
Entwicklung und Evaluation von Unterrichtseinheiten für den sozio- ökonomischen Unterricht im Rahmen des Projekts „Böckler Schule“

Konzept im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung

Prof. Dr. Tim Engartner
Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften
Goethe-Universität Frankfurt am Main
FB Gesellschaftswissenschaften | Institut für Politikwissenschaft
Theodor-W.-Adorno-Platz 6 | 60323 Frankfurt am Main
Mai 2015

Konzept

Sozioökonomische Bildung zielt auf die in den sozialwissenschaftlichen Verbundfächern zum Ausdruck gebrachte Integration der Disziplinen „Politik“, „Soziologie“ und „Ökonomie“ (vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 7 ff.). Davon ausgehend, dass die Lernenden die Lebenswirklichkeit nicht disziplinscharf, sondern in toto wahrnehmen, begreift auch das vorliegende Konzept die integrale Vernetzung der sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen als essenziell. Folglich werden ökonomische Aspekte mit Positionen verbunden, die die Grammatik der Gesellschaft deuten und deren politische Konstitution analysieren, explizieren und kommentieren. Damit wendet sich das Konzept gegen die mitunter zu beobachtende „Engführung“ der ökonomischen Bildung entlang der neoklassischen Standardökonomie.

Stattdessen wird mit den Unterrichtseinheiten verstärkt dem Umstand Rechnung getragen, dass die politische Urteilsbildung immer häufiger eine systematische Erörterung ökonomischer Erklärungsmuster verlangt. Wenn es (politisch) zu fragen gilt, welche gesellschaftlichen Gruppen von bestimmten Steuersenkungen in besonderer Weise profitieren, bedarf es schließlich nicht nur eines Grundverständnisses von direkten und indirekten Steuern, sondern auch der Fähigkeit, zwischen Kommunal-, Länder- und Bundessteuern sowie „sozial blinden“ und „sozial gerechten“ Steuertypen zu unterscheiden. Sucht man nach Antworten auf die Frage, ob – und wenn ja, inwieweit – das Aufspannen milliardenschwerer Rettungsschirme zu Gunsten „systemrelevanter“ Banken gerechtfertigt ist, kommt man ohne einen tiefeschürfenden Blick auf die internationale Finanzmarktarchitektur nicht aus. Und auch die Entwicklungen im Kontext der Globalisierung lassen sich nicht frei von volkswirtschaftlichen Zahlen, Daten und Fakten ausleuchten.

Zugleich erkennen die entlang des Konzepts entwickelten Unterrichtseinheiten an, dass sich Fragen nach dem Wert sozialstaatlicher Grundsätze (Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse oder Verteilungs- und Chancengerechtigkeit) oder nach der Bedeutung institutioneller Arrangements wie Demokratie, Mitbestimmung, Minderheitenschutz etc. effizienztheoretischen Bewertungen entziehen, infolgedessen geradezu nach einer politischen, soziologischen, ethischen und/oder normativen Einschätzung verlangen. Die sich auf dem Arbeitsmarkt reproduzierenden Machtasymmetrien, das immer massiver durch Werbung motivierte Konsumverhalten, die Einflussnahme von Unternehmen auf politische Entscheidungsprozesse sowie die Trennlinie zwischen Gewinn- und Gemeinwohlorientierung blieben in einer allein an der neoklassischen Standardökonomie ausgerichteten ökonomischen Bildung unberücksichtigt. Wenn aber dem aufklärerischen Ideal unserer Zeit die „Vorstellung eines selbständig urteilenden und handelnden Subjekts entspringt, das gleichermaßen zu Autonomie und Verantwortung in der Lage ist“ (Henkenborg 2007, S. 73), müssen individuelle Perspektiven und gesellschaftliche Zusammenhänge unter Einbeziehung alternativer disziplinärer oder gar konkurrierender Argumentations- und Denkmuster ergründet werden.

Inhaltlich knüpfen die Unterrichtseinheiten daher an die Themenschwerpunkte von „Böckler Impuls“ an, konzeptionell sind sie derart angelegt, dass sie einen hohen Anteil echter Lernzeit evozieren, die Kommunikation der Lernenden anregen sowie im Wege eines kumulativen Lernprozesses Orientierungs-, Kritik- und Urteilsfähigkeit befördern. Methodisch vielfältige und auf unterschiedliche Sozialformen abzielende Arbeitsaufträge sollen insbesondere mit Blick auf Möglichkeiten der Binnendifferenzierung individuelle Förderung und eigenständiges Arbeiten erlauben. Stets wird ein systematischer Beitrag zur politischen Willensbildung geleistet. Dabei wird davon ausgegangen, dass diejenigen, die den ökonomischen Rationalismus in jeder Lebenssituation zum Maßstab ihres Denkens und Handelns erklären, weniger ökonomisch gebildet als vielmehr ökonomistisch verbildet sind. Aus diesem Grund sollen die Schüler/innen lernen, ökonomisches, soziologisches und politisches Wissen mit dem Ziel der politischen Bildung zusammenzuführen, so dass sie zu einem sachgerechten und tragfähigen Urteil gelangen können – gleich, ob der Mehrwertsteuersatz angehoben, die Pendlerpauschale abgesenkt oder ein Bankenrettungsschirm gespannt wird.

Aufgrund der Themenfülle ist es unerlässlich, dem didaktischen Gebot der Exemplarität zu folgen, d. h. eine sach- und schülergerechte Inhaltsauswahl zu treffen. Dies sieht zum einen vor, dass die jeweiligen Fälle als Lerngegenstände beispielhaft sind – insofern einen praxisbedeutsamen Ausschnitt der Wirklichkeit repräsentieren –, verlangt jedoch zugleich auch eine (subjektive) Bedeutsamkeit für die Lernenden, befördert dies doch im Allgemeinen die Lernmotivation. Insofern müssen die Themen nicht nur die Möglichkeit bieten, Grundsätzliches, Wesentliches, Strukturelles und Gesetzmäßiges zu erarbeiten, sondern auch an die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt der Zielgruppe anknüpfen. Dem Lebenssituationsansatz folgend wird davon ausgegangen, dass die Schüler/innen die Realität nicht disziplinär ausdifferenzieren, sondern in toto wahrnehmen, weshalb die integrale Vernetzung der sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen Politik, Ökonomie und Soziologie angestrebt wird (vgl. Hippe 2012). Die Merkmale dieses integrativen Ansatzes lauten wie folgt:

Methodologie	<ul style="list-style-type: none"> - problemorientiert - multidisziplinär - polyparadigmatisch - induktiv - empirisch
Perspektiven	<ul style="list-style-type: none"> - schülerorientiert - kontextualisiert - handlungsorientiert
Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> - wertoffen - pluralistisch - kritisch - veränderungsorientiert

Abb. 1: Prinzipien zur Integration der sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen | in Anlehnung an: Hedtke (2012), S. 19

Bei der Entwicklung der Unterrichtseinheiten sollen folgende zehn Leitfragen als Maßstab der Qualitätsbeurteilung gelten:

- (1) Stiftet das Bildungsangebot mit der Beantwortung gesamtgesellschaftlich bedeutsamer Fragen Orientierung? (Orientierungswissen)
- (2) Knüpft das Lernangebot an den (künftigen) Interessen der Schüler/innen an? (Schülerorientierung)
- (3) Trägt das Bildungsangebot den (künftigen) Lebenssituationen der Schüler/innen Rechnung? (Situationsorientierung)
- (4) Werden die Bildungsinhalte multidisziplinär und multiparadigmatisch dargestellt? (Multidisziplinarität/Multiparadigmatik)
- (5) Werden die Bildungsinhalte multiperspektivisch dargestellt, findet also etwa das soziale Element im ökonomischen Kontext (Sozialität) Berücksichtigung? (Pluralismus)
- (6) Werden unterschiedliche Positionen kontrovers dargestellt? (Kontroversität)
- (7) Werden die Kriterien einer geschlechter- und herkunftssensiblen Darstellung sichtbar? (Race, Class, Gender)
- (8) Wird in den Unterrichtseinheiten den neusten (sozial)wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung getragen? (Aktualität)
- (9) Zeigt das Angebot die Veränderbarkeit von Lebensbedingungen auf, statt sie als natürliche Gegebenheiten darzustellen? (Veränderungsbewusstsein)
- (10) Werden mit wirtschaftlichen Entscheidungen, Tätigkeiten und Prozessen verbundene moralische Fragen aufgeworfen, d. h. stellt das Bildungsangebot z. B. die Frage nach Fairness und Gerechtigkeit? (Moral/Ethik)

Ausgehend von diesen Qualitätsaspekten, denen mit Blick auf die im Rahmen von „Böckler Schule“ zu entwickelnden Unterrichtsmaterialien Rechnung getragen werden soll, sind die folgenden sechs inhaltlichen, didaktischen und methodischen Aspekte als zentral für die Konzeption anzusehen:

(1)	Arbeitnehmer-, Verbraucher- und Staatsbürgerperspektive
(2)	Problem- und Konfliktorientierung
(3)	Schüler- und Subjektorientierung
(4)	Theorien-, Paradigmen- und Wertevielfalt
(5)	Reflexion von Alternativen
(6)	Übergeordnete Bedeutung von Methoden

Abb. 2: Qualitätsaspekte für Unterrichtseinheiten im Feld sozioökonomischer Bildung

Zugunsten einer analytischen, inhaltlichen, didaktischen und methodischen Grundierung der genannten Leitfragen werden die an die „Böckler Schule“-Unterrichtseinheiten anzulegenden Qualitätskriterien im Weiteren näher expliziert.

(1) Arbeitnehmer-, Verbraucher- und Staatsbürgerperspektive

Dem Beutelsbacher Konsens Rechnung tragend, berücksichtigen die zu entwickelnden Unterrichtseinheiten nahezu alle ökonomisch und politisch geprägten Rollen, die von Menschen ausgefüllt werden. Die politisch geprägten Rollen sind in der einschlägigen Fachliteratur hinlänglich beschrieben und reichen von der des Betriebsrats/der Betriebsrätin bis hin zu der des Wählers/der Wählerin und lassen sich weitestgehend unter dem Label des *citoyen actif* subsumieren. Selbiges gilt für die vorwiegend ökonomisch geprägten Rollen, wobei die im Rahmen von „Böckler Schule“ erscheinenden Unterrichtseinheiten eine Schwerpunktsetzung in Richtung folgender Rollen aufweisen sollen:

- (1) Rolle der Arbeitnehmerin/des Arbeitnehmers,
- (2) Rolle der Verbraucherin/des Verbrauchers und
- (3) Rolle der Staatsbürgerin/des Staatsbürgers.

Dies lässt sich zum einen mit der gewünschten Orientierung an den im „Böckler-Impuls“ abgebildeten Themen, zum anderen aber auch mit dem „Gesetz der Masse“ begründen. So ist zu berücksichtigen, dass die große Mehrheit der Lernenden später in abhängiger Beschäftigung berufstätig sein wird. Derzeit sind hierzulande 37 Mio. der 41,6 Mio. Erwerbstätigen Arbeitnehmer/innen – ein Sachverhalt, der es rechtfertigt, die Arbeitswelt weit überwiegend aus der Arbeitnehmer- und nur gelegentlich aus der Arbeitgeberperspektive darzustellen. Darüber hinaus nehmen die Unterrichtseinheiten die Verbraucherperspektive ein, um einen Beitrag zur Rationalisierung von Konsumententscheidungen zu leisten, denn auch wenn die Etikettierungen der heutigen Gesellschaft von der Arbeits-, Industrie- und Wissensgesellschaft bis hin zur Medien-, Freizeit- und Risikogesellschaft reichen, so ist doch unstrittig, dass wir auch in einer Konsumgesellschaft leben. Schüler/innen in ihren Rollen als Verbraucher/innen zu stärken, ist unabdingbar, um für durch Werbung motiviertes Konsumverhalten zu sensibilisieren, Überschuldungsrisiken zu kennzeichnen sowie die Maßstäbe ethisch verantwortungsvollen Konsums aufzuzeigen. Als Staatsbürger/innen sind Menschen auch aus ökonomischer Perspektive in gesellschaftliche Strukturen und Prozesse eingebunden, d. h. sie sind etwa von den Bedingungen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit betroffen oder in der Lage, diese mittels Engagement oder im Wege demokratischer Wahlen zu verändern.

- ad (1) Die Rolle der Arbeitnehmerin/des Arbeitnehmers umfasst eine Fülle von Ereignissen, insbesondere dann, wenn ein über die Erwerbsarbeit im engeren Sinne hinausgehender Arbeitsbegriff zugrunde gelegt wird. Schüler/innen sollen auf typische, d. h. durch bestimmte Strukturmerkmale gekennzeichnete, „Arbeits-situationen“ vorbereitet werden, um in diesen annähernd planmäßig handeln zu können. Davon ausgehend, dass die Institution Schule u. a. dafür verantwortlich zeichnet, dass Schüler/innen für ihre berufliche Zukunft gewappnet werden, sollen neben (lebens)situationsbezogenen Inhalten auch gesellschaftspolitische Grundwerte vermittelt werden. Sollen diese über die Schulzeit hinaus tragen und damit auf den Erwerbsarbeitsprozess vorbereiten, gilt es, die Beschleunigung der Arbeitsprozesse, die gewachsenen Leistungsanforderungen, die in vielen Branchen eingeforderte (berufliche) Mobilität – kurzum: den durch die Globalisierung forcierten Wandel der Arbeits- und Berufswelt – umfassend zu beleuchten. Befristete Beschäftigungsverhältnisse, Teilzeitarbeit und aus der Not heraus geborene Ein-Personen-Selbständigkeiten haben gemeinsam mit den gestiegenen Ansprüchen an den zeitlich und räumlich flexiblen Menschen zu einer bis in die Mitte der Gesellschaft reichenden Verunsicherung geführt. Davon ausgehend, dass der Arbeitsmarkt als „spezifischer“ Markt zu klassifizieren und als „vermachtetes Gelände“ mit zugunsten der Arbeitgeber/innen ausfallenden Machtasymmetrien zu begreifen ist, muss die Rolle der Arbeitnehmerin/des Arbeitnehmers gerade auch mit Blick auf Möglichkeiten der Mitbestimmung umfassend expliziert werden. Dabei muss deutlich werden, dass es neben einem demokratischen Gesellschaftssystem kein undemokratisches Wirtschaftssystem geben kann. Zugleich gilt es darzulegen, dass Arbeit für die meisten Menschen das organisierte und organisierende Zentrum der Lebensführung darstellt und sich gesellschaftliche Integration noch immer in besonderer Weise über Erwerbsarbeit vollzieht.
- ad (2) Verbraucher/innen leisten einen substanziellen Beitrag zur „Moralisierung der Märkte“ (Stehr 2007, S. 236), indem sie sich mehr und mehr von der auf reine Nutzen- und Wertvermehrung gerichteten Zweckrationalität abwenden und stattdessen ein von moralischen Kriterien geleitetes (Markt-)Verhalten zeigen. Denn ob beim Kaffeetrinken, beim Schokoladenverzehr oder beim Kauf von Textilien – ethischer Konsum gemäß dem Motto „Wandel durch Handel“ findet immer breitere Akzeptanz: „Der schlafende Riese Konsument erwacht und verwandelt den Kaufakt in eine Abstimmung über die weltpolitische Rolle der Konzerne“ (Beck 2002, S. 131). Dabei sind politische Konsument(inn)en angesichts der gestiegenen Anforderungen in der globalen Warenwelt nicht selten überfordert, so dass sie häufig fremd- statt selbstbestimmt handeln. Nie zuvor wurde eine derart große Menge an Gütern, Dienstleistungen und Informationen vorgehalten, war es derart (zeit)aufwendig, sachgerechte Auswahlentscheidungen zu treffen. Auch in ihrer Rolle als Anleger/innen und Versicherungsnehmer/innen sind die Verbraucher/innen mehr und mehr gefordert. So hat die eigenverantwortliche finanzielle Planung massiv an Bedeutung gewonnen, seitdem der Leistungskatalog der gesetzlichen Kranken-, Renten- und Pflegekassen gekürzt und die Bismarcksche Sozialversicherungsarchitektur um die „Riester-“ und „Rürup-Rente“ als Instrumentarien der kapitalgedeckten Altersvorsorge ergänzt wurde. Hinzu kommt, dass Konsument(inn)en immer häufiger Leistungen erbringen müssen, die ursprünglich in die Zuständigkeit der Unternehmen und ihrer Kundenbetreuer/innen fielen – etwa bei Bankgeschäften oder Reisebuchungen. Aus Konsument(inn)en sind vielfach „produzierende Konsument(inn)en“, sprich: Prosument(inn)en, geworden. Ferner gilt es zu berücksichtigen, dass das konsumethische Bewusstsein zugenommen hat, so dass z. B. der Konsum von Waren mit Umwelt- und Sozialsiegeln nicht nur zu einem betriebs- und volkswirtschaftlich relevanten Phänomen geworden ist, sondern auch zu einer „Politisierung des Konsums“ geführt hat.

ad (3) Die Rolle der Staatsbürger/innen umfasst Lebenssituationen, die der Tatsache geschuldet sind, dass das politische Gemeinwesen konstitutives Merkmal demokratischer Gesellschaften ist. Dies impliziert auch, dass es neben einem demokratischen Gesellschafts- kein undemokratisches Wirtschaftssystem geben darf. Es bedarf demnach engagierter Wirtschaftsbürger/innen, um wirtschaftliche Vorgänge an demokratische Kontrollverfahren rückzukoppeln. Um dies leisten zu können, ist die Vermittlung fachlicher Kompetenzen notwendig: Ein/e Wirtschaftsbürger/in müsse demnach „(a) als guter Staatsbürger sein Handeln unter den Vorbehalt des Gemeinwohls stellen, (b) über Sachkompetenz und Urteilsvermögen verfügen, um ökonomische Mythen zu entzaubern und (c) genügend moralische Urteilskraft und Kompetenz ausbilden, um sich in wirtschaftlichen und politischen Kontexten an Werten, Tugenden und Pflichten orientieren zu können, die auf dieses Gemeinwohl abstellen“ (Schank/Lorch 2014, S. 268). So gilt es aber nicht nur, die Bedeutung der betrieblichen Mitbestimmung hervorzuheben, sondern auch, die Rolle der Beitrags- und Steuerzahler/innen zu erörtern, leisten diese doch einen bedeutenden materiellen Beitrag zum (politischen) Gemeinwesen. In die Rolle der Transferempfänger/innen fallen Lebenssituationen, in denen der/die Einzelne vom Gemeinwesen (materiell) profitiert. So konkretisiert sich der Solidargedanke als tragendes Fundament des Sozialstaates nicht nur in der Finanzierung der sozialen Sicherungssysteme, sondern auch in deren Inanspruchnahme. Vermittelt werden sollte auch, dass Steuergerechtigkeit, -moral und -aufkommen untrennbar miteinander verbunden sind. Zugleich soll deutlich gemacht werden, dass Stiftungen und Spenden ebenso wie Ehrenämter/innen einen funktionsfähigen Sozialstaat nicht ersetzen, sondern allenfalls punktuell ergänzen können. Zuletzt kann auch unter Bezugnahme auf die Rolle der Eigentümer/innen die Übernahme von Verantwortung verdeutlicht werden, da Eigentum soziale Beziehungen stiftet, verhindert und hierarchisiert.

(2) Problem- und Konfliktorientierung

Vorrangiges Ziel der sozialwissenschaftlichen Bildung ist es, Lernende dazu zu befähigen, nach sachlich begründeten und persönlich definierten Kriterien analysieren, urteilen und handeln zu können. Analytisch kann dabei zunächst das Prinzip der Problemorientierung von einer an Konflikten orientierten Didaktik unterschieden werden: Während die Problemorientierung den Inhalt des Politischen bzw. Ökonomischen thematisiert und gesellschaftlich kollektiv definierte Probleme wie Arbeitslosigkeit, Wirtschaftskrise, Chancenungleichheit etc. fokussiert, betont die Konfliktorientierung politische, gesellschaftliche und ökonomische Prozesse, die von verschiedenen Akteuren beeinflusst und damit verändert werden können. Nicht zuletzt mit Blick auf die Beziehung zwischen Schwachen und Starken soll deutlich werden, dass es Regulierungen bedarf, um Konflikte zu schlichten, zu beschwichtigen oder gar nicht erst aufkeimen zu lassen.

Anders als in der neoklassisch geprägten ökonomischen Bildung sollen im Rahmen der sozioökonomischen Bildung gesellschaftliche und persönliche Schlüsselprobleme akzentuiert werden: „Ökonomische Relevanz erhält die Problemorientierung dadurch, dass jegliches Wirtschaften, ob auf der individuellen oder der politischen Ebene, grundsätzlich vor einem Problem steht: Wie können die verfügbaren Mittel rational zur Erreichung von Zielen eingesetzt werden? Dabei wird die Problemlösung erschwert durch die Wahl der Ziele oder Mittel, durch existierende Zielkonflikte, Opportunitätskosten, Unsicherheiten und Risiken sowie durch nicht intendierte Folgen“ (Weber 2008, S. 266). Auch Karl Homann und Andreas Suchanek unterstreichen den Stellenwert der Problemorientierung zur Behandlung ökonomischer Bildungsinhalte, indem sie anmerken, „dass der letzte Sinn ökonomischer Forschung (...) in der Erarbeitung von Erkenntnissen liegt (...), die zur Lösung der Probleme der sozialen Ordnung beizu-

tragen vermögen“ (2005, S. 349). Innerhalb der Unterrichtseinheiten soll beispielsweise das Thema „Soziale Ungleichheit“ aufgegriffen werden. Zwar hat der von Ulrich Beck im Jahre 1986 beschriebene „Fahrstuhleffekt“ viele Menschen erfasst, aber noch immer verläuft eine Kluft zwischen „Oben“ und „Unten“, zwischen Männern und Frauen, zwischen Jungen und Alten, zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, zwischen Erwerbslosen und Berufstätigen, zwischen ethnischen, nationalen oder religiösen Minderheiten einerseits und der „Mehrheitsgesellschaft“ andererseits sowie zwischen den so genannten entwickelten und den gering entwickelten Ländern. Mit Blick auf die Konfliktorientierung kann zwischen manifesten Konflikten, die struktureller Bestandteil der Gesellschaft sind (wie z. B. Tarifkonflikte), und den diesen meist zugrunde liegenden latenten Konflikten (wie der Interessengegensatz von Arbeitgeber(inne)n und Arbeitnehmer(inne)n) unterschieden werden (vgl. Giesecke 1997).

Erfolgreiche Lernprozesse im Kontext sozioökonomischer Bildung müssen Schüler(inne)n Denkansätze bieten, so dass sie (eigene) Meinungen und Urteile überdenken, präzisieren, reflektieren, verifizieren oder gegebenenfalls auch falsifizieren können. Diese didaktische Konzeption will sowohl Lernenden politisch kategoriales Denken ermöglichen als auch den Erwerb einer politischen Streitkultur befördern. Der Ansatz beruht also im Unterschied zu „kundlichen“ Didaktiken, die oftmals als „Abbilddidaktiken“ charakterisiert werden, nicht auf einer vorgängigen sachlichen Systematik, sondern primär auf Fragen, mit deren Hilfe sich gesellschaftliche Strukturen und Prozesse erschließen lassen. Die differenzierte Betrachtung und Beurteilung von Problemen und Konflikten soll einer rein affirmativen Grundhaltung gegenüber der bestehenden Wirtschafts- und Sozialordnung entgegenwirken. Nur dann können Ökonomisierungsprozesse und -mechanismen mitsamt ihren Folgewirkungen von den Betroffenen erkannt, kritisiert und verändert werden.

(3) Schülerorientierung

Der subjektorientierte Ansatz knüpft an die im Beutelsbacher Konsens festgeschriebene Schülerorientierung an. Die Schüler- und Subjektorientierung hebt die Bedeutsamkeit von Fragestellungen hervor, die Lernende dazu veranlassen, Lernanforderungen zu ihrer eigenen Lernproblematik zu erheben. Die Zugänge zum Lerngegenstand sind folglich so zu gestalten, dass Verknüpfungen mit der Lebenswelt der Schüler/innen möglich sind, damit diese ihre Erfahrungen, Erwartungen und Perspektiven einbringen (können) (vgl. Holzkamp 1992). Daher soll der Schwerpunkt nicht allein auf ökonomischen Fakten liegen, sondern insbesondere auch auf deren Bedeutung für die Verwirklichungschancen der/des Einzelnen zielen.

Die Unterrichtseinheiten befördern vernetztes Denken, knüpfen an Alltagserfahrungen und -einstellungen der Schüler/innen an, nehmen die Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden in den Blick und schaffen produktive Irritationen, die zur kritischen Reflexion anregen. Schüler/innen, deren Eltern sich beispielsweise in prekären Beschäftigungsverhältnissen befinden oder aufgrund längerer Arbeitslosigkeit zu „Hartz IV“-Bezieher(inne)n werden, wissen, was es heißt, zum Geburtstag nicht die gewünschte neue Jeans oder auch nur den für den Kunstunterricht benötigten Tuschkasten geschenkt zu bekommen. Sie haben eine Vorstellung davon, was es bedeutet, wenn ein Diskothekenbesuch mit Freund(inn)en für sie unmöglich ist oder sie nicht an der gemeinsam geplanten Klassenfahrt teilnehmen können, weil das familiäre Budget erschöpft ist. So bieten sorgfältig ausgewählte biographisch-exemplarische Fallanalysen und -studien, die keine/n Schüler/in zur unfreiwilligen Preisgabe der eigenen familiären Situation zwingen, ein besonderes Lernpotenzial.

(4) Theorien-, Paradigmen- und Wertevielfalt

Durchweg ist mit den Unterrichtseinheiten dem Gebot des Pluralismus Rechnung zu tragen. Pluralismus zielt in den sozialwissenschaftlichen Didaktiken auf die Koexistenz verschiedener Paradigmen, Theorien, Modelle, Methoden, Werte, Beurteilungskriterien und (Wissenschafts-)Kulturen. Als pluralistisches Minimum kann die Auseinandersetzung mit wenigstens einer alternativen Position benannt werden, um den „Sound des Sachzwangs“ und das „TINA-Credo“ zu dechiffrieren. Ferner bedarf es der Relativierung, d. h. der „In-Bezug-Setzung“ ökonomischer Themen mit historischen Entwicklungssträngen, politischen Gestaltungsmöglichkeiten, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und rechtlichen Vorgaben (vgl. Graupe 2013). Die Aufgabe besteht darin, den Pluralismus ökonomischer Theorien, Modelle und Methoden aus der Wissenschaft in die Schule zu überführen, so dass Kontroversen auch außerhalb der Hochschulen ihren Widerhall finden. So etwa manifestiert sich „ökonomische Multikulturalität“ (Bracht 1994, S. 30) in unterschiedlichen Organisationsformen der Produktion – von privaten Haushalten über Genossenschaften bis hin zu kleinen und mittelständischen Unternehmungen –, in unterschiedlichen Anspruchshaltungen an die berufliche Tätigkeit, aber auch in unterschiedlichen Selbstbildern, die von der „Selbstoptimierung“ bis hin zur Selbstverwirklichung gemäß dem „Suffizienzpostulat“ reichen. Letztlich soll das Unterrichtsmaterial die Diversität (ökonomischer) Motive, Wertvorstellungen, Lebensformen und -situationen widerspiegeln.

(5) Reflexion von Alternativen

Sozioökonomischer Unterricht zielt in besonderer Weise auf die Entwicklung von Orientierungs-, Kritik- und Urteilsfähigkeit, geht mithin unter Bezugnahme auf die Reflexion von Alternativen über die bloße Faktenvermittlung hinaus. Dazu bedarf es der Initiierung einer tragfähigen Reflexions- und Diskussionskultur, die die Lernenden in ihrer Eigen- und Fremdverantwortung stärkt. Mündigkeit heißt schließlich auch, die politischen Verhältnisse nicht als ‚naturegegeben‘ hinzunehmen, sondern „Vorgefundenes kritisch zu reflektieren“ und sich auf dieser Basis zu entscheiden, „die jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse zu akzeptieren und auf ihre Veränderung hinzuwirken“ (Massing 2005, S. 20). Wie Bildung und Erziehung insgesamt soll sozioökonomischer Unterricht einen Beitrag dazu leisten, dass das Gesellschaftssystem verstanden, gedeutet und entlang von Entwicklungsmöglichkeiten analysiert werden kann. Ein der sozioökonomischen Bildung verpflichteter Unterricht wirft z. B. die Frage nach der herkunfts- oder geschlechtsbedingten Zuweisung von Lebens- und Berufschancen auf. Ferner wird das Phänomen der „Macht“ als eine zentrale Lehr-/Lernkategorie verstanden, weist diese doch auf die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Zustände hin. Im Einklang mit dem pluralistischen Prinzip „Audiatur et altera pars“ sollen die Schüler/innen nicht nur alternative Positionen skizzieren, respektieren und generieren lernen, sondern auch ein Gespür für die Veränderbarkeit unseres Wirtschafts- und Sozialsystems entwickeln: Was soll, kann oder muss sich ändern – und wenn ja, wie?

(6) Bedeutung der Methoden

Gegenstands- und lerngruppenangemessene Methoden stellen eine wesentliche, wenn nicht sogar die Erfolgsbedingung von Unterricht dar (vgl. Speth 2002, S. 429 ff.). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der heutigen Halbwertszeit von Wissen zielen die Unterrichtseinheiten auf eine Unterrichtsgestaltung, die sich durch ein besonderes Maß an Handlungs-, Interaktions- und Kooperationsorientierung auszeichnet. Um motivierende Neugier zu wecken, entdeckendes Lernen zu fördern und die Schüler/innen-Lehrer/innen- ebenso wie die Schüler/innen-Schüler/innen-Kommunikation zu intensivieren, findet ein breites Repertoire an Methoden in die Unterrichtseinheiten Eingang. Urteils- und Entscheidungskompetenz etwa sollen in besonderer Weise gefördert wer-

den, indem den Lernenden Gelegenheit gegeben wird, Aussagen zu überprüfen, statt sie lediglich als Merksätze aufzuschreiben. Im Zuge einer gruppenteiligen Projektarbeit und deren abschließender Reflexion lernen Schüler/innen, wie voraussetzungsvoll, schwierig, mitunter auch langwierig und zugleich notwendig demokratische Aushandlungsprozesse sind (vgl. Engartner 2010, S. 105 ff.). Bei der methodischen Umsetzung sollen daher folgende Prinzipien Berücksichtigung finden:

	Didaktisch-methodische Prinzipien	Ziele
(1)	Reduktion und Transformation	Vereinfachung der Inhalte
(2)	Sequenzierung	Stufung des Lehr-Lern-Prozesses
(3)	Aktionsformen	Wissensvermittlung und Schüleraktivierung
(4)	Sozialformen	Gestaltung der Unterrichtskommunikation
(5)	Medien	Veranschaulichung

Abb. 3: Didaktisch-methodische Prinzipien und damit verbundene Ziele

Hinsichtlich der methodischen Erschließungsform wird dem erarbeitenden gegenüber dem darbietenden Unterricht der Vorzug gegeben werden. Darbietender Unterricht gibt Schüler(inne)n durch die stringente Darstellung von Informationen z. B. einen systematischen Überblick über die Ordnung des Regierungs- oder Wirtschaftssystems. Erarbeitender Unterricht „verstrickt“ Schüler/innen, indem er sie in eine vom Lehrenden gestaltete oder von den Schüler(inne)n gewünschte Problemsituation versetzt. Eben hier ergibt sich eine Anknüpfungsstelle für die „Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Entfaltung der Person und die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen so fördern, dass die Schüler/innen aktiv am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen und politischen Leben teilhaben können“, wie es in § 2, Abs. 4 des Hamburgischen Schulgesetzes wörtlich und in zahlreichen weiteren Landesschulgesetzen sinngemäß heißt.

Literatur

- Beck, U. (2002): Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter, Frankfurt am Main
- Bracht, E. (1994): Multikulturell leben lernen. Psychologische Bedingungen universalen Denkens und Handelns, Heidelberg
- Engartner, T. (2010): Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts, Paderborn/München/Wien/Zürich
- Fischer, A./ Zurstrassen, B. (2014): Annäherung an eine sozioökonomische Bildung, in: dies. (Hg.): Sozioökonomische Bildung, Bonn, S. 7–31
- Giesecke, H. (1997): Kleine Didaktik des politischen Unterrichts, Schwalbach/Ts.
- Graupe, S. (2013): Ökonomische Bildung. Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaften und ihre Alternativen, in: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 2: Bildung und fragendes Denken, S. 139–165
- Hedtke, R. (2012): Die Wirtschaft in der Schule: Agendasetting, Akteure, Aktivitäten, Working Paper Nr. 3, Bielefeld
- Henkenborg, P. (2007): Moralisches Lernen, in: V. Reinhardt (Hg.): Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Baltmannsweiler, S. 71–82
- Hippe, T. (2012): Wirtschaft kann man ohne Politik nicht verstehen, in: GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, 61. Jg., Heft 4, S. 543–555
- Holzcamp, K. (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse, in: K.-H. Braun/K. Wetzel (Hg.): Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29.2.1992 in Wien, S. 91–113
- Homann, K./Suchanek, A. (2005): Ökonomik. Eine Einführung, Tübingen (2. Aufl.)
- Massing, P. (2005): Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung, in: G. Weißeno (Hg.): Politik besser verstehen, Wiesbaden, S. 19–42
- Schank, C./Lorch, A. (2014): Der Wirtschaftsbürger als Subjekt einer sozioökonomischen Bildung, in: A. Fischer/B. Zurstrassen (Hg.): Sozioökonomische Bildung, Bonn, S. 266–284
- Speth, H. (2002): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik, Rinteln (7. Aufl.)
- Stehr, N. (2007): Die Moralisierung der Märkte. Eine Gesellschaftstheorie, Frankfurt am Main
- Weber, B. (2008): Problemorientierung, in: R. Hedtke/dies. (Hg.), Wörterbuch ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 265–266