

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort der Herausgeber	5
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	13
Abkürzungsverzeichnis	15

1 Auf dem Weg zur allgemeinen ökonomischen Bildung: Legitimation und Zielsetzung dieser Arbeit 17

2 Das Forschungsfeld in seiner definitiven Bestimmung und metatheoretischen Rückbindung 23

2.1 Zur Abgrenzung pluraler Bedeutungsgehalte von Bildung	23
2.1.1 ‚Bildung‘ in der historischen Entwicklung.....	24
2.1.2 Der Versuch einer modernen Bildungsidee.....	26
2.1.3 Erziehung als Bedingung der Möglichkeit von Bildung.....	30
2.1.4 Kompetenz als Zieldimension im Kontext der Schule.....	34
2.2 Zur Abgrenzung der Systeme Ökonomik und Ökonomie.....	42
2.2.1 Die Theorie sozialer Systeme nach Niklas Luhmann als konzeptioneller Rahmen	45
2.2.2 Die Ebene der Konstitution: Die Transaktionsmedien	47
2.2.3 Die Ebene der Beobachtung: Das idealtypische Wirtschaftssubjekt – Rationalität als Zieldimension	50
2.2.4 Die Ebene der Beobachtung: Die Erweiterung des Menschenbildes – Soziale Reflexivität als Zieldimension.....	53
2.2.5 Soziale Systeme vs. Psychische Systeme.....	55

3 Fachdidaktischer Referenzrahmen einer ökonomischen Erziehung..... 59

3.1 Begriff, Zielsetzung und Intention ökonomischer Erziehung.....	60
3.2 Wesen und Aufgaben der Fachdidaktik Ökonomie	62

Inhaltsverzeichnis

3.3	Ein Abriss der Forschungsentwicklung der Ökonomiedidaktik	64
3.3.1	Ökonomische Erziehung über eine Konstruktdefinition	66
3.3.2	Ökonomische Erziehung über plurale Konzeptualisierungen	68
3.3.3	Ökonomische Erziehung über Bildungsstandards	72
3.4	Strukturprinzipien Ökonomischer Erziehung	82
3.5	Die institutionelle und curriculare Pluralität ökonomischer Erziehung	88
4	Allgemeindidaktischer Referenzrahmen einer ökonomischen Erziehung	93
4.1	Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans nach Erich WENIGER	93
4.1.1	Der Lehrplan	94
4.1.2	Die Lebenswelt der Jugend und die Schule	97
4.2	Die Bildungstheorie und deren Didaktik nach Wolfgang KLAFKI	99
4.2.1	Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv -allgemeiner Inhaltlichkeit	99
4.2.2	Bildung im Medium des Allgemeinen: Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme	101
4.3	Curriculare Prinzipien zur Ermittlung, Auswahl und Begründung der Inhalte	104
4.3.1	Das Persönlichkeitsprinzip	104
4.3.2	Das Situationsprinzip	107
5	Konstruktivistische Ansätze als erkenntnistheoretische Rahmung	111
5.1	Implikationen des Konstruktivismus für die Didaktik	112
5.2	Die Auswirkungen des Konstruktivismus auf die Wissenschaftsorientierung im Rahmen der Allgemeinbildung	118
5.3	Die Auswirkungen des Konstruktivismus auf den Begriff der Lebenswelt	120

6	Die Schülerperspektive zur ökonomischen Erziehung	123
6.1	Die konstitutiven Forschungsfragen dieser Studie.....	123
6.2	Der methodologische Rahmen und das Forschungsdesign	125
6.3	Das Erhebungsinstrument zur Gewinnung des Datenmaterials	129
6.3.1	Konstruktion und Vorabtestung des Interviewleitfadens	133
6.3.2	Konstruktion des Stichprobenplans als qualitatives Sample.....	134
6.4	Generierung des Datenmaterials.....	137
6.5	Analyse des erhobenen Datenmaterials – die problemzentrierten Interviews	139
6.5.1	Qualitative Analyse der inhaltlichen Struktur	141
6.5.2	Fall- und themenbezogene thematische Zusammenfassungen	145
6.5.3	Intrakategoriale Auswertung entlang der Hauptkategorien	151
6.5.4	Interkategoriale Auswertung entlang der Nebenkategorien.....	160
6.5.5	Die Erweiterung der Analyse	165
6.6	Analyse des vorhandenen Datenmaterials - der sächsische Lehrplan Gymnasium im Fach Gemeinschaftskunde/ Recht/Wirtschaft.....	168
6.7	Ergebnisdarstellung	173
6.7.1	Beantwortung der Forschungsfragen.....	173
6.7.2	Ableitung von Hypothesen.....	177
6.8	Gütekriterien im Rahmen der Untersuchung.....	179
7	Didaktische Implikationen – Modelltheoretische Spezifikation	181
7.1	Das Gesamtmodell der Allgemeinen Fachoffenen Didaktik nach BANK	181
7.1.1	Das Entscheidungsmodell	182
7.1.2	Das Implementationsmodell.....	186
7.2	Grundlagen der didaktischen Modellbildung.....	187
7.2.1	Voraussetzungen aus der Pädagogischen Psychologie	187
7.2.2	Voraussetzungen aus der Allgemeinen Didaktik.....	191

Inhaltsverzeichnis

7.2.3	Voraussetzungen aus der Fachdidaktik Ökonomie.....	193
7.3	Die modelltheoretische Spezifikation	195
8	Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick.....	207
	Literaturverzeichnis	213

„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns:
dem Begriff der Menschheit in unsrer Person
sowohl während der Zeit unsres Lebens,
als auch noch über dasselbe hinaus,
durch die Spuren des lebendigen Wirkens,
die wir zurücklassen,
einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen.
Diese Aufgabe löst sich allein
durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt
zu der allgemeinsten, regesten
und freiesten Wechselwirkung.“
(Wilhelm von HUMBOLDT¹)

1 Auf dem Weg zur allgemeinen ökonomischen Bildung: Legitimation und Zielsetzung dieser Arbeit

„Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann ,ne Gedichtsanalyse schreiben. In vier Sprachen.“²

Der Tweet der damals 17-jährigen NAINA, einer Gymnasiastin aus Köln, wurde innerhalb weniger Tage zehntausendfach geteilt und zog eine breite mediale Berichterstattung nach sich. Schüler³, Lehrer, Lehrerverbände, Bildungsminister und Fachdidaktiker nahmen zu NAINAs Aussage innerhalb einer öffentlich geführten Bildungsdebatte Stellung.⁴ Die Kritik an der ökonomischen (Allgemein-)Bildung seitens einer Schülerin, das Austragen der teils erregten Diskurse in den Arenen sozialer Medien und das vermutlich eben dadurch entstandene breite öffentliche Interesse waren neu, obgleich das Thema selbst doch ein altes war.

Seit Jahrzehnten wird von Bildungspolitikern, Sozialpartnern, Elternverbänden und anderen Interessengruppen ein Mangel an ökonomischer

¹ Humboldt 1903, S. 283.

² Tweet der 17-jährigen Schülerin Naina aus Köln, Spiegel online 2015.

³ In der vorliegenden Arbeit wird zur Erleichterung des Leseflusses auf die Verwendung des generischen Maskulinums zurückgegriffen. Dieses ist ausdrücklich nicht geschlechterspezifisch zu verstehen, sondern schließt alle biologischen Geschlechter ein, soweit nicht auf einzelne Personen oder Personengruppen konkret Bezug genommen wird.

⁴ So zum Beispiel Spiegel online 2015, Frankfurter Allgemeine Zeitung 2015.

1 Auf dem Weg zur allgemeinen ökonomischen Bildung

Bildung, insbesondere im allgemeinbildenden Schulwesen, beklagt.⁵ In der einschlägigen Literatur ist eine breite Spanne an Argumenten für einen vertieften ökonomischen Unterricht bis hin zur Forderung eines eigenständigen Unterrichtsfaches Wirtschaft zu finden.⁶ Die Nachhaltigkeit dieses zudem bildungspolitischen Anstoßes hat beispielsweise zur Implementation eines neuen Schulfaches ‚Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung‘ in Baden-Württemberg mit Beginn des Schuljahres 2018/19 beigetragen. In der fachdidaktischen Theoriebildung ist innerhalb der letzten Jahre ebenso ein deutlicher Erkenntnisfortschritt in der Entwicklung differenzierter Konzepte ökonomischer Bildung zu verzeichnen.⁷ Über die fachlichen Grenzen⁸ sowie die Institutionalisierung im allgemeinbildenden Schulwesen⁹ herrscht jedoch weiterhin kein allgemeiner Konsens, dennoch werden verschiedene Positionen transparent dargestellt und sind damit einem Diskurs zugänglich. Die zahlreichen Memoranden und Positionspapiere des letzten Jahrzehnts bilanzieren die Bemühungen um eine klare wissenschaftliche Fundierung. Eine hohe Befunddichte aus empirischen Untersuchungen lässt sich zudem insbesondere im Bereich der Richtung und Reichweite ökonomischer Bildung konstatieren. Bestandsaufnahmen bzw. Auswertungen von Lehrplänen verschiedener Bundesländer für verschiedene Schulformen und -stufen sowie diverser Fächer und Fächerverbünde liegen vor.¹⁰ Messungen zur wirtschaftskundlichen Kompetenz von Schülern und Lehrern wurden ebenso unternommen.¹¹ Im Gegensatz dazu herrscht jedoch Intransparenz bezüglich der Frage, welche Position die Schüler zur gegenwärtigen ökonomischen Bildung vertreten, wie sich deren Wahrnehmung des Wirtschaftsunterrichts gestaltet. An der fachdidaktischen Forschung wurde kritisiert, dass die meisten Konzepte ökonomischer Bildung das reale wirtschaftliche Leben der Lernenden und ihre ökonomische Sozialisation nicht in ausreichendem Maße berücksichtigen.¹² Dazu wäre Kenntnis über deren Lebenswelt sowie die von ihnen antizipierte Zukunft nötig. Von Seiten des Bankenverbandes bestand in der Vergangenheit der Anspruch, ihr Meinungsspektrum

⁵ Vgl. z. B. Liening 2015, S. 3; vgl. May 2011, S. 3.

⁶ Vgl. Publikationen der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) und ihrer Mitglieder. Die DeGÖB vertritt die Position der Notwendigkeit eines eigenständigen Unterrichtsfaches zur Ermöglichung wirtschaftlichen Verständnisses und Handelns. Vgl. DeGÖB 2019.

⁷ Vgl. Krol et al. 2006; Kaminski et al. 2008; Retzmann et al. 2012; einen guten Überblick bietet Arndt 2020.

⁸ Vgl. Fischer 2006; vgl. Hedtke 2011; Loerwald 2020.

⁹ Vgl. Hedtke 2008; Loerwald & Schröder 2011.

¹⁰ Vgl. Arndt & Jung 2013; Marx 2015.

¹¹ Vgl. z. B. Müller, Fürstenau & Witt 2007; vgl. Retzmann & Bank 2013.

¹² Vgl. Hedtke 2011, S. 85.

abzubilden.¹³ Wissenschaftlich fundierte, systematische Untersuchungen zur Schülerperspektive in Bezug auf die ökonomische Bildung blieben weiterhin unterrepräsentiert. Hierbei offenbart sich ein Forschungsdesiderat, welches die vorliegende Arbeit aufgreift und zu bearbeiten beabsichtigt.

Der Tweet von NAINA zeigt, dass es durchaus Schüler gibt, die ihren Unterricht reflektieren, eigene Vorstellungen, Auffassungen, Erwartungen, Hoffnungen und Ängste entwickeln und bereit sind, diese zu artikulieren. Erste empirische Untersuchungsergebnisse zweier qualitativ erhobener Vorstudien eines Verbundprojektes mit der Wirtschaftsuniversität Wien¹⁴ geben Anlass zur Annahme, die Schülerin NAINA könnte mit ihrem Blick auf Unterricht kein Einzelphänomen sein. Die Ergebnisse können als Chance gewertet werden, die Expertensicht in der Curriculumentwicklung sinnvoll um die Perspektive der Lernenden zu ergänzen und die Curriculararbeit am Erwartungshorizont der Betroffenen zu spiegeln. Die Einbindung der spezifischen Relevanzstrukturen der Schüler eröffnet die Möglichkeit, der didaktischen Forderung nach Zielgruppenadäquanz zu entsprechen. Vor diesem Hintergrund ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, die Perspektive der Schüler auf die gegenwärtige allgemeinbildende ökonomische Bildung zu untersuchen. Dies geschieht am Beispiel der gymnasialen Oberstufe im Bundesland Sachsen. Überdies stellt sich die Frage, inwiefern die fachdidaktische Entwicklung der letzten Jahre in den Lehrplänen Verankerung gefunden hat. Als Ergänzung zur Expertensicht soll die Betroffenenbeteiligung Kenntnis über das spezifische Problembewusstsein der nachwachsenden Generation schaffen. Die Erhellung der Schülerperspektive, insbesondere die daraus abzuleitende Modifikationsgrundlage künftiger Curricula, soll mithin einen Beitrag dazu leisten, über Beteiligung eine bessere Identifikationsbasis zu schaffen. Heranwachsende sollen bei der Konstruktion ihrer eigenen Wirklichkeit Unterstützung erfahren, wovon überdies auch motivations- und lernbereitschaftssteigernde Effekte zu erhoffen sind. In einem allgemeineren didaktischen Sinne hatte Entsprechendes Wolfgang KLAFKI vorgeschlagen und gefordert, die gegenwärtigen Lehr-Lern-Inhalte systematisch durch solche zu ergänzen, die die Heranwachsenden selbst finden,¹⁵ um sie an der Konstruktion ihrer eigenen Wirklichkeit mitwirken zu lassen.¹⁶

Vor diesem Hintergrund eröffnet sich die Forderung nach einer systematisch angelegten, wissenschaftlich fundierten Untersuchung zur Einschätzung der gegenwärtigen ökonomischen Bildung aus Perspektive der Betroffenen, der Schüler. Unter dem Leitgedanken ‚Betroffene zu Beteilig-

¹³ Vgl. Bundesverband deutscher Banken 2012, 2015, 2018.

¹⁴ Vgl. Szoncsitz et al. 2017.

¹⁵ Vgl. Klafki 2007, S. 150.

¹⁶ Vgl. ebenda, S. 20.

1 Auf dem Weg zur allgemeinen ökonomischen Bildung

ten machen', welcher in betrieblichen Kontexten proaktive Mitwirkung fördern soll, erscheint die Einbeziehung der Schüler in curriculare Fragen der Inhalts- bzw. Methodenwahl mit Blick auf den gegenwärtigen Modus Operandi der Curriculumentwicklung¹⁷ zunächst unüblich, sind es doch überwiegend Experten des jeweiligen Fachgebietes, die über sinnvolle Unterrichtsgegenstände diskutieren. Aus einer allgemeindidaktischen Perspektive heraus bietet die Orientierung an Kernproblemen der Gegenwart und mutmaßlichen Zukunft, verbunden mit der Einsicht der Mitverantwortlichkeit aller sowie der Bereitschaft der Mitwirkung zur Bewältigung, eine bedeutsame Chance in der Beteiligung von Schülern.¹⁸ Hinsichtlich der Curriculumforschung soll neben dem theoretischen Prinzip zugleich dem pragmatischen Prinzip zur Förderung der sozialen Lebenspraxis Beachtung geschenkt werden.¹⁹

Das Erkenntnisziel dieser Arbeit stellt zum einen die Frage dar, inwiefern der NAINA-Tweet als Einzelphänomen betrachtet werden kann bzw. welche Position Schüler der Sek. II an sächsischen Gymnasien zu wirtschaftskundlichem Unterricht einnehmen. Zum anderen soll die Studie dazu dienen, Erwartungen und Wünsche von Schülern zu identifizieren, eine Einschätzung ihrer Wahrnehmung vorzunehmen. Überdies sollen ggf. vorhandene Unsicherheiten und Ängste dargelegt werden. Dieses Erkenntnisinteresse mündet in die folgenden differenzierten Forschungsfragen:

- (1) Welche Vorstellung von Wirtschaft konstruieren die Schüler?
 - a. Welche Einflussfaktoren zur Ausprägung dieser Vorstellung können ausgemacht werden?
 - b. Verstehen sich Schüler selbst als Teil des Wirtschaftsystems?
- (2) Wie nehmen die Schüler den gegenwärtigen GRW-Unterricht²⁰ wahr?
 - a. Fördert der GRW-Unterricht das Verständnis dessen, was die Schüler in ihrem Leben als gegenwärtige und zukünftige öko-

¹⁷ In der vorliegenden Arbeit wird der gängigen Praxis eines synonymen Gebrauchs der Begriffe Curriculum und Lehrplan aus Vereinfachungsgründen gefolgt. Beschrieben wird mithin eine institutionelle Festlegung der Unterrichtsinhalte und -ziele mit weitestgehend unverbundlicher methodischer Ausgestaltung. Die Präzisierung beider Begriffe zur Abgrenzung des jeweiligen Bedeutungsgehaltes unternimmt u. a. Hans Carl Jongebloed. Vgl. Jongebloed 2006; Robinsohn 1970 (Kapitel 4.3.2).

¹⁸ Vgl. Klafki 2007, S. 20. In seinen neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik verweist Klafki auf die Bedeutsamkeit der Integration epochaltypischer Schlüsselprobleme. Nähere Ausführungen dazu werden im Kapitel 4.2.2 abgehalten.

¹⁹ Vgl. ebenda, S. 52.

²⁰ Zur Ausgestaltung ökonomischer Erziehung der Sek. II an sächsischen Gymnasien vgl. Kapitel 3.5.

- nomisch geprägte Lebenssituationen und damit verbundene Herausforderungen identifiziert haben?
- b. Sind Unsicherheiten und Ängste in Bezug auf die Lebensweltorientierung erkennbar?
- (3) Welche Erwartungen und Wünsche an einen wirtschaftskundlichen Unterricht werden formuliert?
- a. Welche Zielsetzung verfolgen die Schüler durch den Besuch wirtschaftskundlichen Unterrichts?
 - b. Bedarf es aus Perspektive der Schüler einer zwingenden Ergänzung weiterer Inhalts- und Verhaltenselemente?

Der explorative Charakter der empirischen Untersuchung verfolgt die Absicht, eine Vorstellung darüber zu generieren, welchen Blick Schüler auf das System ‚Wirtschaft‘ werfen. Auf Grundlage der Erkenntnisse aus der theoretischen Analyse sowie der empirischen Untersuchung wird die Ableitung konkreter didaktischer Implikationen angestrebt, um die Weiterentwicklung der wirtschaftsdidaktischen Theoriebildung zu stärken. Die Arbeit setzt damit an der Schnittstelle zwischen Praxisrelevanz, wissenschaftlichen Forschungsergebnissen und Forschungsrelevanz praktischer Problemstellungen an und leistet mithin einen Beitrag zur gestaltungsorientierten Forschung.²¹ In weiterer Folge könnten daraus auch wichtige Impulse auch für Schulbuchautoren, Materialentwickler oder Lehrpersonen resultieren. Mit Blick auf das System der Wissenschaft wird das Ziel verfolgt, einen fundierten explorativen Rahmen zu schaffen, eine erste Diskursgrundlage hinsichtlich der Ausgestaltung der Curricula des wirtschaftskundlichen Unterrichts, aus welcher weitere Forschungsdesiderata begründbar sind.

Die Arbeit weist eine Grobstruktur in Form von drei zentralen Inhaltsbereichen auf: Problemaufriss und theoretisches Fundament zur Legitimation der Schülerbeteiligung an curricularen Fragestellungen, empirische Untersuchung zur Ausleuchtung der Schülerperspektive und Beantwortung der Forschungsfragen sowie didaktische Implikationen, die aus den generierten Schülerantworten abzuleiten sind. In ihrer Feingliederung besteht die Arbeit aus acht Hauptkapiteln. Einer Exposition, welche den zentralen Ausgangs-

²¹ Vgl. Österle, Winter & Brenner 2010, S. III. Im Jahr 2010 entstand aus der Arbeit von zehn Professoren der Betriebswirtschaft und Wirtschaftsinformatik ein forschungsparadigmatisches Memorandum mit der Absicht, den Anspruch und die Prinzipien einer gestaltungsorientierten Forschung zu formulieren. Die Gestaltungsorientierung als Zielsetzung wurde für das hier zu bearbeitende Forschungsthema übernommen. Unter Bezug auf die Prinzipien Abstraktion, Originalität, Begründung und Nutzen und unter Verwendung geeigneter Erkenntnismethoden sollen dabei geeignete Konstrukte, Modelle, Methoden und Instanzen erstellt werden. Insofern findet eine klare Abgrenzung zu rein deskriptiven Forschungsbemühungen zur Erklärung beobachtbarer Phänomene statt. Vgl. ebenda, S. 4 ff. Diesem Forschungsparadigma unterliegt das folgend vorgestellte Forschungsprojekt.

1 Auf dem Weg zur allgemeinen ökonomischen Bildung

punkt des Gegenstandsbereiches skizziert sowie das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit legitimiert, folgt die definitorische Bestimmung des Forschungsfeldes zur Schaffung eines präzisen Bedeutungsverständnisses der verwendeten Begriffe. Im Anschluss wird mittels eines fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Referenzrahmens die theoretische Fundierung der Einbettung des Untersuchungsgegenstandes dargestellt. Hierbei erfolgt die Beschreibung des gegenwärtigen Forschungsstandes zur Ökonomischen Bildung. Die theoretische Fundierung des Arbeitsthemas schließt mit der Perspektive des Konstruktivismus innerhalb der pädagogischen Disziplin. Im folgenden empirischen Teil der Arbeit wird zunächst eine detaillierte Beschreibung des Untersuchungsdesigns vorgenommen. Anschließend werden das Vorgehen, die Ergebnisse sowie deren Auswertung präsentiert, welche in die Beantwortung der Forschungsfragen münden. Diese Ergebnisse stellen die explorierte Grundlage über die Ableitung von Hypothesen dar, die als eigenständige Gegenstandsbereiche weiteren Untersuchungen unterzogen werden sollten bzw. zunächst als Forschungsdesiderata anerkannt werden. Aus der Auswertung und Deutung der dargestellten Untersuchungsergebnisse erfolgt die Ableitung didaktischer Implikationen zur modelltheoretischen Einbettung sowie zur Herstellung der Anschlussfähigkeit an die vorhandene Systematik der Fachdidaktik. Die vorliegende Arbeit wird durch eine Zusammenfassung der erörterten Aspekte, eine kritische Diskussion des forschungsmethodischen Vorgehens und seiner Grenzen sowie einem Ausblick geschlossen.

2 Das Forschungsfeld in seiner definitorischen Bestimmung und metatheoretischen Rückbindung

Insbesondere in den Sozialwissenschaften stellt eine präzise Definition der verwendeten Begriffe zur klaren Umgrenzung ihrer Bedeutungsgehalte eine wesentliche Grundlage der plausiblen Argumentationsleistung dar. Demnach soll nicht etwa ein allgemeines Verständnis der Elemente des vorliegenden Forschungsfeldes vorausgesetzt, sondern eine spezifische Begrifflichkeit und dieser Arbeit zugrunde gelegt werden. Aus dem Erfordernis nach fachsprachlicher Genauigkeit werden aus der Fülle der in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung existierenden Definitionen und Begriffsverständnisse jene herausgearbeitet, die das Fundament des Forschungsvorhabens dieser Arbeit bilden. Die definitorische Bestimmung des Forschungsfeldes hat demnach propädeutischen Charakter.

2.1 Zur Abgrenzung pluraler Bedeutungsgehalte von Bildung

Ökonomische Bildung hat sich mittlerweile als fester Bestandteil einer allgemeinen Bildung etabliert.²² Der erste Schritt der definitorischen Bestimmung ist demnach dem Begriff der Bildung zu widmen, welcher durch eine breite Pluralität verschiedener Bedeutungsgehalte gekennzeichnet ist. Wenngleich Friedrich SCHLEIERMACHER in seiner Vorlesung im Jahre 1826 den Begriff der Erziehung als bekannt voraussetzte²³, kann dies für den Bildungsbegriff in der vorliegenden Arbeit nicht in gleicher Weise angenommen werden. Im umgangssprachlichen Gebrauch der pädagogischen Grundbegriffe *Erziehung* und *Bildung* wird kein Anspruch auf eine klare Differenzierung erhoben. Im Folgenden wird der Begriff der Bildung im Allgemeinen versucht, historisch zu rekonstruieren sowie moderne Einflüsse einzubinden. Im Besonderen wird der Bildungsbegriff in seiner Unterscheidung zum Begriff der Erziehung und darüber hinaus zum Begriff der Kompetenz abzugrenzen versucht. Eine Verhältnisbetrachtung der Begriffe zueinander soll zur weiteren Klärung beitragen. Das Ziel ist die Synthese der Begriffsdiskussion in Form einer Arbeitsdefinition, welche für die vor-

²² Wenngleich die Ausgestaltung je nach Bundesland gegenwärtig in weiteren, engeren und mitunter sehr engen Grenzen verläuft. Vgl. Kapitel 3.5.

²³ Vgl. Schleiermacher 2000, S. 7.

liegende Arbeit tragfähig erscheint und die Perspektive aufzeigt, in welcher das Forschungsinteresse sinnvoll eingebettet werden kann.

2.1.1 ‚Bildung‘ in der historischen Entwicklung

Zunächst soll aus Gründen der exponierten Bedeutsamkeit auf das neuhumanistische Bildungsideal rekurriert werden. Im Sinne Wilhelm von HUMBOLDTs ist eine Allgemeinbildung eine Angelegenheit der inneren Kultur, indem er von Bildung als etwas ‚Höherem und mehr Innerlichem‘ spricht, „die Sinnesart, die sich aus der Erkenntnis und dem Gefühle des gesamten geistigen und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindung und den Charakter ergibt“.²⁴ Er knüpft die Weiterentwicklung der jeweiligen Kultur an die Ausbildung der Individuen. Als oberste Norm des Sinnes für Bildung sieht HUMBOLDT, die Ausbildung der Menschheit als Ganzes zu vollenden. Er verwehrt sich dagegen, den Endzweck der Menschheit in deren Bestimmung im Staate oder ihrer Verwendbarkeit zu einem Beruf zu sehen. Der wahre Zweck sei durch die unveränderliche Vernunft zu bestimmen, welche „die höchste und proportionirlichste Bildung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen“²⁵ durch die unerlässliche Bedingung der Freiheit beschreibt.²⁶ HUMBOLDT spricht von der Wechselwirkung zwischen Individuum und der Welt als Kern des Bildungsprozesses.²⁷ Mithin kommt jedem Weltbezug eine bildende Wirkung zu. Der gebildete Mensch in seinem Sinne hat sich individuell entsprechend seiner inneren Natur mit dem Ziel der Ausbildung und Vervollkommnung der eigenen Persönlichkeit und des Erlangens von Individualität entwickelt.²⁸

Auch Friedrich SCHILLER wendet sich in seiner akademischen Antrittsrede aus dem Jahr 1789 gegen das Bilden auf einen zielgerichteten Endzweck wie beispielsweise die Ausübung eines bestimmten Berufes. In seiner Unterscheidung zwischen ‚Brodgelehrtem‘ und ‚philosophischem Kopf‘ wird das grundlegende Moment der Bildung im fortwährenden Drang nach Vollendung des Wissens zu einem harmonischen Ganzen, der kontinuierlichen Suche nach Wahrheit und der damit einhergehenden Veredlung des Geistes beschrieben.²⁹

²⁴ Humboldt 1974, S. 30.

²⁵ Humboldt 1903/1968, S. 106.

²⁶ Vgl. ebenda.

²⁷ Diese doppelseitige Erschließung wird unter anderem in der Bildungstheorie von Klafki weiter geführt. Nähere Ausführungen dazu werden in Kapitel 4.2.1 angestrengt. Vgl. auch Bank 2007 zum Versuch eines neophilantropischen Bildungsbegriffs, S. 657 ff.

²⁸ Vgl. Lassahn 1993, 24 f.

²⁹ Vgl. Schiller 1982, S. 2.

Mit dem Gedanken der Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft beschäftigt sich SCHLEIERMACHER in Form der beiden gegenläufigen Faktoren Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit, von innerer Entwicklung und äußerer Einwirkung. Anders als HUMBOLDT beschreibt er dennoch kein normatives Bildungsideal, sondern ein deskriptives Handeln zwischen Menschen zur Entwicklung des Menschengeschlechtes.³⁰ Wie bereits bei HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER Kraft und Aktivität als anthropologische Kennzeichen des Lebens ausgewiesen werden, vermag bei Johann PESTALOZZI diese Kraft als Wohlwollen des Individuums, den Menschen selbst durch seine Vorstellung und sein Denken zu bilden. Die jeweils eigenen Bildvorstellungen wirken dabei handlungsleitend und normativ. Durch diese Unabhängigkeit der inneren Kraft ist der Mensch im sittlichen Zustand ausschließlich Werk seiner selbst.³¹ Die Bildungstheorie PESTALOZZIS wurde zur Grundlage des allgemeinbildenden Schulwesens sowohl in Deutschland als auch in weiten Teilen Europas.

Die bisher skizzierten bildungstheoretischen Entwürfe richten sich auf eine anzustrebende Entwicklung des Menschen. Friedrich NIETZSCHE brachte einen deutlich kritischen Wendepunkt in die Bildungstheorie. Die Kritikfähigkeit selbst wird zu einem wesentlichen Moment der Bildung.³² In seinen Vorträgen über die Zukunft der Bildungsanstalten aus dem Jahr 1872 kritisiert er den Verlust der Erfahrungsfähigkeit durch einen Naturkunde-Unterricht, der die Phänomene der Natur nicht mehr beachtet. Er appelliert an das Nachempfinden des „metaphysischen Einssein aller Dinge an dem großen Gleichnis der Natur.“³³ Ferner beschreibt NIETZSCHE den wahrhaft Gebildeten als Menschen, dem das unschätzbare Gut verliehen sei, seinen kindlichen Instinkten treu zu bleiben und „dadurch zu einer Ruhe, Einheit, zu einem Zusammenhang und Einklang zu kommen, die von einem zum Lebenskampfe Herangezogenen nicht einmal geahnt werden können.“³⁴ NIETZSCHES Kritik richtet sich an den Konflikt zwischen Sinnlichkeit und Verstand sowie dem Vorwurf, institutionales Lernen innerhalb der Schule löse diesen zugunsten des Verstandes. Die sinnlichen Phänomene, die für ein umfassendes Verständnis des Objektes notwendig seien, entschwinden mit dieser Lösung.

³⁰ Vgl. ebenda, S. 27 ff.

³¹ Vgl. ebenda, S. 22.

³² Vgl. zu diesem kritischen Bildungsansatz z. B. die Gespräche und Aufsätze von Adorno 2000, welche unter dem Titel „Erziehung zur Mündigkeit“ publiziert wurden. Der Gedanke des kritischen Hinterfragens knüpft an Platons Bildungsideal an, der das Zweifeln für unabdingbar auf der Suche nach Lösungen hält. Vgl. Platon 1994, S. 411 ff.

³³ Nietzsche 1997, S. 175.

³⁴ ebenda, S. 175.

Bildung ist demnach eng an Intersubjektivität gekoppelt und bedarf eines Gegenübers, das nicht belehrt, sondern zum selbständigen Denken anregt. Die Eigenleistung des Individuums rückt hierbei zentral in den Vordergrund.³⁵

Ein weiteres, aus der Antike stammende, Bildungsverständnis stellt die sophistische Lehre³⁶ des lebenspraktisch nützlichen Wissens dar. Diese wurde während der Zeit der Aufklärung durch die Philanthropen aufgegriffen und weiterentwickelt. Vermittel- bzw. erlernbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen dabei im Vordergrund der Auseinandersetzung. Als Gegenentwurf der individuellen Ausformung der Persönlichkeit wird hierbei die Zielkategorie der Verwertbarkeit und Nützlichkeit ausgeführt.³⁷ In ihrer jeweiligen Idealtypik scheinen sowohl die innere Ausformung der Persönlichkeit als auch die Verwertung des vermittelten Wissens wegweisend für die Dimensionierung des Begriffs bis in die Gegenwart zu sein.

2.1.2 Der Versuch einer modernen Bildungsidee

Aktuelle Bildungsdebatten sind noch immer geprägt von der Auseinandersetzung der scheinbar unvereinbaren Dimensionen der persönlichkeitsbildenden Subjektwerdung einerseits und der Vermittlung von lebenspraktischen verwertbaren Wissensbeständen andererseits. Vor diesem Hintergrund wird folgend ein Abriss dessen aufgezeigt, welche modernen Einflüsse den Bildungsbegriff prägen. Innerhalb des Wissenschaftssystems sind u. a. die Erziehungswissenschaften, Philosophie, Pädagogik, Neurowissenschaft sowie Psychologie als wichtige Bezugswissenschaften auf der Suche nach einer zeitgemäßen Bildungsidee zu benennen. Zu konstatieren ist, dass im Umgang mit dem Begriff der Bildung ein normativer Anspruch im Sinne pluraler Bildungsideale erhoben wird. Orientierungshilfen zu finden, wenn vielfältige Perspektiven ein undeutliches Begriffsbewusstsein zeichnen, erscheint mühsam. HUMBOLDTS „Lagen“³⁸ bzw. SCHLEIERMACHERS „Begebenheiten“³⁹ werden gegenwärtig von den unzähligen Umfeldeinflüssen wie

³⁵ Hierbei kann bereits ein erster Bezug zur Zielsetzung der ökonomischen Bildung ausgemacht werden: die anzustrebende Urteils- und Handlungsfähigkeit eines Individuums in ökonomisch geprägten Situationen. Vgl. Kapitel 3.1.

³⁶ Die Sophisten wandten sich in der ersten Hälfte des 5. Jahrhunderts v. Chr. von der Naturphilosophie ab und läuteten eine antropologische Wende im Geistesleben der Griechen ein. Ihre Denkweise ging in radikaler Form vom Menschen aus. Bestehende Werte und Normen wurden angezweifelt und die Sklaverei, Religion oder Standesunterschiede kritisiert. Diese Dimensionen der Sophisten sind leider bis heute nur in unzureichendem Maße aufgrund der schwierigen Quellenlage rezipiert. Vgl. Taureck 1995, S. 43 ff.

³⁷ Vgl. Bank 2007, S. 658.

³⁸ Humboldt 1903, S. 61.

³⁹ Schleiermacher 1845, S. 451.