

---

## **HEDTKE, Reinhold:**

### **Das Sozioökonomische Curriculum.**

Frankfurt a. M.: WOCHENSCHAU Verlag 2018.

ISBN (Print) 978-3-7344-0730-7; 464 S., 52,00 €

ISBN (E-Book) 978-3-7344-0731-4, 41,99 €

---



### **Rezension von Günter KUTSCHA, Universität Duisburg-Essen**

„Das Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung basiert 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 ... Vor diesem Hintergrund legt unser Kerncurriculum die Grundlage für eine sozioökonomische Bildung im Rahmen sozialwissenschaftlicher Bildung oder genauer gesellschaftlicher Bildung“ (17)<sup>1</sup>. So der Ausgangspunkt in Hedtkes Buch „Das Sozioökonomische Curriculum“. Es schließt mit dem Anspruch: „Damit liegt erstmals eine differenzierte, fachdidaktisch und sozialwissenschaftlich fundierte Konzeption sozioökonomischer Bildung vor“ (367).

Was hat es damit auf sich? Unter ‚Sozioökonomischer Bildung‘ versteht Hedtke „die Anwendung sozialwissenschaftlicher Bildung auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft“ (11) oder genauer: auf den Gegenstandsbereich „Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft“ (17). Die Stoßrichtung des „Sozioökonomischen Curriculums“ ist damit klar markiert. Dessen Leitlinie „schließt eine Trennung der sozioökonomischen Bildung von der politischen und gesellschaftlich Bildung definitiv aus“ (15). Für die Einordnung und das Verständnis des Buchs von Reinhard Hedtke ist es hilfreich, einen Rückblick auf die Kontroverse zwischen Vertretern der fächerübergreifenden (integrierten) sozioökonomischen Bildung und der im separaten Fach Wirtschaftslehre (Ökonomie) fokussierten ökonomischen Bildung zu werfen (vgl. u.a. Engartner 2019; Hedtke 2015; Pohl 2019; Retzmann 2012). Hierzu einige Hinweise:

Der Anspruch, wirtschaftliche Bildung in den Lehrplan des allgemeinen Schulwesens zu integrieren, ist nicht neu. Er geht zurück auf die bereits in den 1950er Jahren eingeleitete und dann in den 1960er Jahren intensivierete Bildungsreformdebatte. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Bemühungen, ökonomische Bildung als Dimension der obligatorischen staatsbürgerlichen Erziehung im Rahmen der so genannten „Gemeinschaftskunde“ an Realschulen und Gymnasien der Sekundarbereich I curricular zu verorten und sie als Teil des an Hauptschulen neu eingerichteten Fachs Arbeitslehre zu etablieren (vgl. Kutscha 2014). Schul-

---

<sup>1</sup> Die Seitenzahlen beziehen sich, sofern nichts anderes angegeben ist, auf Hedtke, R. (2018): Das Sozioökonomische Curriculum. Frankfurt am Main.

politisch entscheidende Impulse erhielt die Gemeinschaftskunde durch die Saarbrücker Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1960 und die daran anschließenden Rahmenrichtlinien von 1962. Darin hieß es, in der Gemeinschaftskunde solle der junge Mensch in einem angemessenen Umfang lernen, unsere Welt in ihrer historischen Verwurzelung mit ihren sozialen, wirtschaftlichen und geografischen Bedingungen, ihren politischen Ordnungen und Tendenzen zu verstehen und kritisch zu beurteilen.

Aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht verengte sich die Umsetzung der Saarbrücker Vereinbarungen allein schon als Folge des dafür nicht adäquat ausgebildeten Unterrichtspersonals mehr oder weniger auf eine „Kunde von der Politik“ unter Vernachlässigung wirtschaftlicher Sachverhalte. Gefordert wurde deshalb die Einrichtung eines neuen Fachs „Wirtschaft“ oder Wirtschaftskunde“ mit Bezug auf Ökonomik als Leitdisziplin und orientiert an der Problemstellung, alles Wirtschaften sei ein – notwendigerweise in die Zukunft gerichtetes – Wählen bzw. Entscheiden über die Verwendung knapper Ressourcen zur Erfüllung menschlicher Zwecke und Wünsche (Schneider 1968, 11). Dieser szientistisch-abbildhaften Ökonomie-didaktik standen Konzepte einer integrierten Wirtschafts- und Soziallehre gegenüber, die der geisteswissenschaftlich-pädagogischen Bildungs- und Lehrplantheorie verbunden waren. Dazu gehören Arbeiten von Hans Bokelmann zur ökonomisch-sozialethischen Bildung an Gymnasien (1964; 1975) und von Wolfgang Klafki (1967) zur Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt als Aufgabe der Arbeitslehre in der Hauptschule.

Bei aller Unterschiedlichkeit, wirtschaftliche bzw. ökonomische Bildung im Lehrplan allgemein bildender Schulen der Sekundarstufe I zu etablieren, setzten sich in Hinblick auf die allgemeine Bildung der Sekundarstufen I sowohl in der Lehrplan- und Unterrichtspraxis als auch in der wissenschaftlich-didaktischen Diskussion integrative Ansätze wirtschaftlicher Bildung durch. Wie dem Bericht der Kultusministerkonferenz „Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen“ (2008) zu entnehmen ist, variieren Fachbezeichnungen, inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Stundenanteile etc. in der Bundesrepublik von Land zu Land, aber insgesamt sind wirtschaftliche Inhalte fest in den Lehrplänen der Länder verankert (was in den 1950er/60er Jahren nicht der Fall war). Für die Kultusministerkonferenz (2008, 1) „ist ökonomische Bildung ein unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung“. Als Verbundfächer, innerhalb derer ökonomische Bildung“ angeboten wird, werden im KMK-Bericht je nach Zuständigkeit der Länder u.a. genannt: „Arbeit–Wirtschaft–Technik“ in der Hauptschule oder „Sozialkunde“, „Gesellschaftslehre“, „Politik / Wirtschaft“ in der Realschule und an Gymnasien (Sek. I). Dementsprechend fachübergreifend sind in der Regel auch die Leitziele formuliert. So beispielweise im niedersächsischen Unterrichtsfach „Politik–Wirtschaft“, dessen Kerncurriculum für die gymnasialen Schuljahrgänge 8–10 vorsieht, Lernende dazu zu befähigen, „ökonomische (...) Zusammenhänge zu erfassen“, „sich im Berufsleben zu behaupten“, „das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten“ und „zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, 5).

Das jahrzehntelange bildungspolitische KMK-Commitment bezüglich der Einbettung ökonomischer Bildung in den fächerübergreifenden Rahmen gesellschaftlicher und politischer Bildung wird in jüngster Zeit in Frage gestellt. „Schulfach Wirtschaft kommt 2020/21“ hieß es im Faktenblatt des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

(2018). Damit sollte die im Koalitionsvertrag der Regierungsparteien vereinbarte Regelung für die ökonomische Bildung „konsequent“ umgesetzt werden. Zuvor hatte schon das Land Baden-Württemberg das Fach „Wirtschaft / Berufs und Studienorientierung“ in den Bildungsplänen von 2016 eingeführt (Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg 2016). Andere Länder kündigten entsprechende Initiativen an. Den „Aufschlag“ zur Diskussion über die Einrichtung eines separaten Fachs Wirtschaft bzw. Ökonomie bildete das „Memorandum zur ökonomischen Bildung“ vom Deutschen Aktieninstitut aus dem Jahr 1999. Es wurde von einem wissenschaftlichen Beirat aus dem Bereich der Wirtschaftsdidaktik und Wirtschaftspädagogik erstellt und geht davon aus, „dass Ökonomie nur in einem eigenständigen Schulfach und nicht als Anhängsel oder Einsprengsel in einem anderen Fach adäquat vermittelt werden kann“ (Deutsches Aktieninstitut 1999, Geleitwort zur 2. Auflage). Weitere wirtschaftsdidaktische Gutachten im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken (Kaminski/Eggert 2008) und des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft (Retzmann u.a. 2010) folgten, und zwar ebenfalls adressiert an die Bildungspolitik mit der Empfehlung, ökonomische Bildung als Kernfach „Wirtschaft“ bzw. „Ökonomie“ mit unterschiedlicher Akzentuierung und Graduierung in die nach Schularten gegliederte Sekundarstufe I einzuführen. Dass die genannten Gutachten von Wirtschafts- und Unternehmerverbänden erstellt und finanziert wurden, nahm der Deutsche Gewerkschaftsbund zum Anlass, vor einseitiger Vereinnahmung ökonomischer Bildung zu warnen.

Ökonomische Bildung war schon immer ein Politikum (vgl. Kutscha 1976). Das gilt im weiteren Sinn bei aller wissenschaftlichen Expertise für die genannten Gutachten und auch für Hedtkes Sozioökonomisches Curriculum. Es ist hervorgegangen aus einem von der Hans Böckler Stiftung geförderten, von Reinhold Hedtke (Universität Bielefeld, heute Universität Frankfurt am Main) und Birgit Weber (Universität Köln) geleiteten Forschungsprojekt „Pragmatische sozioökonomische Bildung – Konzeptionelle Grundlagen und Kerncurriculum“.

„**Das Sozialwissenschaftliche Curriculum**“ (2008) gliedert sich in zwei Teile. Wie der Autor vermerkt, kann man sie unabhängig voneinander lesen. Im kürzeren **Teil I** (13-87) wird das „Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung“ in seinen wesentlichen Elementen vorgestellt und begründet. Der umfangreichere **Teil II** (89-366) greift die Struktur des Kerncurriculums auf und vertieft dessen Bausteine, Grundprinzipien und Inhaltsfelder mit differenzierten und fundierten Ausführungen, Begründungen und Beispielen. Das reichhaltige und aufschlussreiche „Beiwerk“ an Abbildungen, Tabellen, Begrifflichkeiten und Beispielen wird im Inhaltsverzeichnis übersichtlich anhand entsprechender Verzeichnisse dargestellt. Im Anhang befindet sich ein bemerkenswert umfangreiches Literaturverzeichnis sowie ein hilfreiches Sach- und Personenregister mit entsprechenden Seitenverweisen. Alles in allem gibt Hedtke interessierten Lesern und Nutzern ein sorgfältig aufbereitetes und auch drucktechnisch vorbildlich präsentiertes Arbeitsbuch zur fachdidaktischen und fachtheoretischen Orientierung sowie zum praktischen Gebrauch bei der Erstellung von Rahmenlehrplänen und der Entwicklung lokaler Bildungs- und Unterrichtspläne an die Hand. Letztlich soll es auch der individuellen Unterrichtsplanung und -gestaltung dienen. Im guten Sinne des Wortes ist Hedtkes Buch angelegt als ein „Baukasten“ mit (theoretisch begründeten) Anleitungen und (praxisbezogenen) Anregungen für die Umsetzung der vom Autor und anderen Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen mit der „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ angestrebten sozio-

ökonomischen Bildung als Reaktion auf die oben genannten verbändepolitisch und wirtschaftsseitig initiierten Gutachten (vgl. Famulla/Fischer/Hedtke/Weber/Zurstrassen 2011).

Das Sozioökonomische Curriculum versteht sich, wie bereits angesprochen und in den Worten Hedtges formuliert „als „integraler Bestandteil der sozialwissenschaftlichen Domäne der Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I“ (17). Der Autor verwendet weitgehend das in der neueren Curriculumforschung und -entwicklung in Anlehnung an die KMK-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2003) gebräuchliche sprachliche und begriffliche Inventar, um „bildungspraktische Anschlussfähigkeit“ (65) in Bezug auf die institutionell etablierten Lehrplanpraxen sowie die regionalen Schulfachkulturen zu gewährleisten bzw. zu erleichtern. Dazu gehören Konzepte wie ‚Kerncurriculum‘, ‚Domäne‘ und ‚Kompetenz‘. Hedtke legt mit Gewinn für Leser und Nutzer großen Wert darauf, das von ihm verwendete begriffliche und konzeptuelle Denkzeug zu präzisieren, ohne dabei einem vordergründig instrumentalistischen Perfektionismus zu erliegen.

Sozioökonomische Bildung als Subdomäne der sozialwissenschaftlichen Domäne Gesellschaft, Politik und Wirtschaft ist bei Hedtke durch folgende vier „Dimensionen“ gekennzeichnet: durch Subjektbezug, Objektbezug, Wissenschaftsbezug und Praxisbezug. Diese Mehrdimensionalität ist grundlegend für Hedtkes Positionierung gegen die, wie er es sieht, einseitige Fixierung auf fachlich separierte Ökonomielehrpläne und monoparadigmatische Schulfachkonzepte. Die genannten Dimensionen werden durch Grundprinzipien und fachdidaktische Prinzipien näher bestimmt: Subjektbezug impliziert bei Hedtke Bildungsbedeutsamkeit, Problembezug, Erfahrungs- und Situationsorientierung. Das gilt in unterschiedlicher Weise für alle Inhaltsfelder (Objektbezug), zu deren Erschließung unter Berücksichtigung persönlicher und gesellschaftlicher Erwartungen auf die Sozialwissenschaften (Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften) zurückgegriffen wird (Wissenschaftsbezug). Der Praxisbezug schließlich reklamiert die bei Hedtke immer wieder angesprochene Anschlussfähigkeit des Sozioökonomischen Curriculum an geltende Fächerkulturen, Studentafeln und Lehrpläne.

Das Kerncurriculum Sozioökonomische Bildung sieht zehn Inhaltsfelder und ein Betriebspraktikum vor: 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. Auf den ersten Blick wird man eine hohe Übereinstimmung mit neueren fächerübergreifenden Lehr- und Bildungsplänen (Wirtschafts- und Soziallehre, Politik / Wirtschaft etc.) feststellen, was unter dem Gesichtspunkt der Anschlussfähigkeit von Hedtke auch intendiert ist. Die genannten Inhaltsfelder haben im Sozioökonomischen Curriculum im Sinne Hedtkes einen eher nachrangigen Status gegenüber problemorientierten Unterrichtsthemen (26). Damit wird nicht die inhaltliche Relevanz des domänenspezifischen Gegenstandsbereichs „Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft“ in Frage gestellt, sondern eine strukturelle Prämisse zur Geltung gebracht: Unterricht als Lehr-Lern-Prozess ist – so Hedtke – thematisch und problemorientiert 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“ (30).

Das schafft Freiräume für Lehrende, sich aktiv an einer permanenten innovativen Curriculumrevision zu beteiligen und dafür zu sorgen, dass curriculare Innovationen „vor Ort“ im Unterricht umgesetzt und erprobt werden. Dafür gibt das Kerncurriculum Soziökonomische Bildung als Rahmen und mit Beispielen vielfältige Anstöße. Fragestellungen für eine schulinterne Themenplanung im Gegenstandsbereich der soziökonomischen Bildung sind zum Beispiel (31 f.): „Männersache, Frauensache? Wie Arbeit, Güter und Geld im Haushalt aufgeteilt und verwendet werden.“ „Voll flexibel oder alles nach Plan? Wie man Unternehmen organisiert und wer dabei mitreden sollte.“ „Wer hat, dem wird gegeben? Warum Länder reich werden und andere arm bleiben?“ Die Grundstruktur der Inhaltsfelder liegt wie ein Planungsraster hinter den Unterrichtsthemen, die wiederum einzelnen (durchaus mehreren) Inhaltsfeldern zugeordnet und flexibel mit Kernkompetenzen verknüpft werden.

Inhaltsfelder und problemorientierte Themen sind verbunden mit domänenübergreifenden und -spezifischen Kompetenzen und Konzepten. Hedtke stellt Beziehungen und Verankerungen her, verzichtet aber bewusst auf feste und schematische Zuordnungen, wie es in herkömmlichen Lehrplänen in der Regel der Fall ist. Das macht die Lektüre seines Buches nicht immer einfach. Es will kein Kochbuch sein. Durchgängig werden Pseudogewissheiten aufs Korn genommen und deren Kontingenz transparent gemacht. Das gilt in besonderer Weise für die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzansatz und die Verwendung fachlicher Konzepte bei der Konstruktion des Soziökonomischen Curriculums. In Anlehnung an die Klieme-Expertise geht Hedtke auf Distanz zur überwiegend objektivistisch-quantifizierenden Kompetenzorientierung, bei der Kompetenz in standardisierter Form entwickelt und gemessen sowie nach unterschiedlichen Leistungsniveaus graduiert wird. Für eine messtaugliche Standardisierung und Graduierung fehlen auf dem Gebiet der soziökonomischen Bildung, wie Hedtke überzeugend argumentiert, alle Voraussetzungen; ganz zu schweigen vom Defizit an entsprechenden Forschungsbefunden auf dem Gebiet der sozialwissenschaftlichen Domäne. Stattdessen orientiert sich das Kompetenzkonzept bei Hedtke an grundlegenden Prinzipien, die als normative Maßstäbe der Entwicklung von Metakompetenzen sowie soziökonomie-didaktischen Leit- und Kernkompetenzen fungieren. Ihnen widmet das Buch in beiden Teilen hohe Aufmerksamkeit. Sie sind „im engeren Sinne fachdidaktische Begründungslinie der soziökonomischen Bildung“ (46).

Bevorzugt und von Hedtke immer wieder betont ist die „Bildungsbedeutung“ soziökonomischen Wissens und dessen Relevanz für die Lebenswelt der Lernenden. Sie impliziert Erfahrungs-, Situations- und Problemorientierung als Kriterien „guten“ Unterrichts, ist aber auch – so Hedtke – mit den gesellschaftlichen Anforderungen und Schlüsselproblemen des Gegenstandsbereichs Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft sowie mit den Anforderungen der Sozialwissenschaftlichkeit in Verbindung zu bringen, das heißt: perspektivisch zu ergänzen, zu kontrastieren oder auch kritisch zu hinterfragen. „So gesehen kommt es auf die Viabilität von wissenschaftlichen und alltäglichen Konzepten an“ (284).

Wissenschaftsorientierung als allgemeines didaktisches Prinzip für Bildung, Lehren und Lernen heißt bei Hedtke zunächst: „bei den Fachinhalten und Fachmethoden die basalen Gütekriterien von Wissenschaftlichkeit berücksichtigt“ werden (60). Wissenschaftsorientierung bedeute darüber hinaus aber auch, „dass die Lernenden in der Schule elementare Formen

wissenschaftlichen Arbeitens anwenden und eine skeptisch-kritische Grundhaltung, also die Grundzüge eines wissenschaftlichen Habitus entwickeln“ (60). Mit dieser Auffassung steht Hedtke in der Tradition der Bildungsreform, wie sie vom Deutschen Bildungsrat mit großer Resonanz im „Strukturplan für das Bildungswesen“ vertreten wurde. Darin hieß es: „Wissenschaftsorientierung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 33). Was speziell die sozioökonomische Bildung betrifft, differenziert und vertieft Hedtke das Prinzip der Wissenschaftsorientierung im Sinne der „Anwendung der Sozialwissenschaftlichkeit auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft“ (58) mit beharrlicher Konsequenz. Das gilt insbesondere für die mit Sozialwissenschaftlichkeit verbundenen Prinzipien der Wissenschaftspluralität und darin eingeschlossen Multiperspektivität und Kontroversität. Hierbei handelt es sich nicht um pädagogische Wünschbarkeiten, sondern – wie es Hedtke versteht – um Anforderungen, die dem Stand der Wissenschaften selbst und im weitesten Sinne den Herausforderungen komplexer demokratischer Gesellschaften entsprechen. Komplexität, Pluralität, Multiperspektivität und Kontroversität zeichnen sich durch eine „wertoffene geistige Grundhaltung“ aus (Engartner 2019, 26). Für sie könnte – nebenbei bemerkt – John Dewey mit seinem grundlegenden Werk „Demokratie und Erziehung“ auch für die sozioökonomische Bildung Pate stehen.

Die im Teil I des Sozialwissenschaftliche Curriculum in straffer Form dargelegten Bausteine, Grundprinzipien und Inhaltsfelder werden in den „Grundlinien der sozioökonomischen Bildung“ des zweiten Teils ausführlich erörtert, begrifflich präzisiert und auf der Basis eines beachtlichen und ergiebigen Fundus wissenschaftlicher Literatur kommentiert und in den Stand der sozialwissenschaftlichen Diskussion mit Blick auf die sozioökonomische Bildung eingeordnet. Das zeichnet das Sozioökonomische Curriculum im Vergleich zu den eingangszitierten monodisziplinaren Curriculumansätzen für das Fach Wirtschaft bzw. Ökonomie positiv aus. Es ist auf Diskurs und Begründung angelegt. Das gilt in besonderer Weise für die „Normativen Leitideen“ (317 ff.). Beispielhaft werden bei Hedtke diskutiert „Effizienz“, „Erfolg und Leistung“, „Konsumfreiheit“ und „Versorgung“, und zwar jeweils multiperspektivisch und kontrovers auf den Stand sozialwissenschaftlicher Diskussion bezogen. Die Ausführungen richten sich entschieden gegen das „einseitige Analyseschema Knappheit – Wahlentscheidung – Effizienz“ (328) und zeigen Alternativen auf, wie sozioökonomische Sachverhalte und Probleme multiperspektivisch (darin argumentativ eingebettet das neo-klassische Artefakt des homo oeconomicus) curricular verankert und im Unterricht behandelt werden könn(t)en.

Hierzu ein Beispiel: Im Zentrum der Auseinandersetzung mit der Leitidee „Konsumfreiheit“ steht die These, dass eine rein wirtschaftliche bzw. wirtschaftswissenschaftliche Betrachtung von Konsum und Konsumentenverhalten der Komplexität dieses Phänomens nicht gerecht wird. Dazu gibt es ausführliche Hinweise und einschlägige Literaturbezüge, u.a. zur Problematik der Konsumentensouveränität. Für Curriculumentwickler(innen) und Lehrer(innen) sind die Ausführungen zu diesem Beispiel eine Fundgrube zur Konkretisierung der Kernkompetenz „Haushaltsführung und Konsum“ und zur problemorientierten Gestaltung einer entsprechend themenzentrierten Unterrichtsreihe. Angestrebt wird reflektiertes Konsumverhalten.

Dass dies nur auf der Grundlage eines integrativen sozialwissenschaftlichen Ansatzes (unter Einschluss ökonomischer Fragestellungen und theoretischer Konzepte) möglich ist, drängt sich geradezu auf. Aus Sicht sozioökonomischer Didaktik erfordert reflektiertes Konsumieren Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten, die in handlungs- sowie problem- und konfliktorientierten Unterrichtsarrangements erprobt werden können. Dabei bietet die Auseinandersetzung mit Konsumthemen, etwa an Beispielen der Dilemmata von Konsumfreiheit, Nachhaltigkeit und Umweltschutz, die Möglichkeit für eine lebensweltnahe Beschäftigung mit Inhalten, die einen Brückenschlag zwischen Ökologie, Ökonomie und Politik erlauben.

Der insgesamt umfangreiche Text verlangt der Leserschaft trotz Bereicherung mit vielen erhellenden Abbildungen und Tabellen, Begriffsbestimmungen und Beispielen Durchhaltevermögen und hohe Konzentration bei der Lektüre des Buches ab. Das ist der „Preis“, den man dafür entrichten muss, dass sich das Sozialwissenschaftliche Curriculum nicht als überschaubare Sequenzierung von Lerneinheiten präsentiert, sondern sich dem Anspruch stellt, eine theoriebasierte, gleichwohl praxisbezogene Grundlegung für die Domäne Wirtschaft in der Gesellschaft / Gesellschaft in der Wirtschaft zu sein, und sich zugleich als systematische Anleitung für die Lehr-Lern-Praxis sowie für die didaktische Materialentwicklung empfiehlt. Ein solches Unterfangen bedarf eines „langen Atems“, weil es ohne nähere Begründungen und Abwägungen nicht auskommt, nicht auskommen will. Die Lektüre wird dadurch erleichtert, dass man Hedtkes Buch nicht in einem Zuge von vorn bis hinten lesen muss. Wie bereits erwähnt, erweist sich die Aufteilung in einen relativ kurz gefassten Überblick und einen längeren, ausführenden und begründenden Teil als hilfreich (was allerdings Wiederholungen, Paraphrasierungen etc. notwendigerweise zur Folge hat).

Als Rezensent empfehle ich, bei der Lektüre des Buches mit den Ausführungen zu den „Normativen Leitideen“ im zweiten Teil anzufangen. Obwohl nur eine Auswahl, vermitteln sie auf hohem Niveau, aber gut lesbar einen tiefgehenden Einblick in die Komplexität der von Hedtke behandelten Materie. Die Auseinandersetzung mit den normativen Grundlagen wirtschaftlichen Denkens und Handelns als Thema ökonomischer Bildung ist nicht selbstverständlich. Es wird hierbei nicht nur nach den institutionellen Formen gefragt, in denen sich die vorherrschenden Normen wirtschaftlichen Handelns verstetigen und als Selbstverständlichkeiten widerspiegeln, sondern auch in Diskurse eingeführt, in denen Sinn und Rechtfertigung solcher Normen zur Diskussion stehen. Zwar kommen basale Prinzipien wie das der ökonomischen Effizienz bzw. das Wirtschaftlichkeitsprinzip als Maßstab optimaler Allokation knapper Ressourcen auch in der herkömmlichen Wirtschaftslehre vor, aber sie sind in der Regel nicht Gegenstand interdisziplinärer, zum Beispiel wirtschafts- und sozialetischer Reflexion oder gar mehrperspektivischer Kontroversen (wie ein Blick in die Schulbuchliteratur bestätigt).

Für Reinhold Hedtke sind Pluralität, Multiperspektivität und Kontroversität Maßstäbe „guten Unterrichts“. Sie sind zum einen pädagogisch legitimiert durch den Anspruch öffentlicher Bildungseinrichtungen, subjektive Mündigkeit zu fördern, und zum anderen unverzichtbar, wenn das Grundprinzip der Wissenschaftsorientierung und das der Sozialwissenschaftlichkeit ernst genommen werden sollen. Freilich stellt sich gerade in diesem Zusammenhang die Frage, wieviel Komplexität „guter Unterricht“ vertragen kann und welche Basiskonzepte und Denkweisen bzw. Denkstile prioritär berücksichtigt werden sollten. Hedtke spricht diese Problema-

tik zwar an, gibt allerdings aus Sicht des Rezensenten keine wirklich überzeugenden Hinweise auf wissenschaftlich akzeptable und praxistaugliche Versuche, das Komplexitätsproblem und die strittige Frage der Reduktion von Komplexität (jenseits der individuellen Präferenzen des Autors) legitimationsfähig zu bearbeiten.

Die Auswahl der von ihm berücksichtigten Literatur und Theorieansätze bleibt – bei aller Sorgfalt und Vielfalt – unvermeidbar diskussionsbedürftig. So wird das Geschlechterverhältnis mehrfach angesprochen, unklar allerdings ist, auf welche Theorieansätze dabei Bezug genommen wird. Nach (ebenfalls kontroverser) Auffassung des Rezensenten kommen beispielsweise Ansätze der (Kulturellen) Politischen Ökonomie oder der Feministischen Gesellschaftstheorie zu kurz, obwohl gerade diese Ansätze Blindstellen und geschlechterspezifische Asymmetrien in der ökonomischen Theorie- und Modellbildung offen legen und grundlegend dafür sein könnten, die neo-klassisch inspirierte Selbstbeschränkung im Mainstream der Wirtschaftswissenschaften und ihrer Didaktik mit einer konsistenten Theorie und Didaktik sozio-ökonomischer Bildung herauszufordern (vgl. Freudenschuss/Scheele 2013).

Es geht bei diesem Bedenken nicht darum, Desiderate in Hedtkes Literatúrauswahl zu „brandmarken“. Vielzahl und Vielfalt der verwendeten und im Literaturverzeichnis (369-446) ausgewiesenen Publikationen sind eindrucksvoll. Zur Diskussion steht vielmehr die für curriculare Entwicklungsprozesse bei Auswahl- und Reduktionsentscheidungen unvermeidbare Selektions- und demzufolge Legitimationsproblematik. Lösungsvorschläge können aus guten Gründen, wie Hedtke darlegt, nicht aus den Fach- bzw. Bezugswissenschaften deduziert, sie müssen von den zuständigen Fach- bzw. Domänedidaktiken erarbeitet werden. Soll das nicht dezi-sionistisch erfolgen, bedürfen didaktische Setzungen in Bildungsfragen einer bildungstheoretischen Begründung bzw. Legitimation. Dem Autor ist das bewusst, wenn er in der Einführung zum Sozioökonomischen Curriculum vermerkt: „Ein solides sozioökonomisches Konzept verlangt auch eine bildungstheoretische Fundierung“ (12). Diese allerdings bleibt „auf einige Gedanken“ beschränkt. Eine weiter- und tiefergehende Auseinandersetzung sei weiteren Veröffentlichungen vorbehalten. Das hat zur Folge, dass grundlegende Prinzipien, so berechtigt sie im Einzelnen sein mögen, sich mit Postulaten begnügen, die gleichsam vom bildungstheoretischen Begründungszusammenhang abgeschnitten sind und Fragen offen lassen, die im didaktischen Diskurs strittig oder ungeklärt sind.

Das gilt zum Beispiel für das im Sozialwissenschaftlichen Curriculum postulierte Grundprinzip der „Subjektorientierung“ und das damit verbundene „Prinzip der Bildungsbedeutung“. Offen bleibt bei Hedtke, welches Subjekt-konzept diesen Prinzipien zugrunde liegt und welche Relevanz die Frage nach dem „Subjekt“ und dessen Emanzipation in einer „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz 2017) überhaupt noch hat. Eine bildungstheoretische Grundlegung der sozioökonomischen Bildung kann heute nicht mehr davon absehen, dass ‚Bildung‘ und in Verbindung damit ‚Mündigkeit‘ in sich widersprüchlich geworden sind (vgl. Dammer 2015). Unter Bedingungen globaler ökonomischer und digitaler Expansion sind Mündigkeit und Emanzipation funktionale Voraussetzung zur Teilhabe an der Beschleunigungsgesellschaft und am ökonomischen Erfolg. Emanzipation und Funktionalität gehen auf diesem Terrain eine unauflösbare Allianz der Fremd- und Selbstkontrolle ein. Aus kritisch-bildungstheoreti-



scher Sicht wird deshalb – kontrafaktisch (!) – auf „Alternativlosigkeit von Bildung“ (Schäfer 2019) insistiert.

Zu fragen bleibt: Für welche Mündigkeit sollte sich die sozioökonomische Bildung stark machen, wenn sie den Bildungs- und Mündigkeitsbegriff verwendet? In einem früheren Aufsatz zur „Ökonomische(n) Bildung als Innovation durch Tradition“ heißt es bei Hedtke (2015, 33): Eine bildungstheoretisch aufgeklärte sozioökonomische Bildung habe zu fragen; „was Subjekte brauchen, um im wirtschaftlichen Feld ihre Welt- und Selbstverhältnisse sowie Fremdverhältnisse zu entwickeln, zu differenzieren, kritisch zu reflektieren und vielleicht zu verändern ...“ Es ist auf dem Gebiet der sozioökonomischen Bildung also noch viel zu tun: sowohl in Praxis und Theorie als auch – und vor allem – in empirischer Forschung, durch die Aufschlüsse erwartet werden, wozu curriculare Konzepte und die darin enthaltenen Qualitätsaussagen taugen. So konstatierte Bokelmann (1975, 126) schon vor Jahrzehnten: „Welche tatsächlichen Wirkungen der Ökonomiekurs hat und wie diese ermittelt werden können, – diese Frage hat die Didaktik bisher ausgeklammert oder vernachlässigt. Hier liegt ... der Hauptgrund für unsere Ratlosigkeit“.

Das Argument von Bokelmann gilt uns so mehr, als Erfahrungsberichte zum fächerübergreifendem Unterricht, so spärlich sie sind, Anlass zur Sorge geben, dass curriculare Rahmenvorgaben und didaktische Konzepte – so „fortschrittlich“ sie aus Sicht sozioökonomischer Perspektive sein mögen – auf beharrliche „Lernwiderstände“ (Lepper 1975) stoßen (könnten). Schüler und Schülerinnen sind – wie nicht anders zu erwarten – geprägt von Lebenswelterfahrungen, in der die Spuren neo-liberaler Marktwirtschaft und kultureller Hegemonie des mehrwertgetriebenen Warensystems tief eingegraben sind (Kutscha 2019). Und so verwundert es nicht, wenn Jugendliche sich in sozialen Netzwerken darüber beklagen, keine Ahnung von Steuern und Finanzanlagen zu haben, dafür aber in der Lage seien, Literaturanalysen in mehreren Sprachen zu verfassen. Oder wenn die Jugendstudie des Bankenverbands (2018) berichtet, zwei Drittel der Befragten träten für ein eigenes Fach Wirtschaft ein. Auch wenn dieses Ergebnis aus forschungsmethodischen Gründen wenig aussagekräftig ist, signalisiert es ein (bei Jugendlichen möglicherweise *vorherrschendes*?) Verständnis von ökonomischer Bildung, das tendenziell eher auf wirtschaftliches Faktenwissen gerichtet ist als auf sozioökonomische Zusammenhänge. Diesem Sachverhalt hat sich ein subjektorientierter bzw. (pragmatisch formuliert) ein Schüler- und Schülerinnen orientierter Ansatz sozioökonomischer Didaktik zu stellen, um der „widersprüchlichen“ Realität gerecht zu werden.

Die Vorstellungen über Wirtschaft, ökonomisches Denken und Handeln sind hochgradig divers, widersprüchlich und diffus. Das betrifft übrigens nicht nur Schüler und Schülerinnen, sondern auch die Studierenden „aufs Lehramt“ für ökonomische Bildung, worauf aufschlussreiche theoriebasierte Befragungen von Georg Tafner hindeuten. Tafner (2018, 22) kommt zu dem Ergebnis, „dass einerseits das Bild von Studierenden über Wirtschaft und Wirtschaften widersprüchlich, aber eher sozioökonomisch ausgeprägt ist. Andererseits wird offenkundig, dass die Gewinn- und Nutzenmaximierung bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften als wesentliches Paradigma in der Lehre wahrgenommen wird“ (Tafner 2018, 22). Nicht unbedingt „Lernwiderstände“ (Lepper) sind zu erwarten, wohl aber Hindernisse und Unter-

richtsprobleme, die eng mit der Ausbildung der Lehrenden sowie den unterschiedlichen Motivlagen und Lebenswelterfahrungen der Lernenden zu tun haben.

Das sind offene Fragen, die sich dem Sozioökonomischen Curriculum von Reinhard Hedtke anschließen. Sozioökonomische Bildungsforschung ist vonnöten. So gesehen, lässt sich Hedtkes anregendes Buch auch als Forschungsprogramm lesen. Kritik daran ist nicht nur erwünscht, sondern aus Sicht des Rezensenten ausdrücklich geboten, um weiterführende Entwicklungen auf dem Gebiet der integrierten – und wie es vielleicht etwas umständlich, aber genauer heißen sollte – „politisch-sozioökonomischen Bildung“ voranzubringen. Übrigens nicht nur an allgemein bildenden Schulen, sondern auch auf dem vernachlässigten Gebiet der allgemeinen Bildung an beruflichen Schulen (Kutscha 2020). „Das Sozioökonomische Curriculum“ ist hierfür mit der konsequenten multiperspektivischen Ausrichtung auf die Herausforderungen unserer gesellschaftlich, politisch und ökonomisch vernetzten Welt ein zukunftsweisendes Leitbild von schulformübergreifender Relevanz.

## Literatur

Bankenverband (2018): Jugendstudie 2018. Wirtschaftsverständnis, Finanzkultur und Digitalisierung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Repräsentative Erhebung im Auftrag des Bundesverbands deutscher Banken. Berlin.

Bokelmann, H. (1964): Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg.

Bokelmann, H. (1975): Sozialökonomische Bildung an Gymnasien. Perspektiven zur didaktischen Planung und Effektivitätskontrolle. In: Kutscha, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München, 123-139.

Dammer, K.-H. (2015). Begründung, Entwicklung und Zukunftsaussichten der Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Gruschka, Nabuco Lastória, L. A. C. (Hrsg.): Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien. Opladen, Berlin, Toronto, 29-46.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Deutsches Aktieninstitut (1999): Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen. Frankfurt am Main.

Engartner, T. (2019): Die integrative Kraft sozioökonomischer Bildung – oder: Herausforderungen für die sozialwissenschaftliche Kontextualisierung wirtschaftlicher Phänomene und ökonomischer Logiken. In: GW-Unterricht 153, 1, 20-26.

Famulla, G.-E./Fischer, A./Hedtke, R./Weber, B./Zurstrassen, B. (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 12, 48–54.

Fischer, A./Zurstrassen, B. (Hrsg.) (2014): Sozioökonomische Bildung. Bonn.

Freudenschuss, M./Scheele, A. (2013). Für das Politische in der Politischen Ökonomie: Einleitung. *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 22(1), 9-20. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-447390> (01.04.2020).

Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften (2000): Memorandum: Wirtschaft notwendig für schulische Allgemeinbildung. Berlin. Online: [https://www.sowi-online.de/sites/default/files/documents/reader/DGB-BDA-Memorandum\\_2000\\_0.pdf](https://www.sowi-online.de/sites/default/files/documents/reader/DGB-BDA-Memorandum_2000_0.pdf) (01.04.2020).

Hedtke, R. (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht 140, 4, 18-38.

Kaminski, H./Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken. Berlin. Online: [https://bankenverband.de/media/files/Konzeption\\_fuer\\_die\\_oekonomische\\_Bildung.pdf](https://bankenverband.de/media/files/Konzeption_fuer_die_oekonomische_Bildung.pdf) (01.04.2020).

Klafki, W. (1967): Die Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt und ihre gesellschaftlich-politische Bedeutung als Aufgabe der Volksschuloberstufe. In: Klafki, W./Kiel, G./Schwerdtfeger, J. (Hrsg.): Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums. 2. Aufl., Heidelberg, 14-70.

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn.

Kultusministerkonferenz (2008): Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.06.2008. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_10\\_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf) (01.04.2020).

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

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

Kutscha, G. (2019): Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha\\_bwpat35.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf) (01.01.2020).

Kutscha, G. (2020): Allgemeinbildung und Berufsschule – Herausforderungen im digitalen Wandel. In: Bildung und Beruf, 3. Jg., Ausgabe Januar 2020, 6-10.

Lepper, G. (1975): „Ökonomie“ im Gymnasialunterricht – Bericht über ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt. In: Kutscha, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München, 140-165.

Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan 2016: Wirtschaft. In: Amtsblatt vom 23.03.2016. Stuttgart. Online: [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM\\_WBS.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_WBS.pdf) (01.04.2020).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Schulfach Wirtschaft kommt 2020/2021. Faktenblatt vom 26. November 2018. Düsseldorf.

Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8–10: Politik–Wirtschaft. Hannover. Online: [https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw\\_gym\\_si\\_kc\\_druck.pdf](https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/pw_gym_si_kc_druck.pdf) (01.04.2020).

Pohl, K. (2019): Brauchen wir ein neues Unterrichtsfach Wirtschaft? Bundeszentrale für politische Bildung. Online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/301282/fach-wirtschaft> (01.04.2020).

Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin.

Retzmann, T. (2012): Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne: Ein Kompetenzmodell nebst Standards für den mittleren Bildungsabschluss in Deutschland. In: GW-Unterricht Nr. 125, 41–58. Online: [http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu\\_125\\_041\\_058\\_retzmann.pdf](http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_125_041_058_retzmann.pdf) (01.04.2020).

Retzmann, T./Seeber, G./Remmele, B./Jongebloed, H.-C. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH. o. O. [Berlin]. Online: [https://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann\\_ua2010\\_Gutachten.pdf](https://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann_ua2010_Gutachten.pdf) (01.04.2020).

Schäfer, A. (2019): Die Alternativlosigkeit von Bildung. Zur Dialektik der Bildung im Neoliberalismus. Weinheim, Basel.

Schneider, E. (1968): Die Wirtschaft im Schulunterricht. Kiel.

Tafner, G. (2018): Reflexive Wirtschaftspädagogik und sozioökonomische Didaktik – Basale Grundlagen und ein Unterrichtsdesign in Diskussion. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1-26. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe35/tafner\\_bwpat35.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe35/tafner_bwpat35.pdf) (01.04.2020).

### **Zitieren dieser Rezension**

---

Kutscha, G. (2020): bwp@-Rezension zu Reinhold Hedtke: Das Sozioökonomische Curriculum. Frankfurt a.M.: 2018, 1-12. Online: [http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension\\_03-2020\\_hedtke.pdf](http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_03-2020_hedtke.pdf) (13.4.2020).

---