Hans Böckler Stiftung
Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

WORKING PAPER FORSCHUNGSFÖRDERUNG

Nummer 105, November 2018

Das Kerncurriculum der sozioökonomischen Bildung für die Sekundarstufe I

Reinhold Hedtke

FORSCHUNGS-
FÖRDERUNG

Der Autor

Dr. Reinhold Hedtke ist Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Zuvor war er Professor für Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und bis 1998 Studienrat an Kollegschulen und Berufskollegs. Er ist leitender Herausgeber des Journal of Social Science Education.
E-Mail: reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

© 2018 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de

„Das Kerncurriculum der sozioökonomischen Bildung für die Sekundarstu-fe I“ von Reinhold Hedtke ist lizenziert unter

Creative Commons Attribution 4.0 (BY).

Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. von Schaubildern, Abbildungen, Fotos und Textauszügen erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

ISSN 2509-2359

Inhalt

Zusammenfassung 6
Einleitung 7
1. Verortung 9
2. Bausteine 16
2.1 Inhaltsfelder und Kompetenzen 19
2.2 Kernelemente 30
3. Grundprinzipien 38
3.1 Subjektorientierung und Problemorientierung 39
3.2 Gegenstandsbereich 47
3.3 Sozialwissenschaftlichkeit 50
3.4 Bildungspraktische Anschlussfähigkeit 57
4. Inhaltsfelder 59
4.1 Jahrgangsstufen 7 und 8 60
4.2 Jahrgangsstufen 9 und 10 71
Literatur 85

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Problemorientiert-thematische Unterrichtsplanung in der sozioökonomischen Bildung 10

Abbildung 2: Sozioökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Integrationsfach 11

Abbildung 3: Verortung der sozioökonomischen Bildung nach Logiken der Schulfachkonstruktion 13

Abbildung 4: Kernelemente des Sozioökonomischen Curriculums 17

Abbildung 5: Kompetenzen im Sozioökonomischen Curriculum 25

Abbildung 6: Beispiel für die Zuordnung von Kernkompetenzen und Inhaltsfeldern 28

Abbildung 7: Zeitstruktur des Kerncurriculums in der Sekundarstufe I 29

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grundstruktur und Kernelemente der sozioökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I 21

Tabelle 2: Beispiel für eine schulinterne Themenplanung der sozioökonomischen Bildung 23

Tabelle 3: Dimensionen und Prinzipien des Sozioökonomischen Curriculums 38

Tabelle 4: Gemeinsame Konzepte der Sozialwissenschaften nach Inhaltsfeldern 55

Tabelle 5: Inhaltsfeld 1 „Haushalt und Geschlecht“ 61

Tabelle 6: Inhaltsfeld 2 „Unternehmen und Produktion“ 63

Tabelle 7: Inhaltsfeld 3 „Markt und Preis“ 65

Tabelle 8: Inhaltsfeld 4 „Konsum und Natur“ 66

Tabelle 9: Inhaltsfeld 5 „Arbeit und Arbeitspolitik“ 68

Tabelle 10: Inhaltsfeld 6 „Geld und Kredit“ 70

Tabelle 11: Inhaltsfeld 7 „Verteilung und Vorsorge“ 72

Tabelle 12: Inhaltsfeld 8 „Wirtschaft und Politik“ 74

Tabelle 13: Inhaltsfeld 9 „Wirtschaft und Natur“ 76

Tabelle 14: Inhaltsfeld 10 „Entwicklung und Weltwirtschaft“ 78

Tabelle 15: Inhaltsfeld Betriebspraktikum 81

Tabelle 16: Wissenschaftliche Pluralität in den Inhaltsfeldern nach Thorsten Hippe 83

Tabelle 17: Korrespondenzen zur Struktur der Inhaltsfelder des Sozioökonomischen Curriculums in der Sekundarstufe I 84

Zusammenfassung

Sozioökonomische Bildung ist die Anwendung sozialwissenschaftlicher Bildung auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft. Das hier in Kurzform präsentierte Sozioökonomische Curriculum zeigt, was sozioökonomische Bildung konkret bedeutet und wie man sie unterrichtlich umsetzen kann. Die Vorschläge für das Curriculum und für den Unterricht sind in dem von Reinhold Hedtke (Bielefeld) und Birgit Weber (Köln) geleiteten Forschungsprojekt „Pragmatische sozioökonomische Bildung – Konzeptionelle Grundlagen und Kerncurriculum“ der Hans Böckler Stiftung entwickelt worden.

Das Sozioökonomische Curriculum berücksichtigt ganz besonders das Bedürfnis junger Menschen nach einer Bildung, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördert und aus dieser subjektorientierten Perspektive heraus den Gegenstandsbereich Wirtschaft in den Blick nimmt. Es nimmt den Anspruch auf Bildung ernst. Deshalb stützt es sich auf die sozioökonomischen Erfahrungsräume und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen und auf das sozialwissenschaftliche Wissen, das ihnen die Wirtschaftswelten erschließt.

Mit dem Sozioökonomischen Curriculum liegt erstmals eine konkrete Konzeption vor, die die (sozio-)ökonomische Bildung umfassend und differenziert auf den gegenwärtigen Stand der sozialwissenschaftlichen Wirtschaftsforschung und der Fachdidaktikwissenschaft bezieht. Es verbindet Theorie und Empirie, Wissenschaft und Erfahrung, fachdidaktische Konzeption und unterrichtliche Praxis. Es erschließt den Gegenstandsbereich Wirtschaft, indem es Subjektorientierung systematisch mit Sozialwissenschaftsorientierung verknüpft.

Das Sozioökonomische Curriculum zeigt, dass und wie eine anspruchsvolle und innovative sozioökonomische Bildung in der Sekundarstufe I umgesetzt werden kann. Inhaltlich, strukturell und zeitlich erweist sich das Curriculum als an Stundentafeln und Lehrpläne der Bundesländer anschlussfähig, es kann dort also implementiert werden. Man kann es sowohl für die notwendigen bildungspolitischen Reformen einschlägiger Curricula wie auch für die unterrichtliche Planung an Schulen nutzen. Es eignet sich auch als ein Exempel in der Fachlehrerinnenausbildung für die sozialwissenschaftliche Domäne, weil es Bildungsanspruch, Sozialwissenschaftlichkeit, Problemorientierung, plurale Zugänge, normative Leitideen, jugendliche Erfahrungswelten und kritisches Denken curricular integriert.

Das Soziökonomische Curriculum wird anderenorts systematisch und ausführlich durch Bezug auf empirische Befunde, theoretische Konzeptionen und fachdidaktische Ansätze begründet (Hedtke 2018, Weber 2018a und 2018b). In diesem Working Paper wird es in seinen Grundzügen präsentiert.

Einleitung

Das hier in einer Kurzfassung vorgestellte Sozioökonomische Curriculum ist ein Teilergebnis des Forschungsprojekts „Pragmatische sozioökonomische Bildung – Konzeptionelle Grundlagen und Kerncurriculum“ der Hans Böckler Stiftung, das von Reinhold Hedtke und Birgit Weber geleitet wurde und an der Universität Bielefeld und der Universität zu Köln stattfand.

Das Sozioökonomische Curriculum repräsentiert das Wissen und Können zum Gegenstandsbereich Wirtschaft, über das Kinder und Jugendliche heute und morgen verfügen können sollen. Es verbindet fachliche, fachdidaktische und thematische Innovativität mit einem durch und durch pragmatischen Ansatz, der die Anschlussfähigkeit an etablierte curriculare und unterrichtliche Traditionen garantiert.

Das Curriculum basiert auf einem breiten und differenzierten, sozialwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fundament und berücksichtigt dabei auch den internationalen wissenschaftlichen Diskussionsstand. Damit ist es theoretisch und empirisch begründet und praktisch umsetzbar. Nicht zuletzt greift das Curriculum wirtschaftliche Erfahrungsräume und Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen systematisch für die Curriculumkonstruktion und für die Unterrichtsplanung auf. Mit dieser Kombination von Leistungsmerkmalen geht das Sozioökonomische Curriculum weit über das curricular bisher Übliche hinaus.

Ein Kerncurriculum beschreibt die zentrale Bildungsidee und die Leitvorstellungen einer schulischen Domäne, die Kernkompetenzen und die wichtigsten fachlich-inhaltlichen Konzepte, es umreißt die Grundlinien eines domänenspezifischen Unterrichtsbildes (vgl. Hedtke 2018, Kap. 6). Es legt das „unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen“ fest, beschreibt Kompetenzdimensionen und Themen und lässt dabei den Schulen Freiräume (Tenorth 2004, 18). Kurz, ein Kerncurriculum bestimmt und legitimiert Kanon und Kultur einer Domäne.

Das Sozioökonomische Curriculum präsentiert Kanon und Kultur der sozialwissenschaftlichen Subdomäne „Wirtschaft in der Gesellschaft“ für Varianten eines grundsätzlich integrativ angelegten Schulfaches. Damit schließt es an die etablierte schulfachlich-curriculare Tradition in den Bundesländern an (vgl. Weber 2018a, Kap. 3).

Dieses Selbstverständnis schließt eine Trennung der sozioökonomischen Bildung von der politischen und gesellschaftlichen Bildung definitiv aus. Bildungsidee, Gestalt und Gehalt, Prinzipien, Kompetenzen und Konzepte, Inhaltsfelder und Themen des Sozioökonomischen Curriculums zielen auf die systematische Integration der sozioökonomischen Bildung in die sozialwissenschaftliche Bildung. Unter den Bedingungen eines wirtschaftswissenschaftlichen Separatfaches Wirtschaft lassen sich weder sozioökonomische noch sozialwissenschaftliche Bildung realisieren.

Unser Kerncurriculum soll die fachbezogene Bildungsplanung, die Lehr-Lern-Praxis und die Materialentwicklung für den Unterricht systematisch anleiten und fachdidaktisch inspirieren. Solche Ambitionen verlangen eine Offenlegung der wesentlichen Annahmen und Begründungen und eine Bezugnahme auf den wissenschaftlichen und fachdidaktischen state of the art. Das leisten wir mit den fachdidaktisch-fachwissenschaftlichen Analysen in im Buch „Das Sozioökonomische Curriculum und die Grundlagen der sozioökonomischen Bildung“ (Hedtke 2018).

Unterricht soll die Bildung der Lernenden ermöglichen und befördern. Deshalb setzt ein Kerncurriculum eine Leitidee von Bildung und deren domänenspezifische Darlegung und Interpretation zwingend voraus. Das Sozioökonomische Curriculum verlangt also nach Grundlegung durch eine Konzeption von sozioökonomischer Bildung.

Für die Curriculumkonstruktion aus sozioökonomiedidaktischer Perspektive wählen wir einen Bildungsbegriff und eine allgemeindidaktisch fundierte fachdidaktische Konzeption der Domäne und ihrer Subdomänen als Ausgangspunkt.

Wir orientieren uns bei der Curriculumkonstruktion an zentralen gesellschaftlichen Problemen und persönlichen Herausforderungen und verbinden sie mit bildungsrelevanten Wissensbeständen aus den einschlägigen Sozialwissenschaften und wirtschaftlichen Wirklichkeiten, die auch in den Erfahrungen und Lebenssituationen der Lernenden zum Ausdruck kommen.

Darüber hinaus entwickeln wir ein Set von charakteristischen und domänenspezifischen fachdidaktischen Prinzipien, die systematisch und sichtbar in die Konstruktion des Curriculums eingehen und dadurch den Unterricht im Sinne der sozioökonomischen Bildung anleiten.

Wir definieren nachfolgend zunächst den Ort des Kerncurriculums in der sozialwissenschaftlichen Domäne der Sekundarstufe I und präsentieren die Philosophie seiner bildungspraktischen Verwendung (Kap. 1). Wir erläutern die Kernelemente und Grundstruktur des Curriculums (Kap. 2) und stellen die Grundsätze für die Konstruktion des Kerncurriculums vor (Kap. 3). Schließlich geben wir einen Überblick über die einzelnen Inhaltsfelder (Kap. 4). Die Grundlinien der Sozioökonomiedidaktik, an denen wir unser Curriculum orientieren, und die Konstruktion des Curriculums begründen wir ausführlich in einem zweiten Teil unserer Untersuchungen. Da wir dort unsere Argumentation im Einzelnen ausdifferenzieren und auf den Stand der wissenschaftlichen Debatten beziehen, verzichten wir im vorliegenden Text weitgehend auf Literaturreferenzen; das dient auch seiner Lesbarkeit.

1. Verortung

Das Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung gründet auf der Überzeugung, dass eine sozialwissenschaftlich informierte und aufgeklärte Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft/Gesellschaft in der Wirtschaft unabdingbar zur Bildung aller Gesellschaftsmitglieder gehört. Es versteht sich als integraler Bestandteil der sozialwissenschaftlichen Domäne der Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I. Vereinfacht ausgedrückt bildet die Gruppe der Schulfächer diese Domäne, die die Teilaufgaben von politischer, ökonomischer und sozialer Bildung im Rahmen einer gesellschaftlichen Bildung übernehmen. Vor diesem Hintergrund legt unser Kerncurriculum die Grundlagen für eine sozioökonomische Bildung im Rahmen sozialwissenschaftlicher oder genauer gesellschaftlicher Bildung.

Damit schließt das Sozioökonomische Curriculum nicht nur eine gravierende Forschungslücke, sondern es liefert auch eine systematische, fachdidaktisch und fachwissenschaftlich eingehend begründete sozioökonomiedidaktische Konzeption für Unterrichtspraxis, Lehrerausbildung und Bildungspolitik.

Das Kerncurriculum schöpft seine Legitimation aus dem spezifischen Beitrag, den es zur allgemeinen Bildung der Personen mit Blick auf Wirtschaft in der Gesellschaft/Gesellschaft in der Wirtschaft zu leisten verspricht. Dabei konzentriert sich unser Curriculum auf das Wissen und Können, das die Bildung der Personen, die als Schülerin oder Schüler an organisierten Bildungs- und Lernprozessen teilnehmen, ermöglicht, befördert, vertieft – und sie dabei auch irritiert. Denn die überraschende Enttäuschung von Erwartungen, die man aus dem Bestand an Wissen und Können ableitet, initiiert Lern- und Bildungsprozesse.

Persönliche Bildungsrelevanz als Kriterium verlangt nur das curricular aufzugreifen, was die Personen bei der Entwicklung ihrer Selbstverständnisse, ihres Weltverstehens, ihrer Sozialverhältnisse und ihrer Denk- und Handlungsfähigkeiten unterstützt. Das umfasst üblicherweise nicht allein das aus Sicht des Individuums Bildungsrelevante, sondern auch das gesellschaftlich mit Blick auf die kulturelle Tradition und die erwünschte Einbürgerung der nachwachsenden Generation als bildungsrelevant Kodifizierte. Personen setzen sich deshalb in Bildungsprozessen mit persönlichen und gesellschaftlichen Erwartungen und ihren eigenen Positionen dazu auseinander.

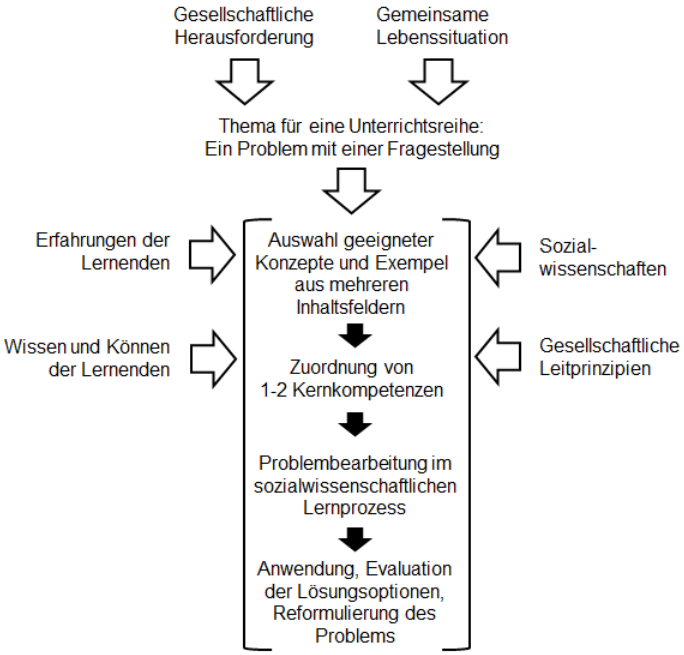
Zu diesen Erwartungen zählt auch die Aufklärung, Interpretation und Bearbeitung von Schlüsselproblemen und besonders relevanten individuellen und kollektiven Herausforderungen sowie darauf bezogener alternativer Lösungsansätze im Rahmen von Bildungsprozessen. Deshalb greift das Kerncurriculum das Wissen und Können auf, das einen herausragenden Beitrag zur Beschäftigung mit den Problemen und Herausforderungen ver-

spricht, mit denen sich Kinder und Jugendliche individuell oder gesellschaftlich konfrontiert sehen und auseinandersetzen sollen. Diese Auseinandersetzung kann man nur dann als obligatorisch für alle Lernenden festsetzen, wenn sie wesentlich sowie zugleich zur Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen, struktureller kollektiver Problemlagen und individueller Entwicklungsaufgaben beitragen, die sich im Kontext sozialwissenschaftlicher Bildung an gemeinsamen, von größeren Gruppen geteilten gesellschaftlichen Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen manifestieren. Zugleich heißt Bildung auch in dieser Hinsicht, dass sie dies in erster Linie tun, um ihre persönlichen Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse zu entwickeln, zu reflektieren und zu modifizieren.

Im Folgenden präsentieren wir kurz vier Charakteristika, die aus dieser äußerst knappen Ortsbestimmung des Kerncurriculums folgen: Problemorientierung, Vernetzung von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, Integrationsfach und Praxisorientierung.

Sozioökonomische Bildung ist erstens problemorientiert zu konzipieren; das gilt im Grundsatz auch für das Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung (vgl. Abbildung 1). Aus einem Problem wird ein Thema entwickelt, das für eine Unterrichtsreihe die leitende Fragestellung und den inhaltlichen Zusammenhang stiftet.

Abbildung 1: Problemorientiert-thematische Unterrichtsplanung in der sozioökonomischen Bildung

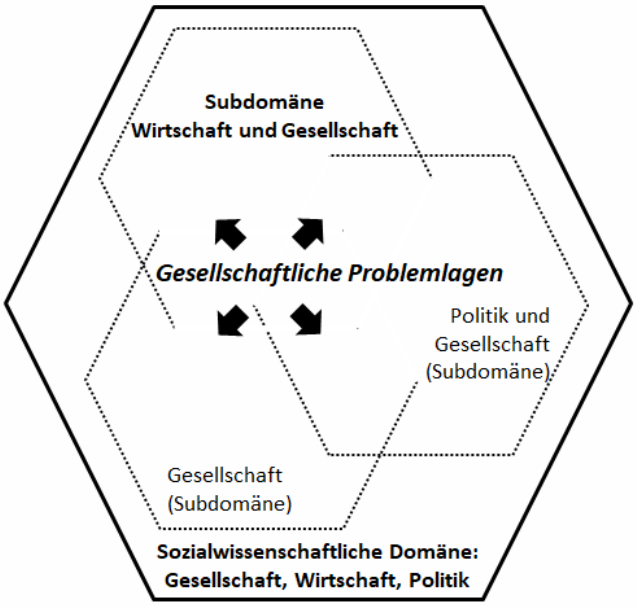


Quelle: Eigene Darstellung

Der hybride Charakter von Wirtschaft und Gesellschaft verlangt zweitens, dass die sozioökonomische Bildung in Schulen dieser Koexistenz der Gegenstandsbereiche Wirtschaft und Gesellschaft einschließlich Politik *systematisch und kontinuierlich* gerecht werden muss. Wenn jedoch in einem Fach ein gesellschaftliches oder individuelles Problem, in einem anderen Fach die zugehörigen ökonomischen Zusammenhänge und in einem dritten die politischen Lösungen behandelt werden, kann das kaum geleistet werden. Gelingen kann es nur in einem Fachzusammenhang, der die Herausforderungen aus Wirtschaft, Gesellschaft und Politik zusammenhält und curricular organisiert. Integrationsfächer sind die dafür im Grundsatz überlegene Lösung.

Das Spezifische der sozioökonomischen Bildung besteht unter anderem darin, dass sie *innerhalb* eines Integrationsfaches diesen Zusammenhang von einem bestimmten Gegenstandsbereich her erschließt. Dabei geht es ihr darum, die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Wirtschaft in der Gesellschaft und Gesellschaft in der Wirtschaft von der Bildung der Personen her zu denken. Das korrespondiert mit dem Grundsatz der Schülerorientierung, den die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken besonders betonen. Diese *innerfachliche* Verortung der sozioökonomischen Bildung und damit auch des Kerncurriculums Sozioökonomische Bildung veranschaulicht die Abbildung 2.

Abbildung 2: Sozioökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Integrationsfach



Quelle: Eigene Darstellung

Der sozialwissenschaftlich-integrative Ansatz ist nicht nur wissenschaftlich sehr gut begründet (z. B. Kahsnitz 2005; Hedtke 2006b; Fischer/Zurstrassen 2014; Weber 2015 und 2017, 49 f.). Er erweist sich vielmehr drittens auch in pragmatischer Perspektive als bildungspolitisch anschlussfähig. Denn mit seinem integrativen Ansatz entspricht das Sozioökonomische Curriculum dem curricularen Regelfall in den einschlägigen Stundentafeln und Lehrplänen der Bundesländer, die die Bildung in der sozialwissenschaftlichen Domäne zumeist am Modell von Integrationsfächern ausrichten, wenngleich diese ganz unterschiedliche Gestalt annehmen (Weber 2017, 46–48; vgl. Weber 2018a).

In vielen europäischen Ländern ist die schulfachliche Integration der sozialwissenschaftlichen Domäne gerade in der Sekundarstufe I der Normalfall (Hedtke 2015). Jahrzehntelang herrschte auch ein bildungspolitischer Konsens über einen sozioökonomischen, integrativen Ansatz zwischen den einschlägigen Verbänden in Deutschland (z. B. Gemeinsame Initiative 2000). Die Arbeitgeberseite verließ 2010 mit einem Gutachten diesen Konsens und fordert seitdem ein monodisziplinäres, einseitig allein auf die Wirtschaftswissenschaften ausgerichtetes separates Fach Wirtschaft (Retzmann u. a. 2010).

Insofern ist das Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung viertens dezidiert praxisorientiert. Es kann im Prinzip überwiegend innerhalb der existierenden institutionellen Rahmenbedingungen realisiert werden. Es verlangt weder eine Umstrukturierung der sozialwissenschaftlichen Domäne, noch eine Zerlegung bestehender oder die Einführung neuer Fächer. Damit vermeidet das Kerncurriculum auch die Fortführung unfruchtbarer bildungspolitischer und schulfachpolitischer Konflikte der Vergangenheit. Es zeigt, dass ein sozioökonomisches Bildungskonzept einem verengt wirtschaftswissenschaftlichen Konzept überlegen ist. Das trifft besonders für die Sekundarstufe I zu.

Was ist der systematische Ort der sozioökonomischen Bildung und damit des Kerncurriculums Sozioökonomische Bildung? Ihre Verortung im Spektrum der möglichen Fächerkonstruktionen in der sozialwissenschaftlichen Domäne, die sich als Idealtypen aus den vielfältigen Stundentafelrealitäten in deutschen Bundesländern und europäischen Staaten herauskristallisieren, verzeichnet die Abbildung 3. Vom Wissenschaftssystem und seinen Strukturprinzipien her gesehen ist das Integrationsfach, in dem die sozioökonomische Bildung ihren Platz hat, multi- und transdisziplinär ausgerichtet (Wissenschaftslogik). Von ihrem Bildungsanspruch her ist sie an Bildungsaufgaben orientiert, die sich den Lernenden mit Blick auf Schlüsselprobleme, Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben stellen und die ihre eigene Situation und Person betreffen (Lernlogik; vgl. Abbildung 1).

Lehr-Lern-Prozesse folgen einer anderen Logik als die Sozialwissenschaften. Struktur und Inhalte eines Curriculums lassen sich daher bekanntlich nicht einfach aus der Struktur der Sozialwissenschaften ableiten.

Bildungsprozesse in der sozialwissenschaftlichen Domäne beziehen sich vielmehr auf individuelle und gesellschaftliche Herausforderungen, etwa im Sinne von Wolfgang Klafkis epochalen Schlüsselproblemen, mit denen sich eine Gesellschaft konfrontiert sieht, und auf herausfordernde oder problematische Lebenssituationen. Dabei dienen der sozioökonomischen Bildung insbesondere als sozioökonomisch charakterisierte Herausforderungen als Ausgangspunkt und roter Faden für Lehr-Lern-Prozesse. Im schulischen Unterricht sind deren Dreh- und Angelpunkt die Themen, die in Form einer Problemfrage einen Bildungsprozess über einen längeren Zeitraum hinweg, etwa einige Wochen lang, motivieren und anleiten.

Ein Unterrichtsthema bezieht sich auf ein relevantes und einigermaßen abgrenzbares Problem, das unter einer bestimmten, ergebnisoffenen und auf Antworten drängenden Fragestellung im Unterricht bearbeitet wird. Ein Thema verlangt wissenschaftlich, politisch und personal multiperspektivische Herangehensweisen und die Auseinandersetzung mit kontroversen Positionen. Eine angemessene Beschäftigung mit sozioökonomischen Themen verlangt multidisziplinäres und transdisziplinäres sozialwissenschaftliches Wissen, das auch zur Erschließung anderer Themen und Probleme übertragen werden kann (Konzepte). Konzepte wie z. B. Akteur, Interesse, Knappheit, Kreislauf, Macht, Markt oder Unternehmen sind mit der herkömmlichen fachdidaktischen Figur der Kategorie verwandt (Petrik 2011, 85 f.; Kruber 2005).

Abbildung 3: Verortung der sozioökonomischen Bildung nach Logiken der Schulfachkonstruktion

		Wissenschaftliche Prinzipien der Strukturierung von wissenschaftlichem Wissen in der sozialwissenschaftlichen Domäne (Subdomäne Wirtschaft)	
		Multidisziplinarität, Transdisziplinarität	**Monodisziplinarität, Bidisziplinarität**
Didaktische und fachdidaktische Prinzipien der Konstruktion von Schulfächern	**Struktur im Wissenschaftssystem**	Sozialwissenschaften	Wirtschaftswissenschaft(en)
	Beispiele	Sozioökonomische Bildung im Integrationsfach	Ökonomische Bildung im Separatfach
	Anforderungen von Bildungsaufgaben	Familie und Haushalt Arbeit und Beruf Gesellschaft und Lebensführung Umwelt und Gesundheit	
	Beispiele	Arbeitslehre, Verbraucherbildung	(keine Fälle bekannt)

Quelle: Eigene Darstellung, angelehnt an Hedtke 2015, 20, Weber 2013, 6.

Die Grundstruktur der problemorientiert-thematischen Unterrichtsplanung in der sozioökonomischen Bildung präsentiert die Abbildung 1. Diese Planungsfigur findet in weiten Teilen der sozialwissenschaftlichen Bildung fachdidaktische Zustimmung und praktische Umsetzung. Mit den Dimensionen gemeinsame Lebenssituation, Erfahrungen der Lernenden und Wissen und Können der Lernenden, die *kontinuierlich* während des gesamten Prozesses relevant sind und nicht nur in der Planungsphase, stellt sie die Subjektorientierung sicher. Die Dimensionen gesellschaftliche Herausforderung und gesellschaftliche Leitideen garantieren zugleich die gesellschaftliche Relevanz und die Integration der Lehr-Lern-Prozesse in die gesellschaftlich-sozialwissenschaftliche Domäne (vgl. Abbildung 3). Die Dimension Sozialwissenschaften steht für die Wissenschaftsorientierung sozioökonomischer Bildung.

Das Kerncurriculum sozioökonomische Bildung dient der Unterrichtsplanung als fachdidaktischer Referenzrahmen, aus dem die Lehrkräfte einerseits in systematisierter Form fundierte Anregungen für die Zuordnung von

Schlüsselproblemen, Leitideen, Konzepten, Kompetenzen, Exempeln und Kontroversen zu einem von ihnen mit Blick auf eine konkrete Lerngruppe formulierten Unterrichtsthema erhalten. In mittelfristiger Planungsperspektive dient das Kerncurriculum darüber hinaus den Lehrkräften als ein fachlich und fachdidaktisch strukturierter Maßstab, an dem sie überprüfen können, welche der genannten Curriculumelemente sie in den problemorientierten Unterrichtsreihen bereits aufgegriffen haben und wo noch Lücken bestehen, die geschlossen werden sollen.

Nachdem wir die fachlich-curriculare Verortung und die Kultur der praktischen Verwendung des Kerncurriculums erläutert haben, präsentieren wir im folgenden Kapitel die Elemente, aus denen das Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung besteht.

2. Bausteine

Das Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung bezieht sich auf die Subdomäne Wirtschaft in der Gesellschaft in der sozialwissenschaftlichen Domäne und nicht auf ein spezielles Schulfach. Als *Kern*curriculum beschränkt es sich auf das notwendige Minimum, über das alle Lernenden verfügen sollen. Im Folgenden erläutern wir kurz Sinn und Zweck wichtiger Elemente des Kerncurriculums Sozioökonomische Bildung (vgl. Tabelle 1). Einige davon greifen wir im Kapitel 3 wieder auf und vertiefen sie.

Ein Kerncurriculum für die sozioökonomische Bildung legitimiert sich zuallererst durch den spezifischen Beitrag zur Bildung der lernenden Personen mit Blick auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft. Das Kerncurriculum stützt sich auf eine bildungstheoretisch fundierte sozioökonomiedidaktische Konzeption, definiert seinen Gegenstandsbereich als Wirtschaft in der Gesellschaft, verwendet Konzepte der Sozialwissenschaften für dessen Erschließung, Erklärung und Reflexion, versteht sozioökonomisches Lernen als Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Problemen und Herausforderungen, orientiert sich an sozioökonomischen Erfahrungsräumen und typischen Situationen und betont sozialwissenschaftliche und gesellschaftlich-politische Pluralität und Multiperspektivität.

Schließlich haben wir das Kerncurriculum so konstruiert, dass es für Bildungspolitik und Bildungspraxis anschlussfähig ist, weil es nur so praxiswirksam werden kann.

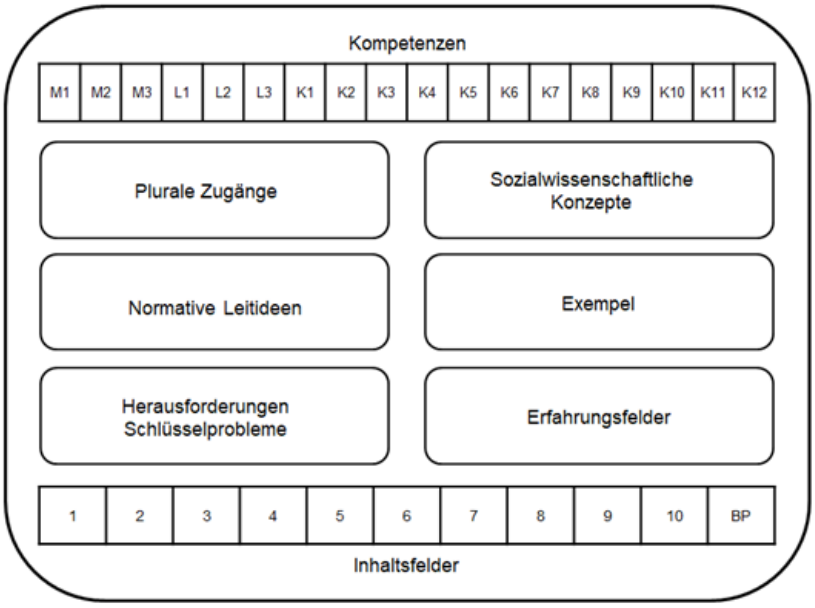
Als Voraussetzung dafür haben wir eine vollständige und differenzierte Curriculumanalyse für die einschlägigen Fächer aller Bundesländer durchgeführt (Weber 2018a).

Im folgenden Kapitel 3 werden diese sozioökonomiedidaktischen Positionen im Überblick skizziert. Im Buch „Das Sozioökonomische Curriculum und die Grundlagen der sozioökonomischen Bildung“ werden sie dann ausführlicher und mit differenzierter Bezugnahme auf den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs erörtert (Hedtke 2018).

Das Sozioökonomische Curriculum konstruieren wir vor allem mithilfe von acht Bausteinen: mit den beiden traditionellen Instrumenten Inhaltsfelder und Kompetenzen sowie mit den sechs Kernelementen Erfahrungsräume, Herausforderungen, sozialwissenschaftliche Konzepte, normative Leitideen, plurale Zugänge und Exempel (vgl. Abbildung 4).

Im Folgenden führen wir zunächst die sechs Kernelemente des Sozioökonomischen Curriculums ein. Sie geben ihm Richtung und Struktur, Intention und Inhalt und dienen der Unterrichtsplanung als Orientierung und Maßstab. Sie sind die Charakteristika, die es von anderen fachdidaktischen Ansätzen wesentlich unterscheiden. Sie definieren die Obligatorik des Kerncurriculums.

Abbildung 4: Kernelemente des Sozioökonomischen Curriculums



Quelle: Eigene Darstellung.
M = Meta-, L = Leit-, K = Kernkompetenz, BP = Betriebspraktikum

Das Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung ist in der klassischen Form von *Inhaltsfeldern* strukturiert. Da Lernen und Unterricht in der Zeit stattfinden, erhält das Curriculum durch die Zuordnung von Inhaltsfeldern zu *Jahrgangsstufen* eine Zeitstruktur.

Die allgemeine Zielstruktur des Kerncurriculums Sozioökonomische Bildung beschreiben die sozioökonomischen *Leit- und Kernkompetenzen* sowie die *Metakompetenzen*. Für jedes Inhaltsfeld des Curriculums werden die folgenden sechs Kernelemente ausgewiesen und inhaltlich gefüllt.

Zunächst soll das Kerncurriculum eine systematische Auseinandersetzung der Lernenden mit gesellschaftlichen *(1) Herausforderungen* organisieren; sie werden schwerpunktmäßig je einem Inhaltsfeld des Curriculums zugeordnet.

Für diese Auseinandersetzung greift das Curriculum bevorzugt auf *sozialwissenschaftliche (2a) Basiskonzepte* und *(2b) Konzepte* zurück, die ebenfalls einzelnen Inhaltsfeldern zugewiesen werden. Das Kerncurriculum bezieht sich durchgängig auf die sozioökonomischen (3) *Erfahrungsräume* der jugendlichen Lerner.

Den Inhalts- und Erfahrungsräumen schreibt das Kerncurriculum je eine (4) *normative Leitidee* zu, die man dort besonders gut aufspüren, analysieren, empirisch kritisieren, kontrovers diskutieren und mit anderen normativen Leitideen vergleichen kann.

Zusammengenommen repräsentieren diese vier Kernelemente die Probleme-Erfahrung-Konzepte-Struktur, die dem vom Kerncurriculum struktu-

rierten Bildungsgang in der sozioökonomischen Subdomäne zugrunde liegt.

Für jedes Inhaltsfeld schlägt das Kerncurriculum konkrete (5) *Exempel* für den Unterricht vor.

Weil Pluralität in fachdidaktischen Ansätzen und unterrichtlichen Praxen oft untergeht, konstruieren wir für die gesellschaftliche und wissenschaftliche Pluralität ein eigenes curriculares Kernelement (6) *Plurale Zugänge.* Es dient uns dazu, für Pluralität besonders relevante und für die Behandlung im Unterricht geeignete Konzepte hervorzuheben.

Diese sechs Kernelemente des Curriculums haben wir gemäß grundlegenden sozioökonomiedidaktischen Prinzipien konstruiert, auf die wir gleich eingehen (Tabelle 3).

Das Kernelement Herausforderungen stützt sich auf die Prinzipien Problem- und Subjektorientierung, das Element sozialwissenschaftliche (Basis-)Konzepte entspricht dem Prinzip der Sozialwissenschaftlichkeit, Erfahrungsräume als Curriculumelement sichern das Prinzip der Subjektorientierung, das die Erfahrungsorientierung einschließt, das Element normative Leitideen umfasst mehrere, jeweils kontrovers zu interpretierende und mit Alternativen zu konfrontierende Leitideen, verknüpft so das Prinzip Subjektorientierung mit dem der Pluralität und verankert zugleich ethische wie auch wissenschaftstheoretische Aspekte im Curriculum, das Pluralitätsprinzip wird inhaltlich im Element Plurale Zugänge durch die dort ausgewiesenen Konzepte konkretisiert.

Neben dem innovativen und obligatorischen Element der normativen Leitideen haben wir in das Kerncurriculum eine innovative Herangehensweise *als Option* integriert: die reinszenierende Auseinandersetzung mit *Menschheitsthemen*, die auch die Form der Arbeit mit klassischen Texten haben kann. Schließlich ordnen wir jedem Inhaltsfeld eine dafür besonders geeignete domänenspezifische Leitmethode zu.

Im Folgenden geben wir einen kurzen Überblick zunächst über die inhaltliche Struktur des Kerncurriculums sowie über die Kompetenzen, die die Lernenden im Zuge ihrer sozioökonomischen Bildung erwerben sollen (Inhaltsfelder und Kompetenzen). Das schließt einen Überblick über die zeitliche Struktur des Curriculums ein. Danach präsentieren wir die sechs charakteristischen Kernelemente des Kerncurriculums Sozioökonomische Bildung (Kernelemente, Abbildung 4). Dieser Abschnitt endet mit einer Skizze der innovativen Herangehensweise des Menschheitsthemas.

2.1 Inhaltsfelder und Kompetenzen

Das Sozioökonomische Curriculum steht und fällt mit den sozioökonomischen Inhalten, mit denen sich die Lernenden im Zuge ihrer sozioökonomischen Bildung auseinandersetzen sollen. Inhaltsfelder sind ein klassisches Instrument für die inhaltliche Strukturierung von Lehrplänen. Obwohl wir die Inhaltsfelder sozioökonomisch auslegen, zählen wir sie nicht zu den curricularen *Kern*elementen. Inhaltsfelder erhalten im Sozioökonomischen Curriculum einen nachrangigen Status gegenüber problemorientierten Unterrichtsthemen. Themen genießen für Unterrichtsplanung und Unterricht sowie die Strukturierung von Lern- und Bildungsprozesse prinzipiell Priorität.

Inhaltsfelder

Auch das Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung wird durch zehn Inhaltsfelder sowie das Betriebspraktikum strukturiert (vgl. Tabelle 1). Diese Struktur ist insofern konservativ, als sechs der zehn Inhaltsfelder den Kern dessen spiegeln, was viele der gegenwärtigen Lehrpläne der Sekundarstufe I der sozioökonomischen Bildung traditionell als Inhaltsstruktur im Großen und Ganzen zugrunde legen (vgl. Weber 2018a): Unternehmen und Produktion, Markt und Preis, Arbeit und Arbeitspolitik, Verteilung und Vorsorge, Geld und Kredit sowie Wirtschaft und Politik.

Das Kerncurriculum setzt bei den vier weiteren Inhaltsfeldern strukturell besondere Akzente: Haushalt und Geschlecht, Konsum und Natur, Wirtschaft und Natur, Entwicklung und Weltwirtschaft. Das Geschlechterverhältnis hat für die sozioökonomischen Verwirklichungschancen der Subjekte in allen Lebensbereichen eine hohe Relevanz. In Anerkennung dessen werden sie mit dem Inhaltsfeld „Haushalt und Geschlecht“ exemplarisch herausgehoben, aber nicht darauf eingeschränkt. Das berücksichtigt auch die Bedeutung, die dem Geschlechterverhältnis in wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Debatten zugeschrieben wird.

Mit der Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen im Kontext der wirtschaftlichen Aktivitäten von Organisationen und Individuen und wirtschaftspolitischen Entscheidungsträgern verbinden sich hoch relevante und drängende Problemlagen. Die Dramatik der Entwicklung drückt sich unter anderem darin aus, dass einige der naturwissenschaftlich ermittelten ökologischen Grenzen (planetary boundaries), die nachhaltiges von nicht nachhaltigem Wirtschaften unterscheiden, bereits überschritten sind. Der Klimawandel bietet ein bedrückendes Beispiel dafür. Diese Probleme greift das Kerncurriculum in zwei Inhaltsfeldern auf: „Konsum und Natur“ sowie „Wirtschaft und Natur“.

Schließlich soll die Hervorhebung der Perspektive Entwicklung im Inhaltsfeld „Entwicklung und Weltwirtschaft“ dafür sorgen, dass auch sozio-

ökonomische Ursachen kollektiver Armut und mangelhafter Verwirklichungschancen, die Pluralität der Vorstellungen von Entwicklung sowie die Perspektiven der zurückbleibenden Länder selbst angemessen zum Tragen kommen.

Damit umfasst das Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung die folgenden zehn Inhaltsfelder sowie Betriebspraktikum, das in der nichtgymnasialen Sekundarstufe I oft obligatorisch ist (Gökbudak 2016) (vgl. Abbildung 7):

(1) Haushalt und Geschlecht
(2) Unternehmen und Produktion
(3) Markt und Preis
(4) Konsum und Natur
(5) Arbeit und Arbeitspolitik
(6) Geld und Kredit
(7) Verteilung und Vorsorge
(8) Wirtschaft und Politik
(9) Wirtschaft und Natur
(10) Entwicklung und Weltwirtschaft

sowie Betriebspraktikum.

Dass das Kerncurriculum bei der Konstruktion der Inhaltsfelder *strukturell* relativ konservativ vorgeht und sich am inhaltsstrukturellen Status Quo der sozioökonomischen Subdomäne orientiert, sichert die Anschlussfähigkeit des Curriculums an die Grundstruktur des schulspezifischen Domänenwissens, wie sie sich in vorhandenen Lehrplänen, Schulbüchern und Lehr-Lern-Praktiken manifestiert, verfestigt und tradiert.

Im Folgenden stellen wir nun die konkrete Inhaltsstruktur des Kerncurriculums Sozioökonomische Bildung im Überblick vor (Tabelle 1). Den Inhaltsfeldern ordnen wir dort zunächst die curricularen Kernelemente Erfahrungsräume, Herausforderungen, sozialwissenschaftliches Basiskonzept und normative Leitideen zu; sie werden im nächsten Kapitel kurz und im Buch „Das Sozioökonomische Curriculum und die Grundlagen der sozioökonomischen Bildung“ ausführlicher erläutert (Hedtke 2018). Weitere Kernelemente weist der Überblick über die Inhaltsfelder aus (Kap. 4).

Das Curriculum orientiert sich an den Prinzipien der sozioökonomischen Bildung, die auch in den sechs curricularen Kernelementen verankert sind (Abbildung 4). Es repräsentiert basales sozialwissenschaftliches Wissen über Wirtschaft in der Gesellschaft sowie darauf bezogene Kompetenzen. Es umfasst das für die sozioökonomische Bildung in der Sekundarstufe I relevante und realistische Wissen und Können. In anderen Domänen curricular definierte, obligatorische Inhaltsbereiche – etwa in Erdkunde oder Geographie –, die dort für die ökonomische oder sozioökonomische Bildung vorgesehen sind, lassen wir hier unberücksichtigt.

Tabelle 1: Grundstruktur und Kernelemente der sozioökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I

Gegenstandsbereich: Wirtschaft in der Gesellschaft/Gesellschaft in der Wirtschaft

Kernelemente / Inhaltsfelder	Relevante Herausforderungen	Vorrangige Erfahrungsräume der Lernenden	Exemplarische normative Leitidee	Herausgehobenes sozialwissenschaftliches Basiskonzept	Plurale Zugänge (Beispiel)	Passende Exempel
Haushalt und Geschlecht	Gutes Leben Geschlechterverhältnis Prekarität	Privathaushalt; Arbeit	Versorgung (Care)	Gemeinschaft	Akteurmodelle	Organigramm, Budgetplan
Unternehmen und Produktion	Planbarkeit Kalkulation Innovation	Organisation; Arbeit	Effizienz	Organisation	Anspruchsgruppen	Bilanz, Preiskalkulation
Markt und Preis	Unsicherheit Komplexität Koordination	Markt; Geld	Erfolg	Tausch	Marktmodelle	Marketingkonzept, Warentest
Konsum und Natur	Klimawandel Konsumgesellschaft Kostengerechtigkeit	Konsum; Umwelt	Konsumfreiheit	Identität	Grenzenlosigkeit vs. Suffizienz	Ökologischer Fußabdruck, Konsumstile
Arbeit und Arbeitspolitik	Gute Arbeit Arbeitslosigkeit Partizipation	Arbeit	Leistung	Erwerbsarbeit	Leistung/Entgelt	Erwerbsbiographie, Tarifkonflikt
Geld und Kredit	Finanzierung Instabilität Finanzmacht	Geld	Vertrauen	Geld	Geldverständnisse	Geldschöpfung, Kreditaufnahme
Verteilung und Vorsorge	Sicheres Leben Teilhabe Lebensstandard	Privathaushalt	Gerechtigkeit	Wohlstand	Altersvorsorgesysteme	Krankenversicherung, Grundeinkommen
Wirtschaft und Politik	Gutes Regieren Wirtschaftskrise Staatsfinanzierung	Politik	Gemeinwohl	Institution	Verhältnis Markt/Staat	Magisches Vieleck; Steuersätze
Wirtschaft und Natur	Klimawandel Irreversibilität Ressourcenpflege	Umwelt	Nachhaltigkeit	Materialität	Steuerungsformen	Ökobilanz, Flugverkehr
Entwicklung und Weltwirtschaft	Armut Entwicklung Ungleichgewicht	Konsum	Globalität	Interdependenz	Konvergenz/Divergenz	Handelsvertrag, Handelsbilanz
Betriebspraktikum	Berufswahl Digitalisierung Arbeitsethik	Arbeit; Organisation	Praxis	Beruf	Berufsleitbilder	Ausbildungsverhältnis, Betriebsordnung

Quelle: Eigene Darstellung

Das Kerncurriculum schließt darüber hinaus auch an das Selbstverständnis der sozialwissenschaftlichen Domäne und an die etablierten curricularen Praxen an. Das zeigt sich in der Strukturaffinität zu den curricularen Feldern (Inhaltsfelder), an denen sich viele Lehrpläne in unserer Domäne orientieren (Weber 2014a und 2018a). Überwiegend passt sie auch zu den Inhaltsstrukturen, die man in der fachdidaktischen Literatur und in verbandspolitischen Stellungnahmen zur ökonomischen Bildung findet. Dort figurierten ähnlich geschnittene Felder früher fachwissenschaftlich als Konsum-, Arbeits- und Gesellschaftsökonomie.

Die Struktur der Inhaltsfelder bildet nicht die Struktur der sozioökonomischen Bildungs- und Lernprozesse ab, denn die Unterrichtsreihen werden durch problemorientierte Themen angeleitet und nicht durch eine Abfolge von Inhaltsfeldern (vgl. Abbildung 1). Auch in der Politik- und Wirtschaftsdidaktik ist diese vorrangige Orientierung an zukunftsbedeutsamen, bildungsrelevanten *gesellschaftlichen* Problemlagen seit langem eine Mainstreamposition (Bundesfachgruppe 1985).

Die Lernprozessebene ist also im Grundsatz thematisch strukturiert. Inhaltsfelder und ihre Konzepte und Kompetenzen bilden die curriculare inhaltliche Grundstruktur, die auf der Planungsebene die Konstruktion und Initiierung von Lehr-Lern-Prozessen durch die Lehrkraft anleitet. Auf der Evaluationsebene dient diese Grundstruktur dazu nachzuhalten, ob die relevanten Konzepte und Kompetenzen im Laufe des Bildungsgangs nach und nach tatsächlich zum Tragen gekommen sind. Diese curriculare Grundstruktur liegt wie ein Planungsraster hinter den Unterrichtsthemen. Dabei sind immer auch andere Zuordnungen von Themen, Inhaltsfeldern, Konzepten und Kompetenzen möglich als die hier – wie wir meinen: gut – begründeten.

Vor diesem Hintergrund wäre es eine schlichte und schlechte Umgangsweise mit dem Kerncurriculum, wenn man es als Strukturmuster seinen Unterrichtsreihen zugrunde legen und es Inhaltsfeld für Inhaltsfeld, Konzept für Konzept, Kompetenz für Kompetenz und Praxisbeispiel für Praxisbeispiel abarbeiten würde. Den Grundsätzen der Sozioökonomiedidaktik und der Philosophie dieses Kerncurriculums stünde ein solches deduktives Vorgehen diametral entgegen. Auch wollen wir mit dem Kerncurriculum Lehrkräfte keineswegs bevormunden, sondern lokale Verständigungsprozesse anregen und Lehr-Lern-Planungen unterstützen.

Lehrkräfte, Fachgruppen und Schulkonferenzen stehen vor der Aufgabe, aus den vorgegebenen Kerncurricula lokale Konzepte zu entwickeln (schulinterner Lehrplan). Wir präsentieren ein Konzept für die lokale Ausgestaltung unseres Kerncurriculums und konkretisieren damit exemplarisch Grundlinien einer sozioökonomischen Lern- und Unterrichtskultur (Tabelle 2). Wir formulieren dort Unterrichtsthemen und ordnen ihnen einschlägige Erfahrungsräume, fokale und affine Inhaltsfelder, passende Exempel und Zugangsweisen sowie eine Leitmethode zu.

Tabelle 2: Beispiel für eine schulinterne Themenplanung der sozioökonomischen Bildung

Gegenstandsbereich: Wirtschaft in der Gesellschaft/Gesellschaft in der Wirtschaft

Ausgewählte/s Herausforderung/Schlüsselproblem	Thematisch affine Erfahrungsräume der Lernenden	Schwerpunktsetzung auf Inhaltsfeld; weitere affine Felder	Thematisch geeignetes Exempel	Zugangsweise zum Unterrichtsthema	Leitmethode
Unterrichtsthema: **Männersache, Frauensache? Wie Arbeit, Güter und Geld im Haushalt aufgeteilt und verwendet werden.**					
Geschlechterverhältnis	Privathaushalt; Arbeit	Haushalt und Geschlecht; Arbeit und Arbeitspolitik	Organigramm	Leitproblem	Rollenspiel
Unterrichtsthema: **Voll flexibel oder alles nach Plan? Wie man Unternehmen organisiert und wer dabei mitreden sollte.**					
Planbarkeit	Organisation; Arbeit	Unternehmen und Produktion; Markt und Preis	Bilanz	Leitproblem	Betriebserkundung
Unterrichtsthema: entfällt					
entfällt	Markt; Geld	Markt und Preis	Warentest	Lehrgang	Marktanalyse
Unterrichtsthema: **Wer soll das bezahlen? Was unser Konsum heute und morgen kostet und wer dafür aufkommen soll.**					
Kostengerechtigkeit	Konsum; Umwelt	Konsum und Natur; Unternehmen und Produktion	Ökologischer Fußabdruck	Leitproblem	Kostenkalkulation
Unterrichtsthema: **Hauptsache eine Arbeit haben? Wofür Menschen arbeiten und wer die Bedingungen bestimmt.**					
Gute Arbeit	Arbeit	Arbeit und Arbeitspolitik; Verteilung und Vorsorge	Tarifkonflikt	Leitproblem	Planspiel
Unterrichtsthema: entfällt					
entfällt	Geld	Geld und Kredit	Geldschöpfung	Lehrgang	Modellbildung
Unterrichtsthema: **Ist genug für alle da? Wie man ein menschenwürdiges Leben sichern kann und wer das übernehmen soll.**					
Teilhabe	Privathaushalt	Verteilung und Vorsorge; Markt und Preis	Grundeinkommen	Menschheitsthema	Lehrstück „Sozialstaat“
Unterrichtsthema: **Jeder gibt, was er kann? Wie der Staat Einnahmen erzielt und was er damit macht.**					
Staatsfinanzierung	Politik	Wirtschaft und Politik; Geld und Kredit	Steuersätze	Leitproblem	Fallstudie „Steuerflucht“
Unterrichtsthema: **Alle wollen es, aber keiner macht’s? Was man für das Klima tun kann und wem das nützt.**					
Klimawandel	Umwelt	Wirtschaft und Natur; Unternehmen und Produktion	Flugverkehr	Leitproblem	Simulation
Unterrichtsthema: **Wer hat, dem wird gegeben? Warum Länder reich werden und andere arm bleiben.**					
Armut	Konsum	Entwicklung und Weltwirtschaft; Wirtschaft und Politik	Handelsvertrag	Leitproblem	Szenario
Leitthema: **Heute hier, morgen dort? Was Arbeit und Beruf bedeuten und was man davon erwarten kann.**					
Berufswahl	Arbeit; Organisation	Betriebspraktikum; Unternehmen und Produktion	Ausbildungsverhältnis	Praktikum	

Quelle: Eigene Darstellung

Der Lernprozess Unterricht wird danach überwiegend in Form thematischer Unterrichtsreihen organisiert, ausnahmsweise in Lehrgängen und einmal in der innovativen Form eines Lehrstücks zu einem Menschheitsthema. Selbstverständlich kann man die beiden Lehrgänge auch in Themen umwandeln. Beispiele dafür wären „Ist das seinen Preis wert? Wie Güter bewertet werden und wie man sie gegen Geld tauscht“ oder „Geld fällt nicht vom Himmel? Wie Geld entsteht, warum wir es akzeptieren und was es bewirkt“.

Die Herausforderungen, die normativen Leitideen und die Basiskonzepte des Kerncurriculums sind mehreren Sozialwissenschaften gemeinsam (Politikwissenschaft, Soziologie, Volkswirtschaftslehre), sei es als Begründung der Forschungsinteressen, als grundbegrifflicher Rahmen oder normativer Bezugspunkt (vgl. Weber 2010 und 2015). Einen Überblick über die sozialwissenschaftlich gemeinsamen Konzepte, die das Kerncurriculum aufgreift, gibt die Tabelle 4.

Während die Inhaltsfelder ein inhaltliches Gerüst für ein Kerncurriculum bauen, stecken die Kompetenzen das Feld der Fähigkeiten ab, die durch die vielfältige Praxis des sozioökonomischen Curriculums in lokalen Lernprozessen erworben werden sollen.

Kompetenzen

Das sozioökonomische Curriculum verlangt Kompetenzen, die möglichst spezifisch für die sozialwissenschaftliche Domäne und deren sozioökonomische Subdomäne sind. Das trifft auf die im Folgenden aufgeführten Kompetenzen zu, da sie für die Subdomäne – Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft – charakteristisch und relevant sind (vgl. Abbildung 5).

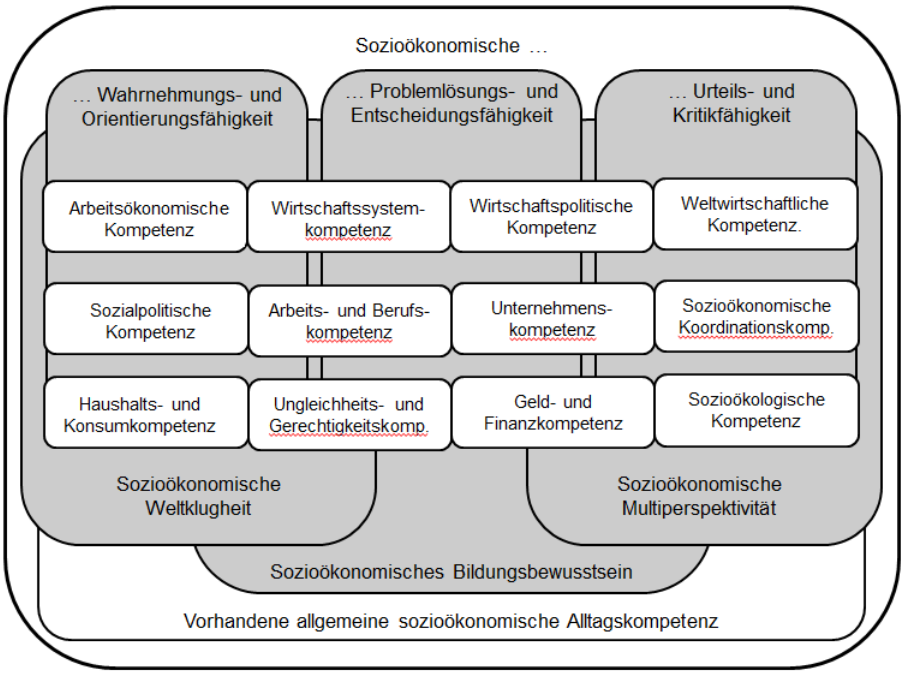
Die Sozioökonomiedidaktik bezieht sich auf drei Metakompetenzen, drei Leitkompetenzen, zwölf Kernkompetenzen und auf die sozioökonomische Alltagskompetenz in der wirtschaftlichen Praxis. Für unser Kerncurriculum übernehmen wir zunächst die sozioökonomischen *Leitkompetenzen* Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie Urteils- und Kritikfähigkeit von Günter Kutscha:

- „wirtschaftliche Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen differenziert“ wahrnehmen und verstehen,
- „vernünftig begründungsfähige Entscheidungen in Bezug auf ausgewählte und für die Lernenden bedeutsame ökonomische Handlungspraxen“ entwickeln,
- „die gesellschaftlichen und individuellen Folgen ökonomischer Entscheidungen und wirtschaftspolitischer Maßnahmen kritisch“ abwägen und selbstständig beurteilen (Kutscha 2014, 74).

Wir ergänzen die sozioökonomischen Leitkompetenzen um drei *Metakompetenzen*, die wir aus sozioökonomiedidaktischer Sicht als besonders wichtig betrachten: Weltklugheit, Multiperspektivität und Bildungsbewusstsein. Metakompetenzen betreffen die Selbstreflexion auf das eigene Wissen und die Wechselwirkung zwischen der eigenen Person und ihren Kontexten sowie auf ihre Lern- und Bildungsprozesse. Sie lauten:

- Sich auf eine Situation angemessen einlassen, aber auch davon lösen und sie reflektiert distanzieren, sie mit anderen Situationen in Verbindung setzen und einschätzen, ob man handeln kann und soll und welche Form dafür angemessen ist (Weltklugheit).
- Phänomene gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Multiperspektivität erfassen, einordnen, erklären, empirisch aufspüren und beschreiben, hinsichtlich der Folgen abschätzen sowie unterschiedliche Perspektiven jenseits der eigenen erfassen, einnehmen, wechseln, vergleichen und reflektieren (Multiperspektivität).
- Ziele, Prinzipien und Verfahren der sozioökonomischen Bildung, ihre Leistungen und Grenzen sowie die mit ihr verbundenen Interessen beschreiben, interpretieren, kritisch reflektieren und mit Blick auf die persönlichen Selbst-, Welt- und Sozialverhältnisse beurteilen (Bildungsbewusstsein).

Abbildung 5: Kompetenzen im Sozioökonomischen Curriculum[1]



Quelle: Eigene Darstellung.

1 Die Kurzbezeichnungen der zwölf Kernkompetenzen dienen nur der Orientierung in dieser Darstellung, entscheidend sind die ausführlicheren Beschreibungen im Text.

Wir gehen davon aus, dass die Menschen in ihrem sozioökonomischen Alltag grundsätzlich bereits in dem Sinne kompetent sind, dass sie zumeist zufriedenstellend zurechtkommen. Wir anerkennen damit die Existenz einer allgemeinen sozioökonomischen *Alltagskompetenz*, für die sozialwissenschaftliches Wirtschaftswissen eher wenig relevant ist. Deshalb zielt die ökonomische Bildung auch darauf ab, diese bereits alltäglich angewandten Kompetenzen zu beschreiben, zu reflektieren, zu irritieren, zu differenzieren sowie zu erweitern.

Sozioökonomische Bildung umfasst schließlich zwölf konkretere Kompetenzen, die wir Kernkompetenzen nennen. Die *Kernkompetenzen* der sozioökonomischen Bildung lauten:

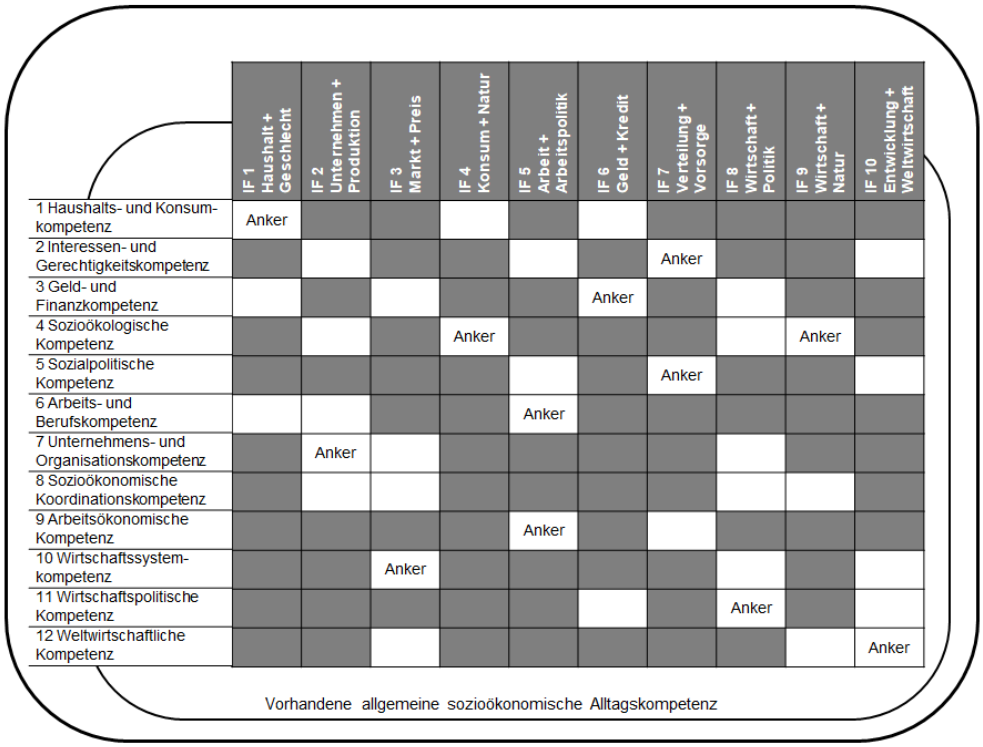
1. Haushaltsführung und Konsum, Konsumsteuerung, Konsumverhalten und Konsumfolgen beschreiben, erklären, kritisch reflektieren und beurteilen sowie individuell und kollektiv mit Blick auf Person, Gesellschaft, Politik und Natur in Gegenwart und Zukunft gezielt gestalten und überprüfen.
2. Sozioökonomische Ungleichheit an einem Beispiel, bevorzugt am Problem der Geschlechtergerechtigkeit, beschreiben, erklären, kritisch reflektieren und beurteilen sowie die eigene Orientierung, Position und Praxis und die Optionen von politisch-ökonomischer Regulierung prüfen und mitgestalten.
3. Die wirtschaftliche, gesellschaftliche und persönliche Bedeutung des Geldes (Institution, Funktion, Produktion, Verteilung, Regulierung) und des Finanzsystems beschreiben, erklären, kritisch reflektieren und exemplarisch mit Blick auf Sinn, Verwirklichungschancen, Stabilität, Machtverhältnisse und demokratische Gestaltungsoptionen beurteilen.
4. Verflechtungen und Wechselwirkungen zwischen Wirtschaft und Natur beschreiben, erklären, mit Blick auf normative Grundlagen, Interessenlagen und Generationengerechtigkeit kritisch reflektieren und beurteilen sowie individuell und kollektiv in kurz- und langfristiger Perspektive gezielt gestalten und überprüfen.
5. Ideen, Funktionsweisen und Probleme des Wohlfahrtsstaats hinsichtlich Versicherung, Vorsorge, Verteilung und Finanzierung, Anreizstrukturen und Effizienz beschreiben, erklären sowie mit Blick auf Unsicherheit und Risiken der persönlichen Lebensführung, kollektive Verwirklichungschancen und sozioökonomische Machtverhältnisse kritisch reflektieren und beurteilen und seine politische Regulierung kritisch reflektieren und mitgestalten.
6. Arbeit und Arbeitsplätze, Beruf und Berufswahl beschreiben, erklären, kritisch reflektieren und beurteilen, eine persönliche Perspektive dazu entwickeln, reflektieren und konkretisieren sowie ihre organisationale und politisch-ökonomische Regulierung kritisch reflektieren und mitgestalten.

7. Vorstellungen und Funktionsweisen von Unternehmen als spezifische Organisationstypen beschreiben und erklären sowie mit Blick auf Ziele, Normen, Ergebnisse, Handlungsoptionen, Anreizstrukturen, Interessengruppen, Gesellschaft, Natur, politische Regulierung und deren Alternativen analysieren, kritisch reflektieren und beurteilen.
8. Grundprobleme (Unsicherheit, Kontrolle, Komplexität), Formen (Markt, Hierarchie, Netzwerk), Funktionsweisen und Folgen von wirtschaftlicher Koordination zwischen Akteuren sowie Aggregaten exemplarisch beschreiben, erklären, kritisch reflektieren und beurteilen.
9. Arbeitsbeziehungen und Arbeitsmarkt sowie elementare Grundlinien des Arbeitsrechts beschreiben, erklären sowie mit Blick auf Entwicklungstendenzen, Verwirklichungschancen, eigene Interessen, Anreizstrukturen, Machtverhältnisse und Alternativen kritisch reflektieren und beurteilen und ihre Regulierung mitgestalten.
10. Reale Wirtschaftssysteme hinsichtlich ihrer Grundelemente, Legitimation, Funktionsweise, Anreizstrukturen und Ergebnisse exemplarisch beschreiben, erklären, kritisch reflektieren und vergleichend sowie mit Blick auf Interessenlagen, eigene Grundorientierungen und alternative politische Gestaltungsoptionen beurteilen.
11. Verflechtungen, Einflussnahmen und Wechselwirkungen zwischen Wirtschaft und Politik und die Möglichkeiten und Wirkungen wirtschafts- und sozialpolitischer Gestaltung exemplarisch beschreiben, erklären, kritisch reflektieren sowie mit Blick auf demokratische und wirtschaftspolitische Grundsätze, eigene Grundorientierungen und Folgen für sozioökonomische Interessenlagen beurteilen.
12. Grenzüberschreitende wirtschaftliche Verflechtungen exemplarisch beschreiben, erklären, kritisch reflektieren und vergleichend sowie mit Blick auf Annahmen, Voraussetzungen, Wirkungen, Interessenlagen, eigene Grundorientierungen und alternative politische Gestaltungsoptionen beurteilen.

Man kann leicht sehen, dass diese Kompetenzen nicht exklusiv auf ein einzelnes Inhaltsfeld zutreffen, sondern eher inhaltsfeldübergreifend zu verstehen sind. Gleichwohl kann man Kompetenzen schwerpunktmäßig Inhaltsfeldern zuordnen, in denen ihr Erwerb besondere Aufmerksamkeit genießen sollte („Anker“).

Exemplarisch illustriert die Abbildung 6 eine sinnvolle Zuordnung; selbstverständlich kann man auch andere sinnvolle alternative Kombinationen finden.

Abbildung 6: Beispiel für die Zuordnung von Kernkompetenzen und Inhaltsfeldern[2]



Quelle: Eigene Darstellung.

Entscheidend aber ist die Verknüpfung der thematischen Unterrichtsplanung mit den jeweils adressierten Kernkompetenzen, da die *Themen* den sozioökonomischen Unterricht strukturieren und nicht die Inhaltsfelder (vgl. Abbildung 1). Ein konkretes Kompetenz-Inhaltsfeld-Tableau hängt damit vom schulinternen Curriculum einer Schule und dessen Unterrichtsthemen ab.

Schließlich möchten wir den Hinweis nicht versäumen, dass wir davon ausgehen, dass das von uns vorgelegte Set von Kompetenzen für die sozioökonomische Bildung ambitioniert ist und dass sie das in den Klassenstufen 7 bis 10 maximal Erreichbare umschreibt. Forschungsergebnisse, die das empirisch stützen oder bestreiten, liegen unseres Wissens nicht vor.

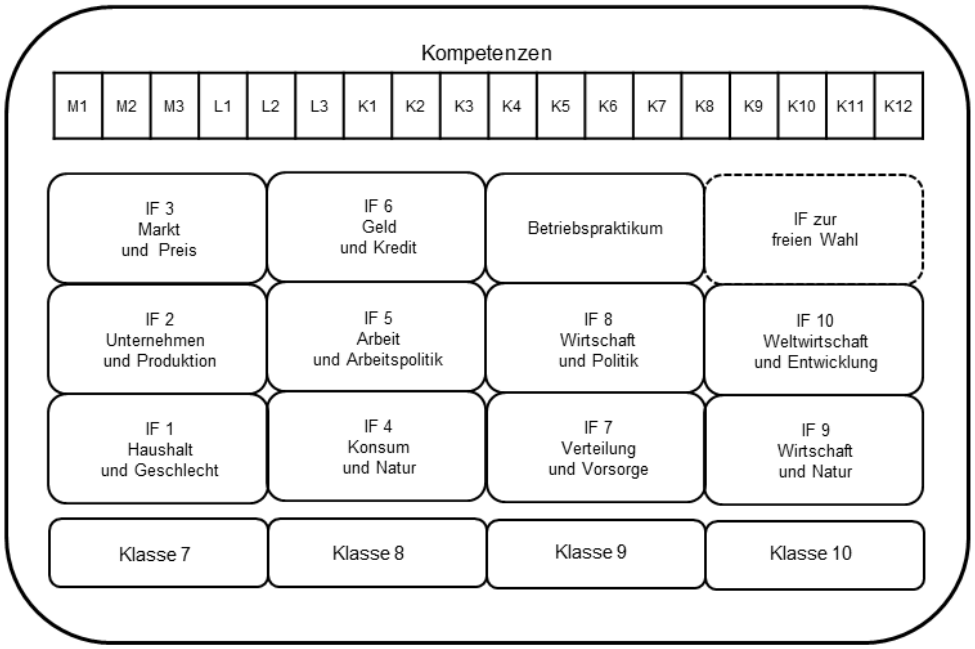
Wir beenden den Überblick über die Ziel- und Inhaltstruktur des Kerncurriculums mit der Darstellung seiner zeitlichen Struktur.

2 Die Kurzbezeichnungen der zwölf Kernkompetenzen dienen nur der Orientierung in dieser Darstellung, entscheidend sind die ausführlicheren Beschreibungen im Text. „Anker" kennzeichnet das Inhaltsfeld, in dem einer Kompetenz besondere Aufmerksamkeit zukommen soll.

Jahrgangsstufen

Das Kerncurriculum schlägt eine Abfolge der Inhaltsfelder über die gesamte Sekundarstufe I hinweg vor (vgl. Abbildung 7). Diese Struktur gibt an, in welcher Jahrgangsstufe ein Inhaltsfeld *schwerpunktmäßig* behandelt werden soll, d. h. es wird in aller Regel später wieder relevant. Welche Verbindungen naheliegen, hängt von der Abfolge der konkreten *Themen* des Unterrichts ab. So beispielsweise beim Inhaltsfeld Verteilung und Vorsorge, das eine Rückbindung an Elemente des Inhaltsfelds Haushalt und Geschlecht erfordert oder beim Inhaltsfeld Entwicklung und Weltwirtschaft, das ein Wiederaufgreifen von Zusammenhängen aus Unternehmen und Produktion verlangt.

Abbildung 7: Zeitstruktur des Kerncurriculums in der Sekundarstufe I



Quelle: Eigene Darstellung.
IF = Inhaltsfeld, M = Meta-, L = Leit-, K = Kernkompetenz

Genau genommen sollen Lehrkräfte bei einem Unterrichtsthema die für dessen Problemstellung nötigen oder sinnvollen Leitideen, Basiskonzepte, Konzepte, konkreten Exempel und Kontroversen aus den Inhaltsfeldern entnehmen, die das Kerncurriculum einer Jahrgangsstufe zuordnet.

Dabei folgt die Sequenzierung – aus ganz praktischen Überlegungen der Anschlussfähigkeit und Umsetzbarkeit – zu einem erheblichen Teil den institutionalisierten Praktiken der etablierten schulischen Domänenkultur. Hinter dieser curricularen und unterrichtlichen Sequenzierungstradition stehen, unter anderem, auch Annahmen über die altersgemäße Aufnahmefä-

higkeit und Aufnahmebereitschaft von Kindern und Jugendlichen. Diese können wir hier aber nicht darlegen; sie müssten zudem auch empirisch eingehender erforscht werden.

In unserem Kerncurriculum geht beispielsweise die Auseinandersetzung mit Haushalten und Unternehmen wie gewohnt der mit Märkten voran, obwohl man auch umgekehrt vorgehen könnte. Dasselbe gilt für die Abfolge der Inhaltsfelder Wirtschaft und Politik als Grundlegung, Wirtschaft und Natur sowie Entwicklung und Weltwirtschaft als Anwendung und als Ausdifferenzierung auf spezifische Felder.

Im Sinne von Reaktivierung, Transfer, Ausdifferenzierung, Weiterentwicklung und Infragestellung des bisher Gelernten empfehlen wir Lehrkräften und Fachgruppen an Schulen, die Exempel über die Jahrgangsstufen hinweg zu planen. Beispielsweise bietet es sich an, an die Bearbeitung des Exempels Bilanz später durch Aufgreifen des Exempels Ökobilanz anzuschließen oder das Exempel Wirtschaftskreislauf später mit dem Exempel Kreislaufwirtschaft zu konfrontieren.

Im Folgenden geben wir einen Überblick über die wichtigsten Begründungszusammenhänge für die Entscheidungen zur Konstruktion des Kerncurriculums Sozioökonomische Bildung. Weitere Begründungen sowie über den Kontext des Kerncurriculums hinausgehende sozioökonomiedidaktische Analysen finden sich in Hedtke 2018.

2.2 Kernelemente

Neben den herkömmlichen Bausteinen Inhaltsfelder und Kompetenzen machen sechs obligatorische Kernelemente das Charakteristische des Sozioökonomischen Curriculums aus; auf diese gehen wir nachfolgend ein: Herausforderungen, sozialwissenschaftliche Konzepte, Erfahrungsräume, normative Leitideen, Exempel und plurale Zugänge (vgl. Abbildung 4). Daran schließen wir eine Skizze der innovativen Herangehensweise „Menschheitsthemen“ an.

Herausforderungen

Gesellschaftliche Herausforderungen, die aus strukturellen Defiziten und tief greifenden Veränderungen resultieren, sowie kollektiv geteilte Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen, die sie in ihrer Biographie bewältigen müssen, sind der Startpunkt und Endpunkt jeder längeren Sequenz sozioökonomischer Bildung. Wir fassen sie hier pragmatisch unter dem Begriff Herausforderungen zusammen. Sozioökonomische Bildung in Form eines für alle Jugendlichen in allgemeinbildenden Schulen obligatorischen Unterrichts legitimiert sich erstens dadurch, dass sie relevante Beiträge zur Be-

arbeitung relevanter Probleme und Aufgaben liefert. Das verlangt auch, die typischen Situationen einzubeziehen, mit denen sich Jugendliche jetzt und künftig konfrontiert sehen, und ihre Erfahrungen aufzugreifen. Dieser Problembezug motiviert und trägt sozioökonomische Lern- und Bildungsprozesse. Sofern die Herausforderungen und Probleme die der Lernenden sind oder werden, bauen sie eine Brücke zwischen Sache und Subjekt. In diesem Sinne als inhaltlich strukturierendes Prinzip verstanden schließt Problemorientierung Subjektorientierung ein.

Sozioökonomische Bildung rechtfertigt sich zweitens damit, dass sie den Erwerb des Wissens und Könnens organisiert, das eine Gesellschaft als bildungsrelevant, lernenswert und obligatorisch auszeichnet. In diesem Sinne müssen sich die jugendlichen Subjekte als Gesellschaftsmitglieder auch zumuten lassen, sich mit Schlüsselproblemen *und* kanonischen Wissensbeständen ohne unmittelbaren, individuellen Problembezug auseinanderzusetzen, die wissenschaftlich als kollektiv relevant und in der Gesellschaft in Form von demokratisch legitimierten Curricula hervorgehoben werden. Beides wird in der Fachdidaktik der sozialwissenschaftlichen Domäne seit langem mit den Begriffen Betroffenheit und Bedeutsamkeit diskutiert.

Im Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung sind Herausforderungen und Probleme den Inhaltsfeldern vorgeordnet. Wie oben angedeutet, sind es problemorientierte Unterrichtsthemen, die die Lern- und Bildungsprozesse in Form von Unterrichtsreihen oder Projekten strukturieren. In Ausnahmefällen kann man den Unterricht auch in Lehrgangsform. Im Unterschied zu gesellschaftlichen Schlüsselproblemen und grundlegenden Herausforderungen können sich die Unterrichtsthemen, die ein Schlüsselproblem oder eine Herausforderung für die Lernenden in eine problemhaltige Leitfrage fassen, im Zeitablauf ändern, manche veralten, neue kommen hinzu, manche bleiben aber auch lange oder dauerhaft „aktuell".

Zur Bearbeitung dieser Themen beziehen sich Lehrende in der Planung und Lernende im Unterrichtsprozess meist auf Elemente aus mehr als einem Inhaltsfeld (vgl. Tabelle 2). Allerdings kann es sich gelegentlich auch anbieten, ein Thema nur mit Bezug auf ein einzelnes Inhaltsfeld durchzuführen. Dass ein Inhaltsfeld zum „Thema" und zentralen Strukturgeber für den Lernprozess gemacht wird, widerspricht den Prinzipien dieses Kerncurriculums.

Konzepte

Sozialwissenschaftliche Konzepte, mit denen die Lernenden kompetent umgehen können, erschließen ihnen den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft. Das Kerncurriculum orientiert sich damit im Grundsatz am fachdidaktischen Diskurs der sozialwissenschaftlichen Domäne, die Basis-

konzepten oder Konzeptwissen sowie auch Kategorien besondere Bedeutung für das Lernen zumisst.

Im Sinne eines curricularen Realismus beschränkt sich das Kerncurriculum auf elf allgemeinste sozialwissenschaftliche Konzepte, die wir *Basiskonzepte* nennen. Dies sind Konzepte, die für die Orientierung über wirtschaftliche Zusammenhänge, ihr Verstehen, ihre Analyse, ihre Nutzung, ihre Kritik und ihre Veränderung besonders dienlich sind. Zu diesen Basiskonzepten gehören im Kontext der Sekundarstufe I Beruf, Erwerbsarbeit, Geld, Gemeinschaft, Institution, Interdependenz, Materialität, Planung, Tausch und Wohlstand (in alphabetischer Reihung). Es liegt auf der Hand, dass sie auch gesellschaftliche und subjektive Alltagskonzepte sind. Diese Basiskonzepte unseres Kerncurriculums repräsentieren das, was die Klieme-Kommission als Kernideen eines Faches oder einer Fächergruppe bezeichnet und für Bildungsstandards eingefordert hat (Klieme u. a. 2003, 19).

In jedem Inhaltsfeld zeichnet das Kerncurriculum zusätzlich einige sozialwissenschaftliche Konzepte als bedeutsam für die sozioökonomische Bildung aus. Wir nennen sie kurz Konzepte. Das sind beispielsweise im Inhaltsfeld Unternehmen und Produktion die Konzepte Funktionen, Hierarchie, Steuerung, Kennziffern und Risiko. Wir haben fünf bis sieben Konzepte je Inhaltsfeld ausgewählt, die jeweils ersten drei davon sollten auf jeden Fall Lerngegenstand sein. Die Konzepte haben wir eher allgemein formuliert, sodass weitere Konzepte, die eine Leserin oder ein Leser vermissen mag, in aller Regel in einem Konzept mit eingeschlossen sind. Im Übrigen steht es Lehrkräften natürlich frei, in ihre lokalen Planungen weitere Basiskonzepte und Konzepte aufzunehmen.

Die von uns ausgewählten Konzepte halten wir für besonders aufschlussreich für die Bearbeitung von konkreten Themen im Unterricht. Sie sind insofern allgemein, als man sie selbstverständlich auch auf andere Themen und Probleme anwenden kann. Der thematisch-problemorientierte Zugriff des Unterrichts bringt es meist mit sich, dass man im Lernprozess auf Konzepte aus mehreren Inhaltsfeldern zurückgreifen muss.

Wir ordnen die Basiskonzepte und Konzepte einzelnen curricularen Inhaltsfeldern zu (vgl. Kap. 4). Diese Tableaus zu den Inhaltsfeldern dienen als Übersicht darüber, welche Konzepte die Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I beherrschen sollen. Es liegt auf der Hand, dass die erworbenen Basiskonzepte und Konzepte im Sinne eines zunehmend komplexeren Wissens und Könnens im Ablauf der Schulzeit immer wieder aufgegriffen und verfeinert werden und nicht nur auf das Inhaltsfeld begrenzt bleiben, dem sie bevorzugt zugeordnet sind.

Erfahrungsräume

Das sozioökonomiedidaktische Prinzip der Subjektorientierung schließt das Prinzip der Erfahrungsorientierung ein. Deshalb verknüpfen wir die Inhaltsfelder des Kerncurriculums mit alltagspraktischen Erfahrungsräumen der Lernenden, damit deren Erfahrungen systematisch und nicht nur kursorisch, etwa in den Einstiegsphasen des Unterrichts, berücksichtigt werden. In diesen Feldern verbindet sich das subjektive Erleben in der Regel mit „typischen" kollektiven, kulturell geprägten sozioökonomischen Erfahrungen. Es wird auch durch berichtete Erfahrungen Dritter angereichert. Zu bedenken ist insbesondere, dass in modernen, differenzierten und pluralen Gesellschaften und unter der Bedingung von sozioökonomischer Ungleichheit Kinder und Jugendliche durchaus unterschiedliche Zugänge zu Primärerfahrungsräumen haben.

Im Kerncurriculum haben wir jeweils die Erfahrungsräume ausgewählt, die uns für ein Schlüsselproblem und sein Inhaltsfeld besonders geeignet erscheinen. Man kann auch an anderen curricularen Stellen darauf zurückgreifen.

Es ist trivial, dass die Unterrichtsplanung berücksichtigen muss, dass der Zugang über Erfahrungsräume ein relevanter Zugang *neben anderen* Zugängen ist. Ebenso selbstverständlich ist, dass das zu erwerbende Wissen und Können über die Erfahrungen hinausgehen muss. Der systematische und kontinuierliche – natürlich nicht bei jedem Lerninhalt beliebig herstellbare – Bezug auf Erfahrungen ermöglicht es auch, die sozioökonomischen Vorstellungen der Lernenden, ihre subjektiven Konzepte im Unterricht aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Dass das Gelernte wieder auf die subjektiven Erfahrungen zurückzubeziehen ist, resultiert aus den genannten sozioökonomiedidaktischen Prinzipien.

Die folgenden sozioökonomischen Erfahrungsräume von Jugendlichen sind theoretisch und empirisch gut begründet und deshalb im Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung verankert: Arbeit, Geld, Konsum, Markt, Organisation, Privathaushalt und Umwelt. Sie gehören auch zum impliziten curricularen Kanon vieler einschlägiger Lehrpläne und stehen in der Tradition der Erfahrungsorientierung in der sozialwissenschaftlichen Domäne (vgl. Weber 2018a).

Normative Leitideen

Der Gegenstandsbereich Wirtschaft ist von normativen Vorstellungen und Prinzipien durchdrungen. Institutionen verkörpern sie, Akteure folgen ihnen, Praktiken setzen sie implizit um, Politiken basieren darauf, Konflikte entzünden sich daran, Interessengruppen legitimieren sich damit.

Auch die Sozialwissenschaften, die Wirtschaftsforschung betreiben, basieren auf philosophischen Rahmungen, normativen Grundlagen und werthaltigen Annahmen. Beispiele dafür findet man dort schon bei fundamentalen Konzepten wie Arbeit, Effizienz, Fortschritt, Handlung, Rationalität, Staat, Unternehmen oder Wachstum. Seit vielen Jahrzehnten geben sie Anlass zu sozialwissenschaftlichen und methodologischen sowie gesellschaftlichen und politischen Kontroversen.

Normative Leitideen sind interpretationsfähig und interpretationsbedürftig, mal konsensual und mal umstritten. Das gilt natürlich auch im Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft. Das kann man an Leitideen wie Effizienz, Erfolg, Gemeinwohl, Gerechtigkeit, Konsumfreiheit oder Nachhaltigkeit leicht erkennen.

Im Kerncurriculum haben wir elf normative Leitideen ausgewählt und für die Erleichterung der curricular-unterrichtlichen Planung schwerpunktmäßig einzelnen Inhaltsfeldern zugeordnet, wenngleich alle Leitideen auch darüber hinaus relevant sind: Effizienz, Erfolg, Gerechtigkeit, Gemeinwohl, Globalität, Konsumfreiheit, Leistung, Nachhaltigkeit, Praxis, Versorgung (Care) und Vertrauen (alphabetisch). Im Buch zum Sozioökonomischen Curriculum erläutern wir exemplarisch die Leitideen Effizienz, Erfolg und Leistung, Konsumfreiheit und Versorgung (Hedtke 2018).

Das Kerncurriculum sieht vor, dass im Rahmen möglichst jeden Unterrichtsthemas eine besonders bedeutsame Leitidee aufgegriffen wird. Dies geschieht am besten, indem die Leitidee auf die konkreten Phänomene und Probleme, Akteure und Institutionen angewendet wird, die für das Thema der jeweiligen Unterrichtsreihe im Zentrum stehen.

Die Normativität der Leitideen, die Existenz von Alternativen und von Kritik verlangen eine multiperspektivische und kontroverse Behandlung im Unterricht. Durch die wiederholte Beschäftigung mit normativen Leitideen in unterschiedlichen thematischen Kontexten entwickeln und üben die Lernenden die sozioökonomische Kernkompetenz der sozialwissenschaftlichen, normativen und politischen Multiperspektivität. Das Kerncurriculum verteilt die Leitideen im Grundsatz so über die Sekundarstufe I, dass sie anspruchsvoller werden und zunehmend höhere kognitive Anforderungen stellen. Das fördert auch den kumulativen Aufbau von Wissen und Reflexionskompetenz.

Exempel

Auch die konkreten und praktischen Exempel, die das Kerncurriculum aufführt, verstehen sich als Anregungen ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Die Unterrichtsthemen sollen mittel- bis langfristig so geplant werden, dass am Ende von Jahrgangsstufe 9 oder 10 nach Möglichkeit aus jedem In-

haltsfeld ein Exempel in einer thematischen Perspektive aufgegriffen wurde.

Die konkrete Planung kann Exempel unterschiedlich einsetzen. Das Exempel kann den exemplarischen Startpunkt einer Unterrichtsreihe bilden, etwa der ökologische Fußabdruck. Oder es kann zur Anwendung und Evaluation des Gelernten am Ende eines Unterrichtsthemas dienen, etwa die eigene Entwicklung oder die Analyse einer konkreten klimapolitischen Maßnahme. Am Exempel von Erwerbsbiographien kann man im Unterricht das Problem der zunehmenden Ungewissheit der individuellen Existenzsicherung durch Erwerbsarbeit thematisieren. Das kann man in Form von Projektionen der eigenen Erwerbsbiographie, interviewförmigen Dokumentationen von Dritten oder in fiktionalen Beispielen aus Film oder Literatur umsetzen. Am Exempel Erbschaftssteuer lassen sich beispielsweise die Umsetzung der Leitidee Gerechtigkeit – hier in der Ausprägung der Verteilung von Ressourcen nach dem Prinzip der Meritokratie – und die damit verbundenen Kontroversen konkret untersuchen.

Für ein Thema „Alle Macht den (Zentral-)Banken? Wer soll in der Demokratie das Geld regieren?“ kann man das Exempel der – viel zu wenig bekannten – Geldschöpfung durch Geschäftsbanken durch von den Lernenden konstruierte Modelle in Form von Excel-Tabellen darstellen und Möglichkeiten und Grenzen (geld)politischer Steuerung diskutieren. Die weitverbreitete Prägung der häuslichen Wirtschaftsgemeinschaft durch Geschlechterungleichheit kann etwa das Exempel einer Input-Output-Matrix veranschaulichen, mit der die Lernenden erfassen, wer wie viel in welcher Form zu den Haushaltsgütern beiträgt; auch die Schwierigkeiten der monetären Bewertung von Hausarbeitsleistungen lassen sich so erfahren und analysieren. Dazu gehört nicht zuletzt eine kritische Analyse der Folgen für die sozioökonomisch bedingten Machtverhältnisse in privaten Haushalten und deren gesellschaftlicher Ursachen.

Plurale Zugänge

Manifest oder latent, mehr oder weniger ist jedes Thema der sozioökonomischen Bildung und jedes Inhaltsfeld dieses Kerncurriculums von Pluralität und oft auch von Kontroversität geprägt. Dies resultiert erstens aus den Charakteristika des Gegenstandsbereichs und zweitens aus der Struktur der Sozialwissenschaften, die sich mit der Wirtschaft in der Gesellschaft beschäftigen. Es folgt drittens daraus, dass die Lernenden in ihrer eigenen wirtschaftlichen Lebenswelt fortlaufend mit Pluralität und auch mit Kontroversität konfrontiert werden, beispielsweise wenn zwei oder mehrere plurale Zugänge einander als kontrovers gegenübergestellt werden; Beispiele für Pluralität und Kontroversität als eine potenzielle Folge von Pluralität bieten materialistische oder suffiziente Konsumstile, instrumentalistische oder

identitätsstiftende Arbeitsethiken oder Chancengleichheit, Benachteiligung und Diskriminierung bei der Berufsausbildung. Gesellschaftliche und politische Kontroversen im Feld der Wirtschaft erreichen natürlich auch das Klassenzimmer, man denke an Grundsicherung, Niedriglohn, Mindestlohn und Managereinkommen oder Geschlechtergerechtigkeit, Steuervermeidung, Staatsverständnis und Weltklimaproblem.

Eine sach-, fach- und subjektgerechte Unterrichtsplanung muss deshalb dafür sorgen, dass plurale und kontroverse sozioökonomische Phänomene, Probleme, Prozesse, Positionen und Politiken in den Lernprozessen hinreichend und durchgängig zum Tragen kommen. Dabei gilt immer der doppelte Grundsatz, dass plurale oder kontroverse Perspektiven und Positionen sowohl begründungspflichtig als auch einer kritischen empirischen Prüfung mit Blick auf den Gegenstandsbereich auszusetzen sind.

Das Kernelement „Plurale Zugänge“ gibt Hinweise, die zu den einzelnen Inhaltsfeldern exemplarisch sichtbar machen, was dort pluralen Charakter hat oder umstritten ist. Das soll die Planung des Unterrichts systematisch unterstützen und entlasten. Selbstverständlich kann man weitere Beispiele für Pluralität und ihre Unterform Kontroversität ergänzen.

Als Minimum soll die Lehrkraft zusammen mit ihrer Lerngruppe eine Pluralitätsdimension oder eine Kontroverse auswählen, die besonders gut zum jeweiligen Unterrichtsthema passen (Prinzip der Exemplarizität). Es wäre natürlich besser, wenn sich mehrere realisieren lassen. Je nach Thema und Lerngruppe kann man kleinere und konkretere oder breitere und allgemeinere Fälle von Pluralität oder Kontroversität wählen. Mehr aufgreifen zu wollen widerspräche unserem Leitbild von Lernprozessen, die in der Sache sorgfältig, gründlich, differenzierend und reflektiert sind und ein methodisches Vorgehen verlangen. Kurz, es ginge gegen eine wissenschaftsorientierte Lernhaltung. Am Ende der Sekundarstufe I haben im Idealfall alle Lernenden bis zu zehn Fälle von sozioökonomischer Pluralität oder Kontroversität erarbeitet, reflektiert und auch normativ bewertet.

Im Folgenden schließen wir den Überblick über die Grundlagen des Sozioökonomischen Curriculums mit einer Skizze der innovativen Herangehensweise „Menschheitsthemen“. Wir nehmen sie nicht in die Gruppe der Kernelemente auf, da wir sie dringend empfehlen, nicht aber als obligatorisch ausweisen.

Menschheitsthemen

Mindestens einmal in der Sekundarstufe I sollte eine Lerngruppe ein großes Menschheitsthema oder eine große Entdeckung aus dem Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft projektförmig reinszenieren, erlebbar machen und auch kontrafaktisch variieren. Mit dieser Empfehlung orientieren wir uns an der Tradition der Lehrkunstdidaktik und an Klafkis

Sinndimensionen von Bildung. Das Format Menschheitsthema, epochale Entdeckung oder umwälzende Erfindung erscheint uns besonders geeignet, um das sozioökonomiedidaktische Prinzip der Historizität praktisch umzusetzen. Vorrangiges Ziel einer solchen Reinszenierung ist es deshalb, dass die Lernenden die Gewordenheit der sozioökonomischen Verhältnisse und ihre Alternativen erfahren, analysieren, reflektieren und beurteilen können.

Zu den epochemachenden institutionellen Erfindungen im sozioökonomischen Feld zählen wir beispielsweise die Unsichtbare Hand, die Geldwirtschaft, den Wohlfahrtsstaat, die Sozialen Kosten oder den Freihandel. Wir ordnen Menschheitsthemen, Entdeckungen und Erfindungen jeweils einem inhaltlich besonders affinen Inhaltsfeld zu, um die mittelfristige Planbarkeit des Unterrichts zu erleichtern. Das ist eine praktisch motivierte Entscheidung, denn selbstverständlich greifen sie über ein einzelnes Inhaltsfeld weit hinaus.

Meist existieren Texte, die ein Menschheitsthema, eine epochale Entdeckung oder eine bahnbrechende Erfindung in klassischer Form zum Ausdruck bringen und eine oft lang andauernde Wirkung über Jahrzehnte oder Jahrhunderte entfalten. Dafür stehen Texte von Klassikern wie Aristoteles, Keynes, List, Marx, Ricardo, Taylor, Smith oder Weber, die man im Rahmen eines Unterrichtsthemas heranziehen kann (vgl. Hedtke 2018, Tabelle 11). Zum anderen kann man moderne Klassiker aufgreifen, die sich mit einem gegenwärtig drängenden Menschheitsthema oder einem auch längerfristig relevanten Schlüsselproblem auseinandersetzen. Beispiele dafür sind Kontroversen um Konsumentenverantwortung, Wohlfahrtsstaat, Klimapolitik oder Freihandel.

Unser Kerncurriculum sieht vor, dass mindestens einmal in der Sekundarstufe I eine solche Lektüre von Klassikern oder modernen Klassikern im projektförmigen Kontext eines Menschheitsthemas platziert oder in ein reguläres Unterrichtsthema integriert wird. Um auch hier für die Repräsentation von Pluralität oder Kontroversität zu sorgen, empfiehlt sich natürlich die Lektüre von zwei Texten, die kontrastierende Positionen beziehen.

3. Grundprinzipien

Ein fachdidaktisches Bildungskonzept in der sozialwissenschaftlichen Domäne muss sich vor allem in vier Dimensionen verorten, begründen und entwickeln: in Bezug auf die sich bildenden Subjekte (Subjektbezug), in Bezug auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft (Objektbezug), in Bezug auf Wissenschaft (Wissenschaftsbezug) und in Bezug auf die Bildungspraxis in Form von Organisationen, Fächern, Curricula, Materialien, Personal und Praktiken (Bildungspraxisbezug). Konkretisiert man diese Dimensionen mithilfe von Kriterien, lassen sich wesentliche oder graduelle Unterschiede zwischen der konventionellen ökonomischen Bildung und der sozioökonomischen Bildung als Teil der sozialwissenschaftlichen Bildung herausarbeiten (vgl. ausführlich Hedtke 2018).

Für jede dieser vier Dimensionen hebt die Sozioökonomiedidaktik bestimmte fachdidaktische Prinzipien als besonders wichtig hervor (vgl. Tabelle 3). Diese Grundprinzipien repräsentieren in Kurzform die im engeren Sinne *fachdidaktische* Begründungslinie der sozioökonomischen Bildung.

Tabelle 3: Dimensionen und Prinzipien des Sozioökonomischen Curriculums

Dimensionen sozioökonomischer Bildung	**Grundprinzipien sozioökonomischer Bildung**	**Konkrete fachdidaktische Prinzipien**	**Curriculare Kernelemente**
Subjektbezug	Subjektorientierung Problemorientierung	Bildungsbedeutung Erfahrungsorientierung Lebenssituationsorientierung	Herausforderungen Erfahrungsräume Normative Leitideen
Objektbezug	Pluralität	Wirtschaftliche Pluralität Pluralität der Wissensformen Kontextualisierung	Plurale Zugänge Normative Leitideen Exempel
Wissenschaftsbezug	Sozialwissenschaftlichkeit	Wissenschaftsorientierung Wissenschaftliche Pluralität Multi- und Transdisziplinarität	Sozialwissenschaftliche Konzepte Plurale Zugänge
Praxisbezug	Anschlussfähigkeit	Domäne Sozialwissenschaften Lokale Gestaltungsfreiheit Realisierbarkeit	(Kompetenzen) (Inhaltsfelder)

Quelle: Eigene Darstellung nach einem Entwurf von Henning Middelschulte

Wir beschränken uns auf die sozioökonomiedidaktischen Prinzipien, die für die Konstruktion des Sozioökonomischen Curriculums besonders relevant sind und seine charakteristische Gestalt erzeugen. Wie oben erläutert, kommen diese Prinzipien im Kerncurriculum insbesondere in den sechs Kernelementen Herausforderungen, sozialwissenschaftliche Konzepte, Erfahrungsräume, normative Leitideen, Exempel und plurale Zugänge zum Ausdruck. Wir stellen für das Kerncurriculum fünf Grundprinzipien sozioökonomischer Bildung in den Mittelpunkt:

- Subjektorientierung,
- Problemorientierung,
- Pluralitätsprinzip,
- Sozialwissenschaftlichkeit,
- Anschlussfähigkeit.

Im Folgenden stellen wir diese fünf Grundprinzipien sozioökonomischer Bildung in ihren Grundzügen vor (vgl. Hedtke 2018). In Kapitel 3.1 geht es um den Subjektbezug und damit um das bildungstheoretische Selbstverständnis der sozioökonomischen Bildung, um die Erfahrungsräume und Situationen der lernenden Personen sowie um Probleme und Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind. Das Kapitel 3.2 bestimmt den Gegenstandsbereich des Sozioökonomischen Curriculums als Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft und betont seine plurale Grundstruktur (Objektbezug). Die Fokussierung auf die Sozialwissenschaften, die gesellschaftliche Kontextualisierung wirtschaftlicher Phänomene und Probleme und die Betonung von wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Pluralität begründen wir im Kapitel 3.3 (Wissenschaftsbezug). Schließlich behandeln wir in aller Kürze die bildungspolitische und bildungspraktische Anschlussfähigkeit des Sozioökonomischen Curriculums (Praxisbezug; Kap. 3.4).

3.1 Subjektorientierung und Problemorientierung

Dass die Personen und ihre Lern- und Bildungsprozesse im Zentrum sozioökonomischer Bildung stehen, drückt das Grundprinzip Subjektorientierung aus. Subjektorientierung umfasst zunächst das Prinzip der Bildungsbedeutung (3.1.1). Danach findet dasjenige *bevorzugt* Eingang in Curricula und Lehr-Lern-Praxis, was zur Entwicklung der persönlichen Welt-, Selbst- und Fremdverhältnisse der Kinder und Jugendlichen im sozioökonomischen Feld beiträgt. Subjektorientierung bedeutet darüber hinaus, dass die sozioökonomischen Lebenswelten, Lebenssituationen, Alltagsphilosophien, Weltorientierungen, Erfahrungen und Vorstellungswelten von Kindern und Jugendlichen zum Bildungsinhalt werden und in Lehr-Lern-Prozessen the-

matisiert, aufgeklärt, differenziert, reflektiert und weiterentwickelt werden. Subjektorientierung drückt sich also auch in Erfahrungsorientierung und in Lebenssituationsorientierung aus (3.1.2). Schließlich dient das Grundprinzip Problemorientierung als wichtiges Auswahlkriterium für das, was Lernen bewirkt und des Lernens wert ist (3.1.3). In diesem Sinne rückt das Wissen und Können ins Zentrum des Lehrens und Lernens, von dem man einen bedeutsamen Beitrag zur Bearbeitung von Herausforderungen im Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft erwarten kann.

Bildungsbedeutung

Wissenschaftliches und wirtschaftliches Wissen an sich haben keinen Bildungswert. Die Konstruktion des Sozioökonomischen Curriculums kann deshalb weder mit bezugswissenschaftlichen Begründungen beginnen, noch sich damit begnügen. Verlangt sind vielmehr zunächst eine bildungstheoretische Standortbestimmung und ein explizites Konzept von Bildung als Fundament des Kerncurriculums (vgl. Hedtke 2018, Kap. 5.2.1). Wir müssen uns hier auf einige Hinweise dazu beschränken.

Zum einen verlangt Bildungsbedeutsamkeit in der individuellen Dimension einen persönlichen Bildungsbezug. Das zu erwerbende Wissen und Können muss also auf nachvollziehbare Weise dazu beitragen, dass die sich bildenden Personen ihre eigenen Selbstverhältnisse, Weltverhältnisse und Sozialverhältnisse entwickeln, reflektieren und auch verändern. Die Ausgestaltung und Interpretation dieser Verhältnisse bezieht sich immer auch auf die typischen Herausforderungen, mit denen sich Jugendliche konfrontiert sehen. Diese Herausforderungen und die wahrgenommenen kollektiven Schlüsselprobleme bieten wesentliche Anlässe, Motive, Gegenstände und Ziele für persönliche Bildungs- und Lernprozesse.

In der kollektiven Dimension setzt Bildungsbedeutsamkeit zum anderen die gesellschaftliche Anerkennung der Bildungsrelevanz eines bestimmten Sets von Wissen und Können voraus („Kanon“). Hier kommen das gesellschaftliche Selbstverständnis, die kulturellen Traditionen und die herrschenden Vorstellungen von einer angemessenen Einbürgerung der jungen Generation zum Tragen.

Wendet man die Herausforderungen als sozioökonomiedidaktisches Auswahl- und Orientierungskriterium an, erhält man das Grundprinzip des Problembezugs. Danach sollen Bildung und Lernen vor allem zur Bearbeitung von Herausforderungen und Problemlagen dienen, und das Wissen und Können wird „kanonisch“, das das zu leisten verspricht. Wir kommen gleich darauf zurück.

Die Sozioökonomiedidaktik unterscheidet Bildung und Lernen und betrachtet die Übergänge zugleich als fließend. Bildung bezeichnet die Pro-

zesse, in denen die Personen die genannten grundlegenden Verhältnisse hervorbringen, reflektieren und gestalten. In der Jugendphase entwickelt und differenziert sich das Verständnis der eigenen Welt-, Selbst- und Sozialbeziehungen. In Bildungsprozessen entwickeln und verändern sich diese prinzipiellen persönlichen Verhältnisse, die den Grundrahmen bilden, in dem sich das Lernen der Person abspielen kann. Unter Lernen verstehen wir dagegen das Finden adäquater Antworten auf Probleme, die innerhalb des gegebenen Grundrahmens bleiben und ihn nicht hinterfragen. Lernen heißt also Aneignung von Wissen und Können innerhalb der für die Person geltenden und gefestigten Orientierungsschemata, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. In dieser Begrifflichkeit ist beispielsweise das, was die konventionelle Wirtschaftsdidaktik als wirtschaftliche „Tüchtigkeit" bezeichnet, Lernen und keine Bildung.

Bildung – das ist aus fachdidaktischer Perspektive besonders zu betonen – geht über die Auseinandersetzung mit der „subjektiven" Seite dieser drei prinzipiellen persönlichen Verhältnisse hinaus. Sie schließt die Aufklärung und Ausdifferenzierung von deren „objektiver" Seite ein, also die sozioökonomischen „Welten" und die dort anwesenden und agierenden „Anderen". Erst in der Auseinandersetzung mit den *allgemeinen* sozioökonomischen Verhältnissen, die man in der Wirtschaft in der Gesellschaft vorfindet, erhält sozioökonomische Bildung ihre vollständige, die „subjektive" und die „objektive" Dimension verbindende Gestalt.

Eine starke bildungswirksame Verbindung beider Dimensionen bieten normativ geprägte mentale Modelle, Erwartungsmuster und alltagsphilosophisch-wirtschaftliche Vorstellungen, die in der Wirtschaft in der Gesellschaft vorherrschen und an denen die Personen die Entwicklung ihrer Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisse orientieren. Die multiple normative Einbettung der Person reduziert die ungeheure sozioökonomische Komplexität. Sie ermöglicht erst die Entwicklung ihrer Verhältnisse und begrenzt sie zugleich.

Sozioökonomische Bildung bedeutet deshalb auch die wiederkehrende Gelegenheit, diese normativen Grundlagen zu kommunizieren, analysieren, reflektieren, insbesondere mit Blick auf die Ansprüche an Autonomie und auf alternative Ausrichtungen wie z. B. Maximierung des Einkommens oder der Selbstbestimmung, Nachhaltigkeit oder Suffizienz, Orientierung am Markterfolg oder an der sozioökonomischen Zugehörigkeit.

Sozioökonomische Bildung verlangt schließlich auch die Selbstverortung der Personen im Spannungsfeld von Heteronomie und Autonomie in der Wirtschaft. Die Technologien der verdeckten Beeinflussung von Personen – als Konsumentin, Arbeitnehmerin, Anlegerin usw. – steigern sich fortlaufend. Sie stehen fast ausschließlich den Unternehmen zur Verfügung.

Die empirische Forschung weckt erhebliche Zweifel an der Idee der autonomen Selbststeuerung der Person. Bildung bedeutet deshalb auch, sich ein realistisches Bild von sich selbst und von der eigenen Einbettung in die

Wirtschaft in der Gesellschaft zu machen. Dazu gehört ebenso ein Bewusstsein für die Einbettung der Personen in ihre sozio-*technischen* Umwelten. So verändert sich beispielsweise das individuelle wie das kollektive Verhalten im Kontext der Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und der allgemeinen Digitalisierung von Alltag und Beruf radikal.

Den sozioökonomischen Erfahrungsräumen und Situationen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen bewegen, sowie den Herausforderungen und Problemen, mit denen sie sich konfrontiert sehen, schreibt die Sozioökonomiedidaktik ein großes Bildungspotenzial zu. Deshalb genießen sie im Sozioökonomischen Curriculum große Aufmerksamkeit, und die sozioökonomiedidaktische Forschung erschließt auch das dafür *empirische* sozialwissenschaftliche Wissen über einschlägige Erfahrungsräume, Situationen und Herausforderungen im Leben der Lernenden (ausführlich in Hedtke 2018).

Erfahrungs- und Situationsorientierung

Sozioökonomische Bildung verknüpft Subjektorientierung und Erfahrungsorientierung und leistet eine sozialwissenschaftlich informierte Erschließung und Reflexion typischer Erfahrungen, die die Lernenden machen. Als Erfahrungen bezeichnen wir erinnerte Erlebnisse, die eine Person nachträglich hervorhebt, reflektiert, kategorisiert, mit anderen Erfahrungen verknüpft und ihnen so Sinn zuschreibt. Die Person erzeugt und kategorisiert also ihre Erfahrungen, sie nutzt dazu die Begriffe des *gesellschaftlichen* Alltagslebens, bezieht sich auf den sozialen Common Sense und auf kommunizierte kollektive Erfahrungen.

Dies spricht für eine sozioökonomische Bildung, die ihren Gegenstandsbereich als Wirtschaft *in der Gesellschaft* versteht. Erfahrungsräume verstehen wir als soziale Räume, in denen Personen immer wieder ähnliche und deshalb als feldtypisch eingeordnete Erfahrungen machen und erwarten.

Welche Erfahrungen und Erfahrungsräume Jugendliche kennen, ist eine empirische Frage. Mit Blick auf den Unterricht stellt sich die praktische Frage, welche spezifischen Erfahrungen und Erfahrungsräume bei den Lernenden vorhanden sind und welche sie einbringen können und wollen. Für die Zwecke des Kerncurriculums beziehen wir uns auf die für Jugendliche im Allgemeinen bedeutsamen sozioökonomischen Felder Arbeit, Geld, Haushalt, Konsum, Markt, Organisation und Umwelt (vgl. Weber 2018b). Das Kerncurriculum ordnet die einzelnen Erfahrungsräume den curricularen Inhaltsfeldern systematisch zu (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2).

Durch Kategorisierung und Bezugnahme auf gesellschaftliche Vorstellungen erhalten die Erfahrungen der jugendlichen Lerner Sinn und Struktur. Ihre Erfahrungen entstammen aber nicht nur aus den benannten bekannten

Erfahrungsräumen. Vielmehr verbinden sie sich auch mit spezifischen *Situationen*, die wir mit Blick auf die sozioökonomiedidaktische Tradition Lebenssituationen nennen (vgl. Hedtke 2018, Kap. 5.2.3).

Eine Lebenssituation ist eine abgrenzbare, als typisch geltende, eher andauernde oder wiederkehrende Konstellation. Sie besteht aus Akteuren (Personen und auch Organisationen), Erwartungen, Optionen und Handlungsweisen, Wahrnehmungen und Rechtfertigungsmustern, Objekten und Rahmenbedingungen. Institutionen wie Haushalt, Markt, Hierarchie, Netzwerk und Gewohnheit, Tradition, Norm oder Imitation sowie Organisationsformen wie Staat, Unternehmen oder Verbände prägen die Lebenssituationen.

Die Bildungspraxis nimmt die Lebenssituationen der Lernenden häufig als Leitidee, an der sich Curricula, Materialien und Unterricht orientieren sollen. Lebenssituationsorientierung soll sowohl das Auswählen des Wissens anleiten als auch das Verbinden von subjektiver Erfahrung und wissenschaftlichem Wissen ermöglichen. Das ist leichter gesagt als getan. Der Begriff Lebenssituation bleibt oft unscharf und empirisch unbestimmt, und es herrscht wenig Klarheit über die konkrete Nützlichkeit des Wissens.

Für die Sozioökonomiedidaktik umfassen (Lebens)Situationen Persönliches und Gesellschaftliches, Interaktion und Rahmenbedingungen. Sie basieren auf individueller *und* kollektiver Definition und auf Interpretation und Kommunikation.

Zum einen gibt es „natürliche“ Situationen, über die allseitiges Einvernehmen zwischen den Beteiligten herrscht, etwa eingelebte Entscheidungsroutinen in einem Privathaushalt. Zum anderen existieren „umstrittene“ Situationen, in denen konkurrierende Vorstellungen von Angemessenheit vorgebracht werden, beispielsweise Anpassung, Selbstverwirklichung oder Humankapitalkalkül bei der Berufsorientierung. Schließlich stehen Personen in modernen Gesellschaften oft in „hybriden“ Situationen, in denen mehrere Prinzipien koexistieren, etwa Produktionseffizienz, Markterfolg und Nachhaltigkeit bei der Produktplanung.

Je nach gesellschaftlicher und individueller Situationsdefinition erfordern Situationen *individuelles* Entscheiden oder sie machen es obsolet. Personen und andere Akteure können deshalb in Situationen planen und entscheiden oder routiniert agieren oder passiv bleiben und sie ertragen.

Was für Situationen allgemein gilt, trifft auch für die (Lebens)Situationen von Jugendlichen zu: sie sind mehrdeutig und eher perspektivisch als objektiv bestimmt, sie können umstritten sein und sich wandeln. Jenseits „natürlicher“ Situationen verlangen Tun und Lassen meist die Angabe von Rechtfertigungsgründen. Auch kann in einer Situation durchaus unterschiedliches und widersprüchliches Wissen und Können zur Anwendung kommen.

Eine fachdidaktische Identifikation „der“ Anforderungen einer Situation ist meist schwierig. Denn eine eindeutige Relation zwischen einer Situation

und dem dazu „passenden“ objektiven Wissen und Können, das man in diese Situation transportiert und dort „anwendet“, kann oft kaum bestimmt werden. Sozioökonomische Bildung zeichnet sich deshalb dadurch aus, dass sie Jugendliche anleitet, Situationen zu verstehen und zu interpretieren, und dass sie ihren gesellschaftlichen Charakter und ihre Diversität thematisiert. Sie unterstützt sie dabei, die Angemessenheit von Wissen und Können für eine Situation einzuschätzen und zu berücksichtigen.

Nicht zuletzt sei hervorgehoben, dass ein subjektorientierter Ansatz den Lernenden das absolute Vorrecht einräumt, ihre eigenen Erfahrungen und Lebenssituationen selbst zu thematisieren, einzubringen und zu beurteilen. Weitergehend heißt Subjektorientierung deshalb, dass die Standpunkte und Perspektiven der Kinder und Jugendlichen selbst eine zentrale Rolle spielen, dass sie als Expertinnen und Experten für ihr eigenes Leben, ihre eigenen Ziele, Probleme, Wege und Lebensweisen anerkannt und ernst genommen werden und dass sie dies selbst zur Sprache bringen können, wenn sie das wollen.

Problembezug als Strukturprinzip

In der sozioökonomischen Bildung verstehen wir individuelle und kollektive Probleme und Herausforderungen vor allem als Anlässe, Motive und Leitlinien für persönliche Bildungsprozesse und für Lernen.

Menschen reflektieren und ändern in der Regel nur dann ihre Welt-, Selbst- und Sozialverhältnisse und ihr gewohntes Denken, Kommunizieren und Handeln, wenn die bisher von ihnen genutzten Muster und Verfahren angesichts einer Problemlage unbefriedigend bleiben oder gar zu scheitern drohen. Das lässt sich bildungstheoretisch und lerntheoretisch gut begründen. Darüber hinaus sind es Gesellschaft und Politik, die wahrgenommene Probleme der Wirtschaft an das Bildungssystem adressieren, damit sie (auch) dort durch Lernen und Bildung bearbeitet werden und veränderte Haltungen und Handlungen hervorbringen. Man denke beispielsweise an technisch-naturwissenschaftliche Programme, Nachhaltigkeitsbildung oder Erziehung zum unternehmerischen Denken (entrepreneurship education).

In einem problemorientierten Ansatz wählt man das Wissen und Können als obligatorisch aus, von dem man mit guten Gründen erwarten kann, dass es zum persönlichen Verstehen, Durchdringen, Reflektieren und Bearbeiten mittel- bis langfristig wichtiger gesellschaftlicher und typischer individueller Problemlagen beiträgt. Oft trifft diese Erwartung auf mehrere lösungsträchtige Ansätze zu. Dann verbieten es das gesellschaftliche und wissenschaftliche Prinzip der Pluralität und das Bildungsziel Multiperspektivitätskompetenz, die aufgegriffene Problemlage nur mit einem einzigen Ansatz zu behandeln.

Auch Problemorientierung gehört zu den domänenspezifischen fachdidaktischen Prinzipien mit langer Tradition (vgl. Hedtke 208, Kap. 5.3). In den Sozialwissenschaften selbst wird seit jeher gefordert, die Forschung auch und vor allem an relevanten realen Problemen zu orientieren. Die Sozioökonomiedidaktik stellt sich in diese Traditionen und verlangt, dass Lern- und Bildungsprozesse auf Probleme bezogen sind.

Dabei vertritt die sozioökonomische Bildung eine strukturelle Problemorientierung, d. h. dass sich die Struktur des Curriculums und die Struktur des bildungsbedeutsamen Wissens an zentralen Problemlagen orientieren. Probleme bilden das „Strukturschema" für den Unterricht, in dem dann in der Regel ein relevantes gesellschaftliches Problem am Anfang und am Ende eines Lernzyklus steht. Der Unterricht dient dagegen nicht einer elementaren Einführung in eine Wissenschaftsdisziplin.

Sozioökonomische Bildung orientiert sich an einem sozialwissenschaftlichen Problembegriff. Problem bezeichnet danach eine Konstellation, in der Individuen oder Gruppen ihre Normalitätserwartungen enttäuscht oder ihre Zielvorstellungen behindert sehen, in der das Überwinden dieser Lage unklar und schwierig ist, aber von den Betroffenen so stark erwünscht ist, dass sie den für sie unbefriedigenden Ist-Zustand dem von ihnen angestrebten Soll-Zustand annähern wollen. Probleme zeichnen sich dadurch aus, dass sie in ihren Ursachen und Folgen ungewiss, dass ihre Bearbeitungsformen plural und deshalb in aller Regel wissenschaftlich, politisch und lebensweltlich kontrovers sind.

Die Sozioökonomiedidaktik wählt Probleme aus, die gesamtgesellschaftlich oder global bedeutsam, jede Person betreffen und von besonders hoher Relevanz für die Lebensqualität sind. Unmittelbar einsichtig wird das an sozioökonomischen Problemen wie Arbeitsqualität, makroökonomische Knappheit, soziale Sicherheit und Gerechtigkeit, Umweltkrise und Wirtschaftskrise. Auf einer noch allgemeineren Ebene geht es um die sozioökonomisch relevanten Problemkomplexe Ungewissheit, Gutes Leben und Gutes Regieren.

Dem Problemkomplex Arbeitsqualität ordnen wir vor allem Probleme wie Arbeitsschutz, Arbeitslosigkeit, Humanisierung der Arbeit, Digitalisierung, Partizipation, Berufswahl und Arbeitsethik zu. Zum Komplex makroökonomische Knappheit zählen wir insbesondere Finanzierung, Instabilität, Lebensstandard, Armut, Entwicklung und Ungleichgewicht. Unter soziale Sicherheit und Gerechtigkeit fassen wir hier Prekarität, Planbarkeit, sicheres Leben, Teilhabe, Lebensstandard und Geschlechterverhältnis. Den Komplex Umweltkrise stellen wir in den allgemeineren Kontext der Planetarischen Grenzen und verbinden ihn insbesondere mit den Beispielen Klimawandel, Klimaschutz, Konsumgesellschaft, Kostengerechtigkeit, Irreversibilität und Ressourcenpflege. Zum Problemkomplex Wirtschaftskrise rechnen wir vor allem Komplexität, Koordination, Arbeitslosigkeit, Staatsfinanzierung und Finanzmacht.

Zum Problemkomplex Ungewissheit passen insbesondere die sozioökonomischen Probleme Planbarkeit, Koordination, Komplexität, Kalkulation und Innovation. Dem Problemkomplex Gutes Leben sind die Probleme Teilhabe, Partizipation, Lebensstandard und sicheres Leben affin. Die Probleme Teilhabe, Koordination, Entwicklung, Innovation, Partizipation und Ressourcenpflege gehören schließlich bevorzugt zum Komplex Gutes Regieren.

Unser Set von ausgewählten gesellschaftlich und persönlich relevanten Problemlagen für die sozioökonomische Bildung deckt sich zu einem erheblichen Teil mit der Wahrnehmung von Jugendlichen. Sie sehen soziale Sicherung, Arbeitsmarkt, Umwelt und Naturschutz und Gesundheitssystem grundsätzlich als besonders wichtige gesellschaftliche Prioritäten (Schneekloth 2015, 169–173).

Zieht man Forschungsergebnisse zur realen sozioökonomischen Situation großer Gruppen von Kindern und Jugendlichen und zu deren subjektiver Wahrnehmung heran, kann man vor allem die folgenden vier Problemlagen als relevant hervorheben: wachsende soziale Spaltung zwischen Gewinner- und Verlierergruppen sowie Optimisten und Pessimisten; Diskriminierung, Benachteiligung und Ausschlüsse; zunehmende Ungewissheit, auch in Form von Prekarisierung; Belastungskumulation, soziale Isolation und Gesundheitsgefährdung. Dabei muss man berücksichtigen, dass die für Kinder und Jugendliche verfügbaren Ressourcen zur Problembewältigung in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Position der Haushalte recht ungleich verteilt sind.

Die typischen persönlichen Herausforderungen für Jugendliche haben wir oben bereits als Bildungsaufgaben erwähnt und in den Rahmen der Entwicklung ihrer Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisse gestellt. Diese Herausforderungen und die gesellschaftlichen Schlüsselprobleme hängen eng miteinander zusammen. So können die Jugendlichen ein Problem als ihnen persönlich bedeutsames Thema aufgreifen, eine Position dazu entwickeln und aktiv in die Auseinandersetzungen um Problemlösungen eingreifen.

Vielfach gewinnen gesellschaftliche Probleme aber unmittelbare und unausweichliche lebensweltlich-biografische Relevanz für Jugendliche. Das trifft beispielsweise zu für die Suche nach einem sicheren und befriedigenden Beruf, das Streben nach Sicherheit für die Lebensplanung, das Bemühen um einen angemessenen und im Vergleich gerechten Lebensstandard, die Auseinandersetzungen um faire Geschlechterverhältnisse in Haushalt, Unternehmen und Politik oder die Frage, für welche Folgen des eigenen sozioökonomischen Handelns man verantwortlich ist.

Bei all diesen Herausforderungen richtet sich auch eine Reihe von teils widersprüchlichen normativen Erwartungen an die Jugendlichen, mit denen sie umgehen lernen müssen. Solche normativen Leitideen sind ein Kernelement des Sozioökonomischen Curriculums (Abbildung 4).

3.2 Gegenstandsbereich

Die sozioökonomische Subdomäne in allgemeinbildenden Schulen bezieht sich auf einen spezifischen Gegenstandsbereich (Objektbezug). Sozioökonomische Bildung erschließt den Jugendlichen den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft, der auch Politik in und gegenüber der Wirtschaft umfasst (vgl. Hedtke 2018). Für die Sozioökonomiedidaktik umfasst der Gegenstandsbereich Wirtschaft die vier Sektoren Markt-, Staats-, Haushalts- und Non-Profit-Sektor. Die sozioökonomiedidaktischen Prinzipien Erfahrungsorientierung und Sozialwissenschaftlichkeit öffnen zwei Perspektiven auf den Gegenstandsbereich, die für das curricular festzulegende Wissen und Können konstitutiv sind.

In *erfahrungsorientierter Perspektive* gelten für die Sozioökonomiedidaktik all diejenigen Einrichtungen und Praxen als Wirtschaft, die die Lernenden in der Schule und die Personen in der Gesellschaft nach kollektiv geteilten Vorstellungen als Wirtschaft verstehen (soziale Repräsentationen von Wirtschaft). Dazu gehört auch das, was aus unterschiedlichen politischen und praktischen Perspektiven heraus als Wirtschaft erscheint oder konstruiert wird. Im Unterricht sind Repräsentationen von Wirtschaft als subjektiv-soziales Wirtschaftswissen der Lernenden präsent.

Aus *sozialwissenschaftlicher Sicht* begreift die Sozioökonomiedidaktik all das als Wirtschaft, was die Sozialwissenschaften als ihren Forschungsgegenstand Wirtschaft beschreiben und von anderen Objektbereichen abgrenzen (sozialwissenschaftliche Begriffe von Wirtschaft). Die Sozialwissenschaftlichkeit verlangt eine *wissenschaftlich* multiperspektivische Herangehensweise an den Gegenstandsbereich Wirtschaft im Unterricht; darauf gehen wir gleich noch ein (Kap 3.3). Neben anderen Herangehensweisen dient *auch* disziplinäres Wissen der Erschließung des Gegenstandsbereichs für den Unterricht.

Für unser Sozioökonomisches Curriculum, das Schulformen und Bildungsgänge der Sekundarstufe I übergreift, stellen wir zwei relevante *und* handhabbare sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Gegenstandsbereichs in den Vordergrund: den materialen und formalen Wirtschaftsbegriff. Beim materialen Begriff umfasst Wirtschaft die gesellschaftlichen Funktionen Versorgung oder materielle Reproduktion (Produzieren und Verteilen) und die institutionellen Formen, in denen eine Gesellschaft diese organisiert, weshalb man ihn auch „institutionalen“ Wirtschaftsbegriff nennt. Er herrscht in den Curricula seit jeher vor.

Der formale Begriff von Wirtschaft stellt am Wirtschaftlichkeitsprinzip orientierte Wahlentscheidungen in den Mittelpunkt. So gesehen ist der Gegenstandsbereich Wirtschaft das Gesamt der rationalen Wahlentscheidungen unter Knappheitsbedingungen. Danach gilt *jede* menschliche Aktivität, die den Verzicht auf andere gewünschte Aktivitäten verlangt, als wirtschaftliche Aktivität und gehört damit in den Gegenstandsbereich Wirtschaft.

In *praktischer Hinsicht* schließlich bezeichnet der Begriff Wirtschaft den Gegenstandsbereich, in dem sich die gegenwärtige oder zukünftige Anwendung des zu erwerbenden Wissens und Könnens durch die Lernenden vollziehen soll (bildungspraktischer Begriff von Wirtschaft). Auch darüber herrschen unterschiedliche Auffassungen, etwa zwischen wissenschaftlichen Strömungen, zwischen Bildungspolitikern, zwischen Lehrkräften und zwischen organisierten „Repräsentanten" der Praxis. Die Sozioökonomiedidaktik begründet ihre Vorstellungen vom Gegenstandsbereich als Anwendungsbereich von Wissen und Können theoretisch, empirisch und normativ mit vor allem sozialwissenschaftlichen Argumenten. Sie erkennt an, dass ein erheblicher und relevanter Teil des Wissens und Könnens im Anwendungsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft selbst erzeugt und bereitgestellt wird.

Je nachdem, wie man den Gegenstandsbereich bestimmt, ergeben sich unterschiedliche Folgen für das sozioökonomisch *relevante* Wissen und Können. Es umfasst subjektiv-gesellschaftliche Vorstellungen „von Wirtschaft", sozialwissenschaftliches Wissen „über Wirtschaft" und praktisches Wissen und Können „für Wirtschaft". Trivial ist, dass aus allen drei Sichtweisen des Gegenstandsbereichs Wirtschaft in der Gesellschaft nur ein *extrem* kleiner Teil dessen, was dort jeweils unter die Überschrift „Wirtschaft" fällt, für die Sekundarstufe I der Schulen als bildungsrelevant ausgezeichnet und deshalb in ein Kerncurriculum aufgenommen werden kann.

In erfahrungsorientierter, sozialwissenschaftlicher und praktischer Perspektive erweisen sich die Phänomene und Probleme des Gegenstandsbereichs als sozial kontextualisiert. *Kontextualisierung* heißt, dass wirtschaftliches Denken und Handeln, wirtschaftliche Institutionen, Organisationen und Praxen jeweils in gesellschaftlich-politische und räumlich-historische Kontexte eingebettet sind. Im Rahmen solcher Kontexte agieren und reagieren Akteure im wirtschaftlichen Feld. Sie werden wesentlich von sozialen Beziehungen, mentalen Modellen, etablierten Institutionen und internalisierten Kulturen geprägt. Das gilt insbesondere für Jugendliche, die ihre Identität im Wesentlichen in der Auseinandersetzung mit Anderen und mit ihrer sozialen Umwelt herausbilden.

Pluralität

Die soziale Welt ist plural verfasst, Pluralität kennzeichnet Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Gerade der Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft weist einen hohen Grad an Diversität und Pluralität auf.

Das betrifft, um nur einige Beispiele zu nennen, die Varianten des Kapitalismus, die höchst unterschiedlichen Funktionsweisen, Traditionen und Gebräuche der Märkte, die ungeheure Vielfalt der Warenwelten, die Vari-

anz der globalen Warenketten, die kontrastierenden Kulturen der Unternehmensführung, die national- und branchenspezifischen Industriellen Beziehungen, die vielfältigen Vorstellungen von wirtschaftlicher Stabilität, die verschiedenen Leitbilder des Konsums und des Lebensstandards, die Diversität der Einstellungen zu Gleichheit und Ungleichheit, Sicherheit, Risiko und Innovation, die Breite der Vorstellungen von sozioökonomischer Gerechtigkeit, Ethik und Verantwortung usw. Damit angemessen umzugehen verlangt die Kompetenz der Multiperspektivität.

Dieser Diagnose entspricht das sozioökonomiedidaktische *Pluralitätsprinzip*. Man kann es in zwei Varianten aufgliedern: Wirtschaftspluralität im Gegenstandsbereich, zu der auch die dortige Wissenspluralität gehört, und Wissenschaftspluralität in den Bezugswissenschaften (vgl. Kap. 3.3). Auf die Diagnose Pluralität und auf das Pluralitätsprinzip bezieht sich die sozioökonomische Metakompetenz der Multiperspektivität; sie schließt auch den Umgang mit Kontroversität und Kritik ein (vgl. Hedtke 2018).

Durch die Berücksichtigung von Wissenspluralität stellt die Sozioökonomiedidaktik sicher, dass die im Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft existierenden relevanten Wissensformen Alltags-, Kultur-, Professions- und Wissenschaftswissen und ihre pluralen Inhalte wahrgenommen und in Curriculum und Unterricht angemessen berücksichtigt werden. Nicht nur das plurale Wissen, sondern auch die damit verbundenen pluralen Praktiken bringen wirtschaftliche Diversität hervor. Von Pluralität geprägt und teilweise umstritten sind beispielsweise wirtschaftliche und wirtschaftlich relevante Weltbilder, Normen, Institutionen, legitime Interessen, Politiken und Praktiken.

Die Anerkennung von Wissenspluralität vermeidet schließlich auch die verbreitete Verkürzung von Curriculum und Unterricht auf Wissenschaftswissen oder disziplinäres Wissen.

Das Sozioökonomische Curriculum repräsentiert den bildungsrelevanten Ausschnitt des Gegenstandsbereichs Wirtschaft in der Gesellschaft im Wesentlichen durch die curricularen Inhaltsfelder und die fachlichen Konzepte. Elf Inhaltsfelder stecken den Gegenstandsbereich für den Unterricht ab: Haushalt und Geschlecht, Unternehmen und Produktion, Markt und Preis, Konsum und Natur, Arbeit und Arbeitspolitik, Geld und Kredit, Verteilung und Vorsorge, Wirtschaft und Politik, Wirtschaft und Natur, Entwicklung und Weltwirtschaft sowie Betriebspraktikum.

In den Inhaltsfeldern des Kerncurriculums ist auch die formale Definition des Gegenstandsbereichs Wirtschaft abgedeckt. Diese Perspektive gewährleisten Herausforderungen wie Planbarkeit und Kalkulation, normative Leitideen wie Effizienz und Erfolg sowie Konzepte wie Tausch, Entscheiden, Kennziffern, Rationalisierung oder Investition.

Letztlich entscheiden jedoch die Lehrenden – und im Sinne selbstbestimmten Lernens hoffentlich auch die Lernenden – in der Schule und im Unterricht im Rahmen der administrativen und der von ihnen angeeigneten

Spielräume über den tatsächlich realisierten Gegenstandsbereich sozioökonomischer Bildung.

3.3 Sozialwissenschaftlichkeit

In der sozioökonomischen Bildung wird der Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft mit Referenz auf Denkweisen, Analyseverfahren, Erklärungsmuster, Konzepte und Kategorien der Sozialwissenschaften erschlossen, soweit diese Bildungsrelevantes beizutragen haben (vgl. Hedtke 2018, Kap. 6.5.2 und 6.5.3). Die Sozioökonomiedidaktik nennt das *Sozialwissenschaftlichkeit*. Da sie sich als Anwendung der Sozialwissenschaftsdidaktik auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft versteht, betrachtet sie die Sozialwissenschaftlichkeit als fachdidaktische Selbstverständlichkeit.

Nach dem Grundprinzip der Sozialwissenschaftlichkeit gewinnt man das obligatorische und fakultative Wissen und Können für die sozioökonomische Bildung bevorzugt aus den Sozialwissenschaften. Nach bildungsrelevantem wissenschaftlichem Wissen und Können sucht die Sozioökonomiedidaktik vor allem in Wirtschaftswissenschaften, Soziologie und Politikwissenschaft sowie auch in Wirtschaftspsychologie, Wirtschaftsanthropologie und Wirtschaftsgeschichte.

Selbstverständlich kann die Wichtigkeit von Wissensbeständen in der Wissenschaft deren Bildungsbedeutsamkeit nicht begründen. Wissenschaftsinterne Relevanz dient vielmehr als ein nachgeordnetes, wenngleich wichtiges Kriterium für die Auswahl von Wissen und Können für eine curriculare Kanonisierung. Die zentralen sozioökonomiedidaktischen Auswahlkriterien lauten Bildungsbedeutung und Problembezug.

Sozialwissenschaftlichkeit als Grundprinzip der sozioökonomischen Bildung und des Sozioökonomischen Curriculums begründet sich erstens aus der Zugehörigkeit zur sozialwissenschaftlichen Domäne des gesellschaftlichen Lernbereichs. Der gemeinsame Gegenstandsbereich Gesellschaft, Wirtschaft und Politik sowie die Maxime der Sozialwissenschaftlichkeit halten diese Domäne inhaltlich zusammen. In diesem Rahmen resultiert die Sozialwissenschaftlichkeit der Subdomäne Wirtschaft zweitens daraus, dass sie ihren Gegenstandsbereich als Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft bestimmt (vgl. Hedtke 2018, Kap. 5.4). Schließlich knüpft das Sozialwissenschaftlichkeitsprinzip drittens an die sozialwissenschaftliche Tradition der Wirtschaftsdidaktik an.

Das Grundprinzip Sozialwissenschaftlichkeit schließt weitere Prinzipien der sozioökonomischen Bildung ein. Selbstverständlich impliziert Sozialwissenschaftlichkeit zunächst das Prinzip der Wissenschaftsorientierung. Ebenso eindeutig bedeutet Sozialwissenschaftlichkeit Multidisziplinarität, also die Berücksichtigung des Wissens aus mehreren Wissenschaften,

und – hinsichtlich der *gemeinsamen* Wissensbestände von zwei oder mehr Einzeldisziplinen – auch Transdisziplinarität. Da jede Sozialwissenschaft eine pluralistische Grundstruktur mit konkurrierenden Methodologien, Paradigmen, Theorien und Befunden aufweist, umfasst Sozialwissenschaftlichkeit das Prinzip der wissenschaftlichen Pluralität.

Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspluralität enthalten Kritik als Prinzip, zum einen als wichtiges Element des wissenschaftlichen Weltzugangs, zum anderen als permanente kritische Auseinandersetzung mit konkurrierenden Ansätzen. Daraus folgt für die lernenden Personen die Herausforderung, mit dieser sozialwissenschaftlichen Pluralität umzugehen und die Kompetenz der Multiperspektivität zu erwerben (vgl. Hedtke 2018, Kap. 6.4.1).

Wissenschaftsorientierung

Wissenschaftsorientierung als allgemeines didaktisches Prinzip für Bildung, Lernen und Lehren heißt zunächst, dass der Unterricht bei den Fachinhalten und Fachmethoden die basalen Gütekriterien von Wissenschaftlichkeit berücksichtigt. Wissenschaftsorientierung bedeutet darüber hinaus, dass die Lernenden in der Schule elementare Formen wissenschaftlichen Arbeitens anwenden und eine skeptisch-kritische Grundhaltung, also die Grundzüge eines wissenschaftlichen Habitus entwickeln (vgl. Hedtke 2018, Kap. 5.4.1).

Damit betont das Prinzip Wissenschaftsorientierung das Typische von Wissenschaft und das Gemeinsame der Einzelwissenschaften, Disziplinarität deutet sie dagegen als für die schulische Bildung nachrangiges Kriterium. Das korrespondiert mit der Bildungsrealität an Schulen, denn nicht die Disziplin, sondern die Domäne fungiert dort als curriculare Strukturgeberin.

Denkt man die Prinzipien Sozialwissenschaftlichkeit und Wissenschaftsorientierung fachdidaktisch zusammen, dann bedeutet Sozialwissenschaftlichkeit, dass man sich in der Schule bei der Auseinandersetzung mit einem Thema zunächst auf das Gemeinsame der sozialwissenschaftlichen Disziplinen konzentriert (Transdisziplinarität) und dies dann schrittweise nach unterschiedlichen Forschungstraditionen ausdifferenziert (Wissenschaftspluralität). Dabei kann gelegentlich auch Wissen thematisch relevant werden, das nur von einer einzigen Disziplin verwendet wird (Monodisziplinarität). Diese Trias garantiert sozialwissenschaftliche Pluralität und Multiperspektivität im Curriculum und im Unterricht. Sie stellt außerdem sicher, dass es nicht zur Verschwendung von Lernzeit durch inhaltliche Doppelungen kommt.

Wissenschaftliche Pluralität

Sozialwissenschaftlichkeit ist ein Grundprinzip sozioökonomischer Bildung. In der Wissenschaftsfamilie der Sozialwissenschaften herrscht typischerweise wissenschaftliche Pluralität, deren Strukturmuster oft quer zu den Disziplinen verlaufen (interdisziplinäre und transdisziplinäre Pluralität). Auch jede einzelne Sozialwissenschaft ist in sich plural strukturiert, das gilt gleichermaßen für ihre Methodologien, Theorien, Grundbegriffe und Empfehlungen (intradisziplinäre Pluralität; vgl. Hedtke 2018, Kap. 5.5). Beide Formen von Pluralität fassen wir unter den Begriff der Wissenschaftspluralität. Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung impliziert das Prinzip der Wissenschaftspluralität und resultiert in der unvermeidbaren Multiperspektivität beim Umgang mit wissenschaftlichem Wissen.

Die Anwendung des Prinzips der Wissenschaftspluralität sorgt dafür, dass Curriculum und Unterricht die innerdisziplinäre und interdisziplinäre Pluralität von sozialwissenschaftlichen Theorien und Konzepten in den konkreten Unterrichtsthemen widerspiegeln und nachvollziehbar machen. Das sichert das Sozioökonomische Curriculum über die Kernelemente Sozialwissenschaftliche Konzepte und Plurale Zugänge ab.

Das Pluralitätsprinzip ist weder Selbstzweck noch fachdidaktische Kunstfigur, sondern ergibt sich aus der pluralen Verfassung der Sozialwissenschaften und ihres Gegenstandsbereichs Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft (Wirtschaftspluralität, allgemeiner gesellschaftliche Pluralität). Auch der wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Alltag ist von pluralem sozialwissenschaftlichem Wissen durchdrungen. Wissenschaftspluralität und Wirtschaftspluralität gehören deshalb zum Kern eines sozialwissenschaftlichen Weltbildes.

Zum sozialwissenschaftlichen Habitus, den die Lernenden erwerben sollen, gehört die Fähigkeit, mit pluralen, kontroversen oder komplementären wissenschaftlichen Perspektiven umgehen, ihre Plausibilität, Schlüssigkeit und Stichhaltigkeit sowie ihre Viabilität an einem empirischen Gegenstand prüfen zu können (vgl. Hedtke 2018, Kap. 6.4). Für eine wissenschaftsorientierte sozioökonomische Bildung bedeutet dies, dass sie auch den Umgang mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Begriffen und Methoden zum Gegenstand des Lernens machen muss.

Darüber hinaus tragen Wissenschaftsorientierung, Pluralitätsprinzip und Multiperspektivität dazu bei, die verbreitete Beliebigkeit und Willkür bei der Wahl von wissenschaftlichen, politischen und praktischen Positionen zu erschweren. Denn die Kombination von Wissenschaftsprinzip und Pluralitätsprinzip verlangt, dass man auf alle unterrichtlich aufgegriffenen Perspektiven und Positionen den oben erwähnten Doppelgrundsatz der (analytischen und normativen) Begründungspflicht sowie der empirischen Prüfung anwendet(vgl. Kapo. 2.2).

Nicht nur als wissenschaftsorientiert Lernende, sondern auch als Bürgerinnen benötigen die Jugendlichen wissenschaftsbezogene Multiperspektivitätskompetenz. Die Sozialwissenschaften wirken in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik hinein, sozialwissenschaftliches Wissen verbreitet sich dort. Regierung, Parlament, Parteien, Politikerinnen, Lobbyisten und andere Akteure berufen sich auf wissenschaftliche Ergebnisse, um ihre Politiken und Forderungen zu legitimieren. Zum anderen präsentieren auch die Medien diverse wissenschaftliche Untersuchungen. Dabei kommt es bei durchaus relevanten Fragen zur Koexistenz von miteinander nicht oder kaum kompatiblen sozialwissenschaftlich begründeten Empfehlungen. Deshalb müssen die Jugendlichen basale Vorgehensweisen von sozialwissenschaftlichen Analysen kennenlernen.

Sozioökonomische Bildung anerkennt diese Vielfalt im Gegenstandsbereich, beschreibt, ordnet, typisiert und erklärt sie an einzelnen Exempeln mit multiperspektivisch sozialwissenschaftlichen Herangehensweisen. An einem Beispiel stellt sie der gegenstandsbereichsbezogenen Pluralität sowohl einfache, davon abstrahierende und auf Universalität zielende wissenschaftliche Modelle als auch die Pluralität aufgreifende Ansätze gegenüber.

Wie man die *wissenschaftliche* Pluralität in einzelnen Inhaltsfeldern mit authentischen, problemorientiert kontroversen Texten angehen und so Multiperspektivitätskompetenz fördern kann, zeigt das Kerncurriculum an konkreten Beispielen (Tabelle 16; Hedtke 2018, Tabelle 9).

Transdisziplinarität und Multidisziplinarität

Das Prinzip der Sozialwissenschaftlichkeit impliziert zum einen Multidisziplinarität, also die Bezugnahme auf das Wissen und auf die Verfahren aus mehreren sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Es bedeutet zum anderen und vor allem Transdisziplinarität, insbesondere in den Schulen der Sekundarstufe I. Als Forschungsprinzip bezeichnet Transdisziplinarität ein problembezogenes Vorgehen, dass die Grenzen, Begrenzungen und Engführungen der Einzeldisziplinen überwindet, um Probleme besser erkennen, analysieren und lösen zu können (Mittelstraß 2005). Deshalb passt Transdisziplinarität gut zum fachdidaktischen Prinzip der Problemorientierung. Als fachdidaktisches Prinzip für die sozialwissenschaftliche Domäne der Sekundarstufe I steht Transdisziplinarität für die Konzentration auf das Gemeinsame der Sozialwissenschaften (sozialwissenschaftliches Weltbild und Set von Konzepten), auf die erst später die Auseinandersetzung mit disziplinären Unterschieden folgt.

Sinnvollerweise greift man zunächst auf die breit anerkannten, grundlegenden Konzepte zurück, die mehreren sozialwissenschaftlichen Disziplinen gemeinsam sind (Tabelle 4). Als wenige Beispiele von vielen mögen

hier Arbeit, Institution, Organisation, Unternehmen oder Wettbewerb genügen. Erst in höheren Jahrgangsstufen macht es Sinn, die transdisziplinär gemeinsamen Konzepte in verschiedene Varianten auszudifferenzieren und so die Komplexität der Deutungsmuster deutlich zu steigern. Dazu gehören dann unter anderem auch nach Disziplinen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen.

Das Beginnen mit dem Gemeinsamen, Grundlegenden und Fundamentalen – nicht zu verwechseln mit dem Abstrakten – entspricht der didaktischen Tradition der nach Schulstufen zunehmenden Differenzierung, zum einen innerhalb jedes Schulfachs, zum anderen durch die wachsende Zahl von Fächern. Diese erreicht im Schulsystem in der gymnasialen Oberstufe und der beruflichen Sekundarstufe II ihre stärkste Ausprägung.

Das Gemeinsame konkretisieren erstens die sozialwissenschaftlichen Basiskonzepte und Konzepte unseres Curriculums, die zu einem erheblichen Teil in mehreren Sozialwissenschaften beheimatet sind. Insofern repräsentieren sie einen gemeinsamen Vorrat an typisch sozialwissenschaftlichen kategorialen Werkzeugen zur Erschließung der Wirtschaft in der Gesellschaft und zur Beschreibung und Bearbeitung gesellschaftlicher und insbesondere sozioökonomischer Problemlagen.

Tabelle 4: Gemeinsame Konzepte der Sozialwissenschaften nach Inhaltsfeldern

Inhaltsfeld	**Von den Sozialwissenschaften geteilte Basiskonzepte und Konzepte *)**
Haushalt und Geschlecht	Haushalt, Entscheiden, Lebensqualität, Ressourcen
Unternehmen und Produktion	Unternehmen, Organisation, Rationalisierung, Hierarchie, Interessen
Markt und Preis	Markt, Tausch, Wettbewerb, Kooperation, Produktqualität, Marktversagen
Konsum und Natur	Konsum, Identität, Konsumsteuerung, Nebenfolgen, Konsumgesellschaft, Bedürfnis, Wachstum
Arbeit und Arbeitspolitik	Erwerbsarbeit, Arbeitsmarkt, Geschlechterverhältnis, Arbeitsbeziehungen, Interessen, Selbstregulierung
Geld und Kredit	Geld, Kapitalismus, Finanzsystem, Verschuldung
Verteilung und Vorsorge	Wohlstand, Wohlfahrtsstaat, Versicherung, Verteilung, Eigentum, Lebensrisiken, Verwirklichungschancen
Wirtschaft und Politik	Institution, Wirtschaftsordnung, Rechtstaat, Regulation, Konflikt, Macht, Steuern, Innovation
Wirtschaft und Natur	Externalisierung, Nachhaltigkeit, Naturverhältnis, Gegenwartspräferenz, Kollektivgüter
Entwicklung und Weltwirtschaft	Globalisierung, Globale Ungleichheit, Arbeitsregime, Handelsregime, Regionalisierung
Betriebspraktikum	Arbeitsteilung, Arbeit/Beruf, Mobilität, Betrieb, Qualifikation, Herrschaftsverhältnis

Quelle: Eigene Darstellung.
**) Die eher einzeldisziplinär akzentuierten Konzepte sind hier nicht aufgeführt.*

Für die Sozioökonomiedidaktik geht es hier um die sozialwissenschaftliche Wirtschaftsforschung in ihrer Breite: vor allem Politikwissenschaft (Politische Ökonomie, Internationale Beziehungen), Soziologie (Arbeits-, Finanz-, Konsum-, Organisations-, Wirtschaftssoziologie, Soziologie der Sozialpolitik), das breite Feld der Wirtschaftswissenschaften (insbesondere VWL, ferner BWL, und einige ihrer Paradigmen wie neoklassische, institutionalistische, ökologische, feministische oder radikale Ökonomik).

Selbstverständlich nimmt die Sozioökonomiedidaktik auch zur Kenntnis, dass diese grundsätzlich gemeinsamen Konzepte intraparadigmatisch und intradisziplinär sowie interparadigmatisch und interdisziplinär durchaus unterschiedlich akzentuiert oder ausgelegt werden. Diese grundbegriffliche Diversität ist der kultur-, gesellschafts- und sozialwissenschaftliche Normalzustand.

Die Tabelle 4 stellt im Überblick den Teil der sozialwissenschaftlichen Werkzeuge im weitesten Sinne dar, der im Kerncurriculum aufgegriffen wird.

Zweitens konkretisieren die curricularen Inhaltsfelder die Sozialwissenschaftlichkeit sozioökonomischer Bildung (vgl. Kap. 4). Sie haben für die Lernenden gegenwärtig oder in absehbarer Zukunft eine herausragende Bedeutung. Das dafür relevante wissenschaftliche Wissen und Können findet man in der Wirtschaftsforschung. Die Wirtschaftsforschung zu bildungsrelevanten Forschungsfeldern wie Haushalt, Unternehmen, Konsum, Arbeit, Ausbildung und Beruf, Arbeitspolitik, Verteilung, Vorsorge, Entwicklung und Weltwirtschaft, Natur und Nachhaltigkeit ist traditionell stark sozialwissenschaftlich geprägt. Sie arbeitet bevorzugt mit integrativen, multidisziplinären oder transdisziplinären Ansätzen. Das ist ein weiteres wichtiges Argument für das sozioökonomiedidaktische Grundprinzip der Sozialwissenschaftlichkeit.

Neben die bezugswissenschaftlichen Gründe für Sozialwissenschaftlichkeit treten fachdidaktische und bildungspraktische. In fachdidaktischer Perspektive verortet sich die Sozioökonomiedidaktik im Kontext der Konzeption sozialwissenschaftlicher Bildung. Sie sieht sich als Erbin der traditionsreichen sozialwissenschaftlich orientierten Wirtschaftsdidaktik. Dazu gehört das Konzept des lebenssituationsorientierten, sozialwissenschaftlichen Ansatzes ökonomischer Bildung.

Mit Blick auf die Bildungspraxis passt das Prinzip der Sozialwissenschaftlichkeit zu den multidisziplinär konzipierten Schulfächern und Curricula in der sozialwissenschaftlichen Domäne, die dort verbreitete Praxis sind. Auch das schulspezifische Domänenwissen, das in Lehrplänen und Schulbüchern festgelegt wird, hat häufig sozialwissenschaftlichen Charakter. Sozialwissenschaftlichkeit sichert also auch die bildungspraktische und bildungspolitische Anschlussfähigkeit der sozioökonomischen Bildung.

Schließlich gehört auch die *Kontextualisierung* wirtschaftlicher Phänomene und Probleme zum Sozialwissenschaftlichkeitsprinzip. Kontextualisierung prägt, wie gezeigt, den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft. Als wissenschaftliches Prinzip ist Kontextualisierung im Prinzip der Sozialwissenschaftlichkeit enthalten. Als fachdidaktisches Prinzip berücksichtigt Kontextualisierung bei der Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Wirtschaftlichem systematisch die relevanten gesellschaftlich-politischen und räumlich-historischen Kontexte. Es

richtet die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Wechselwirkungen, auch für ihr eigenes wirtschaftliches Denken und Handeln.

Multiperspektivität verlangt die Konfrontation von Kontextualisierung mit dem wissenschaftlichen Verfahren der dekontextualisierenden Isolierung, also dem Absehen von Kontexten zwecks Reduktion der Analyse auf das Wesentliche und nichts darüber hinaus. Lernende können das am Beispiel von einfachen und deshalb stark dekontextualisierten Modellen erfahren, etwa von Märkten, Organisationen oder Kreisläufen. Modelle sind Exempel für eine transdisziplinäre sozialwissenschaftliche Arbeitsweise.

3.4 Bildungspraktische Anschlussfähigkeit

Drei Grundsatzentscheidungen machen das Sozioökonomische Curriculum anschlussfähig an die bildungspolitischen Institutionen – insbesondere Fächerphilosophien, Stundentafeln und Lehrpläne – und an die etablierten schulischen und unterrichtlichen Praxen in der sozialwissenschaftlichen Domäne (vgl. Hedtke 2018, Kap. 6.1): die Prinzipien Sozialwissenschaftlichkeit, Offenheit durch Sparsamkeit und Lernzeitrealismus.

Das schulspezifische Domänenwissen wird in Lehrplänen, staatlich legitimierten Unterrichtsmaterialien und politisch sanktionierten Bildungsstandards institutionalisiert. Es indiziert den bildungspolitischen Status quo der sozialwissenschaftlichen Domäne in den Schulen. Diese ist überwiegend sozialwissenschaftlich-multidisziplinär verfasst; das belegt die inhaltliche Struktur der einschlägigen Fächer (vgl. Weber 2018a; Weber 2005; Schlösser/Weber 1999). Das Grundprinzip der Sozialwissenschaftlichkeit sichert deshalb die Anschlussfähigkeit sozioökonomischer Bildung für die große Mehrheit der regionalen Schulfachkulturen und des kodifizierten schulspezifischen Domänenwissens.

Offenheit durch Sparsamkeit erreichen wir, indem wir das Sozioökonomische Curriculum an den gängigen Qualitätskriterien für Bildungsstandards und Kerncurricula orientieren (Klieme u. a. 2003; Tenorth 2004). Mit Sozialwissenschaftlichkeit definieren wir die domänenspezifische Fachlichkeit, mit der Fokussierung auf einen kompakten Kern des Wissens und Könnens sichern wir die Eingrenzung auf Mindestanforderungen, durch Verzicht auf aufgeblähte Kompetenz- und Kategorienkataloge und die Orientierung am durchschnittlich tatsächlich verfügbaren Stundenkontingent in der Sekundarstufe I gewährleisten wir die Realisierbarkeit unseres Kerncurriculums (Lernzeitrealismus).

Vor allem aber machen wir die kerncurricularen Kriterien Mindestanforderungen und Realisierbarkeit deshalb stark, weil wir nur so die immer wieder eingeforderten Freiräume für die Schulen, die Lehrkräfte und die Lernenden vor der üblichen Überforderung der Bildungspraxis durch exzessive Vorgaben schützen können. Personale Bildung zeichnet sich auch und ge-

rade im Hinblick auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft durch Selbstbestimmung und Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler aus. Dies benötigt Freiheit in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht.

4. Inhaltsfelder

Im Folgenden geben wir einen knappen Überblick über die einzelnen Inhaltsfelder des Kerncurriculums Sozioökonomische Bildung. Dabei geht es uns vor allem um eine akzentuierte, orientierende Einordnung des Inhaltsfelds in allgemeinere Zusammenhänge, weniger um das Ausbuchstabieren einzelner Aspekte für die konkrete Unterrichtsplanung. Denn das muss Aufgabe und Angelegenheit der lokalen Verständigung in den einzelnen Schulen und Klassen bleiben. Wir umreißen aus sozioökonomiedidaktischer Sicht gegenwärtig und voraussichtlich auch zukünftig relevante Elemente, Zustände, Herausforderungen und Problemlagen eines Inhaltsfeldes.

Diese kurzen, notwendigerweise selektiven Beschreibungen stecken das ab, was als das unter günstigen Voraussetzungen in der Sekundarstufe I maximal Mögliche einzuschätzen ist. Dabei unterstellen wir für unsere Subdomäne die Jahrgangsstufen 7 bis 10 als realistischen Lernzeitrahmen. Was davon im Unterricht wirklich realisiert werden kann, ist eine empirische Frage, zu der noch keine Forschungsergebnisse vorliegen.

Wir gehen davon aus, dass eine Herausforderung oder ein Schlüsselproblem im Unterricht thematisch aufgegriffen und auf einen Erfahrungsraum der Lernenden bezogen wird. Die plural und kontrovers zu behandelnde normative Leitidee und das Basiskonzept sollen auf jeden Fall Lerngegenstand sein. Zumindest die drei, in der Übersicht zu den einzelnen Inhaltsfeldern jeweils zuerst genannten Konzepte sollen im Unterricht erworben und angewendet werden. Selbstverständlich können und müssen sie später wieder aufgegriffen werden.

Ein konkretes Exempel soll durchgespielt und mindestens ein pluraler Zugang kontrovers diskutiert werden. Aber im Zweifelsfall haben für die Sozioökonomiedidaktik immer Tiefe und Differenziertheit Vorrang vor Breite und Einheitlichkeit.

Wir erinnern daran, dass einzelne Kompetenzen keineswegs einzelnen Inhaltsfeldern trennscharf zugeordnet werden können; für Meta- und Leitkompetenzen liegt das schon in der Natur der Sache (vgl. Kap. 2.1 und Abbildung 4). Wir fassen den Überblick über die Inhaltsfelder nach Doppeljahrgangsstufen zusammen. Für gymnasiale Bildungsgänge unterstellen wir die Form des neunjährigen Gymnasiums. Auf eine Aufzählung des für jedes Inhaltsfeld notwendigen Faktenwissens müssen wir hier verzichten (vgl. Hedtke 2018, Kap. 6.5.1).

Als Ergänzung zu den knappen Einführungen zu den zehn Inhaltsfeldern findet sich eine Reihe weiterer Informationen und Hinweise zu den Erfahrungsräumen, Lebenssituationen, Schlüsselproblemen und Leitideen im Buch zum Sozioökonomischen Curriculum (Hedtke 2018, Kap. 5.2.2, 5.2.3, 6.6). Die Grundstrukturen des Sozioökonomischen Curriculums entspre-

chen einschlägigen Feldern der Wirtschaftsforschung und sind dorthin inhaltlich anschlussfähig (Überblick in Tabelle 17).

4.1 Jahrgangsstufen 7 und 8

Diesen beiden Jahrgangsstufen ordnen wir schwerpunktmäßig die Inhaltsfelder Haushalt und Geschlecht, Unternehmen und Produktion, Konsum und Natur, Arbeit und Arbeitspolitik sowie Geld und Kredit zu. Sie sind inhaltlich untereinander verknüpft; auch bei den Inhaltsfeldern der Jahrgangsstufen 9 und 10 greift man darauf zurück.

Inhaltsfeld 1: Haushalt und Geschlecht

In diesem Inhaltsfeld setzen sich die Lernenden mit dem Haushalt als einem sozioökonomisch besonders relevanten Ort und Akteur sowie mit Geschlecht als einer sozioökonomisch bedeutsamen und folgenreichen Kategorie auseinander. Beide prägen die sozioökonomischen Alltagserfahrungen, die individuelle und kollektive Entwicklung einer sozioökonomischen Identität sowie die gegenwärtigen und zukünftigen Verwirklichungschancen der Haushaltsmitglieder. Eine zentrale Rolle spielen dabei auch die Sozialisationsprozesse, die sich etwa mit Arbeit, Produktion, Finanzierung, Aushandlung und Verteilung im Privathaushalt verbinden. Nicht zuletzt sind Privathaushalte ein Musterbeispiel für sozioökonomische Diversität, etwa hinsichtlich der sozioökonomischen Ziele, Wirtschaftsweisen oder Lebensstile. All dies bietet zahlreiche fruchtbare Anknüpfungspunkte für sozioökonomische Bildung.

Die den privaten Haushalten üblicherweise zugeschriebene Leitidee der Versorgung (Care) und das Basiskonzept Gemeinschaft mit dem Verhältnis von Reziprozität zwischen den Haushaltsangehörigen und Fürsorge füreinander bedürfen der Interpretation, kritischen Reflexion und empirischen Prüfung sowie der Konfrontation mit alternativen Modellvorstellungen vom Privathaushalt. Dazu gehören auf jeden Fall die teils komplexen Entscheidungsprozesse und die Machtpositionen der Haushaltsmitglieder.

Hier kann man das Modell des homo oeconomicus und des instrumentellen Handelns der Haushaltsmitglieder, etwa gestützt durch Anreizwirkungen wie das Ehegattensplitting, einführen und mit Blick auf geschlechtsspezifische Rollenmuster und Erwartungen mit der homo sociologicus-Figur konfrontieren – und kombinieren, um der Heterogenität des Handelns gerecht zu werden.

Die Perspektive der Haushaltsproduktion nähert die Grundvorstellung vom Privathaushalt weiter der vom Unternehmen an, die der Versorgungsökonomie (*care economy*) und des sorgend-vorsorgenden Handelns grenzt

ihn dagegen davon ab. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten daran heraus, dass Haushalte und – im Übergang zum Inhaltsfeld 2 – Unternehmen zwei Zentren der Produktion sozioökonomischen Wohlstands sind. Sie analysieren, dass die traditionsreiche Herausforderung, individuelle und kollektive Vorstellungen vom Guten Leben zu entwickeln, für Haushalt, Unternehmen und Volkswirtschaft gleichermaßen gilt.

Tabelle 5: Inhaltsfeld 1 „Haushalt und Geschlecht“

Kategorie	**Beispiel**
Herausforderungen:	• Gutes Leben • Geschlechterverhältnis • Prekarität
Erfahrungsräume der Lernenden:	• Privathaushalt; Arbeit
normative Leitidee:	• Versorgung (Care)
Basiskonzept:	• Gemeinschaft
Konzepte:	• Haushalt • Lebensqualität • Entscheiden
	• Ressourcen • Haushaltsproduktion
konkrete Exempel:	• Organigramm • Budgetplan
plurale Zugänge:	• homo oeconomicus/homo sociologicus • Diversität der Lebensstile • Natürliche/Produzierte Knappheit

Quelle: Eigene Darstellung.

Inhaltsfeld 2: Unternehmen und Produktion

Dieses Inhaltsfeld erlaubt den Lernenden zusammen mit dem Inhaltsfeld 1, sich mit den beiden sozioökonomisch relevanten Akteurtypen auf der Mikroebene auseinanderzusetzen. Dies beinhaltet zugleich eine Beschäftigung mit den beiden Institutionen, Orten und Zusammenhängen, die ihr Leben gegenwärtig und in der nahen Zukunft sozioökonomisch wesentlich bestimmen und herausfordern werden.

Unternehmen bieten ein Musterbeispiel für die Herausforderung von Planbarkeit und Kalkulation, da sie, wie viele andere Akteure auch, mit der Ungewissheit der Entwicklung von Märkten, Wettbewerbsverhältnissen und unvorhersehbaren Innovationen konfrontiert sind, zugleich aber planen und sich meist mittelfristig bis langfristig festlegen müssen. Sie müssen Organisationsformen der Produktion finden, die Stabilität mit Flexibilität im je angemessenen Format vereinbart. Als privatwirtschaftliche Organisationen

verbindet man sie oft mit der Leitidee der Effizienz und dem Ziel der Gewinnerzielung. Für beides stehen Kennziffern, die unterschiedliche Mess- und Kalkulationsverfahren dazu vorschlagen, zur Verfügung. Ebenso sehr verkörpern Unternehmen als Organisation, so wie Behörden auch, die Koordinationsform der Hierarchie als eine Art und Weise, mit Ungewissheit in der Produktion und im Absatz umzugehen. Effizienz und Hierarchie können im Spannungsverhältnis untereinander und zu Innovation stehen.

Als Ausbildungs- und Beschäftigungsorganisationen sind auch Unternehmen eine wichtige sozioökonomische Sozialisationsinstanz, deren Erwartungen und Mechanismen über Berufsorientierung und Betriebspraktika in den Schulen antizipiert werden. Mit Blick auf Branchencharakteristika, Produktionsstile, Eigentumsverhältnisse, Zielvorstellungen, Unternehmenskulturen und betriebliche Sozialordnungen stößt man auch bei Unternehmen auf einen hohen Grad an sozioökonomischer Diversität. Im gesellschaftlichen Diskurs gelten Unternehmen zum einen als Inbegriff von Wirtschaftlichkeit, Produktivität und ökonomischer Vernunft und deshalb als vergleichsweise überlegene Organisationsform, zum anderen als von Haftung befreiter Verursacher und Nutznießer von unerwünschten Folgen für Dritte wie Umwelt- oder Gesundheitsbelastungen. Beide Zuschreibungstypen bedürfen der Interpretation, kritischen Reflexion und empirischen Prüfung.

Nicht zuletzt lassen sich an Unternehmen diverse und divergente sozioökonomische Interessenlagen exemplarisch verdeutlichen, klassisch enggeführt auf Arbeitgeber/Beschäftigte, erweitert um Anspruchsgruppen wie Fremdkapitalgeber, Lieferanten, Kunden, Anwohner, Kommune, Staat, advokatorische Gruppen wie Natur- und Umweltschützer sowie andere. Diese Perspektive gibt zugleich Anlass, die zahlreichen gesellschaftlichen Voraussetzungen zu thematisieren, die Unternehmen für ihre Zwecke in Anspruch nehmen (müssen).

Tabelle 6: Inhaltsfeld 2 „Unternehmen und Produktion“

Kategorie	Beispiel
Herausforderungen:	• Planbarkeit • Kalkulation • Innovation
Erfahrungsräume der Lernenden:	• Organisation; Arbeit
normative Leitidee:	• Effizienz
Basiskonzept:	• Organisation
Konzepte:	• Unternehmen • Kennziffern • Rationalisierung
	• Hierarchie • Produktionssteuerung • Interessen • Haftung
konkrete Exempel:	• Bilanz • Preiskalkulation
plurale Zugänge:	• Unterschiedliche Unternehmensziele • Anspruchsgruppen • Individual-/Kollektivinteressen

Quelle: Eigene Darstellung.

Inhaltsfeld 3: Markt und Preis

In diesem Inhaltsfeld lernen die Schülerinnen und Schüler die Institution Markt, eine kleine Auswahl aus der Vielzahl organisierter Märkte und diverser Formen der Preisbildung kennen. Sie sehen, dass Akteure wie Werbeagenturen, Vertreter, Groß- und Einzelhändler sowie Verkäufer zwischen Angebot und Nachfrage vermitteln und beide aufeinander abzustimmen versuchen. Daran kann man zeigen, wie und durch wen ein erheblicher Teil der wirtschaftlichen Tauschaktivitäten in modernen Wirtschaften trotz hoher Unsicherheit und extremer Komplexität relativ reibungslos koordiniert wird. Dabei geht es um den freien, wechselseitig vorteilhaften Tausch auf Märkten sowie um machtgeprägte Tauschverhältnisse. Im Rückgriff auf die Inhaltsfelder 1 und 2 stehen exemplarisch einzelne Aspekte der Leistungsfähigkeit und der Schwächen von Markt als einem Koordinationsmechanismus neben Gemeinschaft und Hierarchie zur Diskussion. Bei den pluralen Zugriffen bringen das die beiden Pole marktliche Selbststeuerung und Marktversagen zum Ausdruck.

Das Beispiel des Vertrags illustriert, dass Recht eine weitere allgegenwärtige Form der Koordinierung wirtschaftlicher Aktivitäten ist. Im Ansatz gibt dieses Inhaltsfeld auch Einsicht in Geld als Voraussetzung für Markt-

wirtschaft, als Mittel und Motiv der Marktteilnahme sowie als Machtmittel; das wird im Inhaltsfeld 6, Geld und Kredit, aufgegriffen.

An Beispielen wird einsichtig, dass der soziale Beziehungstyp Wettbewerb Märkte prägt, aber auch andere gesellschaftliche Teilsysteme wie Sport, Politik, Kunst und Wissenschaft. Zugleich zeigen empirische Exempel, dass sich Kooperation und Konkurrenz auf Märkten in vielfältigen Mustern mischen, nicht nur und vor allem zwischen Anbietern, sondern auch zwischen Politik, Behörden, Unternehmen und ihren Verbänden sowie anderen Anspruchsgruppen wie Gewerkschaften oder Verbrauchern. Damit stellt sich die kontroverse Frage, wer auf Märkten mit wem wie und wie stark kooperieren kann und soll und was eine angemessene Mischung von Kooperation und Konkurrenz ist.

Märkte für sehr investitionsintensive Produkte mit hohen Markteintrittsschwellen, etwa bei Großchemie, Automobilen oder Luftverkehr, belegen beispielhaft, dass gleiche Wettbewerbsbedingungen nicht der reale Regelfall und oft nur schwer herzustellen sind. Auch politisch finden etablierte „nationale“ Anbieter auf Märkten nicht selten Schutz gegenüber Wettbewerbern aus dem Ausland. Auch Märkte für Markenprodukte sind für neue Anbieter meist schwer zugänglich.

Das unterstreicht die besondere Bedeutung von organisierter Kommunikation und anbieterseitiger Steuerung auf modernen Märkten (z. B. Marketing) und Versuche, diese abzuschwächen, etwa durch Warentests oder Konsumentenbildung.

An einem Beispiel aus einem Markt für Mode oder Unterhaltungselektronik und Erfahrungen der Lernenden lässt sich herausarbeiten, dass Märkte Knappheit sowohl reduzieren als auch systematisch hervorbringen oder aufrechterhalten.

Dieses Inhaltsfeld enthält auch die sozialwissenschaftlichen Konzepte, mit denen die Lernenden die wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung von Märkten analysieren, Tendenzen und Politiken der Vermarktlichung sowie die persönliche Marktteilnahme zwischen Option und Zwang herausarbeiten und reflektieren können. Märkte eignen sich besonders gut dafür, den Unterschied zwischen Leistung und Erfolg herauszuarbeiten und zu zeigen, dass sie Ungleichheit verstärken und erzeugen.

Tabelle 7: Inhaltsfeld 3 „Markt und Preis“

Kategorie	Beispiel
Herausforderungen:	• Unsicherheit • Komplexität • Koordination
Erfahrungsräume der Lernenden:	• Markt; Geld
normative Leitidee:	• Erfolg
Basiskonzept:	• Tausch
Konzepte:	• Markt • Wettbewerb • Vertrag
	• Marktkommunikation • Produktqualität • Schwankung
konkrete Exempel:	• Marketingkonzept • Warentest
plurale Zugänge:	• Unterschiedliche Marktmodelle • Selbststeuerung/Marktversagen • Kooperation/Konkurrenz

Quelle: Eigene Darstellung.

Inhaltsfeld 4: Konsum und Natur

Mit der normativen Leitidee der Konsumfreiheit greift das Inhaltsfeld 4 eine Perspektive des prinzipiell freien Tauschs auf, der im vorgenannten Inhaltsfeld Markt und Preis behandelt wurde. Konsum als Wachstumsmotor aktualisiert Aspekte der Inhaltsfelder 2 (Unternehmen) und 3 (Markt). Das Spannungsverhältnis zum Schlüsselproblem Klimawandel – oder allgemeiner Umweltfolgen – kennen die allermeisten Lernenden aus der eigenen Erfahrung und dem Unterricht aus vorhergehenden Klassenstufen oder anderen Fächern. Damit stellt sich die Herausforderung der unbeabsichtigten kollektiven Nebenfolgen individuellen Handelns und der Kostengerechtigkeit von Konsumaktivitäten – und den dahinter verborgenen Produktions- und Distributionsaktivitäten –, die als wirtschaftliche und politische Maxime hoch umstritten und in der Konsumgesellschaft politisch nur schwer durchzusetzen ist. Das Problem der Nebenfolgen wird im Inhaltsfeld 9, Wirtschaft und Natur, aufgegriffen und vertieft (Externalisierung).

Angesichts dieser Problemlage fragt sozioökonomische Bildung insbesondere nach der Kostenverteilung in der Konsumgesellschaft, weniger nach der moralischen Verantwortung der individuellen Konsumentin. Das ermöglicht mit einem Beispiel die problem- und themenbezogene Selbstverortung der Lernenden zwischen den Polen Politisierung und Individuali-

sierung. Die Berechnung des ökologischen Fußabdrucks und die Auseinandersetzung um die Konsequenzen daraus macht das konkret.

Tabelle 8: Inhaltsfeld 4 „Konsum und Natur“

Kategorie	**Beispiel**
Herausforderungen:	• Klimawandel • Konsumgesellschaft • Kostengerechtigkeit
Erfahrungsräume der Lernenden:	• Konsum; Umwelt
normative Leitidee:	• Konsumfreiheit
Basiskonzept:	• Identität
Konzepte:	• Konsum • Konsumsteuerung • Nebenfolgen
	• Bedürfnis • Anerkennung • Wachstum
konkrete Exempel:	• Ökologischer Fußabdruck • Konsumstile
plurale Zugänge:	• Grenzenlosigkeit/Suffizienz • Individualisierung/Politisierung • Autonome/gelenkte Bedürfnisse

Quelle: Eigene Darstellung.

Viele sehen in der Konsumgesellschaft und ihren Folgen, andere auch in der extremen individuellen und kollektiven Orientierung am Konsum (Konsumismus) bis hin zur Konsumsucht ein weiteres Schlüsselproblem, das in unmittelbarem Erfahrungsbezug von Kindern und Jugendlichen steht. Das Feld der Selbstreflexion auf die eigenen konsumbezogenen Bedürfnisse, konsumtiven Verhältnisse und Verhaltensweisen sowie auf konsumpolitische Leitbilder kann durch die beiden Extreme Grenzenlosigkeit von Wachstum und Konsum einerseits, Bescheidenheit und Suffizienz andererseits abgesteckt werden.

Das kommt im Inhaltsfeld 9 in erweiterter und differenzierter Form wieder zur Sprache (Naturverhältnis, Nachhaltigkeit, Kreislaufwirtschaft). Hier geht es unter anderem um die eigene Konsumphilosophie.

Nicht nur für diese Altersgruppe stehen Konsumgüter und Konsumstile in engem Verhältnis zur persönlichen Identität in der und zur Inklusion in die Konsumgesellschaft. Konsum dient vielen als ein Weg zu Anerkennung im weitesten Sinne.

Das Konsumgütermarketing macht sich beides oft zunutze, die vielfältige Konsumkommunikation auf Märkten veranschaulicht das und bietet Material für die sozioökonomische Analyse. Man kann die Auseinandersetzung

mit Konsumsteuerung und der Lenkung von Bedürfnissen aber nicht auf die Anbieterseite beschränken, denn auch die Konsumpolitik versucht vielfach Einfluss zu nehmen.

Das Exempel Konsumstile eignet sich gut für kleine empirische Erhebungen der Lernenden, auch in visualisierter Form wie Fotodokumentationen, und kann rückbezogen werden auf Inhaltsfeld 3, etwa beim Phänomen Konsumstile in segmentierten Märkten, z. B. Mode, Musik oder Ernährung.

Inhaltsfeld 5: Arbeit und Arbeitspolitik

Arbeitslosigkeit als gesellschaftliches Schlüsselproblem und individuelle Herausforderung begleitet Arbeitsmärkte von deren Anfang bis heute, sei es als latentes Risiko, manifeste Situation oder politischer Konflikt um den kollektiven Umgang damit. Das gilt auch für die Auseinandersetzungen um Vorstellungen von und Forderungen nach Guter Arbeit in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Betrieb.

In beiden Problemfeldern ging es immer auch um Fragen von materieller und politischer Partizipation, also um die Verteilung des Produzierten und der mit der Produktion verbundenen Risiken sowie um die Beteiligung an Entscheidungen in Betrieb und Unternehmen (Mitbestimmung), die die Eigentümer und das Management meist als Eingriff in das Direktionsrecht verstehen.

Arbeitsmarkt, kollektive Arbeitsbeziehungen und die dort verhandelten und institutionalisierten kollektiven Interessen sowie die Verhältnisse von Lohn und Leistung sind seit jeher Gegenstand kontroverser, teils kämpferischer Auseinandersetzungen, heute in exemplarisch institutionalisierten Formen des Tarifkonflikts, politischer Regulierung und verbandlicher Selbstregulierung. An Kontroversen um Arbeit und Arbeitspolitik kommen sozioökonomische Machtfragen exemplarisch zum Ausdruck.

Wieder aufzugreifen sind die angedeuteten Problemlagen im Inhaltsfeld 7, Verteilung und Vorsorge.

Für die große Mehrheit der Personen, insbesondere aber für Jugendliche und junge Erwachsene, ist Erwerbsarbeit der Schlüssel zur gesellschaftlichen und ökonomischen Inklusion. Arbeit und Beruf prägen nach wie vor für viele in starkem Maße die persönliche Identität, die man nur durch Konsum allein meist nicht hervorbringen und stabilisieren kann (Rückbezug zu Inhaltsfeld 2).

Die sozioökonomische Position einer Person im Unternehmen ist nicht nur primäre Erwerbseinkommensquelle und damit Grundlage für Erwerbssicherheit oder Ursache von Prekarität, Resultat von Leistung und Erfolg sowie Zeichen von Ungleichheit, insbesondere mit Blick auf soziale Herkunft, Geschlecht und Ethnie und darauf bezogener Diskriminierung. Sie steht vielmehr auch für Gewährung oder Verwehrung von beruflicher Identi-

tät und Chancen der Selbstverwirklichung. Konkrete Exempel realer oder fiktionaler Erwerbsbiografien, etwa in Dokumentationen, Interviews oder Spielfilmen, eröffnen Zugänge zu diesem Themenkomplex.

Das bietet Lernenden Gelegenheit, ihre imaginierte Erwerbsbiographie zu reflektieren und die Entwicklung einer persönlichen Arbeitsphilosophie zu starten. Im Inhaltsfeld Betriebspraktikum sollte darauf zurückgegriffen werden.

Tabelle 9: Inhaltsfeld 5 „Arbeit und Arbeitspolitik“

Kategorie	**Beispiel**
Herausforderungen:	• Gute Arbeit • Arbeitslosigkeit • Partizipation
Erfahrungsräume der Lernenden:	• Arbeit
normative Leitidee:	• Leistung
Basiskonzept:	• Erwerbsarbeit
Konzepte:	• Arbeitsmarkt • Geschlechterverhältnis • Arbeitsbeziehungen
	• Technologie • Kollektive Interessen • Selbstregulierung
konkrete Exempel:	• Erwerbsbiographie • Tarifkonflikt
plurale Zugänge:	• Konzepte von Arbeitsqualität • Erwerbssicherheit/Prekarität • Berechnungsmodelle von Leistung/Lohn • Direktionsrecht/Mitbestimmung

Quelle: Eigene Darstellung.

Als nahezu unumstrittene normative Leitidee gilt die individuelle Leistung in der abhängigen oder selbstständigen Erwerbsarbeit, obwohl Arbeitsteilung, Automatisierung, Digitalisierung und Teamproduktion individuelle Zurechnungen immer schwieriger machen. Technologie wird damit zu einem relevanten Konzept. Auch der individuelle Erfolg am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt lässt sich oft nicht einfach auf Leistung zurückführen; hier kann man wieder an das Inhaltsfeld 3 anknüpfen.

Es bietet sich deshalb an, plurale Zugänge zur Bestimmung von Leistung und Lohn zu analysieren und zu diskutieren. Sie lassen sich gut mit den kontroversen Auseinandersetzungen um die in der Bevölkerung weitverbreitete Erwartung der Erwerbssicherheit auf der einen Seite, zunehmend unsichere Beschäftigungs- und Einkommensverhältnisse bis hin zur Prekarität auf der anderen Seite verbinden.

Inhaltsfeld 6: Geld und Kredit

Akteure wie Individuen, private Haushalte, Unternehmen, Banken, zivilgesellschaftliche Organisationen sowie der Staat sehen sich mit der Herausforderung der Finanzierung ihrer konsumtiven und investiven Aktivitäten konfrontiert, allerdings auf unterschiedliche Weise, mit divergenten Zielen und Optionen sowie aus strukturell kontrastierenden finanziellen Macht- oder Ohnmachtspositionen heraus. Mittel- bis langfristige Zahlungsverpflichtungen durch Investition oder Kreditaufnahme stehen im Spannungsverhältnis zur möglichen Instabilität zukünftiger Einkünfte; hier zeigt sich eine wichtige Variante des Schlüsselproblems der Unsicherheit (vgl. Inhaltsfeld 3).

Viele Kinder und Jugendliche erleben das Problem der Finanzierung direkt oder indirekt, etwa bei Plänen für größere Anschaffungen oder in Form des Geldleihens. Finanzmacht am Kreditmarkt und schwierige, teure oder fehlende Finanzierungsoptionen erfahren insbesondere Individuen und Privathaushalte mit niedrigem Einkommen und prekären Beschäftigungsverhältnissen (vgl. Inhaltsfeld 5).

Die private Kreditaufnahme verlangt deshalb einerseits sorgfältige Planung und Abwägung, wird aber andererseits von Produzenten, Einzelhandel und Finanzinstituten aus Gründen der Absatzförderung massiv beworben. Eine privat, unternehmerisch und politisch wichtige und zugleich umstrittene Unterscheidung trennt zwischen Krediten für konsumtive und für investive Zwecke. Wer die durch Kredite entstehenden Risiken in welchem Umfang tragen soll, ist Gegenstand ökonomisch-politischer Konflikte und staatlicher Regulation.

Auch Unternehmen, Gebietskörperschaften und Staaten stehen in Abhängigkeitsverhältnissen von Kapitalmärkten, sofern sie sich nicht aus eigenen Mitteln finanzieren können oder wollen. International und national hat das Finanzsystem im Zuge von Globalisierung und Deregulierung massiv an ökonomischer Macht und politischem Einfluss gewonnen, seine systemische Ungewissheit und Volatilität und seine Krisen wirken sich global auf Wirtschaft, Gesellschaft und Politik aus.

Damit stellt sich die Frage, ob und wie die globalen, regionalen und lokalen Finanzakteure und -prozesse einer risikomindernden politischen Kontrolle unterworfen werden können und sollen.

Geld wird zum einen um seiner selbst willen begehrt. Zum anderen und vor allem ist Geld eine zentrale Sozialtechnik der modernen Welt, es verkörpert den Anspruch, es gegen Güter oder Leistungen zu tauschen, sowie das Versprechen, auch zukünftig damit zahlen zu können. Das macht Geld zum Mittel der sozialen Inklusion.

Geld setzt Vertrauen in Geld generell und den Glauben an eine gewisse Stabilität des Geldwerts im Zeitablauf und damit auch politisches Systemvertrauen voraus. Das gilt besonders, weil nicht nur der Staat, sondern auch das Banksystem selbst Geld schöpfen kann. Das können Lernende in einfachen Modellen zur Geldschöpfung durchspielen.

Auf Rendite orientierte Kalkulation und auf Wachstum zielende kapitalistische Systeme setzen Geld als einheitlichen Wertmaßstab und unbegrenzt steigerungsfähiges Wertaufbewahrungsmittel voraus.

Geld ist ein zentraler Dynamisierungsfaktor, das Begehren danach kennt keine Grenzen und es erfasst immer mehr Bereiche der Gesellschaft.

Die Verteilung von Geld- und Kapitalvermögen wird im langfristigen Trend global und national immer ungleicher, eine empirische Beobachtung, die der kontroversen Diskussion bedarf.

Tabelle 10: Inhaltsfeld 6 „Geld und Kredit“

Kategorie	**Beispiel**
Herausforderungen:	• Finanzierung • Instabilität • Finanzmacht
Erfahrungsräume der Lernenden:	• Geld
normative Leitidee:	• Vertrauen
Basiskonzept:	• Geld
Konzepte:	• Wirtschaftskreislauf • Kapitalismus • Geldwert
	• Investition • Finanzsystem • Verschuldung
konkrete Exempel:	• Geldschöpfung • Kreditaufnahme
plurale Zugänge:	• Unterschiedliche Geldverständnisse • Politiken der Vermögensverteilung • Liberalisierung/Zähmung der Kapitalmärkte

Quelle: Eigene Darstellung.

4.2 Jahrgangsstufen 9 und 10

In diesen beiden Jahrgangsstufen sollen bevorzugt die Inhaltsfelder Verteilung und Vorsorge, Wirtschaft und Politik, Wirtschaft und Natur sowie Entwicklung und Weltwirtschaft behandelt werden. Hinzu kommt das Betriebspraktikum. Zwischen diesen Inhaltsfeldern bestehen inhaltliche Beziehungen; selbstverständlich werden dabei auch Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den schwerpunktmäßig in den Jahrgangsstufen 7 und 8 behandelten Inhaltsfeldern aktiviert und vertieft.

Inhaltsfeld 7: Verteilung und Vorsorge

Ein sozioökonomisch sicheres Leben gehört zu den Zielvorstellungen der allermeisten Kinder und Jugendlichen. Aber je weiter das Prinzip der Koordination durch Märkte um sich greift, desto größer wird der Grad an Ungewissheit und Ungleichheit in einer Gesellschaft.

Angesichts der schichtspezifischen Ungewissheiten und Risiken, denen sich Angehörige der Mehrheit der Mittelschicht und der Unterschicht ausgesetzt sehen, wird das Ziel der Sicherheit insbesondere für diese Jugendlichen zur Herausforderung. Das gilt auch für ihre allgemeine gesellschaftliche Teilhabe und ihren sozioökonomischen Lebensstandard und dessen Absicherung.

Aus kollektiver Sicht einer Gesellschaft stellt sich das Schlüsselproblem, welches Ausmaß an Ungleichheit hinsichtlich der Herausforderungen Sicherheit, Teilhabe und Lebensstandard sie zulassen will oder muss.

Die normative Leitidee Gerechtigkeit, die dafür oft angerufen wird, und die empirischen Befunde zu den realen Verhältnissen stoßen auf große Aufmerksamkeit. Sie werden immer wieder zum Gegenstand kontroverser Diskussionen. Zwar genießen Wohlfahrtsstaat und Sozialpolitik in vielen Ländern grundsätzliche Zustimmung, aber ihr Ausmaß und ihre Ausgestaltung, insbesondere in der kollektiven oder individuellen Absicherung gegenüber Lebensrisiken und vor allem in der Sozialversicherung, sind wissenschaftlich und politisch kontrovers. Die dabei vertretenen Positionen werden auch von der sozioökonomischen Lage der Personen und sozialen Gruppen geprägt. Insofern soziale Sicherheit wesentlich vom Arbeitsverhältnis abhängt, geht es immer auch um Arbeitspolitik (vgl. Inhaltsfeld 5).

In das Zentrum der Auseinandersetzungen sind die Altersvorsorge und die Frage nach dem Verhältnis von kollektiven und individuellen Vorsorgeformen gerückt; dabei steht immer wieder auch die Benachteiligung von Frauen zur Diskussion (vgl. Inhaltsfeld 1). Es ist mehrheitlich politisches Programm, die private Altersvorsorge verstärkt über die Kapitalmärkte und die materielle Alterssicherung nach der Erwerbstätigkeitsphase vermehrt in Form von Kapitaleinkommen zu organisieren (vgl. Inhaltsfeld 6).

Wohlstand lässt sich zum einen als materieller Wohlstand in Form von Einkommen und Eigentum fassen, zum anderen als reale Verfügung über Verwirklichungschancen und als soziale Sicherheit. Verteilung wird damit zu einem komplexen, mehrdimensionalen Konzept. In der Regel kommt es allerdings zur Kumulation von relativer Besserstellung – oder relativer Benachteiligung – in mehreren Dimensionen zugleich.

Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Versicherungen sind verbreitet, etwa mit Krankenversicherung oder auch Fahrzeugversicherung. Ebenfalls im Kontext des Privathaushalts macht ein relevanter Teil von ihnen Erfahrungen mit Transferleistungen oder deren Verweigerung. Hier würde sich als konkretes Exempel der kontroverse Vorschlag des Grundeinkommens gut anschließen lassen.

Unterschiedliche Grundorientierungen und plurale politisch-ökonomische Zugänge zum Themenkomplex Versicherung bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Solidarität und Individualisierung. Dies lässt sich an einem konkreten Exempel aus der gesetzlichen und privaten Krankenversicherung gut nachvollziehbar behandeln.

Tabelle 11: Inhaltsfeld 7 „Verteilung und Vorsorge“

Kategorie	**Beispiel**
Herausforderungen:	• Sicheres Leben • Teilhabe • Lebensstandard
Erfahrungsräume der Lernenden:	• Privathaushalt
normative Leitidee:	• Gerechtigkeit
Basiskonzept:	• Wohlstand
Konzepte:	• Wohlfahrtsstaat • Versicherung • Verteilung
	• Eigentum • Lebensrisiken • Verwirklichungschancen
konkrete Exempel:	• Krankenversicherung • Grundeinkommen
plurale Zugänge:	• Kollektive/Individuelle Verantwortung • Solidarität/Marktförmigkeit • Alternative Altersvorsorgesysteme

Quelle: Eigene Darstellung.

Inhaltsfeld 8: Wirtschaft und Politik

Im Verhältnis von Politik und Wirtschaft stellt sich das Gute Regieren der Wirtschaft als dauerhafte Herausforderung der Politik; spiegelbildlich kann man die Erwartung Guter Bürgerschaft als dauerhafte Herausforderung an die Unternehmen sowie auch an Beschäftigte und Konsumentinnen adressieren. Für diese Herausforderung wird fortlaufend um legitime Zielvorstellungen, legitime Mittel und legitime Lösungen für politische Rahmensetzung und Regulation gerungen.

Rechtstaatlichkeit macht das Recht einerseits zum Instrument staatlichen Handelns, reguliert und begrenzt es andererseits auch; das gilt für staatlichen Zwang, etwa bei Arbeitsschutz und Steuererhebung, ebenso wie für staatliche Leistung, etwa bei Subventionen, Daseinsvorsorge oder Transfers (vgl. Inhaltsfeld 7).

Die grundlegenden Theorien von Staat bzw. Politischem System und Regierung und ihrem Verhältnis zur Wirtschaft sowie die wirtschaftspolitischen Grundorientierungen bleiben kontrovers; sie kommen exemplarisch in den pluralen Zugängen zum Verhältnis von „Markt und Staat“ oder zu den Programmatiken „Wohlfahrtsstaat“ und „Wettbewerbsstaat“ zum Ausdruck. Hier kann man das Konzept Wohlfahrtsstaat aus dem Inhaltsfeld 7 aufgreifen.

Kontroversität betrifft insbesondere die Steuerungsoptionen und Aufgaben, die dem Politischen System gegenüber dem System sozioökonomischer Institutionen (von einer Reihe deutscher Ökonomen „Wirtschaftsordnung“ genannt) sowie wirtschaftlicher Strukturen, Prozesse und Resultate zugeschrieben werden. Kontroversen um die strukturelle Leistungsfähigkeit der Institutionentypen Markt und Politik ranken sich um Marktversagen als Legitimation für Wirtschaftspolitik und Staatsversagen als Begründung für Vermarktlichung. Hier kann man auf das Inhaltsfeld 3 zurückgreifen.

Kontroversität kommt auch in grundsätzlichen Auseinandersetzungen um das Verhältnis von Demokratie und Kapitalismus – man denke exemplarisch an China – sowie um das Verhältnis von demokratischer, parlamentarischer Repräsentation der Wählerschaft und partikularem wirtschaftlichen Lobbyismus zum Ausdruck.

Im Alltag der Politik mit Blick auf Wirtschaft kommt es durch Verhandlungen, politische Entscheidung und verbandliche Selbstregulation laufend zu konkreten Kompromissen, über die wieder Konflikte ausbrechen, die zu neuen Kompromissen führen usw.

Dabei spielen sozioökonomische Interessen eine zentrale Rolle, wirtschaftspolitische Ziele, Instrumente und Entscheidungen hängen auch von wirtschaftlichen, politischen und medialen Machtverhältnissen ab. Diese drücken sich in der Gestaltung von politischen und wirtschaftlichen Institutionen aus, insofern stützen Institutionen und Institutionenordnungen gegebene Machtverhältnisse und Verteilungsordnungen. Auseinandersetzungen

um die Gestaltung von wirtschaftlichen Institutionen sind deshalb immer auch Konflikte um Macht und Verteilung. Das gilt auch für Wirtschaftsordnungen.

Davon bleibt unberührt, dass man auch Maßstäbe wie Effizienz, Wachstum, Innovation, Gerechtigkeit, Gemeinwohl, Nachhaltigkeit oder Verwirklichungschancen an wirtschaftliche Politik, Institutionen und Ordnungen legt.

Seit es staatsähnliche Gebilde gibt, besteht die Herausforderung der Staatsfinanzierung, sowohl hinsichtlich der Einnahmensicherung als auch hinsichtlich der Nutzung für politische Steuerungsinteressen sowie nicht zuletzt bezüglich der Staatsverschuldung. Moderne Staaten bzw. Politische Systeme finanzieren sich überwiegend durch Steuern, also durch staatliche Zwangsabgaben ohne Gegenleistung.

Damit stellt sich die doppelte Verteilungsfrage, welche Gruppen wie stark zur Staatsfinanzierung herangezogen werden sollen und welche wie sehr von der Verausgabung der Steuermittel begünstigt werden. Erneut können die eben genannten Maßstäbe für die in aller Regel kontroverse Beurteilung von Steuerpolitik und ihren Effekten herangezogen werden. Ein Musterbeispiel dafür bieten Steuersätze, exemplarisch zu verdeutlichen etwa an der Vielfalt der Umsatzsteuersätze für Konsumgüter.

Tabelle 12: Inhaltsfeld 8 „Wirtschaft und Politik“

Kategorie	**Beispiel**
Herausforderungen:	• Gutes Regieren • Wirtschaftskrise • Staatsfinanzierung
Erfahrungsräume der Lernenden:	• Politik
normative Leitidee:	• Gemeinwohl
Basiskonzept:	• Institution
Konzepte:	• Wirtschaftsordnung • Rechtsstaat • Regulation
	• Konflikt • Macht • Steuern • Innovation
konkrete Exempel:	• Magisches Vieleck • Steuersätze
plurale Zugänge:	• Demokratie/Kapitalismus • Marktversagen/Politikversagen • Wohlfahrtsstaat/Wettbewerbsstaat • Repräsentation/Lobbyismus

Quelle: Eigene Darstellung.

Wirtschafts- und Finanzkrisen gefährden die materiellen Grundlagen des Staates gleich doppelt, in Form von erheblichen Einnahmeausfällen und durch zusätzliche Ausgaben für staatliche Krisenkompensation im weitesten Sinne. Die immer wiederkehrenden Wirtschaftskrisen bedeuten für ein politisches System ein dauerhaftes Schlüsselproblem, es gerät unter Handlungs- und Legitimierungsdruck und verliert Einnahmen und Unterstützung in der Wählerschaft. Vor allem aber werden den allfälligen Krisen vorbeugende Wirtschaftspolitiken erwartet. Ein konkretes Exempel dafür bietet das Magische Vieleck.

In Wirtschafts- und Finanzkrisen brechen Fragen von Gemeinwohl, Gerechtigkeit und Verteilung besonders deutlich auf, weil sich wie im Brennglas zeigt, wen die Politik in welchem Ausmaß wirtschafts-, finanz- und sozialpolitisch vor den Krisenfolgen schützt.

Kritische Nachfragen drängen sich bei der normativen Leitidee Gemeinwohl auf. Nicht nur existiert einerseits eine Vielfalt teils unvereinbarer Interpretationen und politischer Konkretisierungen dieser Leitidee, sondern sie wird andererseits wirtschafts- und sozialpolitisch oft monothematisch mit wirtschaftlichem Wachstum identifiziert.

Inhaltsfeld 9: Wirtschaft und Natur

Der globale Klimawandel und seine Folgen ist eines der drängendsten Probleme unserer Zeit. Eine wirksame Klimaschutzpolitik stellt die sozioökonomischen Akteure vor große und vielfältige wirtschaftliche und wirtschaftspolitische Herausforderungen. Das gilt insbesondere angesichts der in Politik, Wirtschaft und Finanzwelt weitverbreiteten Gegenwartspräferenz in Kombination mit den Problemen von Kollektivgütern.

Die normative Leitidee Nachhaltigkeit umreißt ein allgemeines Konzept für den Umgang (auch) mit den ökologischen Problemlagen gegenwärtiger Wirtschaft. Sie transportiert eine optimistische Grundhaltung und die Überzeugung der Lösbarkeit, wird inhaltlich plural ausgelegt und seine Anforderungen an ein Umsteuern im wirtschaftspolitischen, unternehmenspolitischen und privaten wirtschaftlichen Handeln sind hoch und kontrovers.

Die Lernenden verfügen über teils vielfältige Erfahrungen mit dem Umweltdiskurs, den Erwartungen an ihr eigenes Handeln oder das von Dritten und ihre tatsächlichen Entscheidungen, sie haben meist bereits eine normative Grundorientierung zu Umweltfragen entwickelt. Als ein konkretes Exempel, an dem man das Schlüsselproblem Klimawandel sozioökonomisch analysieren und diskutieren kann, bietet sich beispielsweise ein Sektor der Luftverkehrsbranche an, entweder die Luftfracht oder der Tourismus.

Das Schlüsselproblem Klimawandel verdeutlicht auf exemplarische Weise die Herausforderung der Irreversibilität vieler Produktionsprozesse und

ihrer Folgen sowie die – oft übersehene – Materialität jeglicher wirtschaftlicher Aktivität. Diese stehen in einem Spannungsverhältnis zu den naturwissenschaftlich begründeten planetarischen Belastungsgrenzen, die beim Klimawandel schon überschritten sein sollen.

Hier kann man eine Auseinandersetzung mit dem Naturverhältnis gegenwärtiger Wirtschaftsformen anschließen. Die Tatsache der ökonomischen Materialität und die Leitidee von Nachhaltigkeit begründen die sozioökonomische Herausforderung der systematischen Pflege der natürlichen, persönlichen und sozialen Ressourcen in Haushalt, Unternehmen und Gesamtwirtschaft (vgl. Inhaltsfelder 1, 2, 3 und 4). Als eine Lösung neben anderen werden Konzepte von Kreislaufwirtschaft diskutiert. Ein vergleichender Rückgriff auf den monetären Wirtschaftskreislauf ist hier angebracht (vgl. Inhaltsfeld 6).

Die Ökobilanz kommt als ein gut geeignetes Exempel infrage (wenn in Inhaltsfeld 4 nicht schon der Ökologische Fußabdruck als Exempel genutzt wurde).

Von besonderer Bedeutung ist das Konzept der Externalisierung von Kosten der Produktion, der Distribution oder des Konsums zu Lasten Dritter in Gegenwart und Zukunft, die aber nicht entschädigt werden. Externalisierung ist fast allgegenwärtig, sie findet oft in völlig legaler Weise statt, weil politische Regulierung negative Effekte auf Dritte explizit erlaubt oder implizit duldet, das Haftungsprinzip aufhebt und sich dabei auf Akzeptanz, Ignoranz oder Ohnmacht in der Gesellschaft stützen kann. Sozioökonomisch betrachtet verzerrt dies die Kosten-Nutzen-Rechnung von Produkten und Dienstleistungen.

Tabelle 13: Inhaltsfeld 9 „Wirtschaft und Natur“

Kategorie	**Beispiel**
Herausforderungen:	• Klimawandel • Irreversibilität • Ressourcenpflege
Erfahrungsräume der Lernenden:	• Umwelt
normative Leitidee:	• Nachhaltigkeit
Basiskonzept:	• Materialität
Konzepte:	• Externalisierung • Nachhaltigkeit • Kreislaufwirtschaft
	• Naturverhältnis • Gegenwartspräferenz • Kollektivgüter
konkrete Exempel:	• Ökobilanz • Flugverkehr
plurale Zugänge:	• Wachstumsdruck/Wachstumsgrenzen • Verursacherprinzip/Haftungs-beschränkung • Unterschiedliche Steuerungsformen

Quelle: Eigene Darstellung.

Wirtschaftspolitisch stehen Formen und Ausmaß von Externalisierung im Spannungsfeld von Wachstumsdruck und Verursacherprinzip. Hier lässt sich gut an das genannte Exempel der Luftfracht anschließen und diskutieren, ob und wie deren externe Kosten einkalkuliert werden können und sollen (Internalisierung).

Dies kann man vertiefend nutzen, um über unterschiedliche Grundideen zur wirtschafts- und umweltpolitischen Steuerung nachzudenken (hierarchische, marktliche und normativ-kulturelle Steuerungsformen; vgl. Inhaltsfelder 2 und 3).

Inhaltsfeld 10: Entwicklung und Weltwirtschaft

Das Schlüsselproblem struktureller Armut in vielen Ländern des globalen Südens hat eine herausragende Relevanz, da es um die anhaltende Nichterfüllung elementarer Bedürfnisse großer Gruppen angesichts *grundsätzlich* für die Mindestversorgung ausreichender Ressourcen geht. Es bleibt auch dann bedeutsam, wenn sich das Ausmaß von Armut abmildert, denn dahinter liegt das allgemeinere Schlüsselproblem der mangelhaften sozioökonomischen Entwicklung in einer Reihe von Ländern. Hier empfiehlt sich unter anderem ein Rückbezug auf die Inhaltsfelder 8 (Gutes Regieren;

Demokratie/Kapitalismus), 7 (Teilhabe; Verteilung der Produktionsergebnisse) und 2 (Individual-/Kollektivinteressen; Anspruchsgruppen).

Für beide Schlüsselprobleme bietet sich als konkretes Exempel ein Auszug aus EU-Handelsverträgen mit afrikanischen Ländern an, um die wirtschaftspolitischen Auseinandersetzungen um gerechte Marktzugänge, Entwicklungschancen, mögliche Machtasymmetrien und Verteilung von Chancen und Risiken zwischen den Vertragspartnern zu verdeutlichen. Hier kommen als plurale Zugänge die politischen Leitlinien von europäischer – und natürlich auch außereuropäischer – Interessenpolitik und internationaler Solidarität ins Spiel, die man etwa am Beispiel der Konflikte um legale und staatlich gestützte illegale internationale Fischerei vor der westafrikanischen Küste illustrieren kann.

In Rückbindung an das Inhaltsfeld 4 kann man die Verflechtung des hiesigen Konsums mit den Schlüsselproblemen Armut und Entwicklung diskutieren (Kostengerechtigkeit; positive und negative Nebenfolgen). Konsum ist auch der naheliegende Erfahrungsraum, in dem Kinder und Jugendliche mit weltwirtschaftlichen Phänomenen und Problemen in Berührung kommen.

Eine Herausforderung der internationalen Wirtschaftsbeziehungen sind strukturelle Ungleichgewichte, die oft mit sozioökonomischer und politischer Ungleichheit auf nationaler, regionaler oder globaler Ebene verbunden sind. Ungleichgewichte betreffen etwa die mittel- bis langfristigen Wachstumsraten von Volkswirtschaften, die Handelsbilanz (Exporte, Importe) zwischen zwei Ländern oder die Verteilung von Auslandsinvestitionen.

Die in der Öffentlichkeit viel diskutierte Handelsbilanz empfiehlt sich als konkretes Exempel für den Unterricht, um am Modell unterschiedliche Konstellationen durchzuspielen. Ungleichheiten beziehen sich etwa auf Produktivität, Wohlstand, Einkommen und Vermögen sowie Rückwirkungen zunehmender Freiheit für Handelsgüter, Dienstleistungen und Kapital und weltwirtschaftlicher Verflechtung (Globalisierung) auf Produktivität, Wettbewerbsintensität, Unsicherheit und sozioökonomische Ungleichheit in einem Land (Globalisierungsgewinner, -verlierer).

Selbstverständlich muss man zwischen Gleichheit/Ungleichheit einerseits, Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit andererseits systematisch und sorgfältig unterscheiden.

Tabelle 14: Inhaltsfeld 10 „Entwicklung und Weltwirtschaft“

Kategorie	Beispiel
Herausforderungen:	• Armut • Entwicklung • Ungleichgewicht
Erfahrungsräume der Lernenden:	• Konsum
normative Leitidee:	• Globalität
Basiskonzept:	• Interdependenz
Konzepte:	• Außenhandel • Globalisierung • Globale Ungleichheit
	• Arbeitsregime • Handelsregime • Regionalisierung
konkrete Exempel:	• Handelsvertrag • Handelsbilanz
plurale Zugänge:	• Wachstum/Entwicklung • Globalisierung/Regionalisierung • Interessenpolitik/Solidarität • Konvergenz/Divergenz

Quelle: Eigene Darstellung.

Ökonomische Globalisierung treibt Einkommensungleichheit innerhalb von nationalen Gesellschaften an, insbesondere wenn globale Märkte die nationalen und lokalen Wirtschaften durchdringen. Gleichzeitig geht, gemessen am Durchschnittseinkommen der einzelnen Länder, die globale Einkommensungleichheit deutlich zurück. Zugleich führt aber vor allem die starke Expansion der Finanzmärkte zu einer deutlichen Umverteilung zugunsten der Geldvermögen, die selbst von den Folgen der jüngsten Finanzmarktkrisen vergleichsweise verschont geblieben sind.

Wie sich jedoch marktkoordinierte ökonomische Globalisierung national tatsächlich auswirkt, welche Gruppen sie trifft, ob, wie viel und auf wessen Kosten die Globalisierungsverlierer Kompensation erhalten, bleibt ganz überwiegend eine Frage nationaler wirtschafts-, sozial- und verteilungspolitischer Auseinandersetzungen (vgl. Inhaltsfeld 7). Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Ländern.

Nationale Regierungen behalten auch erheblichen Einfluss auf die Gestaltung internationaler Arbeitsregime und Handelsregime sowie auf die Regulierung regionaler Räume wirtschaftlicher Verflechtung; dies ließe sich etwa exemplarisch an einem Beispiel aus dem EU-Binnenmarkt prüfen und diskutieren.

Die normative Leitidee der (ökonomischen) Globalität im Sinne von globaler Bewegungsfreiheit für Waren und Kapital und für wenige Erwerbstäti-

gengruppen erweist sich als wirtschaftlich, politisch und sozial umstritten. Diese Auseinandersetzung greift das Inhaltsfeld auf, auch in empirischer Hinsicht (z. B. als Konvergenz/Divergenz der wirtschaftlichen Institutionen und Traditionen). Dabei muss man Globalität als Vorstellung, als Leitbild, als Diagnose, als Forderung und als Legitimationsfigur für bestimmte Politiken unterscheiden.

Inhaltsfeld Betriebspraktikum

Die zentrale persönliche Herausforderung, die sich für die Lernenden, die unmittelbar im Anschluss nicht auf weiterführende Schulen gehen wollen, mit diesem Inhaltsfeld verbindet, ist die anstehende Berufsorientierung. Als gesellschaftliches Schlüsselproblem kann man dem Inhaltsfeld Betriebspraktikum die Digitalisierung zuordnen; sie stellt sich auch den Lernenden, insofern ihr Wahlberufsfeld von Digitalisierung betroffen sein wird. Hier bietet sich ein Rückgriff auf das Inhaltsfeld 2 an (Innovation, Effizienz, Rationalisierung).

Die Lernenden sehen sich nicht nur in dieser Hinsicht mit grundlegender Ungewissheit konfrontiert, sondern auch mit Blick auf die Zugänglichkeit, Zukunftsfähigkeit, persönliche Zuträglichkeit und wirtschaftliche Erfolgsträchtigkeit von konkreten Berufsausbildungen und Berufstätigkeiten sowie den Eigen- und Fremderwartungen an berufliche und räumliche Mobilität (vgl. Inhaltsfeld 3).

Die Pole dieses relevanten Spannungsfeldes bilden der Anspruch an einen, Identität verbürgenden Beruf einerseits, die arbeitgeberseitige und arbeitspolitische Erwartung größtmöglicher Flexibilität und Marktanpassung andererseits. Zu den persönlichen Herausforderungen zählen auch die Orientierung an einer bestimmten Arbeitsethik, die nicht selten mit einem Berufsleitbild verbunden ist, und deren persönliche Adaption (vgl. Inhaltsfeld 5, u. a. Arbeitsbeziehungen).

Nicht zuletzt stellt sich hier – im Prinzip für alle als Perspektivenwechsel, jedoch nicht für jeden als reale persönliche Option – die Frage, ob man das Betriebspraktikum, den Betrieb und die imaginiert eigene Berufsbiographie aus der Perspektive des Selbstständigen oder der des abhängig Beschäftigten in den Blick nimmt.

Die hier vielfach angerufene normative Leitidee lautet Praxis, genauer betriebliche Praxis. Tatsächlich existiert eine große Vielfalt, teils extrem unterschiedlicher betrieblicher Praxen. Diese drücken sich nicht nur in Branche, Organisation, Technik, Produktion oder Produkten, sondern auch in den informellen und formellen Betriebsordnungen aus. Ihnen liegt das im Prinzip hierarchische betriebliche Herrschaftsverhältnis zugrunde, das mehr oder weniger stark ausgeprägt sein kann und auf dem Unternehmereigentum sowie auf politischer Rahmensetzung und Regulierung grün-

det (vgl. Inhaltsfeld 2 und 5). Dazu gehören Formen und Ausmaß der Mitbestimmung sowie die Regulierung des Verhältnisses von Lohn und Leistung.

Plural betrachtet und kontrovers diskutiert wird das Spannungsverhältnis von Autonomieansprüchen der Arbeitenden und der Kontrolle durch technisch elaborierte Systeme.

Insgesamt gewinnen die Praktikantinnen und Praktikanten einen, wenngleich sehr begrenzten und selektiven Einblick in die betrieblichen Arbeitsbeziehungen. Aber auch das Ausbildungsverhältnis ist Teil der betrieblichen Sozialordnung und durch Selbstregulierung der Tarifparteien sowie staatliche Regulation geformt.

Elementare Grundlinien der Personalpolitik kann man an Prinzipien und Verfahren der Vergabe von Ausbildungsplätzen und der späteren Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis illustrieren.

Tabelle 15: Inhaltsfeld Betriebspraktikum

Kategorie	**Beispiel**
Herausforderungen:	• Berufswahl • Digitalisierung • Arbeitsethik
Erfahrungsräume der Lernenden:	• Arbeit; Organisation
normative Leitidee:	• Praxis
Basiskonzept:	• Beruf
Konzepte:	• Arbeitsteilung • Arbeit/Beruf • Mobilität
	• Betrieb • Qualifikation • Herrschaftsverhältnis
konkrete Exempel:	• Ausbildungsverhältnis • Betriebsordnung
plurale Zugänge:	• abhängige Beschäftigung/Selbstständig-keit • Employability/Beruflichkeit • Autonomie/Kontrolle

Quelle: Eigene Darstellung.

Das grundlegende sozioökonomiedidaktische Problem dieses Inhaltsfeldes ist das systematische Spannungsverhältnis zwischen der Selektivität und Singularität der persönlichen Praxiserfahrungen in einem bestimmten Betrieb gegenüber der Breite, Diversität und Repräsentativität der Einblicke, die für eine angemessene Berufsorientierung meist erforderlich sind.

Das verlangt einen kollektiven, Erfahrungen austauschenden, verallgemeinernden und systematischen Lernprozess in und zwischen den Klas-

sen, um naheliegende, aber unzulässige Verallgemeinerungen zu vermeiden. Angesichts des subjektiven Gewichts von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen bleibt das eine schwierige Aufgabe.

Mit dieser Orientierung über die Inhaltsfelder und ihren größeren Kontext schließt die Darstellung des Sozioökonomischen Curriculums. Wir haben seine Grundelemente beschrieben und die wesentlichen Begründungslinien nachgezeichnet.

Im zweiten Teil unserer Untersuchungen stellen wir zum einen das Kerncurriculum auf eine breitere und ausdifferenziertere, fachdidaktische und fachwissenschaftliche sowie empirische Grundlage (Hedtke 2018). Dabei gehen wir in Breite und Tiefe sehr weit über das bei der Kommentierung von Kerncurricula in unserer Domäne Übliche hinaus.

Zum anderen beschränken wir uns dort aber nicht nur auf die Fundierung des Kerncurriculums, sondern wir arbeiten auch die Grundlinien der Sozioökonomiedidaktik weiter aus. Dazu gehören auch die bildungstheoretischen Grundlagen sozioökonomischer Bildung, deren Konzipierung einen dritten Teil des Projektes bilden.

Wir begründen unter anderem ausführlicher, warum die curriculare Konzeption sozioökonomischer Bildung zeitgemäß, nah an den Lebenslagen und Herausforderungen der Jugendlichen, auf der Höhe der sozialwissenschaftlichen Debatten und damit anderen fachdidaktischen Ansätzen überlegen ist. Darüber hinaus arbeiten wir einzelne Konstruktionselemente des Kerncurriculums genauer aus.

Schließlich präsentieren wir nicht nur eine bildungspolitische Einordnung unserer Vorschläge, sondern im vierten Teil unserer Forschung auch eine umfangreiche systematische Bestandsaufnahme der curricularen Situation der sozioökonomischen Bildung in den Bundesländern (vgl. Weber 2018a).

Tabelle 16: Wissenschaftliche Pluralität in den Inhaltsfeldern nach Thorsten Hippe

Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft/Gesellschaft in der Wirtschaft

Inhaltsfelder / Merkmale	1 Haushalt und Geschlecht	2 Unternehmen und Produktion	3 Markt und Preis	4 Konsum und Natur	5 Arbeit und Arbeitspolitik	6 Geld und Kredit	7 Verteilung und Vorsorge	8 Wirtschaft und Politik	9 Wirtschaft und Natur	10 Entwicklung und Weltwirtschaft	Betriebspraktikum
gesellschaftliche Herausforderungen, Schlüsselprobleme	Gutes Leben Geschlechterverhältnis Prekarität	Planbarkeit Kalkulation Innovation	Unsicherheit Komplexität Koordination	Klimawandel Konsumgesellschaft Kostengerechtigkeit	Gute Arbeit Arbeitslosigkeit Partizipation	Finanzierung Instabilität Finanzmacht	Sicheres Leben Teilhabe Lebensstandard	Gutes Regieren Wirtschaftskrise Staatsfinanzierung	Klimawandel Irreversibilität Ressourcenpflege	Armut Entwicklung Ungleichgewicht	Berufswahl Digitalisierung Arbeitsethik
Erfahrungsraum der Lernenden	Privathaushalt; Arbeit	Organisation; Arbeit	Markt; Geld	Konsum; Umwelt	Arbeit	Geld	Privathaushalt	Politik	Umwelt	Konsum	Arbeit; Organisation
Thema/Inhalt 1	Darf man Hausfrau sein? Hausmann auch?	Klare Ansage von oben oder alle können mitreden? Hierarchie und Effizienz im Unternehmen	Preise und Marktmacht	Verantwortung des Verbrauchers	Ist die paritätische Mitbestimmung sinnvoll?	Banken schöpfen unser Geld per Kredit aus dem Nichts – soll man das ändern?	Freiheit gegen oder durch den Wohlfahrtsstaat?	Wettbewerb – schlecht oder gut für Lebensqualität?	Der Emissionszertifikatehandel – Das Non-plusultra der Klimapolitik?	Hilft Freihandel Entwicklungsländern?	entfällt
Thema/Inhalt 2	Arbeitsteilung: Werden Frauen ökonomisch diskriminiert	Unternehmen: Allein dem Gewinn oder auch dem Gemeinwohl verpflichtet?	Markt und Moral: Zwei Welten oder zwei Seiten einer Medaille?		Markt oder Macht? Was bestimmt die Bezahlung von Arbeitsleistungen?		Grundeinkommen	Ist Wettbewerb der beste Verbraucherschutz?	Darf unsere Wirtschaft noch wachsen?	Was soll man gegen inhumane Arbeitsbedingungen auf globalen Märkten tun?	

Quelle: Eigene Darstellung. Konkrete Vorschläge für Unterrichtsmaterialien mit Fundstellenangabe in Hedtke 2018, Tabelle 9

Tabelle 17: Korrespondenzen zur Struktur der Inhaltsfelder des Sozioökonomischen Curriculums in der Sekundarstufe I

Inhaltsfelder / Korrespondenzen	1 Haushalt und Geschlecht	2 Unternehmen und Produktion	3 Markt und Preis	4 Konsum und Natur	5 Arbeit und Arbeitspolitik	6 Geld und Kredit	7 Verteilung und Vorsorge	8 Wirtschaft und Politik	9 Wirtschaft und Natur	10 Entwicklung und Weltwirtschaft	Betriebspraktikum
Klassische Schlüsselprobleme und Herausforderungen	Subjektivität; Gefährdung der Person durch Systemzwänge; gesellschaftlich produzierte Ungleichheit	technisch-industrielle Massenproduktion; Zwang zu Planung, Kooperation, Arbeitsdisziplin; Rationalisierung, Spezialisierung, Bürokratisierung	Angewiesensein auf mediale Erfahrungen	Zerstörung der Lebensgrundlagen; Umweltfrage	technisch-industrielle Massenproduktion; Zwang zu Planung, Kooperation, Arbeitsdisziplin; gesellschaftlich produzierte Ungleichheit	Weltweite Interdependenz	Sicherheitsbedürfnis durch sozialen Wandel, Komplexität der Beziehungen; gesellschaftlich produzierte Ungleichheit	Notwendigkeit von Regelungen und Innovationen; Rationalisierung, Spezialisierung, Bürokratisierung; Weltweite Interdependenz;	Erkenntnis der Grenzen des Wachstums; Zerstörung der Lebensgrundlagen; Umweltfrage	Notwendigkeit von Regelungen und Innovationen; Planung der Welt-Infrastruktur; Weltweite Interdependenz; gesellschaftlich produzierte Ungleichheit	technisch-industrielle Massenproduktion; Neue Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
„zukunftsorientierte Problemkreise der ökonomischen Bildung“	Wandel von Konsumgewohnheiten	Humanisierung		Wandel von Konsumgewohnheiten (natürliche Ressourcen)	Humanisierung, Partizipation			Partizipation	Sicherung natürlicher Lebensgrundlagen; fortschreitende Umweltbelastungen	Wandel von Konsumgewohnheiten (Nord-Süd-Konflikt)	Arbeitsplatzwahl und berufliche Qualifizierung
Rechtfertigungswelten der Konventionenökonomie	Häuslichkeit & Beziehungen	Industrie	Markt	Ökologie	Industrie		Staatsbürgerlichkeit	Staatsbürgerlichkeit	Ökologie		Industrie
Inhaltsstruktur der Sozialwissenschaften: Beispiel VWL	Individuen und Märkte; Der Konsument; Economic Behavior and Rationality; The Three Spheres of Economic Activity	Der Produzent; Supply and Demand; Production Costs; The Three Spheres of Economic Activity	Angebot und Nachfrage; Märkte und Effizienz; Markets and Society; The Three Spheres of Economic Activity; Markets without Power; Markets with Market Power	Der Konsument; Consumption and Consumer Society	Arbeitsmärkte, Arbeitslosigkeit und Inflation; Markets for Labor	Geld, Banken und Zentralbanksystem; Geldpolitik; Money, Banking, and Finance	Effizienz und Gerechtigkeit Steuern, Soziale Sicherung und Einkommensverteilung; Economic and Social Inequality	Mikroökonomik und Wirtschaftspolitik	Externalitäten; Öffentliche Güter und Allmendegüter; The Economics of the Environment; Common Property Resources and Public Goods; Capital Stocks and Resource Maintenance; Growth and Sustainability in the Twenty-First Century	Internationaler Handel; Die offene Volkswirtschaft; International Trade and Trade Policy; The Global Economy and Policy; How Economies Grow and Develop	
Inhaltsstruktur der Sozialwissenschaften: Beispiel Wirtschaftssoziologie	Geschlechterverhältnisse und Wirtschaft	Unternehmen; Technik und Innovation; Eigentümer, Manager, Investoren; Unternehmen als gesellschaftliche Akteure; Entrepreneurship	Märkte; Markets in Society; Reputation auf Märkten; The Informal Economy	Culture and Consumption	Arbeitsmärkte; The Sociology of Labor Markets and Trade Unions; Sociology of Work and Occupations; Geschlechterverhältnisse und Wirtschaft	Geld; Finanzmärkte; Banking and Financial Markets; The Sociology of Money and Credit	Welfare States and the Economy	Die kapitalistische Wirtschaftsordnung im Spiegel der Kritik; Kapitalismus- oder Marktkritik? The State and the Economy	The Economy and the Environment	The Political and Economic Sociology of International Economic Arrangements	Sociology of Work and Occupations;

Quelle: Eigene Darstellung. Wir danken Henning Middelschulte und Thorsten Hippe für wichtige inhaltliche Hinweise. Belege für die fachwissenschaftlichen Korrespondenzen in Hedtke 2018, Tabelle 10.

Literatur

Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung (Hrsg.) (1985): Zur Ökonomie in der Lehrerbildung. Empfehlungen der Bundesfachgruppe für Ökonomische Bildung. Köln.

Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2014): Sozioökonomische Bildung. Bonn.

Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften (2000): Memorandum: Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Berlin.

Gökbudak, Mahir (2016): Schülerbetriebspraktikum in Deutschland. Eine Studie zu den formalen Bedingungen des Schülerbetriebspraktikums an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bielefeld.

Hedtke, Reinhold (2006): Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas (Hrsg.): Ökonomische Bildung – quo vadis? Bielefeld, S. 95–119.

Hedtke, Reinhold (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht, 140/2015, S. 18–38.

Hedtke, Reinhold (2016): Weichenstellungen der (sozio-)ökonomischen Bildung in Schulen in Bezug auf ihre Multiparadigmatizität und Unabhängigkeit von Partikularinteressen. Bielefeld.

Hedtke, Reinhold (2018): Das Sozioökonomische Curriculum und die Grundlagen der sozioökonomischen Bildung (Sozioökonomische Bildung, Band 1). Frankfurt am Main (i. E.).

Kahsnitz, Dietmar (Hrsg.) (2005): Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden.

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristian/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.

Kruber, Klaus-Peter (2005): Hinführung zu „Denken in ökonomischen Kategorien“ als Aufgabe des Wirtschaftsunterrichts. In: Weitz, Bernd O. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach, S. 203–224.

Kutscha, Günter (2014): Ökonomie am Gymnasium unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, S. 63–80.

Mittelstraß, Jürgen (2005): Methodische Transdisziplinarität. In: Technikfolgenabschätzung, Theorie und Praxis, 2005, S. 18–23.

Petrik, Andreas (2011): Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertebezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel „politische Grundorientierungen“. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach am Taunus, S. 69–93.

Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft.

Schlösser, Hans-Jürgen/Weber, Birgit (1999): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Gütersloh.

Schneekloth, Ulrich (2015): Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch (/Fischer-Taschenbuch]; Bd. 3401). Frankfurt am Main, S. 153–200.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Kerncurricula – Bildungsstandards – Kanonisierung. In: ders. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim, S. 11–20.

Weber, Birgit (2005): Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In: Weitz, Bernd O. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach, S. 17–50.

Weber, Birgit (2010): Weder isolierte ökonomische, noch dominante politische Bildung! Sozialwissenschaftliche Bildung als Ausweg? In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, 2/2010, S. 104–111.

Weber, Birgit (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In: GW-Unterricht, 132/2013, S. 5–16.

Weber, Birgit (2014): Fächerintegration – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 1/2014, S. 7–20.

Weber, Birgit (2015): Ökonomische und Politische Bildung zwischen Dominanz, Isolation und Integration. In: Diendorfer, Gertraud/Hladschik, Patricia/Lechner-Amante, Alexandra (Hrsg.): Europabildung und Ökonomisches Lernen: Herausforderung für die Politische Bildung. Schwalbach/Taunus, S. 46–74.

Weber, Birgit (2017): Politik-Sozialkunde – (k)ein Ankerfach für die ökonomische Bildung? In: Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram (Hrsg.): Wieviel ökonomische Bildung braucht politische Bildung? (Schriftenreihe der GPJE). Schwalbach, S. 42–51.

Weber, Birgit (2018a): Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I. Eine curriculare Analyse ihrer Bedeutung, Inhalte und Kompetenzerwartungen. Frankfurt am Main (i. E.).

Weber, Birgit (Hrsg.) (2018b): Alltagswissen, Wissenschaftswissen und sozioökonomische Bildung. Frankfurt am Main (i. E.).

In welcher Form und mit welchen Inhalten der Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Schule vermittelt werden soll, ist umstritten. Das hier in Kurzform vorgestellte Sozioökonomische Curriculum basiert auf dem Befund, dass eine Trennung sozioökonomischer Bildung von politischer und gesellschaftlicher Bildung weder sinnvoll noch möglich ist. Es zeigt, was sozioökonomische Bildung konkret bedeutet und wie man sie unterrichtlich umsetzen kann. Inhaltlich, strukturell und zeitlich ist das vorgestellte Curriculum an Stundentafeln und Lehrpläne der Bundesländer anschlussfähig und könnte somit implementiert werden.

ISSN 2509-2359