

Förderung kritischer Reflexion oder Fügsam-Machen: Welche ökonomische Bildung wollen wir für junge Menschen?

Christian Fridrich

Zusammenfassung

*In der Sekundarstufe I (5.–12. Schulstufe, also Mittelschulen sowie Unter- und Oberstufe der AHS) dient Geographie und wirtschaftliche Bildung als Trägerfach für ökonomische Bildung. In diesem Beitrag werden nach der Analyse der Bedeutung von Mündigkeit, Emanzipation und Partizipation auf individueller und auf gesellschaftlicher Ebene die beiden grundlegenden Paradigmen ökonomischer Bildung dargelegt. In diesen kommt kritische Reflexion bzw. Fügsam-Machen klar zum Ausdruck, was große Auswirkungen auf das Selbst- und Weltverständnis von Schüler*innen hat. Mithilfe des differenzierten Kritikbegriffs (nach Hedtke 2023a) werden Facetten kritischer und unkritischer Wirtschafts- und Finanzbildung auf der Subjekt- und Gesellschaftsebene analysiert. Abschließend wird der Status quo ökonomischer Bildung in Österreich, die Umsetzung kritischer Wirtschaftsbildung und ihrer Widersacher diskutiert.*

Mündigkeit, Emanzipation und Partizipation

Als ein zentrales Ziel von Bildung gilt in zahlreichen Bildungstheorien die Entwicklung und Förderung von Mündigkeit (Dörpinghaus et al. 2013; Fuchs 2015). Bei Immanuel Kant wird Mündigkeit zum Leitmotiv der Aufklärung, indem er die Forderung erhebt, Mut zu haben, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen (Kant 1784: 481). Mündigkeit bedeutet also zunächst, zu reflektieren, zu denken und seine Gedanken zu artikulieren, sich nicht bevor-munden zu lassen (Ulrich 2008: 14), zielt also auf die *persönliche Emanzipation* ab. Mündigkeit bedeutet jedoch auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (Bernhard 2011: 251 ff.) und schließt somit die *gesellschaftliche Partizipation* ein, auch wenn diesbezügliche Handlungsspielräume oft gering sind.

Mündigkeit fokussiert weiters in einer Reihe von Bildungskonzeptionen des 20. und 21. Jahrhunderts auf die individuelle und zugleich auf die gesellschaftliche Ebene. Ein bedeutsames Moment von Bildung ist Kritik, nämlich durch Hinter-Fragen, Begründungen-Fordern, Nicht-Einverstanden-Sein, Einspruch, Wider-Spruch, Alternativen-Auslotung; all das auch in sozialen Kontexten der Kommunikation und des Austausches mit anderen (Maurer 2023: 17).

Die Ebenen Subjekt und Gesellschaft existieren nicht isoliert voneinander, sondern befinden sich über Handlungen von Akteur*innen in intensiven Konstitutions- und Wechselbeziehungen, wie beispielsweise im Rahmen des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs (Reckwitz 2006: 85), in der handlungstheoretischen Sozialgeographie (Werlen 1995: 56) und im Handlungsmodell der sozioökonomischen Bildung (Fridrich 2012: 36 f.) festgehalten wird. Die Gemeinsamkeit ist in allen drei Fällen im

Wesentlichen darin begründet, dass Akteur*innen den übergeordneten kulturell und sozial konstituierten Rahmen durch Interpretation, Reproduktion und Konstitution mitgestalten und von eben diesen Rahmenbedingungen in ihren Handlungen durch Sozialisierung, Ermöglichung oder Beschränkung beeinflusst werden. Diese Wechselbeziehung ist elementar für das Verständnis des sozial konstituierten und gesellschaftlich eingebetteten Konstrukts Wirtschaft. Bildung muss sich auf beide Ebenen mit dem Ziel der Emanzipation und Partizipation sowie auf ihre Interaktionen einschließlich der kritischen Reflexion dieses Wirkungsgefüges beziehen (Übersicht 1).

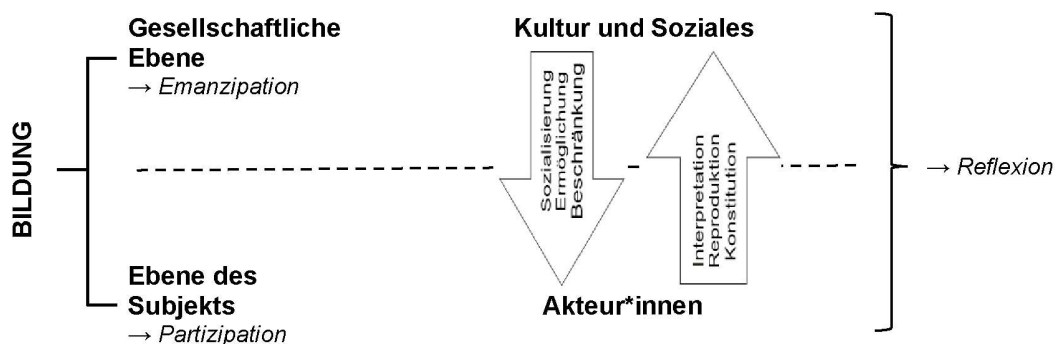


Abbildung 1: Zwei Reflexions- und Handlungsebenen von Bildung im Wechselspiel der Praxis von Akteur*innen sowie dem kulturell und sozial konstituierten Rahmen (Quelle: eigene Darstellung)

Aufklären vs. Anpassen in der ökonomischen Bildung

Des Öfteren erschallt von Bildungsexpert*innen, Politiker*innen, Journalist*innen etc. der Ruf nach mehr Wirtschafts- und Finanzbildung. Dem wird und kann jede*r zustimmen. Wer könnte sich schon gegen mehr Bildung aussprechen? Steckt doch dahinter oft der ausgesprochene oder implizite Wunsch nach „besserer“ Orientierungs- und Handlungsfähigkeit junger Menschen in immer komplexeren, ökonomisierten Lebenswelten. Zwei zentrale Fragen werden jedoch in diesem Kontext nur selten gestellt: Wer soll bzw. darf überhaupt wirtschaftliche Bildung an Schulen durchführen? Und zentral: Wie soll diese ökonomische Bildung gestaltet sein?

Die erste Frage ist leicht zu beantworten. In einem Erlass des Bildungsministeriums wird klar und deutlich ein kommerzielles Werbeverbot an Schulen ausgesprochen (BMBF 2016) und damit auch und vor allem jene Werbung durch Institutionen untersagt, die einen ökonomischen Nutzen daraus ziehen können. So sollte etwa Finanzbildung an Schulen durch Geschäftsbanken undenkbar sein. In der schulischen Praxis existiert jedoch ein Graubereich.

Wesentlich differenzierter ist die zweite Frage, wie denn ökonomische Allgemeinbildung an österreichischen allgemeinbildenden Schulen ausgestaltet sein soll, zu beantworten. Für die deutschsprachige Didaktik der ökonomischen Bildung charakterisiert und analysiert der deutsche Sozialwissenschaftsdidaktiker und Wirtschaftssoziologe Reinhold Hedtke die vorliegenden Konzepte von wirtschaftlicher Bildung (Hedtke 2023b), die im Wesentlichen zwei Paradigmenbündeln, im Folgenden kurz als

Paradigmen bezeichnet, zuordenbar sind: sozioökonomische Bildung und ökonomistische Bildung. Dabei handelt es sich nicht nur um eine akademische Differenzierung. Vielmehr hat die Entscheidung für eines der beiden Paradigmen durch Bildungsministerien (via Schullehrpläne), durch Universitäten (via Ausbildungscurricula), durch Autor*innen (mittels Unterrichtsmaterialien) und durch Lehrpersonen (in ihrem täglichen Unterricht) Auswirkung auf das Verständnis von Wirtschaft und Wirtschaften sowie auf die Ausformung von Selbst-, Lebens- und Weltbildern junger Menschen. Zur begrifflichen Schärfung werden im Folgenden die beiden Paradigmen charakterisiert.

Sozioökonomische Bildung: ist als lebensweltorientierte ökonomische Bildung oder subjektzentrierte ökonomische Bildung zu verstehen. Im Zentrum des Verständnisses dieses Paradigmas stehen Menschen mit ihren ökonomisch geprägten Lebenswelten, die mittels Handlungen in sehr unterschiedlicher Machtausstattung Wirtschaft „machen“. Unter Wirtschaften wird demnach die Gestaltung der eigenen Lebenslage verstanden oder mit anderen Worten: Wirtschaft ist nicht nur in Gesellschaft und Umwelt eingebettet, sondern auch gesellschaftlich konstituiert (Granovetter 1985: 505 ff.). Jeder Mensch ist somit in die Lage zu versetzen, sich in gesellschaftlich-wirtschaftlich-politisch-ökologischen Zusammenhängen zu orientieren, angemessene Bewertungen vorzunehmen sowie mündig und verantwortungsbewusst zu handeln. Dies verweist auf das Konzept der Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit (Haarmann 2014: 208f.). Diese angeführten gesellschaftlich-wirtschaftlich-politisch-ökologischen Lebenskontexte von Themenfeldern können nur multi- und transdisziplinär erschlossen werden. Dies zusätzlich aus unterschiedlichen Standpunkte, Sichtweisen, Perspektiven und Kontroversen verschiedener Akteur*innen und Gruppen durch inhaltliche Mehrperspektivität (siehe dazu auch das Kontroversitätsgebot in der politischen Bildung bei Wehling 1977: 179f.). Gesellschaftlich generierte Widersprüche und Konflikte, ebenso wie Diversität, Dynamik und Fragmentierung sowie unterschiedliche Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster sind Ausdruck von Pluralität in unserer modernen Gesellschaft. Unterricht hat das insbesondere im Kontext von Interessen, Macht, Einfluss und Aushandlungsprozessen zu thematisieren, kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren (Hedtke 2023a: 350 ff.).

Ökonomistische Bildung: wird auch als wirtschaftswissenschaftliche Bildung bezeichnet und darf nicht mit ökonomischer Bildung – als Überbegriff für die Paradigmen der sozioökonomischen Bildung und der ökonomistischen Bildung – verwechselt werden. Ausgangs- und Endpunkt des ökonomistisch orientierten Unterrichts sind Kategorien der Wirtschaftswissenschaften, also Prinzipien wie Opportunitätskosten, Modelle wie ökonomische Nutzenmaximierung, Begriffsbildungen und -definitionen sowie ökonomisch effizientes Verhalten in diversen ökonomisch geprägten Lebenssituationen. Dabei werden Inhalte und Konzepte der Wirtschaftswissenschaften meist im Sinne einer Abbilddidaktik auf die schulische Ebene „heruntergebrochen“. Dies erfolgt vielfach in der Hoffnung, dass aus dem überwiegend aus der Mainstreamökonomik stammenden Wissen Anleitungswissen für „richtiges“ Verhalten in alltäglichen ökonomischen Entscheidungssituationen werde. Es geht also primär um ökonomische Lebensbewältigung durch „richtiges“ Wirtschaftswissen, das vor allem in der vorgefundenen Wirtschaftsordnung passend angewendet werden muss.

Dem Paradigma der ökonomistischen Bildung wird massive Kritik entgegengebracht, von der hier nur einige wichtige Aspekte angeführt werden können. Kritik an der in-

haltlichen Ausrichtung bezieht sich auf die einseitige Beschränkung auf Wirtschaftswissenschaften, v. a. auf die Mainstreamökonomik. Das heißt, ökonomistische Bildung ist nicht nur monodisziplinär, sondern oft auch monoparadigmatisch (siehe die Kritik an der neoliberalen Ausrichtung von Wirtschaftswissenschaften bei Stieger & Jekel 2019: 21). Grundlegend werden ökonomistische Zugänge kritisiert, weil mit ihnen versucht wird, junge Menschen anzupassen, anstatt aufzuklären (Hedtke 2021: 31 ff.; siehe folgendes Kapitel), weil Menschen einer Ökonomisierung ihres Denkens und Handelns mit Überbetonung von Knappheitsreduktion sowie Effizienzsteigerung unterzogen werden (Hedtke 2015: 27) und weil mit ökonomistischen Zugängen eine „monodisziplinäre Sozialphysik“, anstatt multiparadigmatische Sozialwissenschaft betrieben wird (Engartner 2019a: 94 f.). Weitere idealtypische Unterscheidungen zwischen den beiden Paradigmen der ökonomischen Bildung sind in der folgenden Abbildung 2 zusammengestellt, während es in der schulischen Umsetzungspraxis durchaus Mischformen gibt.

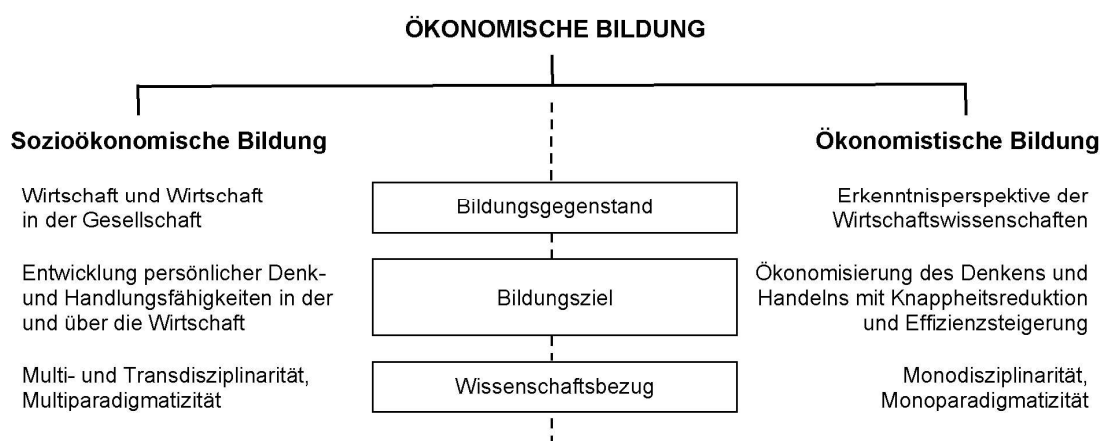


Abbildung 2: Idealtypischer Vergleich ausgewählter Merkmale sozioökonomischer und ökonomistischer Bildung (Quelle: modifiziert nach Hedtke 2018: 103)

Kritik und Kritikfähigkeit in der ökonomischen Bildung

In einer Synthese der Abbildung 1 und 2 lassen sich die zwei Reflexions- und Handlungsebenen von Bildung sowie die beiden Paradigmen sozioökonomische und ökonomistische Bildung unter Einbeziehung eines differenzierten Kritikbegriffs innerhalb der ökonomischen Bildung (Hedtke 2023a: 211 ff.) in einem analytischen Vierfelderschema kombinieren (Abbildung 3). Zunächst zur sozioökonomischen Bildung.

(1) *Sozioökonomische Bildung und die gesellschaftliche Ebene:* Eine kritische Wirtschaftsdidaktik setzt im Sinne der Lebenswelt- und Schüler*innenorientierung direkt bei Schüler*innen und der zu entfaltenden Kritikfähigkeit an. Diese kommt zum Ausdruck, wenn junge Menschen in gesellschaftlichen Kontexten unterschiedliche Interessen und Macht sowie Einflussnahmen zu ihrer Durchsetzung dekonstruieren und diese kritisch zu hinterfragen lernen (Hedtke 2023a: 212). Wirtschaft wird als gesellschaftlich konstituiert verstanden und ist aufgrund von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen in Vergangenheit und Gegenwart so wie eben vorfindbar ausgestaltet. Für die hoch kon-

tingente Zukunft gibt es verschiedene Optionen und Alternativen, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik zu gestalten sowie die Umwelt nachhaltig zu nutzen. Für den deutschen Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn ist schon vor über 50 Jahren allgemeine Bildung nicht systemerhaltend, sondern systemverändernd, weswegen Bildungstheorie folgerichtig immer auch Gesellschaftstheorie ist (Heydorn 1970).

(2) *Sozioökonomische Bildung und die Ebene des Subjekts*: Zu Kritik und Kritikfähigkeit zählt auch die selbst-kritische Reflexion von jungen Menschen. Zentral geht es um die Frage, welche positiven und negativen Auswirkungen meine Bewertungen, Entscheidungen, Bedürfnisse und vor allem Handlungen auf andere Menschen haben. Das führt zu weiteren ethischen Fragestellungen, nämlich, wie weit die eigene (Handlungs-)Freiheit, aber auch Selbstbeschränkung etwa beim Ressourcenverbrauch gehen kann und soll sowie inwieweit Fremdbeschränkung etwa in Kontexten des Klimaschutzes akzeptiert werden kann (Hippe 2018: 35 f.; kontextualisiert in Hedtke 2023a: 216 f.). Das kann auch bedeuten, sich bewusst für andere zu engagieren und Solidarität für jene zu zeigen, die sich nicht emanzipieren können. Im Sinne einer „normativ-ethischen Kritik“ werden Ausprägungen, Bedingungen, eigene Vorstellungen und eigenen Umsetzungsoptionen von gutem Leben diskutiert und reflektiert, wodurch wirtschaftsphilosophische Fragestellungen und Problemlagen aufgegriffen werden, die junge Menschen beschäftigen (Hedtke 2023a: 223).

Nachdem eben Kritik und Kritikfähigkeit im Rahmen der sozioökonomischen Bildung diskutiert wurde, wird im Folgenden auf die ökonomistische Bildung fokussiert.

(3) *Ökonomistische Bildung und die gesellschaftliche Ebene*: Themen und Inhalte werden überwiegend von der Mainstreamökonomik deduktiv für den Unterricht abgeleitet, um Wissen, Fähigkeiten und Rollenübernahme in der Gesellschaft zu fördern. Dies erfolgt im Rahmen der vorgefundenen Wirtschaftsordnung, die im „Sinne von Spielregeln“ auf einem Spielplan zu verstehen ist, in dem die Bürger*innen „ihre Spielzüge“ durchzuführen haben (Kaminski 2014: 51). Reflexion, Hinterfragen oder gar Kritik an der herrschenden Wirtschaftsordnung oder – um in dieser Formulierung zu bleiben – an den Spielregeln und an der Spielanordnung ist nicht vorgesehen. Es gilt das TINA-Prinzip („There Is No Alternative“). Über Wirtschaft und Wirtschaften nachzudenken, kommt nicht in Betracht, wohl aber *in* der vorgefundenen Wirtschaftsordnung zu denken: „in ordnungspolitischen Kategorien, in Kreislaufzusammenhängen und in den Kategorien der ökonomischen Verhaltenstheorie“ (Kaminski 2006: 151; siehe auch Kaminski 2019: 222). Die vorgefundenen gesellschaftlich-wirtschaftlichen Verhältnisse sind also unhinterfragt und unreflektiert zu akzeptieren, wodurch die althergebrachten dominanten Denk- und Handlungsmuster perpetuierend fortgeschrieben werden.

(4) *Ökonomistische Bildung und die Ebene des Subjekts*: Hier steht die Anpassung des Individuums an die herrschende Wirtschaftsordnung im Vordergrund. Junge Menschen müssen z.B. lernen, ihren Konsum zu optimieren, Kosten-Nutzen-Kalküle richtig anzuwenden, also im herrschenden System ein vorteilhaftes Verhalten an den Tag zu legen, um ideale, marktkonforme Individuen zu werden. Neben der Akzeptanz der gesellschaftlich-wirtschaftlichen Verhältnisse bilden Eigennutz und Effizienz hier den Kern des Verhaltens, denn jeder ist schließlich seines Glückes Schmied (kritisch Fridrich 2017: 127 f.). Die von der ökonomistischen Bildung vertretene erforderliche Funktionalität wird vorrangig in einer individuellen Anpassung an die Erfordernisse der Unter-

nehmen, der Wirtschaft und des Marktes betrachtet (kritisch Böhm 2017: 103; Fridrich et al. 2017: 14 f.; Hedtke 2023a: 212 ff.).

Zwischen diesen beiden Paradigmen eröffnet sich somit u.a. das Spannungsfeld von Reflexivität (im Rahmen von wirtschaftlicher Bildung) und Funktionalität (im Zuge von wirtschaftlicher Erziehung). Vor dem Hintergrund, dass Erziehung zu Funktionalität nicht mit Bildung verwechselt werden darf, resümiert der deutsche Erziehungswissenschaftler Winfried Marotzki: „Im Gegensatz zu Funktionalität setzt Bildung konsequent auf Reflexivität“ (Marotzki 2006: 61).

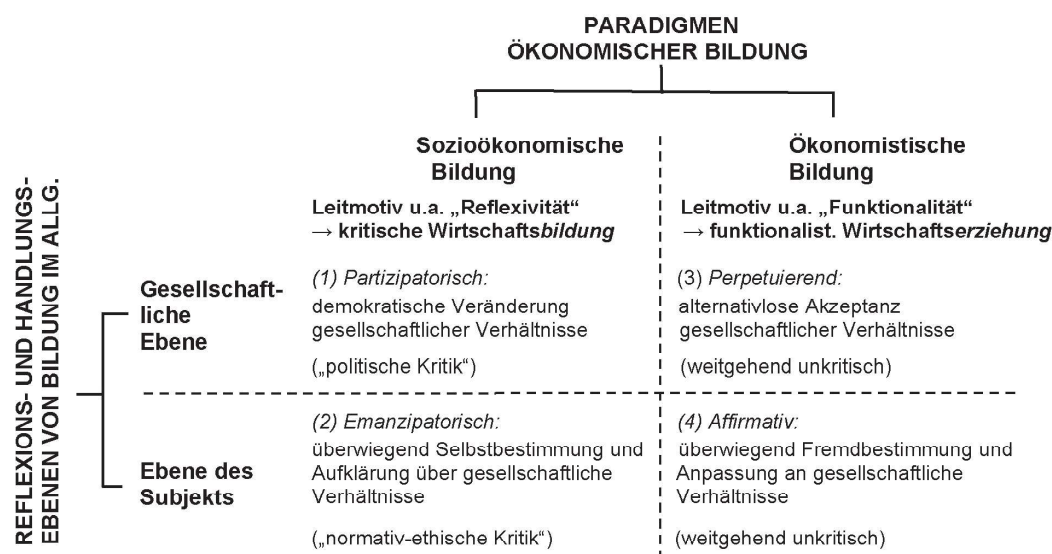


Abbildung 3: Analytisches Vierfelderschema zu Kritik und Kritikfähigkeit in zwei Paradigmen der ökonomischen Bildung auf der individuellen und der gesellschaftlichen Ebene (Quelle: eigene Darstellung)

Umsetzung und Gegenspieler*innen der sozioökonomischen Bildung in Österreich

Grundsätzlich stoßen im deutschen Sprachraum ökonomistisch-funktionalistische Ansätze nicht nur auf wenig Kritik (Hedtke 2023a: 240), sondern es gibt zudem massive Versuche externer Stakeholder, diese im System Schule auszuweiten.

Das Paradigma der sozioökonomischen Bildung wird vorrangig im Trägerfach *Geographie und wirtschaftliche Bildung* an allgemeinbildenden Schulen umgesetzt und sollte auch in anderen Unterrichtsfächern im fächerübergreifenden Thema (früher: Unterrichtsprinzip) Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher*innenbildung realisiert werden. Dazu zählen folgende Maßnahmen.

Mit der Neuverfassung des GW-Lehrplans (BMBWF 2023) wurde die Bedeutung der sozioökonomischen Bildung als ein dort zum Ausdruck kommendes Paradigma weiter gefestigt (Fridrich 2020), ebenso wie die Bildung für nachhaltige Entwicklung gestärkt wurde. Noch größere Bedeutung als im Lehrplan GW aus 2000 haben die Prinzipien Lebensweltorientierung und kritische Reflexion durch Kompetenzorientierung erlangt. Nicht mehr die Vermittlung von Reproduktionswissen steht im Vordergrund, sondern –

neben der Erfassung zentraler fachlicher Konzepte sowie der Erlangung von methodischem und inhaltlichem Wissen – die kompetenzorientierte Erlangung von Zielen durch verstärkte *Analyse, Reflexion und Bewertung* von Sachverhalten und Zusammenhängen im Wirkungsgefüge Gesellschaft-Wirtschaft-Politik-Umwelt in räumlichen und zeitlichen Kontexten. Das erklärte übergeordnete Ziel dieser zukunftsfähigen Bildung ist es, einen Beitrag zu Mündigkeit und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit junger Menschen zu leisten. So sind im Lehrplan an zahlreichen Stellen Kompetenzen wie Reflektieren, kritisches Vergleichen, kritisches Stellung-Beziehen, Hinterfragen, Analysieren, Bewerten und Beurteilen angeführt (BMBWF 2023: 100 ff.).

Der neue GW-Lehrplan muss für alle GW-Schulbücher der Sekundarstufe I (Mittelschule und AHS-Unterstufe) verpflichtend von den Schulbuchautor*innen umgesetzt werden. Dies wird von der Approbationskommission des Bildungsministeriums sehr genau überprüft, und nur Schulbücher, die diese inhaltlichen und didaktischen Kriterien sowie weitere methodische und formale Aspekte erfüllen, werden für den Unterricht zugelassen. Umfassende Fortbildungsmaßnahmen für im Dienst befindliche GW-Lehrer*innen sowie die Behandlung des neuen GW-Lehrplans sollen sicherstellen, dass die neu erarbeiteten Ideen, Ziele und Kompetenzen auch bei gegenwärtigen und künftigen Lehrpersonen ankommen.

Flankierend dazu werden qualitätsgesicherte Unterrichtsbeispiele von der bundesweiten Fachgruppe Geographische und Sozioökonomische Bildung (GESÖB) in Tandems von GW-Lehrer*in und GW-Fachdidaktiker*in zu den neuen Kompetenzen im GW-Lehrplan erarbeitet, open access publiziert und bei Veranstaltungen disseminiert (GESÖB 2024). Weitere Begleitmaßnahmen sind: Intensivierung der wirtschaftsbezogenen Lehramtsausbildung im Fach *Geographie und wirtschaftliche Bildung* in allen vier österreichischen Hochschulverbänden, wirtschaftsdidaktische Fokussierungen der bundesweiten GW-Fachdidaktiktagungen, Kooperationen mit Stakeholdern, Aus- und Fortbildung von GW-Lehrer*innen, Vergabe eines Preises in Kooperation mit der Oesterreichischen Nationalbank für herausragende wirtschaftsdidaktische Abschlussarbeiten, Mitgestaltung von Unterrichtsfilmern, Arbeitsbüchern, außerschulischen Lernorten zur Wirtschafts- und Finanzbildung sowie Volldigitalisierung von wirtschaftlich-gesellschaftlichen Unterrichtsbeispielen zum neuen GW-Lehrplan.

Wer sind nun die Gegenspieler einer kritischen, pluralen, integrativen und schüler*innen-zentrierten Wirtschafts- und Finanzbildung? Als einzige „Wirtschaftsfunktion“ wird z. B. in einem österreichischen ökonomistischen Konzept für das Schulversuchsfach Wirtschaft lediglich „Bedürfnisse befriedigen durch effizienten Umgang mit knappen Ressourcen in einer arbeitsteiligen Gesellschaft“ (Fuhrmann 2019: 4) gesehen, während marktferne wirtschaftliche Bereiche wie Care-Arbeit und Güterproduktion für den Eigenbedarf dort nicht einmal angeführt werden (Fuhrmann 2019). So werden unzählige Menschen betreffende ökonomische Herausforderungen und Probleme privatisiert, das heißt, keiner gesamtgesellschaftlichen, politischen und solidarischen Lösung zugeführt (Hedtke 2021: 32). Meist sind Anhänger*innen der ökonomistischen Bildung auch Befürworter*innen eines Partikularfachs Wirtschaft in Österreich und Deutschland. In monistischer Weise ist ein derartiges Fach auf „das Ökonomische“ eingeschränkt, was weitreichende Auswirkungen hat: „Die Wirtschaftswissenschaften werden zur Hauptbezugsquelle eines sozialwissenschaftlichen Lerngegenstandes. In diesem Fall wird der Homo Oeconomicus zum Leitbild der ökonomischen Bildung“ (Lange 2015).

Auch im Zuge der Neugestaltung des GW-Lehrplans wurden vonseiten einer Lobby massive Angriffe gegen das Integrationsfach *Geographie und wirtschaftliche Bildung* durchgeführt sowie auf den Lehrplangentext Einfluss genommen (Pichler et al. 2023: 53). Mit einem eigenen Fach Wirtschaft könnten Lobbys, gebildet aus Großunternehmen und Unternehmensverbänden sowie aus dem Geschäftsbanken- und Versicherungssektor, noch besser Fuß fassen (siehe zum Lobbyismus von Unternehmen und Wirtschaftsverbänden an Schulen Engartner 2019b). So fordert das österreichische Aktienforum mehr Wirtschafts- und Finanzbildung (Neumayer 2020: 7). Ähnlich sieht das Deutsche Aktieninstitut wirtschaftliche Bildung und ein Partikularfach Wirtschaft als einen Hebel gegen „fehlende Aktienkultur“ (Bortenlänger 2014: 30). Um Erziehung junger Menschen für die Interessen Dritter soll es bedauerlicherweise auch in Österreich gehen: „Mehr Wirtschaftsbildung ist für den heimischen Kapitalmarkt zukunftsentscheidend“ (Industriellenvereinigung 2023). Außerdem tendieren neoliberal orientierte und/oder massiv vom Großkapital geförderte politische Parteien zum ökonomistischen Paradigma und schließen sich der Forderung nach einem Partikularfach Wirtschaft an.

Was junge Menschen nicht nur in Österreich tatsächlich brauchen, ist eine kritische ökonomische *Bildung*, die junge Menschen für gesellschaftlich-wirtschaftlich-politisch-ökologische Zusammenhänge interessiert und sie mündig macht. Das bedeutet, dass sie ihre Selbst-, Sozial- und Weltbezüge durch reflektiert wahrgenommene Handlungsoptionen und Gestaltungschancen in Privathaushalt, Arbeitswelt und Gesellschaft entfalten und so einerseits ihr Leben und ihre Lebenslage gestalten können sowie andererseits bereit sind, gesellschaftliche Rahmenbedingungen demokratisch mitzugestalten. Illegitim ist eine schulische *Wirtschaftserziehung* für die (Geschäfts-)Interessen Dritter unter dem Deckmantel von Emanzipation, denn das ist nicht Bildung, sondern unreflektierte Fügbar-Machung und verschleierte Manipulation.

Literatur

- Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Hohengehren: Schneider.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg., 2016): Kommerzielle Werbung an Schulen – Verbot aggressiver Geschäftspraktiken. Rundschreiben Nr. 14. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=729>, 23.12.2023.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg., 2023): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, der Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BGBl II, Nr. 1/2023, Anlage A zu Art. 4, 121–128. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1>, 23.12.2023.
- Bortenlänger, Christine (2014): Fehlende Aktienkultur – nur eine Frage der ökonomischen Bildung? In: bank und markt 6, 28–30. <https://www.kreditwesen.de/bank-markt/ergaenzende-informationen/archivdaten/fehlende-aktienkultur-nur-frage-oekonomischen-bildung-id23920.html>, 23.12.2023.
- Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2013): Einführung in die Theorie der Bildung, 5. Auflage. Darmstadt: WBG.
- Engartner, Tim (2019a): Charakteristika und Perspektiven sozioökonomischer Bildung in Deutschland. In: ÖGL – Österreich Geschichte Literatur Geographie 1, 84–97.
- Engartner, Tim (2019b): Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus. Frankfurt a. M.: Otto Brenner Stiftung. https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AH100_Lobbyismus_Schule.pdf, 23.12.2023.

- Fridrich, Christian (2012): Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. In: *GW-Unterricht* 125, 21–40. https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_125_021_040_fridrich.pdf, 23.12.2023.
- Fridrich, Christian (2017): Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung. Plädoyer für einen kritischen Zugang und für ein erweitertes Verständnis. In: Fridrich, Christian/Hübner, Renate/Kollmann, Karl/Piorkowsky, Michael/Tröger, Nina (Hrsg.): *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*. Wiesbaden: Springer, 113–160.
- Fridrich, Christian (2020): Sozioökonomische Bildung als ein zentrales Paradigma für den Lehrplan „Geographie und Wirtschaftliche Bildung“ 2020 der Sekundarstufe I. In: *GW-Unterricht* 158, 21–33. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht158s21>, 23.12.2023.
- Fridrich, Christian/Hübner, Renate/Kollmann, Karl/Piorkowsky, Michael/Tröger, Nina (2017): Grundüberlegungen zu einer Kritischen Verbraucherforschung. In: Fridrich, Christian/Hübner, Renate/Kollmann, Karl/Piorkowsky, Michael/Tröger, Nina (Hrsg.): *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher*. Wiesbaden: Springer, 1–22.
- Fuchs, Max (2015): Widerständigkeit als Bildungsziel – Ein zentrales Element einer selbstbestimmten Lebensführung. In: *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/widerstaendigkeit-bildungsziel-zentrales-element-einer-selbstbestimmten-lebensfuehrung>, 23.12.2023.
- Fuhrmann, Bettina (2019): *Unterrichtsgegenstand Wirtschaft – Wirtschaft verstehen und gestalten*. Wien: „Konzeptpapier“.
- GESÖB – Fachgruppe Geographische und Sozioökonomische Bildung (Hrsg., 2024): *INSERT-Unterrichtsmaterial*. <https://insert.schule.at/unterrichtsbeispiele>, 02.01.2024.
- Granovetter, Mark (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. In: *American Journal of Sociology* 91 (3), 481–510.
- Haarmann, Moritz-Peter (2014): Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In: Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 206–222.
- Hedtke, Reinhold (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: *GW-Unterricht* 140, 18–38. https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_140_18_38_hedtke.pdf, 23.12.2023.
- Hedtke, Reinhold (2018): *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Hedtke, Reinhold (2021): Das integrative Konzept sozialwissenschaftlicher Bildung. In: Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 24–36.
- Hedtke, Reinhold (2023a): *Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Theorie der sozioökonomischen Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Hedtke, Reinhold (2023b): *Konzepte ökonomischer Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Hippe, Thorsten (2018): Kritik der gesellschaftlichen Lebenslüge. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1, 21–42.
- Industriellenvereinigung (Hrsg., 2023): *Österreich braucht Kapitalmarktbooster*. <https://www.iv.at/-Dokumente-iv-positionen/iv-positionen-Maerz-2022/Oesterreich-braucht--Kapitalmarkt-Booster.de.html#>, 23.12.2023.
- Kaminski, Hans (2006): Wie viel Politik braucht die ökonomische Bildung? In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politik und Wirtschaft unterrichten*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 144–160.
- Kaminski, Hans (2014): Entwicklung und Institutionalisierung der ökonomischen Bildung als Teil der schulischen Allgemeinbildung. In: *Unterricht Wirtschaft + Politik* 3, 50–54.
- Kaminski, Hans (2019): Die Etablierung ökonomischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – bildungspolitische Beobachtungen. *Wirtschaftspolitische Blätter* 2, 213–226.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17, 23.12.2023.
- Lange, Dirk (2015): Schulfach Wirtschaft. Ein Kniefall vor den Arbeitgebern. In: *Zeit online* vom 16.11.2015. <http://www.zeit.de/wirtschaft/2015-11/schulfach-wirtschaft-oekonomie>, 23.12.2023.
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer, 59–70.
- Maurer, Susanne (2023): Bildung. In: *Buzzwords* 8 (2), 17–20.

- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *The American Journal of Sociology* 83 (2), 340–363.
- Neumayer, Christoph (2020): Kapitalmarkt braucht Wissen. In: *ivpositionen: Rückenwind für den Kapitalmarkt. Das Magazin der Industrie*, März 2020, 6–7.
- Pichler, Herbert/Jekel, Thomas/Koller, Alfons/Vorage, Marcel/Fridrich, Christian/Hinsch, Stefan/Hofmann, Paul/Chreiska-Höbinger, Carina/Keller, Lars (2023): Das eigene Leben nachhaltig gestalten. Zum neu verordneten Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe I. In: *GW-Unterricht* 170 (2), 44–54. 10.1553/gw-unterricht170s44.
- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück.
- Stieger, Sandra/Jekel, Thomas (2019): Ideology, education, and financial literacy. Uncovering neoliberal ideology in assessment-studies of economics education – the case of Austria. In: *Journal of Social Science Education* 18 (2). <https://doi.org/10.4119/jsse-906>, 23.12.2023.
- Ulrich, Peter (2008): *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie*. Bern – Stuttgart – Wien: Haupt.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, 173–184.
- Werlen, Benno (1995): *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 1. Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum*. Stuttgart: Franz Steiner.