

Wirtschaftsdidaktik zwischen ökonomischer Rationalität und pädagogischem Anspruch

KURZFASSUNG: Der Beitrag stellt eine überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Universität Erlangen-Nürnberg dar. Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten ökonomischer Rationalität, um anschließend fachdidaktische Implikationen exemplarisch zu skizzieren. Im Zentrum dieser Ausführungen steht die These, dass ein differenzierter und kritischer Zugriff auf unterschiedliche wirtschaftswissenschaftliche Ansätze (Paradigmenvielfalt) für eine inhaltlich und methodisch facettenreiche ökonomische Fachdidaktik unverzichtbar ist. Diese These wird durch Rückgriff auf unterschiedliche betriebswirtschaftliche Ansätze veranschaulicht. Im Weiteren wird auf die Reduktions- und Transformationsproblematik eingegangen und eine eklektizistische Strategie befürwortet, in deren Mittelpunkt die Lehrerpersönlichkeit steht. Dadurch werden an die methodisch-didaktischen sowie curricularen Kompetenzen der Lehrer hohe Anforderungen gestellt. Hochschuldidaktisch gewendet bedeutet die Realisierung dieser Zielvorstellung, die Persönlichkeitsförderung sowie die Fachdidaktik in das Zentrum der wirtschaftspädagogischen Ausbildung zu rücken.

ABSTRACT: This contribution represents a revised version of my inaugural lecture at the University of Erlangen-Nürnberg. First of all, different concepts of economic rationality are dealt with in order to continue by outlining subject-related didactical concepts in an exemplary way. These implementations focus on the thesis that a differentiated and critical access to different approaches in economic science (paradigmatic diversity) is essential for content-wise and methodically manifold economic didactics. This thesis is exemplified by reverting to different economic approaches. Furthermore, the problematic aspect of reduction and transformation is pinpointed and an eclectic strategy is favoured which centres on the personality of the teacher. Thus, the teacher's methodological-didactical as well as curricular competences are highly demanded. Speaking about didactics at universities, the realisation of this aim means to focus on personal development and subject-related didactics in business pedagogy.

1. Einführung in die Themenstellung

ROHBECK/STEINBRÜGGE weisen darauf hin, dass eine wissenschaftliche Aufgabe der Fachdidaktik darin besteht, „didaktische Potenziale der wissenschaftlichen Disziplinen möglichst breit und phantasievoll auszuschöpfen“. Zur Beschreibung dieser fachdidaktischen Aufgabenstellung wählten sie folgende Metapher (ROHBECK/STEINBRÜGGE 2002, S. 593):

„Wie ein Jäger und Sammler sucht der Fachdidaktiker nach solchen Inhalten, die sich an gewünschte Lernziele und zu vermittelnde Kompetenzen anbinden lassen. Als Jäger formt er die ‚großen Theorien‘ in didaktische Konzepte um, als Sammler findet er am Rande ausgetretener Pfade unbekannte Texte, verblüffende Experimente, methodische Einfälle ... usw., die neue Impulse für die Unterrichtspraxis geben können.“

Damit die Studierenden der Wirtschaftspädagogik später als Jäger aktiv werden können, benötigen sie fundierte wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse, weil ohne reflektiertes Wissen über die „großen Theorien“ – um nochmals in der Diktion der Metapher zu bleiben – die wirtschaftswissenschaftliche bzw. fachliche Basis

fehlt, diese in didaktische Konzepte umzuwandeln, also angemessen zu reduzieren und zu transformieren.

Aus fachdidaktischer Sicht stellt sich jedoch die Frage, auf welches Verständnis von Wirtschaftswissenschaft zugegriffen werden soll, beispielsweise

- auf den Homo oeconomicus oder auf weitergehende Ansätze der ökonomischen Verhaltenstheorie bzw.
- auf den faktortheoretischen BWL-Ansatz GUTENBERGS oder auf interdisziplinär angelegte BWL-Konzepte wie etwa das „St. Galler Managementkonzept“?

Hierzu wird zunächst in Kapitel 2 die fachdidaktische Problematik des „angemessenen“ Zugriffs auf die paradigmatische Breite der Wirtschaftswissenschaften an der Thematik der „ökonomischen Rationalität“ aufgezeigt. In Kapitel 3 erfolgt dann eine Auseinandersetzung mit Strategien der Reduktion und Transformation in der Wirtschaftsdidaktik – unter besonderer Berücksichtigung der Frage, wie unterschiedliche betriebswirtschaftliche Ansätze für die Wirtschaftsdidaktik, also für curriculare und methodisch-didaktische Entscheidungen, genutzt werden können. Abschließend wird die vom Autor präferierte Reduktions- und Transformationsstrategie vorgestellt.

2. Anmerkungen zur ökonomischen und pädagogischen Rationalität aus fachdidaktischer Perspektive

Pädagogik als Wissenschaft konstituierte sich in der Epoche der Aufklärung. Es ist daher kein Zufall, dass im Jahr 1809 JOHANN FRIEDRICH HERBART, der Begründer der Pädagogik als Wissenschaft, den Lehrstuhl KANTS übernommen hat. KANT hat wie kein anderer Philosoph die Reichweiten und Grenzen der Rationalität aufgezeigt und in seiner 1784 formulierten berühmten Fragestellung „Was ist Aufklärung?“ die Forderung aufgestellt, dass sich Menschen ihres Verstandes bedienen sollten, und aus pädagogischer Sicht sehr treffend darauf hingewiesen, dass Bequemlichkeit – also eine Mischung von Faulheit und Feigheit – dazu führt, unmündig zu bleiben (BLANKERTZ 1982, S. 22).

Dieser Hinweis ist bis heute aktuell, zumal wir bereits aus dem Höhlengleichnis PLATONS wissen, dass der Weg aus den dunklen Tiefen der Unmündigkeit in das Licht der Erkenntnis mühsam und beschwerlich ist – mit und ohne Neue Medien – und eine Erziehung zur Aufklärung ohne Anstrengung ein Mythos bleibt.

In der Pädagogik wird der Rationalitätsbegriff hermeneutisch durch Reflexion über Bildungsziele und deren normative Fundierung erschlossen. Er basiert auf der anthropologischen Grundannahme der Bildsamkeit und Einzigartigkeit jedes Individuums.

KANT hat dieses pädagogische Ethos wie folgt formuliert: „Handle so, dass du die Menschen sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel gebrauchst“ (KANT 1957, S. 52). Dieses Menschenbild unterscheidet sich beispielsweise erheblich von jenem MILTON FRIEDMANS, für den wirtschaftende Menschen „Marionetten der Marktgesetze“ (vgl. BLOHM 1989, S. 38) sind, also ausschließlich Mittel zum Zweck ökonomischer Effizienz.

Die obige Feststellung MILTON FRIEDMANS skizziert bereits eine Variante der Interpretation ökonomischer Rationalität. In den kommenden Ausführungen wird

die Frage der ökonomischen Rationalität, die eine Schlüsselkategorie ökonomischer Bildung darstellt, aus volkswirtschaftlicher Perspektive beleuchtet (vgl. u. a. WOLL 2002, MANSTETTEN 2002, KIRCHGÄSSER 2000, HEUSER 1999); abschließend werden fachdidaktische Bezüge durch exemplarische Fragestellungen skizziert.

2.1. Metamorphosen der klassischen ökonomischen Rationalität

ADAM SMITH, der Begründer der modernen Nationalökonomie zeichnete in seinem berühmten Beispiel, wonach wir unser Abendmahl nicht der Wohltätigkeit des Fleischers oder Bäckers zu verdanken haben, sondern deren Bedachtnahme auf ihre eigenen Interessen (vgl. SMITH 1993, S. 16), die bis heute gültige zentrale Annahme der ökonomischen Rationalität, wonach Eigennutz die entscheidende Triebfeder für ökonomische Effizienz darstellt. Die „unsichtbare Hand“ des Marktes, genau genommen der Konkurrenzmechanismus und die Marktgesetze sorgen dafür, dass die durch den Egoismus der Individuen geschaffene wirtschaftliche Dynamik auch zum Wohle der Gesamtheit der Menschen führt. Das Konstrukt des Homo oeconomicus stellt bis heute die zentrale Denkfigur der Mikroökonomik dar, wengleich diesem Modell im Laufe der Zeit diverse „Schwimmgürtel“ – um in der Diktion von LAKATOS zu sprechen – angelegt wurden.

Aus fachdidaktischer Sicht ist zu SMITH anzumerken, dass bei ihm der Eigennutz nicht zum ausschließlichen anthropologischen Erklärungsmuster für das menschliche Verhalten hochstilisiert wird, weil er in seinem ersten Werk „Theorie der ethischen Gefühle“ dem Prinzip der Sympathie und des Mitgefühls eine zentrale Rolle einräumt, wenn er mit dem programmatischen Satz beginnt: „Mag man den Menschen für noch so egoistisch halten, es liegen doch offenbar gewisse Prinzipien in seiner Natur, die ihn dazu bestimmen, an dem Schicksal anderer Teil zu nehmen“ (SMITH 1977).

Derartige Gefühle sind im Modell des Homo oeconomicus vollständig verbannt, ist doch der Homunkulus der modernen Wirtschaftstheorie – um mit den Worten des Grazer Ökonomen H. KURZ zu sprechen – eine blutleere Gestalt. Es erfolgt eine Gleichsetzung von rationalem Verhalten mit selbstsüchtigem. Der Homo oeconomicus ist ein nüchtern kalkulierender Nutzenmaximierer, der unter der Annahme knapper Ressourcen den Zwang zur Wahl zwischen möglichen Alternativen hat. Rational bedeutet, dass er stets jene Alternative wählt, die ihm den meisten Nutzen bietet. Dieses Verständnis von „rational“ impliziert jedoch eine Reihe von Prämissen, beispielsweise jene, dass alle notwendigen Informationen verfügbar sind und dass es einen gemeinsamen Wertmaßstab gibt, wonach „objektive“ Präferenzen bestimmbar sind. Das einzige explizit zur Sprache kommende ethische Kriterium ist das Kosten-Nutzen-Kriterium. Diese Verengung der ethischen Perspektive hat JEAN-BAPTISTE SAY mit der Formulierung auf den Punkt gebracht, wonach das Laster am Ende der Rechnung nichts anderes ist als eine fehlerhafte Kalkulation (vgl. KURZ 1989, S. 42).

In den 80er Jahren erreichte dieses sehr enge Verständnis von ökonomischer Rationalität mit den Erfolgen (Nobelpreisen) von Vertretern der „Chicago-Schule“ ihren vorläufigen Höhepunkt. In immer abstrakteren Modellen vollführte die Denkfigur des Homo oeconomicus immer neue Kunststücke. Beispielsweise verordnete MILTON FRIEDMAN seiner Modellannahme von wirtschaftenden Menschen, dass diese ein ganzes Leben umspannende Investitionsentscheidungen treffen.

Während für FRIEDMAN der Homo oeconomicus als theoretisches Konstrukt nur für ökonomische Erkenntniszwecke fungiert und er damit seine Reichweiten begrenzt, entwickelte sich die ökonomische Rationalität zu ihrer Turbovariante in ökonomischen Ansätzen wie etwa jenen von GARY BECKER (vgl. BECKER 1982) oder Homann/Suchanek, für die das Prinzip der individuellen Vorteil-Nachteil-Kalkulation auf alle Lebensbereiche transferierbar ist. So fragen HOMANN/SUCHANEK im Vorwort ihres Buches „Ökonomik“ u. a.:

- Warum sterben so viele Kinder an Unterernährung?
- Warum nimmt die Korruption zu?
- Warum ist der Kampf gegen Drogen so aussichtslos?
- Warum wächst die Weltbevölkerung unaufhörlich?

um dann die nicht ganz bescheidene Antwort zu formulieren, dass für all jene, die sich mit Fragen dieser Art beschäftigen, die Ökonomik die richtige Adresse ist, weil sie mit der strikten Kalkulation von individuellen Vorteilen und Nachteilen eine Methode anbietet, diese Fragen rational zu bearbeiten (vgl. HOMANN/SUCHANEK 2000, S. V). Es verwundert nicht, dass für diese „Hardliner“ der ökonomischen Rationalität mit dem Kosten-Nutzen-Kalkül alle Lebensbereiche erschlossen werden, von der Eheschließung und Sexualität bis zur Moral. So wird nach BECKER bzw. MCKENZIE und TULLOCK Sexualität als ein Gut betrachtet, welches Kosten und Nutzen verursacht bzw. angeboten und nachgefragt wird, so dass sich ein Sexualitätsmarkt mit Tendenzen zum Gleichgewicht entwickelt. Nach dieser ökonomischen Logik erklärt sich das Phänomen Prostitution dadurch, dass der Preis der Prostituierten niedriger ist als jene Kosten, die der Ehemann tragen muss, um Sex mit seiner Ehefrau zu haben (vgl. MCKENZIE/TULLOCK 1984, S. 95 f).

Didaktisch gwendet bedarf es wohl keiner Erläuterungen, welches Menschenbild und welche verkürzte Erklärung der Lebenswelt sowie der Gesellschaft Lehrer¹ bei den Auszubildenden „transportieren“, sofern sie sich primär an diesen Strategien eines „ökonomischen Imperialismus“ orientieren.

2.2. Erweiterte ökonomische Rationalitätskonzepte auf der Basis ökonomischer Verhaltenstheorien

Namhafte Ökonomen formulierten ihr Unbehagen mit dem aller Gefühle und Irrationalitäten beraubten Konstrukt des Homo oeconomicus sowie dem daraus resultierenden engen ökonomischen Rationalitätsverständnis. So meinte beispielsweise der Nobelpreisträger AMARTYA SEN, dass die Bedeutung des Eigeninteresses außer Zweifel stehe, sofern man akzeptiere, dass es auch noch andere Motivationen für ökonomisches Handeln gebe (vgl. SEN 2000). Ebenso kritisierte HERBERT SIMON den Homo oeconomicus, indem er seinen theoretischen Überlegungen eine „begrenzte Rationalität“ zu Grunde legte. Nach SIMON verfügen Menschen nur über eine begrenzte Auffassungsgabe, sein Menschenmodell lässt zu, dass der Einzelne mit der Zeit höchst widersprüchliche Entscheidungen fällt – demnach gibt es verschiedene Rationalitäten (vgl. SIMON 1957). Auf der Basis

1 Sämtliche personenbezogenen Begriffe (insbesondere „Lehrer“, „Schüler“, „Auszubildender“), die im Rahmen dieses Beitrags aus Gründen besserer Lesbarkeit in ihrer männlichen Form verwendet werden, sind geschlechtsneutral zu verstehen.

dieses erweiterten Verständnisses von ökonomischer Rationalität entwickelten sich die modernen Entscheidungstheorien sowie spieltheoretische Ansätze, deren bekanntester deutscher Vertreter REINHARD SELTEN ist.

SELTEN, der für seine spieltheoretischen Arbeiten den Nobelpreis erhielt, wies in Experimenten nach, dass beispielsweise Entscheidungen nicht nur von Stimmungen abhängig sind, sondern ebenso von der Reihenfolge, in der die Optionen wahrgenommen werden. Nach jahrelangen Untersuchungen in seinem Labor für experimentelle Wirtschaftsforschung (vgl. SELTEN 2003), in dem er Menschen als wirtschaftlich Handelnde in der Theorie und in der Praxis beobachtete, kommt er zum Schluss: „Das Bild des Homo oeconomicus muss sehr stark reformiert werden. Der wirtschaftlich Handelnde hat, anders als man bisher annahm, nicht nur seine materielle Wohlfahrt im Blick, sondern er ist zu erheblichen Teilen interaktiv motiviert und lässt sich von unlogischen Überlegungen leiten“ (SELTEN 2002, S. 3). Andere Forscher haben aufgezeigt, dass Börsianer in ihrem realen Verhalten der „Theorie nervöser Frösche“ viel näher sind als dem theoretischen Konstrukt des Homo oeconomicus (KAHNEMAN/TVERSKY 1979). Nach dieser Theorie verhalten sich Menschen nicht streng rational bzw. nicht stets nach der „Logik“ der individuellen Vorteil-Nachteil-Grammatik, sondern vielfach nach dem Muster, neuen Informationen besondere Aufmerksamkeit zu widmen – also nach einem „Reflex“, der in der Natur vorteilhaft ist, um einer Gefahr schnellstens zu begegnen.

In anderen Experimenten, beispielsweise beim so genannten Ultimatumspiel, konnte der Züricher Ökonom ERNST FEHR nachweisen, dass vielfach die moralische Empörung und die Erziehung über das Gewinnstreben siegen und demnach also ein Empfinden für Fairness in ökonomisches Verhalten einfließt (vgl. FEHR/GÄCHTER 2000). Angesichts dieser und anderer Irrationalitäten im realen ökonomischen Handeln schreibt UWE JEAN HEUSER sehr treffend: „Selbst die öffentliche Debatte ist von kollektiver Irrationalität angesteckt. Heute viel Friedman, morgen viel Keynes, heute Shareholder value, morgen Stakeholder value. Es geht zu wie in der Haute Couture: Wenn die Röcke auf den Laufstegen ganz kurz werden, entsteht in den Schneiderstuben schon der Maxi“ (HEUSER 1999).

Dieser kurze Streifzug durch unterschiedliche Ansätze ökonomischer Rationalität verdeutlicht, dass es nicht *die* ökonomische Rationalität gibt, auf die eine ökonomische Fachdidaktik problemlos zugreifen kann. Selbstverständlich steht für eine ökonomische Ausbildung außer Frage, dass im Unterricht Modelle und Aussagen ökonomischer Rationalität auf Basis des Homo oeconomicus zu lehren sind – nicht nur, weil sie zum zentralen Wissensbestand der Mikroökonomie zählen. Vielmehr ist anzuerkennen, dass das die Ökonomie beherrschende Rationalitätsprinzip seine Akzeptanz letzten Endes auch seinem Erfolg verdankt (vgl. BLOHM 1989).

2.3. Exemplarische Darstellung fachdidaktischer Fragestellungen

Aus fachdidaktischer Perspektive stellen sich jedoch angesichts unterschiedlicher Interpretationen ökonomischer Rationalität u. a. folgende Fragen:

- Wie detailliert sind mikroökonomische Modelle auf der Basis des Homo oeconomicus im Unterricht zu behandeln?

- Sind die im Homo oeconomicus enthaltenen Prämissen – beispielsweise die Ausblendung externer Kosten offen zu legen und zu diskutieren – etwa durch Rückgriff auf den Ökonomen NICHOLAS GEORGESCU –ROEGEN, wenn dieser feststellt: „Zwar habe noch kein Ökonom behauptet, dass man aus Möbeln wieder Bäume machen könne, ihre Modelle legen jedoch diesen Schluss nahe“ (PIPER 1993, S. 97)?

Ist die Förderung dieser Reflexionskultur legitimierbar, wenn die Lehrer wissen, dass für die Kammerprüfung diese Qualifikationen nicht von Bedeutung sind?

- Wie ist im Unterricht zum Thema „Börse und Wertpapiere“ mit der Wortmeldung eines Schülers umzugehen, der eifrig die „Börse-Reports“ im Fernsehen verfolgt und den Ausspruch ROTHSCILDS zitiert, wonach „man Aktien kaufen sollte, wenn die Kanonen donnern“? Was tun, wenn dieser Schüler begeistert von der Richtigkeit dieser Börsenregel berichtet, weil am 17. März 2003, also zum Zeitpunkt der Bekanntgabe des Irak-Ultimatums durch die amerikanische Regierung, der Dax einen Sprung von mehr als 80 Punkten machte und der Dow Jones nach dieser Ankündigung gleich 3,5 Prozent oder 281 Punkte zulegte?

Ohne Zweifel war am 17. März 2003 eine Kaufentscheidung eine ökonomisch rationale Handlung, weil dadurch die sehr interessante Option einer attraktiven Gewinnmitnahme erschlossen wurde. Offensichtlich hat der Schüler verstanden, wie man persönliche Nutzenmaximierung und ökonomische Effizienz zu handhaben hat und obendrein mit der Wortmeldung dokumentiert, dass er am Wirtschaftsgeschehen aktiv teilnimmt, was ja pädagogisch (Weckung von Neugierde) wünschenswert ist.

Aus fachdidaktischer Perspektive ist jedoch zu überlegen, ob ein wirtschaftsberuflicher Unterricht ausschließlich auf dieser Ebene instrumenteller Vernunft erfolgen soll, oder ob nicht ein Nachfragen seitens des Lehrers angemessen wäre, um die wirtschaftsethischen Aspekte auf Basis einer diskursiven Rationalität einzubringen.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass Lehrer ökonomischer Fächer bzw. Lernfelder im Unterrichtsalltag bei vielen Themenstellungen direkt oder indirekt mit dem Konstrukt „ökonomische Rationalität“ konfrontiert sind und dabei u. a. folgende fachdidaktischen Entscheidungen zu treffen haben:

- Auf welches Verständnis ökonomischer Rationalität zwischen RICARDO und SELTEN bzw. GUTENBERG und H. ULRICH – um nur einige unterschiedliche betriebswirtschaftliche Rationalitätskonzepte zu nennen – ist im Unterricht in welchem Umfang „zuzugreifen“ und wie kann die inhaltliche Entscheidung im Unterricht angemessen umgesetzt („inszeniert“) werden?
- Mit welcher inhaltlichen Gewichtung und methodisch-didaktischen Strategie ist – wenn überhaupt – bei Themen wie „Börse und Aktienhandel“ auf Rationalitätskonzepte nicht ökonomischer Provenienz (Stichwort KANT) ergänzend Bezug zu nehmen?

Die Beantwortung solcher Fragen hängt wesentlich davon ab, welche didaktischen Modelle vom Lehrer präferiert werden, weil es in der Pädagogik ebenso wie in den Wirtschaftswissenschaften viele paradigmatisch unterschiedliche Ansätze gibt. Der Bogen reicht von kritisch-konstruktiven, der Aufklärung verpflichteten Ansätzen (vgl. KLAFFKI 1977, 1991) bis zu behavioristischen Reiz-Reaktionsmodellen zum Erlernen instrumenteller Fertigkeiten (vgl. v. CUBE 1970).

3. Reduktion und Transformation in der Wirtschaftsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Betriebswirtschaftslehre und Fachdidaktik

Diese exemplarischen Ausführungen zum Schlüsselbegriff „ökonomische Rationalität“ verdeutlichen, dass für die Wirtschaftsdidaktik Fragen der Auswahl und Legitimation von Zielen, Inhalten und Methoden von zentraler Bedeutung sind, weil bei der Gestaltung von Lehrplänen, Handlungsfeldern und Lernsituationen Lehrer aus einer Vielzahl von fachwissenschaftlichen Angeboten Auswahlentscheidungen zu treffen haben. Aus fachdidaktischer Sicht reicht jedoch die Bezugnahme auf die Wirtschaftswissenschaften nicht aus. Gerade für Auszubildende im Dualen System sind arbeitsmarkt- und arbeitsplatzrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso von Bedeutung wie persönlichkeitsfördernde Maßnahmen. Für jeden Lehrplanentwickler, für jede Kommission zur Reform der Studienordnung wie auch für jeden Lehrer besteht die Problematik Relevanzkriterien zu entwickeln, mit deren Hilfe bedeutsame Ziele und Inhalte ermittelt, ausgewählt und argumentativ begründet, also legitimiert werden können.

In der Erziehungswissenschaft haben sich in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche Kriterien (Prinzipien) herauskristallisiert, nämlich die Prinzipien der Wissenschaftsorientierung, der Situationsorientierung und der Bildungs-/Persönlichkeitsorientierung (vgl. REETZ 1984, 1985, 2003 sowie AFF 2003). Im Rahmen dieses Beitrages erfolgt nachstehend eine Fokussierung der Ausführungen auf das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Rahmen des Prinzips der Wissenschaftsorientierung.

3.1. Erläuterungen zum Verhältnis Betriebswirtschaftslehre – Wirtschaftsdidaktik

In der Literatur herrscht weitgehende Übereinstimmung, dass zwischen Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsdidaktik kein lineares Verhältnis besteht, weil ansonsten Wirtschaftsdidaktik zu einer Abbilddidaktik verkommt, wobei Schulbücher zu „abgespeckten“ Varianten diverser Standardlehrbücher (etwa „dem Wöhe,“) konvergieren. Der Frontalunterricht verdankt wohl nicht unwesentlich dieser Interpretation von Wissenschaftsorientierung seinen schlechten Ruf als verkopftes, langweiliges und lebensfernes Unterrichtskonzept (vgl. AFF 2003). Durch ein lineares Abhängigkeitsverhältnis der Fachdidaktik von der Fachwissenschaft wird der pädagogisch wesentliche Bereich der individuellen Lebenspraxis ausgeblendet. Fachdidaktische Fragestellungen sind deshalb anders strukturiert als fachwissenschaftliche, weil sie ökonomische Sachverhalte unter einem subjektiven Aspekt – zum Beispiel dem von Auszubildenden – analysieren. Dennoch ist für eine kompetente ökonomische Fachdidaktik ein fundiertes wirtschaftswissenschaftliches Fundament unverzichtbar.

Die schulpraktische Relevanz des fachwissenschaftlichen Inputs der Universität kann – so eine zentrale These dieses Beitrags – erhöht werden, wenn Studenten im Studium einen Überblick über zentrale betriebs- und volkswirtschaftliche Ansätze (Paradigmenvielfalt) erhalten und im Rahmen der wirtschaftspädagogischen Ausbildung (ansatzweise) befähigt werden, die unterrichtspraktische Bedeutung eines differenzierten paradigmatischen Zugriffs in Form vielfältiger inhalt-

licher und methodischer Impulse zu erkennen und in fachdidaktischen universitären Seminaren zu erproben. Zur Illustration dieser These wird die Notwendigkeit einer differenzierten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen betriebswirtschaftlichen Ansätzen zur Erschließung zusätzlicher inhaltlicher und methodischer Potenziale im Folgenden kurz dargestellt (vgl. AFF 1997).

So entpuppt sich bei näherer Betrachtung Betriebswirtschaftslehre als eine heterogene Disziplin im Spannungsfeld zwischen einer eindimensional ökonomischen und einer verhaltenswissenschaftlichen Ausrichtung. BLEICHER stellte bereits 1985 die Frage, ob die Betriebswirtschaftslehre eine disziplinäre Lehre vom Wirtschaften in und zwischen Betrieben oder eine interdisziplinäre Wissenschaft vom Management ist oder eine Addition beider Aspekte verkörpert, wobei er selbst eine integrative Position vertrat (vgl. BLEICHER 1995). Die von Bleicher skizzierte erste Position entspricht weitgehend den Vorstellungen der „Klassiker“, etwa von GUTENBERG, der mit seiner Theorie der betrieblichen Produktionsfaktoren die Betriebswirtschaftslehre aus einer mikroökonomischen Erkenntnisperspektive heraus entwickelte. Folglich definiert GUTENBERG das erwerbswirtschaftliche Prinzip wie folgt: „Gewinnerzielung stellt den Primäreffekt betrieblicher Betätigung dar, die Leistungserstellung dagegen den Sekundäreffekt, insofern Leistungserstellung Mittel zum Zwecke maximaler Gewinnerzielung ist“ (GUTENBERG 1976, S. 465). WÖHE, wohl einer der renommiertesten ABWL-Lehrbuchautoren, steht der von GUTENBERG vertretenen Position nahe, wenn er als Gegenstand der BWL die wirtschaftliche Seite des Betriebes definiert und betont, „dass die Fiktion des ‚Homo oeconomicus‘ die Analyse wirtschaftlicher Abläufe erheblich vereinfacht. Interpersonale Konflikte ... werden durch den ‚Homo oeconomicus‘ ausgeschlossen“ (WÖHE 1996, S. 26).

Eine Gegenposition zu WÖHE wird sehr pointiert u. a. von MALIK vertreten, der die BWL als multidisziplinäre Managementlehre in der Tradition der angelsächsischen Managementlehre sieht (vgl. MALIK, S. 40 f.), während andere Vertreter wie BLEICHER, HILL oder KIRSCH (vgl. WUNDERER 1995) eine integrative Haltung einnehmen, indem sie die BWL im Spannungsfeld zwischen ökonomischer und managementwissenschaftlicher Orientierung positionieren – eine Orientierung, die auch vom Autor vertreten wird.

Diese unterschiedlichen Ausrichtungen der Betriebswirtschaftslehre führen auch zu unterschiedlichen inhaltlichen Gewichtungen und Menschenbildern. So gesehen ist es wenig überraschend, dass bei WÖHE der Bereich der Personalwirtschaft und Organisation im Rahmen der Produktionsfaktoren (dispositiver Faktor – Betriebsführung) quantitativ sehr knapp und instrumentell verkürzt abgehandelt wird – basiert doch Arbeit für Wöhe in der Tradition GUTENBERGS auf der Denkfigur des Homo oeconomicus. Ganz anders hingegen ist das Menschenbild bei SCHANZ, einem Pionier der verhaltenswissenschaftlichen Öffnung der BWL in Deutschland, wenn er feststellt: „Der Mensch ist kein homo oeconomicus, sondern ein von einer Motivvielfalt ‚beherrschtes‘ Wesen“ (SCHANZ 1979, S. 16).

Die kurzen Erläuterungen veranschaulichen, dass unter dem gemeinsamen institutionellen Dach der Betriebswirtschaftslehre viele und teilweise sehr unterschiedliche Ansätze Platz haben und sich die Betriebswirtschaftslehre in ihrem rund 100-jährigen Bestehen gegenüber vielen Disziplinen geöffnet hat.

Aus der Sicht der ökonomischen Fachdidaktik eröffnet der Pluralismus von betriebswirtschaftlichen Ansätzen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunk-

ten in Verbindung mit einem „realistisch gewendeten Menschenbild“ viele inhaltliche und methodische Impulse für einen der Aufklärung verpflichteten ökonomischen Unterricht.

Diese These wird exemplarisch an Hand des St. Galler Managementkonzepts (vgl. H. ULRICH 1995) veranschaulicht. Die Entscheidung für ein exemplarisches Eingehen auf dieses Konzept ist damit zu erklären, dass in diesem Ansatz ökonomische Rationalität und normative Reflexionskultur verknüpft werden oder – um in der Diktion von P. ULRICH (1995) zu sprechen – „ökonomische und lebenspraktische“ Rationalität. Unternehmungsführungslehre (betriebswirtschaftliches Handeln) wird dabei auf drei Ebenen definiert und zwar auf der operativen, der strategischen sowie der normativen. Transferiert man dieses Konzept in den schulischen Kontext, dann werden im Wirtschaftslehreunterricht bei Betonung der

- operativen Ebene Verfahren und Instrumente in der Tradition der klassischen BWL vermittelt (der Bogen reicht von Buchhaltung/Kostenrechnung bis zur Investitionsrechnung),
- strategischen Ebene „Soft-Skills“ gefördert (wie beispielsweise die Anwendung von Kreativitätstechniken),
- normativen Ebene ethische Fragestellungen zur Entwicklung einer Reflexionskultur über „ökonomische Sachzwänge“ (z. B. Verzicht auf Umweltstandards) in den Unterricht eingebracht.

Der Zugriff auf unterschiedliche betriebswirtschaftliche Ansätze verbreitert jedoch nicht nur die *inhaltliche* Dimension des ökonomischen Unterrichts – wie die vorangegangenen Ausführungen exemplarisch illustrierten. Durch eine interdisziplinäre Öffnung der BWL erhält die Wirtschaftsdidaktik auch wertvolle *methodische* Impulse – denken wir nur an die „Methode des vernetzten Denkens“, die gewissermaßen einen wirtschaftsdidaktischen „Ableger“ des St. Galler Managementkonzepts darstellt (vgl. DUBS 1993 sowie AFF/MAGYAR 2002).

3.2. Strategien zur Reduktion und Transformation in der Wirtschaftsdidaktik zwischen Deduktion und aufgeklärtem Eklektizismus

Zentrale Kriterien für die Auswahl und Legitimation von Lernzielen und Inhalten sowie für die Lernprozessgestaltung sind – wie bereits erwähnt (vgl. Pkt. 3.1) – das Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip. Die Relevanz dieser drei Prinzipien steht innerhalb der wirtschaftsdidaktischen Diskussion weitgehend außer Zweifel. Geht es jedoch um die Lösung von konkreten curricularen Problemstellungen (beispielsweise um die Entwicklung eines Lehrplans) so stellen sich Fragen wie:

- Wie kann über die Gewichtung der drei zentralen Kriterien bei konkreten curricularen Entscheidungen entschieden werden?
- Sind deduktiv orientierte oder heuristische Strategien besser geeignet, den curricularen Entscheidungsprozess transparent zu machen?
- Gibt es eine theoretisch fundierte Analysetechnik, um das Problem der Interdisziplinarität bei curricularen ökonomischen Entscheidungen methodisch streng zu kontrollieren?

3.2.1. Exemplarische Darstellung von Reduktions- und Transformationsstrategien in der Wirtschaftsdidaktik

Auf die obigen Fragen gibt es in der Wirtschaftsdidaktik sehr unterschiedliche Antworten. So stellt etwa KUTSCHA in seiner curricularen Strategie das Prinzip der Wissenschaftsorientierung in einen bildungstheoretischen Begründungszusammenhang, indem er die Prinzipien Wissenschaft und Kritik verknüpft (vgl. KUTSCHA 1975, REETZ 1984, S. 111 ff.). Er fasst die Inhalte der Wirtschaftswissenschaften zu den „Transaktionsmedien“ Ware, Geld und Information zusammen und stellt diese in Anlehnung an HABERMAS in Relation zu den drei Formen von Erkenntnisinteresse. Diese Relation wird in Matrixform dargestellt und von KUTSCHA als ein Strukturmodell (Strukturgitter) für die Planung der wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Grundbildung an Kollegschulen bezeichnet. Durch die im Strukturgitter vorgenommene Zuordnung von Kategorien und Kriterien soll transparent gemacht werden, wie die „gesellschaftlichen Ansprüche“ pädagogisch verantwortlich in konkrete Lernanforderungen zu transformieren sind.

Andere Autoren wie zum Beispiel TWARDY/JONGBLOED entwickelten mit Hilfe der deontologischen Logik eine eher deduktive Strategie zur Lösung des Reduktions- und Transformationsproblems (vgl. TWARDY 1983) oder versuchten, in der Tradition der disziplinentorientierten Curricula aus der Fachwissenschaft (Betriebswirtschaftslehre) ein Unterrichtsfach abzuleiten (vgl. SCHNEIDER 2003).

In den 70er-Jahren wurde die intensiv geführte Curriculumsdiskussion wesentlich von ROBINSON mitgeprägt, der vorschlug, relevante Berufs- und Lebenssituationen zum Ausgangspunkt curricularer Entscheidungen zu machen (vgl. ROBINSON 1972). Sein Vorschlag beeinflusst bis heute die Reduktions- und Transformationsdebatte, beispielsweise in Form der curricularen Leitidee des Lernfeldkonzepts, bei dem aus Handlungsfeldern, also beruflich relevanten Situationen, Lernfelder und in der Folge Lernsituationen abzuleiten sind (vgl. BADER/SLOANE 2000).

KAMINSKI entwickelt für die Erarbeitung eines wissenschaftspropädeutisch orientierten Lehrplans für das Fach Wirtschaft ein Referenzsystem, das beansprucht,

- eine systematische und kontrollierte Reduktion von Komplexität zu gewährleisten sowie
- sicherzustellen, dass Interdisziplinarität methodisch strikt kontrolliert wird (vgl. Kaminski 2003, S. 47 ff.).

Nach dieser curricularen Strategie bildet die bestehende Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung, also das Institutionen- und Regelsystem der Sozialen Marktwirtschaft, den curricularen Ausgangspunkt. Damit trifft KAMINSKI die aus fachdidaktischer Sicht wesentliche Vorentscheidung, nicht primär auf die Wirtschaftswissenschaften zur Identifikation von unterrichtsrelevanten Zielen und Inhalten zuzugreifen, sondern auf die Wirtschaftsordnung, die seiner Meinung nach den archimedischen Punkt für das Referenzsystem zur didaktischen Reduktion und Transformation darstellt.

KAMINSKI räumt in Summe den Lehrern einen geringen curricularen Spielraum ein, weil er der Auffassung ist, dass nur ein Rückgriff auf die Analysetechnik der Ökonomik eine systematische und kontrollierte Reduktion von Komplexität gewährleistet. Ansonsten besteht die Gefahr, dass curriculare Auswahlentscheidungen beliebig getroffen werden (vgl. KAMINSKI 2003, S. 54, S. 69).

3.2.2.Reduktion und Transformation auf der Meso- und Mikroebene mittels eines aufgeklärten Eklektizismus

Manche der soeben skizzierten curricularen Strategien beziehen sich primär auf die Makroebene, wo es in der Regel um die Konstruktion landesweiter Lehrpläne oder sonstiger curriculärer Vorgaben geht.

Ausgehend davon, dass Lehrer auf der Makroebene, also auf der Ebene der bundes- und landesweiten Ausbildungsordnungs- und Lehrplanerstellung nur sehr partiell eingebunden sind, weil diese curricularen Entscheidungen wesentlich durch das Bundesinstitut für Berufsbildung oder durch Landesinstitute, Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften, politische Parteien etc. bestimmt werden, geht es im Rahmen einer universitären Lehrerbildung primär darum, die

- wachsenden curricularen Freiräume innerhalb der Schulautonomie bzw.
- inhaltlichen Spielräume im Rahmen des Lehrplans oder der Kammerprüfung als „hidden-curriculum“

reflektiert und eigenverantwortlich auszuschöpfen.

Für solche curricularen Entscheidungen auf der Meso- und Mikroebene, also auf der Schul- und Unterrichtsebene – und nur diese curricularen Ebenen bilden das „Alltagsgeschäft“ von Lehrern – wird die Strategie eines aufgeklärten Eklektizismus befürwortet, die bereits vor rund 20 Jahren von ACHTENHAGEN vertreten wurde; er forderte seinerzeit: „Ein aufgeklärt-pragmatischer Eklektizismus ist die Leitidee, die m. E. heute die didaktische Entwicklungsarbeit bestimmen muss“ (ACHTENHAGEN 1984, S. 11). Während jedoch ACHTENHAGEN die Aufgabe der Wissenschaft primär darin sieht, relativ komplexe, empirisch bestätigte didaktische Handlungsempfehlungen zu entwickeln, damit Lehrer nicht auf ihre relativ stereotypen Handlungsmuster (subjektive Theorien) angewiesen sind, steht im Zentrum der curricularen Überlegungen des Autors die Persönlichkeit des Lehrers – in Anknüpfung an die Aussage von HARTMUT VON HENTIG, wonach das wichtigste Curriculum die Person des Lehrers darstellt. Nach diesem Verständnis bedeutet aufgeklärter Eklektizismus, die „subjektiven Theorien“ der Lehrer zu „professionalisieren“, nicht zuletzt durch eine angemessene Integration der Fachdidaktik in das Wirtschaftspädagogik-Studium und die Befähigung, auf zentrale Bezugsdisziplinen der Wirtschaftsdidaktik zuzugreifen (vgl. Abbildung 1); beide Variablen stellen hochschuldidaktische Herausforderungen von nicht zu unterschätzender Schwierigkeit dar.

Wie die Abbildung 1 verdeutlicht, ist nach Auffassung des Autors eine interdisziplinäre Kompetenz in den dargestellten Wissensfeldern für reflektierte Reduktions- und Transformationsentscheidungen im wirtschaftsberuflichen Unterricht unverzichtbar. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Fähigkeit, differenziert auf die Wirtschaftswissenschaften sowie auf unterschiedliche didaktische Modelle und Unterrichtskonzepte zugreifen zu können. In den bisherigen Ausführungen wurde bereits verdeutlicht, dass ein bewusster Zugriff auf unterschiedliche volks- und betriebswirtschaftliche Ansätze die inhaltliche und methodische Vielfalt und Schwerpunktsetzung des ökonomischen Unterrichts bereichert. Die Betonung der kritisch-konstruktiven Didaktik (vgl. KLAFFKI 1977, 1991), der lerntheoretischen Didaktik (vgl. HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1977), der kritisch-kommunikativen Didaktik (vgl. WINKEL 1988) sowie des handlungsorientierten Ansatzes (vgl. JANK/MEYER 1991) unterstreicht eine didaktische Grundorientierung an bildungspolitischen Zielvor-

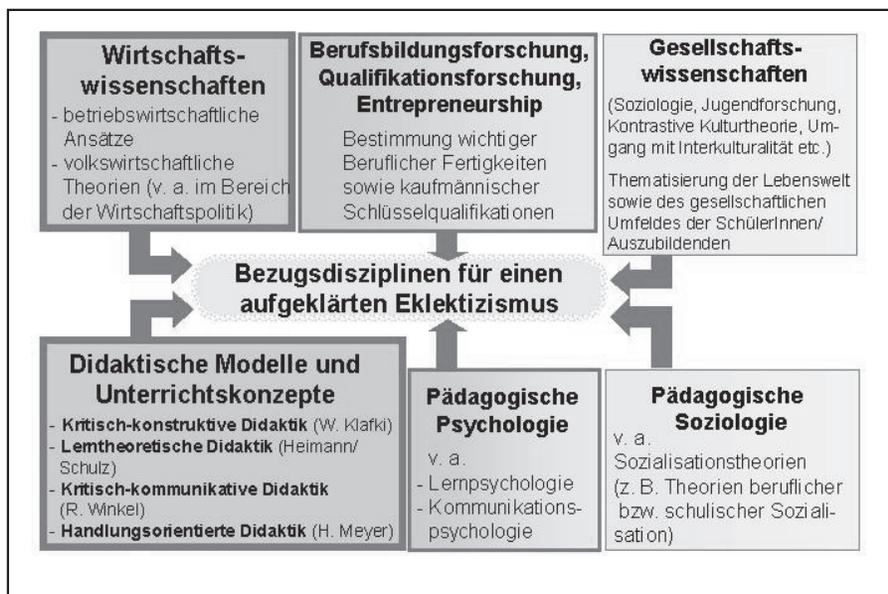


Abbildung 1: Curriculare Entscheidungen auf der Schul- und Unterrichtsebene (meso-/Mikrobereich) mittels eines aufgeklärten Eklektizismus

stellungen, die der Aufklärung und Mündigkeit, der Eigenverantwortung und Solidarität sowie der Fähigkeit zum kritisch-konstruktiven Dialog verpflichtet ist.

Gerade für eine wirtschaftsberufliche Ausbildung ist die Bezugnahme auf Befunde der Berufs- und Qualifikationsforschung sowie auf Ausbildungswünsche der Ausbildungsbetriebe unerlässlich, ebenso die Berücksichtigung von lern- und kommunikationspsychologischen Befunden und Techniken zur Realisierung eines modernen Unterrichts zwischen Instruktion und Konstruktion. Ergänzend gibt es eine Reihe anderer wichtiger Bezugsdisziplinen und „Wissensfelder“, beispielsweise innerhalb der Soziologie die Jugendforschung, um durch Kenntnis zentraler empirischer Befunde die Lebenswelt der Auszubildenden bzw. der Schüler besser zu verstehen.

Zur Erhöhung der Praktikabilität der Strategie des aufgeklärten Eklektizismus wird in Anlehnung an KLAFFKI und REETZ eine Heuristik vorgeschlagen, die den Auswahl- und Begründungsprozess der Lehrer unterstützen kann (vgl. KLAFFKI 1964, 1991, REETZ 1984).

Tabelle 2: Heuristik für eine didaktische Reduktion und Transformation im wirtschaftsberuflichen Unterricht

Analysefragen unter dem Aspekt Wissenschafts- orientierung	Kriterien für Reduktion und Transformation	Analysefragen unter dem Aspekt Schüler-/Persönlichkeits- orientierung
Welchen aktuellen Stellenwert haben die auszuwählenden Inhalte in der Fachdisziplin?	Gegenwarts- bedeutung	Worin liegt die aktuelle Bedeutung der auszuwählenden Inhalte für die Auszubildenden?
Welche Themen/Inhalte werden in der Fachwissenschaft als zukunftsrelevant angesehen?	Zukunfts- bedeutung	Worin liegt die Bedeutung der Themen/Inhalte für die Zukunft der Auszubildenden?
Welche Strukturen der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur können für den wirtschaftsberuflichen Unterricht genutzt werden?	Sachstruktur	Wie können ökonomische Inhalte strukturiert werden, damit sie fachdidaktischen und lernpsychologischen Ansprüchen gerecht werden?
Welche Heuristiken, Modelle, Verfahren etc. erleichtern die Erschließung von ökonomischem Wissen?	Adäquate Fasslichkeit (Zugänglichkeit)	Mit welchen Methoden und Inszenierungstechniken können die ökonomischen Inhalte verständlich und lebendig vermittelt/erarbeitet werden?
Inwieweit wird durch das Exemplarische (z. B. Fallstudie) Allgemeines erschlossen (z. B. Marketinginstrumente)?	Exemplarische Repräsentation	Inwieweit wird durch das Exemplarische (z. B. Fallstudie) Fundamentales erschlossen, also "Einsichten" gewonnen, die den Auszubildenden für ökonomische Inhalte (die „Sache“) motiviert?
Werden unterschiedliche Ansätze/ Paradigmen der Bezugswissenschaften reflektiert?	Kritisches Denken (kritisch-konstruktive Kompetenz)	Wird bei der Auswahl und methodischen Aufbereitung der Unterrichtsinhalte der Aspekt "Förderung kritischen Denkens" berücksichtigt?

An Hand von sechs Kriterien werden ökonomische Inhalte und Methoden danach befragt, wie diese aus der Sicht der Fachwissenschaft sowie der Persönlichkeit von Auszubildenden zu beurteilen sind. Die Heuristik stellt also weder eine Verfahrenslegitimität dar, wie sie strikt methodengestützte Reduktions- und Transformationsstrategien beanspruchen (vgl. KAMINSKI 2003), noch gewährleistet sie ein Vorgehen nach einem strengen Algorithmus; vielmehr verankert sie die Verantwortung für curriculare und inhaltlich-methodische Auswahlentscheidungen beim Fachdidaktiker. Die vorgeschlagene Heuristik vermag jedoch sehr wohl den dis-

kursiven Prozess von Auswahlentscheidungen zu stützen, wie am Kriterium „adäquate Fasslichkeit“ veranschaulicht werden kann. So zielt die Frage *„Welche Heuristiken, Modelle, Verfahren etc. erleichtern die Erschließung von ökonomischem Wissen?“* darauf ab, auszuloten, ob und welche Verfahren der Wirtschaftswissenschaften für den Unterricht genutzt werden können. Zahlreiche Verfahren und Heuristiken der BWL, wie die ABC-Analyse, die SWOT-Analyse, die Portfoliotechnik etc., können direkt im ökonomischen Unterricht zur Erhöhung der Verständlichkeit eingesetzt werden. Die Perspektive „Persönlichkeitsorientierung“ wiederum verbreitert den Suchrastr, indem beispielsweise Inszenierungstechniken wie „strukturieren“, „karikieren“, „problematisieren und klären“ ausgewählt werden, um bei der Lernprozessgestaltung die Schülerperspektive angemessen zu berücksichtigen.

4. Zusammenfassung

Ökonomische und pädagogische Rationalität bilden ein Spannungsverhältnis, das in der Wirtschaftsdidaktik nicht aufzulösen ist, selbst wenn man von einem paradigmatisch breiten ökonomischen Rationalitätsbegriff ausgeht. Trotzdem gilt es, diese antinomische Beziehung so weit wie möglich produktiv zu nutzen. Als Anschauung dafür könnte vielleicht die in Franken ansässige PUMA AG dienen, die im Jahr 2002 vom „Deutschen Netzwerk Wirtschaftsethik“ den Preis für Unternehmensethik erhielt (vgl. HENGSTMANN 2002, STEINMANN 2002). Dieses Unternehmen entwickelte einen Verhaltenskodex, der u. a. vorsieht, dass vom Unternehmen selbst sowie von den zahlreichen weltweiten Zulieferern die Realisierung von sozialen Standards sowie die Umsetzung von Umweltstandards eingehalten werden. Unternehmensprinzipien wie Dialogbereitschaft, Nachhaltigkeit und Sozialverantwortung lassen eine starke Übereinstimmung mit einem auf Verantwortungsethik basierenden pädagogischen Rationalitätsverständnis vermuten. Ein Blick in den ersten Quartalsbericht 2003 zeigt, dass Puma aber ebenfalls der klassischen ökonomischen Rationalität gerecht wird – mit kräftigen Gewinnzuwächsen und einer Umsatzrentabilität von rund 14 Prozent.

Dieses Beispiel veranschaulicht das vom Autor vertretene Verständnis von wirtschaftlichem Handeln bzw. von einer wirtschaftsberuflichen Bildung zwischen ökonomischer und pädagogischer Rationalität. Das zentrale Anliegen dabei kann mit den Worten des Schriftstellers KURT MARTI wie folgt illustriert werden: *„Der Geist weht wo er will, der Zeitgeist dort, wo sich ein Markt auf tut“*. In der Wirtschaftsdidaktik geht es darum, den „Zeitgeist“ im Gewand ökonomischer Rationalität zur Erschließung von Märkten und Steigerung von Gewinnen mit dem „Geist der weht wo er will“ zu verknüpfen, also einem Geist der normativen Reflexionskultur und einer darauf basierenden pädagogischen Rationalität. Hieraus resultiert dann auch das Plädoyer, im Studium der Wirtschaftspädagogik mehr Augenmerk auf eine differenzierte und kritische Auseinandersetzung mit den wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen zu legen und die Förderung der Persönlichkeit der Lehrer sowie deren fachdidaktische Kompetenz (wieder) in den Mittelpunkt zu rücken – mögliche Einwände à la BEN AKIBA („alles schon da gewesen,“) werden in Kauf genommen!

Literatur

- Achtenhagen, F.: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen 1984.
- Aff, J.: Die Wirtschaftsdidaktik im Spiegel unterschiedlicher betriebswirtschaftlicher Ansätze. In: Aff, J./Wagner, M. (Hrsg.): Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik. Wien 1997, S. 11–49.
- Aff, J.: Überlegungen zur verstärkten Integration der Wissenschaftsorientierung in das Konzept einer handlungsorientierten Wirtschaftsdidaktik. In: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn 2003, S. 13–39.
- Aff, J./Magyar, T.: Wirtschaftsdidaktische Optionen für die Nutzung der betriebswirtschaftlichen Heuristik „Vernetztes Denken“ des „St. Galler Management Konzeptes“. In: Fortmüller, R. (Hrsg.): Komplexe Methoden, Neue Medien. Festschrift für Wilfried Schneider. Wien 2002, S. 87–111.
- Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000.
- Becker, G.: Der ökonomische Ansatz der Erklärung menschlichen Verhaltens. Tübingen 1982.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Bleicher, K.: Betriebswirtschaftslehre – Disziplinäre Lehre vom Wirtschaften in und zwischen Betrieben oder interdisziplinäre Wissenschaft vom Management? In: Wunderer, R. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre als Management und Führungslehre. 3. Aufl., Stuttgart 1995, S. 91–119.
- Blohm, B.: Unterm Strich nicht genug. Die Gesetze des Marktes verlieren als ökonomische Leitideen an Faszination. In: Die Zeit, Nr. 15/1989, S. 37–38.
- Cube, F. v.: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart 1970.
- Dubs, R.: Vernetztes Denken im Betriebswirtschaftslehreunterricht. In: Schneider, W. (Hrsg.): Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wien 1993, S. 83–100.
- Fehr, E./Gächter, S.: Fairness and Retaliation: The Economics of Reciprocity. [Online: <http://www.iew.unizh.ch/wp/index.php> vom 08.08.2003, veröffentlicht in: Journal of Economic Perspectives, Nr. 14/2000, S. 159–181.
- Gutenberg, E.: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre. Bd. 1.: Die Produktion. 22. Aufl., Berlin 1976.
- Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht, Analyse und Planung. 9. Aufl., Hannover 1977.
- Hengstmann, R.: Die Sozialpolitik der PUMA AG und ihre Umsetzung im Rahmen der S.A.F.E.-Standards. In: Forum Wirtschaftsethik, Nr. 4/2002, S. 4–5.
- Heuser, U. J.: Armer Homo Oeconomicus. In: Die Zeit, Nr. 9/1999.
- Heuser, U. J.: Die Revolution hat begonnen. In: Die Zeit, Nr. 43/2002, S. 19–20.
- Homann, K./Suchanek, A.: Ökonomik: Eine Einführung. Tübingen 2000.
- Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. 1. Aufl., Frankfurt 1991.
- Kahneman, D./Tversky, A.: Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk. In: Econometrica, Nr. 47/1979, S. 263–291.
- Kaminski, H.: Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung – Aspekte von Interdisziplinarität aus der Sicht der Ökonomik. In: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn 2003, S. 41–76.
- Kant, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785). Hamburg 1957.
- Kirchgässner, G.: Homo Oeconomicus. Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. 2. erw. Aufl., Tübingen 2000.
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Aufl., Weinheim 1964
- Klafki, W.: Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Die Deutsche Schule, 1977, S. 703–716.

- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. Aufl., Weinheim 1991
- Kreikebaum, H./Behnam, M./Gilbert, D. U.: Management ethischer Konflikte in international tätigen Unternehmen. Wiesbaden 2001.
- Kurz, H. D.: Privates Laster, öffentliche Wohltat. In der Wirtschaftstheorie wird der Wert des Eigennutzes in Zweifel gezogen. In: Die Zeit Nr. 21/1989, S. 42–43.
- Kutscha, G.: Qualifikationsbedarf und Bildungsanforderungen im „kaufmännischen Arbeitsprozess“, ein Strukturgittermodell zur didaktischen Vermittlung ökonomischer Fachkompetenzen in der integrierten Sekundarstufe II. In: Kutscha, G. (Hg.): Ökonomie an Gymnasien. München 1975, S. 196–230
- Lenz, W.: Bildung ohne Aufklärung? Wien 1990.
- Malik, F.: Elemente einer Theorie des Managements sozialer Systeme. In: Ulrich, H. u. a. (Hrsg.): Grundlegung einer allgemeinen Theorie der Gestaltung, Lenkung und Entwicklung zweckrationaler sozialer Systeme. Diskussionsbeiträge des IfB, St. Gallen 1984, S. 31–101.
- Manstetten, R.: Das Menschenbild der Ökonomie. Der homo oeconomicus und die Anthropologie von Adam Smith. München 2002.
- McKenzie, R./Tullock, G.: Homo Oeconomicus. Frankfurt 1984.
- Piper, N.: Vor uns der Niedergang. Nicholas Georgescu-Roegen untersuchte die natürlichen Grenzen für die Wirtschaft. Er fordert eine radikale Neuformulierung der Ökonomie. In: Zeit-Punkte, Nr. 3/1993, S. 97.
- Pfriem, R.: Betriebswirtschaftslehre in sozialer und ökologischer Dimension. Frankfurt 1983.
- Reetz, L.: Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn 1984.
- Reetz, L.: Zur Rolle der Wirtschaftswissenschaften in der Wirtschaftsdidaktik. In: Twardy, M. (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Normativität und Pragmatik. Düsseldorf 1985, S. 199–237.
- Reetz, L.: Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn 2003, S. 99–124.
- Robinson, S. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart 1972.
- Rohbeck, J./Steinbrügge, L.: Wie kann man das Lehren lehren? Zur Funktion der Fachdidaktik in der Lehrerbildung. In: Forschung & Lehre, Nr. 11/2002, S. 591–593.
- Schanz, G.: Betriebswirtschaftslehre als Sozialwissenschaft. Stuttgart 1979.
- Schneider, W. u. a.: Betriebswirtschaft – Lehrbücher für Handelsakademien, 5 Bände. Wien 1976–2003.
- Selten, R.: Die Leute glauben, dass sie klüger als andere sind. [Online: <http://archiv.tagesspiegel.de/archiv/05.12.2002/3344749.asp> vom 08.08.2003], veröffentlicht in: Der Tagesspiegel vom 05.12.2002.
- Selten, R.: Laboratorium für experimentelle Wirtschaftsforschung. [Online: <http://webserver.econ1.uni-bonn.de> vom 08.08.2003].
- Sen, A.: Ökonomie für den Menschen. München 2000.
- Simon, H.: Administrative Behavior. New York 1957.
- Smith, A.: Theorie der ethischen Gefühle. Hamburg 1977.
- Smith, A.: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen (1776), Herausgabe und Übersetzung v. H.C. Recktenwald. 6. Aufl., München 1993.
- Steinmann, H.: Puma: Unternehmerische Verantwortung – nicht nur ökonomisch! In: Forum Wirtschaftsethik, Nr. 4/2002, S. 14–16.
- Twardy, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Düsseldorf 1983.
- Ulrich, H.: Von der Betriebswirtschaftslehre zur systemorientierten Managementlehre. In: Wunderer, R. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre als Management und Führungslehre. 3. Aufl., Stuttgart 1995, S. 161–178.

- Ulrich, P.: Betriebswirtschaftslehre als praktische Sozialökonomie – Programmatische Überlegungen. In Wunderer, R. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre als Management und Führungslehre. 3. Aufl., Stuttgart 1995, S. 179–203.
- Woll, H.: Wirtschaftspädagogik und ökonomische Vernunft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 3/2002, S. 373–382.
- Winkel, R.: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. 2. Aufl., Düsseldorf 1988.
- Wöhe, G.: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 19. Aufl., München 1996.
- Wunderer, R. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre als Management und Führungslehre. 3. Aufl., Stuttgart 1995.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Josef Aff, Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Lange Gasse 20, D-90403 Nürnberg