2004). Subject didactics must find ways to address this in an *exemplary* way.

((82)) Subject didactics is thus confronted with the problem that experts can agree or disagree with each other, e.g. on monetary concepts, state financing or state intervention, but especially on policy recommendations. In addition to the expert-layman difference, there is also the expert-expert difference in science and in scientific policy advice. The Remain-Leave controversy on Brexit between British economists is a very good example (Maesse and Rossier 2022). Furthermore, besides scientific experts and laypersons, there is also a role for practical experts (professionals, specialists, businesspeople) who have economic knowledge that can be more relevant than scientific knowledge in practical situations.

((83)) The didactics of learning fields takes into account this plurality of forms of knowledge and knowledge carriers in business vocational training for typical situations of action in organisations (cf. K ((26)). Up to now, economic didactics has been content with disciplinary scientific knowledge; it lacks a systematic analysis of the relevance of forms of knowledge in typical private economic situations. In contrast, socio-economic didactics has presented reflections on this (Hedtke 2018, pp. 283-304; 2023, chapter 5.2).

4.2 School subjects

((84)) Franziska Birke rightly refers to the “tension between disciplinarity and interdisciplinarity in the arrangement of school subjects” (Birke W ((16)). Empirically, this tension is typical of the social science field because the multidisciplinary school subject is the normal case here. This is proven by the cases of Germany, Austria, Switzerland, Denmark, Norway, Finland and France (Ackermann W ((6-8)), Christensen W ((5, 17)), Löfström W ((4)), Martinache W ((2, 3)).

((85)) Of course, one must not conclude from what is to what ought to be. But one can expect subject didactics to take up the reality of the institutionalised school subject structure and to develop compatible conceptions of subject-specialist education. Whether and for what purpose it should *also* pursue a policy of changing these school subject institutions is another matter.

((86)) This raises subject didactic questions: Should the timetables be restructured according to the principle of “one discipline, one school subject” (F24)? What criteria can be used to justify which disciplines or which “typical disciplinary patterns of thought” need or deserve their own subject and which do not (Seeber W ((11)) (F25)? Should only economics or also society, politics, law and media be restructured (F26)? How should problem-oriented-transdisciplinary scientific disciplines be treated within the framework of disciplinary school subjects (cf. F7) (F27)?

((87)) In the case of transdisciplinary knowledge or knowledge that can be assigned equally to several disciplines, it must be determined in the curriculum in which subject it is to be acquired (cf. K ((21-25, 39)). Once again, game theory should be recalled, which can be equivalently located in mathematics (where it originated), politics (where it became popular during the Cold War), economy or society.

((88)) What follows from the principle of disciplinarity for a school subject economy if it is to include the five disciplines of economics, business administration, accounting, law and psychology (Bank W ((10)), Seeber W ((11)) (F28)? Does the tension caused by multidisciplinary remain less in this case than in a subject of social studies combined of political science, sociology and economics (F29)? Does a multidisciplinary subject economy not cause “excessive demands for the participants” (Birke W ((12, 14)), but a multidisciplinary subject of social studies does (F30)?

((89)) Realistically, a total of around 10 quota hours (Kontingenzstunden) are available for all subjects in the social sciences at lower secondary level; this will more or less remain the case for the foreseeable future. Assuming five disciplinary school subjects, each discipline can be taught with a maximum of 60 full hours of time (not taking into account cancelled classes). The limited subject-specialist learning time for students corresponds to the time constraints that Pitsoulis rightly complains about for teachers’ subject-specialist study time (Pitsoulis W ((12-13)). How much “sound disciplinary knowledge” or “expertise” for the “economic perspective” can students acquire with this time budget (F31; Birke W ((10), Seeber W ((11)))?

((90)) One can argue about these important questions for a long time. But the decisive point is: there is complexity in economic life as well as in science, and it is increasing. There is also insurmountable complexity in economic and social policy, not only in theories and explanatory approaches, but also in concrete recommendations. Young people have to take a stand on this – if they

do not want to ignore it. As a result, young people and teachers are permanently overtaxed – regardless of the subject structure and knowledge order in school. Teaching must address the complexity that learners are actually and inevitably confronted with. For this, subject didactics must develop appropriate forms of dealing with complexity in the area of social sciences.

((91)) For school, the more school subjects, the higher is the complexity of the course of education for the learners – when education demands to relate, order, confront and relativise what has been learned separately in subjects, to provide it with meaning as a person, to anchor it in one's own knowledge and skills, to integrate it in meaningful conceptions of economic, social and political worlds and one's own and others' actions.

((92)) For teachers, on the other hand, the more they concentrate on one school subject and one discipline and the fewer connections with other subjects and disciplines they take into account, the less complex is their teaching.

4.3 Teacher training

((93)) Accordingly, the complexity of a *study subject* for teachers is *comparatively* low if they only have to study one discipline (only one paradigm) per school subject, for example, economics (modern neoclassics) or business administration (new institutionalism). The complexity *to be studied* increases gradually if both or more disciplines are to be studied and if further paradigms, each relevant within the discipline, are added. The trivial rule of thumb is: the more disciplines and/or the more paradigms, the higher the complexity of the study.

((94)) For the Gymnasium, Nicole Ackermann emphasises that the educational goals of ‘general higher education entrance qualification’ and ‘in-depth social maturity’ are equivalent and that one must clarify with which approach to disciplinarity they can be achieved (Ackermann W ((3, 19)), K ((17)). What knowledge and what competences for multi-, inter- and transdisciplinarity must a *mono-disciplinary* subject teacher training impart (Martinache W ((6)), if the “interdisciplinary consideration” must be “organised and accompanied” by them (Birke W ((17)) (F32)?

((95)) The relevance of transdisciplinary scientific knowledge in the social sciences sheds new light on the debate about disciplinarity and subject specialism in teacher training for the school subjects of the social sciences. It loosens the binding of teachers’ content related competence to a *disciplinary* study structure. For it makes no difference

to competence whether, for example, the basic figures of game theory – a mathematical discipline – are acquired in the study of political science, for example in the analysis of international relations, in economics, for example in the context of environmental and climate policy, or in sociology, for example in the explanation of social appropriateness and social norms. For the figure of *homo oeconomicus* alias *rational man* and its variants it makes no difference whether a future teacher learns to know, apply and reflect on it in the introduction to microeconomics, in micro-sociology or in political science. To give a third example: Teachers can also acquire the competence to analyse phenomena and problems with reference to institutions (and their theories) equivalently in economics, political science or sociology, because all three disciplines have been dealing with this intensively for many decades. This also applies to “order” (Ordnung), it is a transdisciplinary category and figure of thought.

((96)) The shortage of time in teacher training does not only affect multidisciplinary study subjects in the socio-economic-social-scientific domain (Birke W ((19)), Pitsoulis W ((12)), but also, for example, in the linguistic-aesthetic domain. Basically, there are six approaches to deal with the time problem: (a) coordination and streamlining of study programmes, (b) profession-specific study profile, (c) strictly monodisciplinary school subjects / fields of study, (d) combination of affine disciplines / fields of study, e.g. geography and social sciences, (e) single-subject teacher as the rule (multidisciplinary or monodisciplinary school subject), (f) longer study time. But scientific knowledge is growing, new disciplines are emerging and this continuously devalues the effect of these measures.

((97)) From an educational policy perspective unlikely variants are (c), (e) and (f). The systematic consideration of transdisciplinary social science knowledge in multidisciplinary study programmes can relieve the time burden in variants (a), (b) and (d) if this knowledge is placed in courses that span subjects or disciplines. A joint social science and subject didactics foundation course would relieve the burden even more (Hedtke 2020). It also acts as an antidote to the feared “atomisation of study components” (Pitsoulis W ((13))).

((98)) Variant (c) can be *counterfactually* gone through in thought. In the social sciences, separate teacher training study subjects would then have to be established for at least six monodisciplinary school subjects according to the current curricular status in the German Länder: Business Administration, Media Studies, Political Science, Law, Sociology, Economics. Teachers would then study one

discipline per subject with an average of 2 quota hours or around 60 full hours of teaching at lower secondary level. This raises the question of whether this setting makes sense in terms of educational theory (F33). It must also be asked whether it allows for an economical use of the school’s persistently scarce human resources (F34).

((99)) If a school subject of economic education comprises three to five disciplines (K ((87)), then in view of the study time budget the question arises whether and how a three- to five-fold “disciplinary foundation” can be laid in the teacher training programme (Birke W ((19)), Pitsoulis W ((12, 13)) (F35).

5 Empirical knowledge and evidence

((100)) A “more evidence-based argumentation”, which Günther Seeber calls for, is necessary (W ((17))). For example, it is not known whether young people’s economic knowledge is worse than their political, legal, informational or health knowledge. It is also unknown which knowledge is more important. The tension between conceptual and curricular programmes and classroom practice also deserves empirical research, for example on the question of whether integrative interdisciplinary learning shrinks to additive multidisciplinary learning in school practice (cf. Christensen W ((9, 11))).

((101)) What does evidence-based mean in the debate about disciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in socio|economic education? First and foremost, evidence is needed for the *theoretical* and *actual performance* of scientific, singular disciplinary, coordinated interdisciplinary or shared transdisciplinary knowledge for self-enlightenment, world understanding and practices of young people. It must be clarified theoretically, empirically and pragmatically what scientific knowledge they need in order to think in a scientifically enlightened, self-determined and practically appropriate way and to act individually and collectively in a specific economic field – such as work, business, household, consumption, money or economic policy.

((102)) Thus, it must be clarified theoretically and empirically whether knowledge of economics and business administration is superior to sociological, political science or (social) psychological knowledge in these fields (F36). It should be examined whether disciplinary knowledge is, in these fields, in principle superior to other forms of knowledge (F37). Which knowledge contributes what to the development of personality, world orientation and coping with situations (F38)? How are

the disparate forms and stocks of knowledge brought together cognitively, pragmatically and self-reflexively (F39)?

((103)) Is knowledge of economic sciences better acquired in an economic sciences subject or in a social science subject (F40)? There is no empirical evidence for this either. We do not know whether the arrangement of knowledge in school according to the principle of “one scientific discipline, one school subject” improves economic, political, social and/or legal education. We do not know which *combination* of disciplines in a school subject brings better results. We have no knowledge about the conditions under which pupils learn better multi-perspective, multi- and interdisciplinary thinking regarding the economy.

((104)) Ignorance also characterises research on the *side effects* of removing economic content and topics from a hitherto (and probably still) multi-disciplinary school subject. How, for example, does political education change when economic, labour market, tax and globalisation policy are no longer part of it, but are transferred to another subject (F41)? How does it change political attitudes, political thinking and action when young people learn at school that the economy and economic policy are removed from democratic control and attributed to the *individual* economic citizen (F42)? Does this mean for the reality of teaching to “depoliticise socio-economic challenges by turning them into simple technical questions of optimization” (Martinache W ((10)))? (F43)?

((105)) In schools, scientific knowledge and skills are not an end in themselves. Rather, the question in which type of school subject learners can understand and influence real economic worlds better and in a more differentiated way and deal with typical real situations in a better, more differentiated and more reflective way is relevant to education. For example, do they understand and master the practical field of consumption better (the criteria would have to be clarified) if they acquire relevant disciplinary knowledge separately in several school subjects (F44)? What effect does this separation have on the learners’ ability to think multidimensionally and to understand the interrelationships of society, politics, law and economy (F45)?

6 Outlook

((106)) In the social sciences and the school subjects of the social science field, for socio|economic education and for orientation, action and reflection in the real worlds of the learners, transdisciplinary knowledge has a high relevance – as one

of several relevant forms of knowledge. The subject didactics have hardly dealt with this so far, and there is a need for research here.

((107)) The subject didactics must also develop proposals on how to organise the acquisition of this knowledge curricularly. For this, interdisciplinary cooperation of subject didactics is imperative.

((108)) The positions on disciplinarity represented in the debates on socio|economic subject didactics raise a number of pressing theoretical and empirical questions that have not yet been answered. They concern above all the handling of forms of disciplinarity in schools and studies as well as of non-disciplinary knowledge. It is to be hoped that subject didactics research will address these questions, at least in order to justify its own position in a more differentiated way, possibly also to identify areas of agreement with others, and ideally to revise its own positions on the basis of empirical evidence. Much would be gained if a *lack* of empirical evidence led to restraint in education policy demands.

Notes

¹ The English translation of the original German text is mainly based on a DeepL text version.

² My translation from German, for this and all further quotations from continuations (W) written in German.

Literature

- Abolafia, M. Y. (2010). Narrative Construction as Sensemaking. How a Central Bank Thinks. *Organization Studies* 31 (3), 349–367. doi:10.1177/0170840609357380
- Arndt, H. (2020a). *Ökonomische Bildung*. Erlangen: FAU University Press.
- Arndt, H. (2020b). Wirtschaftsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham & H. Bayrhuber (eds.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 444–466). Münster: Waxmann.
- Beckenbach, F. (2019). Monism in modern science: The case of economics. In S. Decker, W. Elsner & S. Flechtner (eds.), *Advancing pluralism in teaching economics. International perspectives on a textbook science* (S. 31–54). London: Routledge.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungs-

- systeme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 68–90.
- Birke, F. (2017). Mehrperspektivität im Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg. Eine wirtschaftsdidaktische Analyse. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung* 86 (3), 41–53. doi:10.3790/vjh.86.3.41
- Boulding, K. E. (1986). What Went Wrong with Economics? *The American Economist* 30 (1), 5–12. doi:10.1177/056943458603000101
- Davis, J. (2019). Explaining difference and diversity in an increasingly complex economics. In S. Decker, W. Elsner & S. Flechtner (eds.), *Advancing pluralism in teaching economics. International perspectives on a textbook science* (S. 241–244). London: Routledge.
- Dow, S. C. (2004). Uncertainty and monetary policy. *Oxford Economic Papers* 56 (3), 539–561. doi:10.1093/oeq/gpf052
- Greshoff, R., Kneer, G. & Schimank, U. (eds.). (2003). *Die Transintentionalität des Sozialen. Eine vergleichende Betrachtung klassischer und moderner Sozialtheorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hedtke, R. (2018). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hedtke, R. (2020). Undiszipliniert denken lehren. Das Gemeinsame als Grundlage sozioökonomischer Pluralität. In C. Fridrich, R. Hedtke & W. Ötsch (eds.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Hedtke, R. (2023). *Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Theorie der sozioökonomischen Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau. (in press)
- Hellmich, S. N. (2015). Sozioökonomie als Paradigma, Forschungsprogramm oder Tradition? In R. Hedtke (eds.), *Was ist und wozu Sozioökonomie?* (S. 159–181). Wiesbaden: Springer VS.
- Hollingsworth, J. R., Müller, K. H. & Hollingsworth, E. J. (eds.). (2002). *Advancing socio-economics. An institutionalist perspective*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Hughes, J. A. & Sharrock, W. W. (2016). *The philosophy of social research*. London: Routledge.
- Kaminski, H. & Eggert, K. (2008). *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*. Berlin: Bundesverband deutscher Banken.
- Kapeller, J., Puehringer, S. & Grimm, C. (2021). Paradigms and policies. The state of economics in the German-speaking countries. *Review of International Political Economy* 49 (4), 1–27. doi:10.1080/09692290.2021.1904269
- Krol, G.-J. & Zoerner, A. (2008). Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In H. Kaminski & G.-J. Krol (eds.), *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven* (S. 91–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruber, K.-P. (1994). Didaktische Kategorien der Wirtschaftslehre. In K.-P. Kruber (ed.), *Didaktik der ökonomischen Bildung* (S. 44–57). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Loerwald, D. (2008). Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In D. Loerwald, M. Wiesweg & A. Zoerner (eds.), *Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol* (S. 232–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loerwald, D. (2020). Ökonomische Bildung in Deutschland. *List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik* 45 (3), 239–253. doi:10.1007/s41025-020-00187-z
- Maesse, J. & Rossier, T. (2022). From order to chaos. How the Brexit economic expert discourse articulates structural dissolution in times of COVID-19 crisis. *Culture, Practice & Europeanization* 7 (1), 68–99. doi:10.5771/2566-7742-2022-1-68
- Merton, R. K. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review* 1 (6), 894–904. doi:10.2307/2084615
- Mikl-Horke, G. (2008). *Sozialwissenschaftliche Perspektiven der Wirtschaft*. München: Oldenbourg.
- Mikl-Horke, G. (2015). Traditionen, Problemstellungen und Konstitutionsprobleme der Sozioökonomie. In R. Hedtke (ed.), *Was ist und wozu Sozioökonomie?* (S. 95–124). Wiesbaden: Springer VS.
- Renn, O. (2019). *Gefühlte Wahrheiten. Orientierung in Zeiten postfaktischer Verunsicherung* (2nd ed.). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft*. [Berlin].
- Rothgangel, M. (2020). 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham & H. Bayrhuber (eds.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 547–566). Münster: Waxmann.
- Seeber, G. (2009). Wirtschaftsdidaktische Forschungsfelder - Problemaufriss und Einführung

- in den Band. In G. Seeber (ed.), *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen - Gegenstandsbereiche - Methoden* (S. 5–11). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongbloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Shtulman, A. & Lombrozo, T. (2016). Bundles of Contradication. A Coexistence View of Conceptual Change. In D. Barner & A. S. Baron (eds.), *Core knowledge and conceptual change* (S. 49–67). New York: Oxford University Press.
- Sparsam, J. & Pahl, H. (2018). Soziologie der Zentralbanken. Makroökonomisches Wissen und Geldpolitik. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 70 (S1), 343–366. doi:10.1007/s11577-018-0549-3
- Vernon, R. (1979). Unintended Consequences. *Political Theory* 7 (1), 57–73. doi:10.1177/009059177900700104
- Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education* 1 (3), 229–250. doi:10.1002/rev3.3017

Verfasser

Reinhold Hedtke, Prof. em. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie