

Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft

Janina Urban · Lisa-Marie Schröder
Harald Hantke · Lukas Bäuerle *Hrsg.*

Wirtschaft neu lehren

Erfahrungen aus der pluralen,
sozioökonomischen Hochschulbildung

OPEN ACCESS



Springer VS

Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft

Reihe herausgegeben von

Christian Fridrich, Institut für Allgemeinbildung, Pädagogische Hochschule
Wien, Wien, Österreich

Silja Graupe, Cusanus Hochschule, Bernkastel-Kues, Deutschland

Udo Hagedorn, Universität Bielefeld, Bielefeld, Deutschland

Reinhold Hedtke, Universität Bielefeld, Bielefeld, Deutschland

Georg Tafner, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland

Eva-Maria Walker, Alanaus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter bei
Bonn, Deutschland

Unter dem Dach sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft sammeln sich innovative theoretische, empirische und didaktische Ansätze, die sich kritisch mit der orthodoxen Ökonomik sowie der weltweit standardisierten Lehrbuchökonomie auseinandersetzen, alternative Zugänge zu ökonomischen Phänomenen, Problemen und Politiken bieten und sozialwissenschaftlich eingebettete Erklärungsansätze entwickeln. Bei aller Pluralität und Heterogenität gehen diese Ansätze gemeinsam davon aus, dass es problemorientierter, interdisziplinärer und pluraler Herangehensweisen an gesellschaftliche Problemlagen und politische Herausforderungen bedarf, um ökonomische Fragestellungen in ihren sozialen, ökologischen, politischen, historischen und kulturellen Zusammenhängen analysieren zu können. Sie erarbeiten hierfür – meist in interdisziplinärer Perspektive – neue Ansätze in Lehre und Forschung. Dabei sehen sie sich stets den Prinzipien der Interdisziplinarität, Pluralität und Kontroversität ebenso wie der permanenten ethischen Reflexion verpflichtet.

Die Reihe Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft wird in Kooperation mit der gleichnamigen Gesellschaft herausgegeben und versammelt Publikationen, die sich der verantwortlichen Erneuerung der Ökonomie (im doppelten Sinne der Wirtschaft und der Wirtschaftswissenschaften) verpflichtet sehen. Gefragt sind dabei gerade auch hochschul- und fachdidaktische Konzeptionen, die die Perspektiven und Befunde der zentralen Bezugsdisziplinen sozialwissenschaftlicher Wirtschaftsforschung, vor allem Volkswirtschaftslehre, Soziologie und Politikwissenschaft, in Bezug zueinander setzen und so ein vernetztes und sinnstiftendes Lernen und Studieren ermöglichen.

Alle Manuskripte für Monographien werden von mindestens drei Expertinnen bzw. Experten begutachtet, Beiträge für die Sammelbände durchlaufen ein doppelt-blindes Peer-Review.

Christian Fridrich, Silja Graupe, Udo Hagedorn, Reinhold Hedtke, Georg Tafner und Eva-Maria Walker

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/15818>

Janina Urban · Lisa-Marie Schröder ·
Harald Hantke · Lukas Bäuerle
(Hrsg.)

Wirtschaft neu lehren

Erfahrungen aus der
pluralen, sozioökonomischen
Hochschulbildung

Mit einem Essay von Maja Göpel

Hrsg.

Janina Urban
Netzwerk Plurale Ökonomik
Berlin, Deutschland

Lisa-Marie Schröder
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Frankfurt am Main, Deutschland

Harald Hantke
Leuphana Universität Lüneburg
Lüneburg, Deutschland

Lukas Bäuerle
Cusanus Hochschule für Gesellschafts-
gestaltung
Bernkastel-Kues, Deutschland



Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

ISSN 2523-8566

ISSN 2523-8574 (electronic)

Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft

ISBN 978-3-658-30919-0

ISBN 978-3-658-30920-6 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2021

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Cori Antonia Mackrodt

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Wirtschaft neu lehren – eine Einleitung	1
Lukas Bäuerle, Harald Hantke, Lisa-Marie Schröder und Janina Urban	
In Wirklichkeit können wir neue sozioökonomische Realitäten imaginieren (lernen)	17
Maja Göpel	
Lehre im Interesse der Studierenden: Selbstverständnis, Prinzipien und Praktiken einer bildungswirksamen Hochschullehre	25
Moritz Peter Haarmann	
Plurale Einführung in die VWL? Zu den Gestaltungsmöglichkeiten pluraler Einführungsveranstaltungen	47
Sebastian Thieme	
„Warum sagt einem das niemand?“ Pluralität und Reflexivität für die schulische (sozio-)ökonomische Bildung	61
Marcel Beyer	
Teaching Feminist Economics. Conceptual Notes and Practical Advice for Teaching a Subject in the Making.	77
Anna Saave	
Plurale Lehre in den Wirtschaftswissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen	93
Anne Berner, Franziska Dorn, Christian Ochsner, Alexander Silbersdorff und Lukas Wolfinger	
Low-Profit im Kontext der UN-Nachhaltigkeitsziele	107
Christian Fahrbach und Annika Weiser	

Using Academic Travel to Teach Sustainable Economic Development	125
Poulomi Dasgupta	
„Uni auf den Acker!“ – eine weltzugewandte ökonomische Bildung auf Exkursion	145
Johanna Hopp und Theresa Steffestun	
Lebensentwürfe im Spannungsfeld von Ökonomisierung, Selbstverwirklichung und unternehmerischer Nachhaltigkeit.	161
Tim Thrun, Marc Casper und Maximilian Schormair	
Gestaltungsorientiert forschen lernen mit <i>design thinking</i> – Erläutert am Beispiel des Umgangs mit dem Lernfeldparadoxon der wirtschaftsberuflichen Bildung.	177
Harald Hantke	
Was ist Ökonomie? Das Interdisziplinäre Studentische Kolloquium (ISK) an der Humboldt-Universität zu Berlin	197
Anja Breljak, Felix Kersting, Klaas Miersch, Timo Stieglitz und Iris Wohnsiedler	
Interdisziplinäre Problemlösung konkret (IPK): Eine Methode für die sozioökonomische Hochschulbildung	211
Julia K. Mayer und Lisa-Marie Schröder	
Das Leipziger Erwägungsseminar. Ein didaktisch reflektierender Erfahrungsbericht.	225
Lara Boerger	
Dialogischer Pluralismus als Polit-Talk – Ein Seminarkonzept zur Vermittlung von Diskurskultur und angewandter Pluraler Ökonomik	239
Elsa Egerer	
Poetry-Slams als Impuls für eine subjektiv begründete Reflexion wirtschaftswissenschaftlicher Denk- und Sprachkulturen	253
Gabriela Hahn, Harald Hantke und Andreas Fischer	
Gedeih-Räume sozioökonomischer Hochschullehre. Zur Innenarchitektur einer lebendigen Wirtschaftsdidaktik.	267
Marc Casper	

**Literaturempfehlungen zur Selbsterprobung: Einblicke in Theorie
und Praxis der (sozioökonomischen) Hochschullehre in
Deutschland** 289
Julia K. Mayer und Jan Pranger

Zu den Autorinnen und Autoren

Lukas Bäuerle ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Ökonomie an der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung und promoviert an der Europa-Universität Flensburg zu Subjektivierungsprozessen im Rahmen ökonomischer Hochschulbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Institutionen ökonomischen Denkens und Handelns, Philosophie und Geschichte von Ökonomik und Ökonomisierung, *philosophy and economics of education*, qualitative Sozialforschung.

Anne Berner ist Doktorandin an der Professur für Statistik der Georg-August-Universität Göttingen und Mitarbeiterin im Projekt ReCap (www.macroe rebounds.org). Sie ist seit 2015 Mitglied der Hochschulgruppe (HSG) Kritische Wirtschaftswissenschaften Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Energieeffizienz, Rebound-Effekte und Wachstum.

Marcel Beyer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Sozialwissenschaften und ihre Didaktik an der Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrmittelforschung, (schulische) sozialwissenschaftliche emanzipatorische Bildung, Transformationsbildung im Gegenstandsbereich Wirtschaft.

Lara Boerger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der „Forschungsstelle für öffentliche und Non-Profit Unternehmen“ der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ökonomie öffentlicher Unternehmen, Politische Ökonomie, Arbeitsmarktökonomie, Plurale Ökonomik, Erwägungsdidaktik.

Anja Breljak hat im Bachelor Philosophie und VWL an der Humboldt-Universität zu Berlin und im Master Philosophie an der Freien Universität Berlin studiert. Sie war Co-Organisatorin des Interdisziplinären Studentischen Kolloquiums (ISK) an

der Humboldt-Universität zu Berlin und ist in der Studierendeninitiative „Was ist Ökonomie?“ aktiv. Seit 2018 promoviert sie am Forschungskolleg SENSING über sensible Medien und digitale Ökonomien.

Dr. Marc Casper ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Curriculare Entwicklung und Schulentwicklung, Ideologiekritische Ökonomische Bildung, Theorie des Kaufmännischen, Kompetenzmodellierung für Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Dr. Poulomi Dasgupta is an Assistant Professor at Department of Economics and Finance in Franklin University Switzerland and a Research Scholar at the Global Institute for Sustainable Prosperity. Research areas: Political Economy, Development Economics, Labour and Unemployment, Sustainable Development, Informal Sector and Economic Dualism.

Franziska Dorn ist Doktorandin und Mitarbeiterin an der Professur für Statistik der Georg-August-Universität Göttingen. Sie ist seit 2014 Mitglied der HSG Kritische Wirtschaftswissenschaften Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zeitarmut, Einkommensungleichheit und ökologische Nachhaltigkeit, *bivariate copula models*.

Elsa Egerer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Plurale Ökonomik, Geld- und Finanzmarkttheorie und Finanzwissenschaft.

Christian Fahrbach ist Dozent an der Leuphana Universität Lüneburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind *Low-Profit*-Investitionen, Unternehmensfinanzierung und nachhaltige Geldanlagen.

Prof. Dr. Andreas Fischer (†) war Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Didaktik der Wirtschaftslehre an der Leuphana Universität Lüneburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte waren Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung, Didaktik der Wirtschaftslehre und Didaktik der sozioökonomischen Bildung, Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens.

Prof. in Dr. Maja Göpel arbeitet seit gut zwei Jahrzehnten an der Schnittstelle Wissenschaft und Praxis im Kontext Nachhaltigkeitstransformationen mit Schwerpunkt Politische Ökonomie. Zuvor als Generalsekretärin des Wissenschaftlichen Beirates für Globale Umweltveränderungen (WBGU) tätig, baut sie aktuell „The New Institute“ in Hamburg auf. Sie ist eine der Gründerinnen von Scientists4Future und Honorarprofessorin an der Leuphana Universität Lüneburg.

Gabriela Hahn ist Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lern- und Entwicklungstheorien, Sozialisations-theorien, konstruktivistisch ausgerichtete Lehr-Lern-Arrangements in der Berufsbildung, schulpraktische Studien.

Dr. Moritz Peter Haarmann ist Gastprofessor für Politikdidaktik an der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Ökonomie (insbesondere ihre Ideengeschichte), Didaktik der sozio-ökonomische Bildung im Kontext von politischer Bildung, empirische Lehr- und Lernforschung (insb. adressat*innenorientierte Hochschullehre).

Harald Hantke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Leuphana Universität Lüneburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind kritisch-transformative Berufsbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung, Didaktik der sozioökonomischen Bildung (insbesondere Lebensweltorientierung), Curriculumproduktion und -rezeption, Resonanz- und Entfremdungserfahrungen beruflich Lernender.

Johanna Hopp ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Ökonomie an der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung und Doktorandin am Governance and Sustainability Lab an der Universität Trier. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mensch-Natur-Verhältnisse, Feministische Geographie, Ökonomische Bildung im Kontext sozialökologischer Transformation.

Felix Kersting ist Doktorand am Institut für Wirtschaftsgeschichte an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er war Co-Organisator des Interdisziplinären Studentischen Kolloquiums (ISK) an der Humboldt-Universität zu Berlin und ist in der Studierendeninitiative „Was ist Ökonomie?“ aktiv. Forschungsschwerpunkte: Wirtschaftsgeschichte und Politische Ökonomie.

Julia K. Mayer ist pädagogische Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt politische Bildung der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Forschungsschwerpunkte sind fachdidaktische Grundlagen der sozialwissenschaftlichen Bildung, Medienbildung in der sozialwissenschaftlichen Bildung sowie Sozioökonomiedidaktik.

Klaas Miersch ist Student im Master VWL an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er ist Co-Organisator des Interdisziplinären Studentischen Kolloquiums (ISK) an der Humboldt-Universität zu Berlin und einer interdisziplinären Lehrveranstaltung an der Technischen Universität Berlin. Er ist in der Studierendeninitiative „Was ist Ökonomie?“ aktiv.

Christian Ochsner ist Doktorand an der Professur für Empirische Außenwirtschaft der Universität Göttingen. Er ist seit 2014 Mitglied der HSG Kritische Wirtschaftswissenschaften Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zustandsraummodelle, Datengetriebene Identifikation in der Makroökonomie, Verbindungen zwischen realen und monetären Sektoren.

Jan Pranger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrbeauftragter in der Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Leuphana Universität Lüneburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Modellversuchsforschung (insbesondere Lernaufgabenentwicklung), Wirtschaftsdidaktik (insbesondere für eine sozioökonomische Berufsbildung), berufliche Sozialisation.

Anna Saave ist Doktorandin an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und lehrt an verschiedenen Universitäten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Ökonomie, Feministische Ökonomik, Nachhaltigkeitsökonomik, sozial-ökologische Transformation, Didaktik der Pluralen Ökonomik.

Dr. Maximilian Schormair ist Assistant Professor in Business Ethics am Trinity College Dublin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: *Political corporate social responsibility (CSR) & multistakeholder governance, deliberative democracy & discourse ethics, stakeholder engagement & stakeholder value creation, business & human rights, sharing economy.*

Lisa-Marie Schröder ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt politische Bildung der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Forschungsschwerpunkte sind sozialwissenschaftliche Bildung, insbesondere Medienbildung, im Zeitalter der Postdemokratie, Pluralismus in der sozioökonomischen Bildung sowie Grundlagen sozialwissenschaftlicher Didaktik.

Dr. Alexander Silbersdorff ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Statistik an der Georg-August-Universität Göttingen. Er ist seit 2007 Mitglied der HSG Kritische Wirtschaftswissenschaften Göttingen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Strukturiert Additive Regression, Empirische Gesundheitsökonomik, Empirische Ökologische Ökonomik.

Theresa Steffestun ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Ökonomie an der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung und Doktorandin an der Universität Lausanne. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ökonomische Bildung, interdisziplinäre Lehrbuchforschung, Kultur- und Ideengeschichte der

Ökonomie (insbesondere die Bedeutung interdisziplinärer Bezüge zur Psychologie und Philosophie), Plurale Ökonomie, Österreichische Schule der Nationalökonomie.

Timo Stieglitz studiert VWL und Philosophie in Berlin und ist Co-Organisator des Interdisziplinären Studentischen Kolloquiums (ISK) an der Humboldt-Universität zu Berlin. Derzeit verfasst er seine Masterarbeit in VWL zur Messung von Vermögensungleichheit am Institut für Wirtschaftsgeschichte der Humboldt-Universität zu Berlin, an dem er auch als studentische Hilfskraft arbeitet. Er ist in der Studierendeninitiative „Was ist Ökonomie?“ aktiv.

Dr. Sebastian Thieme war in den Wintersemestern 2018/2019 sowie 2019/2020 Vertretungsprofessor für VWL/Wirtschaftswissenschaften an der Hochschule Harz und arbeitete in verschiedenen Projekten zur Pluralen Ökonomik in Deutschland. Forschungsschwerpunkte sind unter anderem: Selbsterhaltung als Wirtschaftsmotiv/Subsistenz(ethik), Sozialökonomik, sozialwissenschaftliche Ökonomik, Normativität und Ökonomik, Plurale Ökonomik, Deliberation als Forschungsmethode und ökonomische Misanthropie.

Tim Thrun ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Berufs- und Arbeitspädagogik der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Kaufmännische Bildung, Sozioökonomische Bildung.

Janina Urban ist wissenschaftliche Referentin beim Netzwerk Plurale Ökonomik und war zuvor beim Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) im Themenbereich Neues ökonomisches Denken in Düsseldorf tätig. Sie hat einen Master of Science in VWL an der Freien Universität Berlin abgeschlossen und arbeitet über die Themen Währungsräume und Finanzmärkte, Schwellenlandökonomien, *critical macro finance*, Plurale Ökonomik und sozioökonomische Bildung.

Dr. Annika Weiser ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Modulkoordinatorin im Modul „Wissenschaft trägt Verantwortung“ an der Leuphana Universität Lüneburg, dem Team College sowie Institute for Sustainable Development and Learning (ISDL). Ihre Forschungsschwerpunkte sind transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung, forschendes Lernen in der Studieneingangsphase sowie Lehr-Lern-Settings an der Schnittstelle von Wissenschaft und Gesellschaft.

Iris Wohnsiedler ist Studentin im Master VWL an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie arbeitet am Institut für Wirtschaftsgeschichte und organisiert das

Interdisziplinäre Studentische Kolloquiums (ISK) an der Humboldt-Universität zu Berlin mit. Sie ist in der Studierendeninitiative „Was ist Ökonomie?“ aktiv.

Lukas Wolfinger ist Historiker an der Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und seit 2014 Mitglied der Hochschulgruppe Kritische Wirtschaftswissenschaften Göttingen.



Wirtschaft neu lehren – eine Einleitung

Lukas Bäuerle, Harald Hantke, Lisa-Marie Schröder und
Janina Urban

Der vorliegende Sammelband ist das (Zwischen-)Produkt einer längeren Reise. Angetreten wurde diese Reise von verschiedenen Personen an unterschiedlichen Orten, die durch prägende Ereignisse und durch ein gemeinsames Interesse zusammenfinden: Hochschullehrende auf der ganzen Welt, die im weitgefassten Bereich der ökonomischen Bildung tätig sind, sehen sich durch Ereignisse wie die Wirtschafts- und Finanzkrisen, die Europa langfristig prägende Eurokrise, aber auch die Klimakrise dazu aufgerufen, ihre Lehrtätigkeit grundlegend zu überdenken. In dringlichem Maße gilt das nun seit Ausbruch der Coronapandemie und ihrer sozioökonomischen Folgekrisen.¹ Denn wenn diese

¹Die Coronakrise hat diesen Band in seiner Finalisierungsphase getroffen. In den Beiträgen werden Sie daher keine Verweise finden. Als Herausgeberinnen und Herausgeber möchten wir dazu einladen, die hier versammelten Lehrinnovationen selbstständig im Lichte der aktuellen Geschehnisse zu reflektieren.

L. Bäuerle (✉)

Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Bernkastel-Kues, Deutschland
E-Mail: lukas.baeuerle@cusanus-hochschule.de

H. Hantke

Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg, Deutschland
E-Mail: harald.hantke@leuphana.de

L.-M. Schröder

Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: schroeder@soz.uni-frankfurt.de

J. Urban

Netzwerk Plurale Ökonomik, Berlin, Deutschland
E-Mail: janina.urban@plurale-oekonomik.de

© Der/die Autor(en) 2021

J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_1

mit der gegenwärtigen Wirtschaftsweise fundamental verbundenen Phänomene in standardökonomischer Bildung überhaupt vorkommen, finden sich ihre Beschreibungen wie auch Vorschläge zu ihrer Lösung meist in ein enges paradigmatisches Korsett gezwängt. Wirtschaft aber ist mehr als ein anonymes Marktgeschehen, mehr als Nutzenmaximierung und abstrakte Modellierung. Der Band möchte Wege aufzeigen, worin dieses „Mehr“ bestehen kann und auf welchen didaktischen Wegen dies zu einer nunmehr pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung beiträgt. Wenngleich maßgeblich aus dem Kreis von Hochschullehrenden heraus entstanden, findet die Reise dieses Bandes einen weiteren wichtigen Ausgangspunkt in der studentischen Kritik an standardökonomischer Bildung und Wissenschaft. Das 2012 in Deutschland gegründete Netzwerk Plurale Ökonomik ebenso wie die 2014 initiierte International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE) können mittlerweile als federführende Wegbereiterinnen und Wegbereiter eines öffentlich ausgetragenen Diskurses um die Ausrichtung ökonomischer Bildung an Schulen und Hochschulen angesehen werden. Unter anderem hiervon inspiriert, kamen im Oktober 2016 Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zusammen, um diesen Impuls im Rahmen der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW) zu stärken und in der akademischen Fachwelt zu verankern. Das heißt, (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die entweder Studierende der VWL oder Lehramtsstudierende ausbilden, beginnen, gemeinsam wissenschaftliche und praktische Prinzipien einer explizit interdisziplinär ausgerichteten *sozioökonomischen* Bildung zu entwickeln. Aus dieser Gesellschaft heraus ist nun der vorliegende Sammelband als erstes Projekt der Sektion Hochschullehre entstanden, zu deren Mitbegründerinnen und Mitbegründern das Herausgeberteam des Bandes zählt. Was motiviert uns als Herausgeberteam, eine intensivere Auseinandersetzung mit pluraler, sozioökonomischer Hochschulbildung anzustoßen? Warum interessieren wir uns insbesondere für individuelle Lehrerfahrungen in der Anwendung innovativer Lehrkonzepte? Was glauben wir zeigen zu können, wenn wir zum einen diese unterschiedlichen Bereiche von Fachdidaktik und Fachwissenschaft zusammenführen und zum anderen nach einer Reflexion der institutionellen Gegebenheiten fragen, unter denen die Lehrinnovationen initiiert wurden?

Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) in Düsseldorf – das auch die Realisierung dieses Sammelbands finanziell ermöglichte – hat in den vergangenen vier Jahren zahlreiche Forschungsvorhaben gefördert, die den *Status quo* ökonomischer Forschung und Bildung zum Gegenstand hatten. Die Ergebnisse dieser und weiterer Studien untermauern mindestens

drei Problemlagen, die der oben erwähnten Kritik der Studierenden Nachdruck verleihen: Erstens wird ökonomische Hochschulbildung weltweit und insbesondere auch in Deutschland von einem engen Lehrbuchkanon bestimmt, der die bestehende Vielfalt intra-, inter- und transdisziplinärer Herangehensweisen an ökonomische Phänomene weitestgehend unerwähnt lässt (Lopus und Paringer 2012; Beckenbach et al. 2016; Jatteau und Egerer 2017; Rebhan 2017; Decker et al. 2018). Zweitens vermag dieser Lehrbuchkanon auch nicht die Weiterentwicklungen der neoklassisch geprägten Mainstreamökonomik zu würdigen, was die meisten Lehrbuchautorinnen und Lehrbuchautoren jedoch nicht davon abhält, Studierenden wirtschaftspolitische Rückschlüsse aus den bloßen Grundmodellen von Märkten nahezulegen (Colander 2010; van Treeck und Urban 2016; Peukert 2018a, 2018b). Drittens ist es bedenklich, dass sich in didaktischen Materialien standardökonomischer Provenienz semantische Techniken finden, die eine weitgehend unbewusst erfolgende Wirkung auf politische, weltanschauliche oder auch die eigenen Selbstbilder betreffenden Glaubenssätze bei den Lernenden entfalten können (Zuidhof 2014; Bäuerle 2018; Graupe und Steffestun 2018; Maeße 2018).

Wirft man neben einem derartig strukturierten Lehrkorpus einen erweiterten Blick auf die tatsächliche Lebensrealität von Studierenden, so zeigt sich ein in hohem Grade rezeptives und repetitives Lerngeschehen an den Hochschulen; Studierende treten hier allenfalls als passive Empfängerinnen und Empfänger eines eng abgesteckten Kanons in Erscheinung, den sie in standardisierten Prüfungsformen wiedergeben müssen (Bäuerle et al. 2020). Dies mag zum Teil durch die eben erwähnte Ausgestaltung didaktischer Materialien zu erklären sein. Ein Großteil ist aber auch eine Folge der strukturellen Gegebenheiten, in denen Hochschulbildung weitestgehend standardisiert und auf eine ökonomische Verwertung des Erlernten hin ausgerichtet ist (ebd., Kap. 4). Viele Studierende äußern in diesem Zusammenhang ein gesteigertes Stressempfinden und eine Wahrnehmung von Konkurrenzdruck, was sich unter anderem in der Auswahl möglichst einfacher Kurse im Laufe des Studiums niederschlägt und zu einer wachsenden Distanzierung – man könnte es auch Desinteresse nennen – gegenüber den Studieninhalten führt (ebd.; Schweitzer-Krah und Engartner 2019). Ein solcher Vorrang ökonomischer Kennziffern oder Zwecke, ein Bedeutungsverlust der eigentlichen Bildungsinhalte und schließlich auch eine Ausweitung von Konkurrenz- und Stressempfinden lassen sich als Merkmale einer umfassenden Ökonomisierung des Bildungssystems verstehen, die eben auch *ökonomische* Hochschulbildung in erheblichem Maße zu prägen scheint.

Studierende, die eine derartige ökonomische Hochschulbildung erfahren haben, sehen sich mit der Anforderung konfrontiert, aktuelle sowie generelle

wirtschaftliche Zusammenhänge für ihr persönliches, gesellschaftliches und späteres berufliches Umfeld nachvollziehbar und erklärbar zu machen. Dabei haben Fragen Relevanz, die das Verhältnis von standardökonomischen Modellen und realweltlichen Prozessen betreffen, und solche, die sowohl den Nutzen der Modelle grundsätzlicher hinterfragen als auch die Art und Weise, wie auf Basis der Modellkategorien gesellschaftliche Veränderungen angestoßen werden. Dem Stand der bisherigen Forschung nach zu urteilen, sind solche Fragen jedoch derzeit nicht Teil eines ökonomischen Hochschulstudiums. Vielmehr scheint ein gewisses Missverhältnis von Theorie und Praxis sowie eine mangelnde Reflexion dieses Verhältnisses sowohl bei Promovierenden wie auch bei Professorinnen und Professoren der VWL vorzuherrschen (exemplarisch Urban und Rommel 2020).² Vor diesem Hintergrund birgt ein Brückenschlag von Fachwissenschaft und Fachdidaktik das Potenzial, im Austausch über Inhalt *und* Formen zu einer Erneuerung ökonomischer Hochschulbildung beizutragen. Denn während sich plurale Ökonominen und Ökonomen bisher allen voran den Inhalten (sozio-)ökonomischer Lehre gewidmet haben³, werden Grundsatzüberlegungen der sozio-ökonomischen Fachdidaktik (exemplarisch Fischer und Zurstrassen 2014; Hedtke 2018; Autorengruppe Sozioökonomische Bildung 2019) bereits im Rahmen des Hochschulstudiums von angehenden Lehrerinnen und Lehrern angewendet. Hier werden in den fachdidaktischen Hochschulseminaren beispielsweise „didaktische Doppeldecker“ realisiert, in denen Lehrinhalte mithilfe von Lernmethoden erörtert werden, die von den Studierenden in der zukünftigen Lehrpraxis selbst verwendet werden können. Das gemeinsame Interesse der Beitragenden dieses

²Eine Diskussion, inwieweit eine Vermittlung zwischen den wissenschaftlichen Inhalten einer Disziplin und der Reflexion ihrer Einbettung und Wirkung in der Gesellschaft nicht auch in allen Fächern des Hochschulstudiums verankert sein sollte, findet unter dem Schlagwort „transformative Wissenschaft“ statt (Schneidewind und Singer-Brodowski 2014).

³Siehe hierzu den monatlich erscheinenden Heterodox Economics Newsletter (<https://www.heterodoxnews.com/HEN/home.html>), das International Journal for Pluralism and Economic Education (<https://www.inderscience.com/jhome.php?jcode=ijpee>), das bereits im Krisenjahr 2009 herausgegebene Handbook of Pluralist Economics Education (Reardon 2009), die Auflistung von Readern und alternativen Lehrbüchern des Netzwerk Plurale Ökonomik (<https://www.plurale-oekonomik.de/netzwerk-plurale-oekonomik/>) und die seit Dezember 2016 operierende Online-Plattform Exploring Economics (<https://www.exploring-economics.org/de/>), auf der nicht nur eine bemerkenswerte Fülle von Lektürehinweisen, Essays, Videos und didaktischen Materialien bereitgestellt wird, sondern auf der auch zunehmend eine Vernetzung zwischen Hochschullehrenden ermöglicht wird.

Sammelbands besteht vor diesem Hintergrund darin, explizit eine *Hochschuldidaktik für sozioökonomische Bildung* zu entwickeln. Diesem Prozess – zu dem die Leserinnen und Leser dieses Bandes herzlich eingeladen sind – hat sich die Sektion Hochschullehre der GSÖBW verschrieben. Wenn wir diesen Band bewusst als eine Sammlung von *Erfahrungen* pluraler, sozioökonomischer Hochschulbildung betrachten, so ist dies aber auch unserer eigenen Lehrerfahrung geschuldet, dass die Fallstricke der Realisierung einer solchen Hochschulbildung immer im Detail liegen. Die hier aufgeworfene Diskussion kann sich deswegen nicht alleine in theoretischen Erwägungen erschöpfen, sondern muss ganz dezidiert auch die alltäglichen Untiefen hochschuldidaktischer Praxis einbeziehen.

Hierbei treten beispielsweise folgende Fragen hervor: Welche theoretischen Konzepte und aktuellen Forschungsergebnisse gehören unbedingt in einen volkswirtschaftlichen oder einen fachdidaktischen Kurs? Welche Methoden können gewählt werden, um den Studierenden Zugänge zu Lehrinhalten zu eröffnen und ihre aktive (weitere) Auseinandersetzung mit diesen Themen zu fördern? Welche Haltung nehme ich als lehrende Person ein, wenn ich aus einer standardisierten Lehre ausbreche, wenn ich die Standardökonomik auf eine neue Art und Weise einführe, wenn ich im Wissenschaftssystem weniger beachtete Diskurse berücksichtige und wenn ich zudem meinen Lehrstil von einem monologischen bzw. frontalen zu einem dialogischen bzw. partizipativen verändere? Und schließlich: Wie kann ich Lehrinnovationen mit den institutionellen Rahmenbedingungen und oftmals auch Beschränkungen in Einklang bringen und darin vielleicht gar eine Verstetigung der Innovation veranlassen?

Für unser Herausgeberteam, das paritätisch fachwissenschaftlich und fachdidaktisch besetzt ist, sind dies Fragen, die durch die Beschäftigung mit den Beiträgen erst deutlicher hervorgetreten sind. Unser *Call for Papers* orientierte sich hauptsächlich an folgenden Kriterien:

- Die Beiträge sollten von selbstorganisierten Studierendengruppen (sozio-)ökonomischer Studienfächer, von Lehrenden der VWL und von Lehrenden der sozialwissenschaftlichen Lehrämter stammen.
- Die Beiträge sollten eine Lehrinnovation sowohl in Bezug auf ihren Inhalt als auch in Bezug auf ihre Form darstellen.
- Die Beiträge sollten verdeutlichen, welche Antworten die Lehrinnovationen auf in der Standardökonomik vernachlässigte Themen und Ansätze geben – etwa in Bezug auf Klimawandel, Wirtschaftskrisen, *Gender* oder Ökonomisierungsprozesse.

- Die Beiträge sollten einen lockeren, narrativen Stil aufweisen, mit dem wir – neben der Veröffentlichung im *Open-Access*-Format – eine größere Breite motivierter Lehrender erreichen möchten.
- Die Beiträge konnten sowohl deutschsprachig als auch englischsprachig eingereicht werden, da eine standardisierte ökonomische Hochschulbildung ein globales Phänomen darstellt.

Die eingereichten Beiträge durchliefen ein doppelt anonymes *Peer-Review*-Verfahren, das von einem wissenschaftlichen Beirat des Sammelbands übernommen wurde. Die begutachteten und überarbeiteten Beiträge finden sich nun in diesem Sammelband in einer Reihenfolge angeordnet, mit der wir bewusst die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Perspektiven der Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken aufbrechen wollen. Mit der Anordnung, die wir letztlich *ex post* vorgenommen haben, unterbreiten wir ein grobes und mit Vorsicht zu genießendes Orientierungsangebot, mit dem wir *mögliche* charakterisierende Aspekte der Beiträge hervorheben. Wie Marc Casper in seinem Beitrag am Ende des Bandes zeigt, gibt es durchaus weitere Möglichkeiten, Bezüge zwischen den Beiträgen herzustellen. Die hier *ex post* gewählte Reihenfolge orientiert sich dabei größtenteils an den Pluralismusforderungen des Netzwerk Plurale Ökonomik: theoretische und methodische Pluralität, Interdisziplinarität, historische Fundierung und Selbstreflexion des Faches. Mindestens zwei neue Komponenten sind durch die Beiträge der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker hinzugekommen: der persönliche Bezug zu wirtschaftlichen Themen einerseits und zu der eigenen wirtschaftlichen Praxis – im Unternehmen oder als Konsumierende – andererseits. Des Weiteren haben wir die Kategorie „diskursive Aspekte von Sozioökonomie“ hinzugenommen. Denn zum einen hat sich gezeigt, dass Studierenden der Unterschied zwischen den verschiedenen sprachlichen Ebenen der Wissenschaft und des Alltags oftmals nicht klar ist – und diese mangelnde Differenzierungsfähigkeit ein Einfallstor für (auch ungewollte) ideologische Beeinflussung darstellen kann. Zum anderen ist deutlich geworden, dass ein Umgang mit volkswirtschaftlichen Konzepten auch erst im verbalen Umgang verankert werden kann.

Die einzelnen Beiträge des Sammelbands lassen sich wie folgt einteilen und einführen:

1 Essayistisches Vorwort

Die Politökonomin und Scientists4Future Mitinitiatorin *Maja Göpel* ordnet die Rolle des Wissenschaftssystems für die Herausbildung der großen gesellschaftlichen Erzählungen aus der Perspektive der Transformationsforschung ein. Sie deutet auf die Vielzahl der sich aktuell zuspitzenden Tendenzen wie im Bereich der Umweltveränderungen und der Digitalisierung hin, welche die Gewohnheiten und Denkstrukturen – individuell sowie gesellschaftlich – in Bewegung setzen. Dieser „Stresszustand“ eröffnet auch der pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung einen Weg in den *Mainstream*, sollte sich ein neues Paradigma einer systemischen Betrachtung gesellschaftlicher Phänomene durchsetzen. Die Einladung zu solch einem appellförmigen Beitrag ist von den Herausgeberinnen und Herausgebern bewusst gewählt: Wenn die Relevanz von bestimmten Bildungsinhalten und -formen Gegenstand einer breiteren gesellschaftlichen Diskussion werden soll, braucht es Menschen, die in der Lage sind, eine solche Vermittlerrolle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft einzunehmen.

2 Einleitender Beitrag

Moritz Peter Haarmann nimmt in seinem Beitrag ausgehend von Wilhelm von Humboldts Begriff der Bildung und der Universität eine Grundlagenbestimmung der möglichen Ziele und Zwecke einer sozioökonomischen Hochschulbildung vor. Dabei unterstreicht er die der Aufklärung entspringende Würde und Mündigkeit des Bildungssubjektes als zentrale Leitidee. Diese Idee ist heute jedoch in standardökonomischer Bildung einer Krise ausgesetzt, ebenso wie die Universität als Ort einer freien, selbstbestimmten Bildung nur noch selten in Erscheinung tritt. Die so vorgenommene Begriffsbestimmung erweitert Haarmann sodann durch einen Bezug zu etablierten Prinzipien pädagogischer Praxis, die auch im Sinne einer sozioökonomischen Hochschulbildung fruchtbar gemacht werden können. Dies veranschaulicht er abschließend an den Beispielen der Bestimmung von Lehrinhalten und Methoden wie auch der möglichen Ausgestaltung sozioökonomischer Curricula.

3 Standardökonomik einführende und reflektierende Formate

Sebastian Thieme zieht den oft bedienten Verweis auf vermeintliche Sachzwänge standardökonomischer Hochschulbildung empirisch und theoretisch in begründeten Zweifel, um die Möglichkeit einer Integration von Perspektiven der Pluralen Ökonomik in grundlegende VWL-Lehrveranstaltungen zu unterstreichen. Basierend auf Erfahrungen einer Einführungsveranstaltung in die VWL diskutiert er in seinem Beitrag Gestaltungsmöglichkeiten, die auch in bestehenden Curricula genutzt werden können, um in grundlegenden ökonomischen Lehrveranstaltungen kritische Perspektiven im Sinne der Pluralen Ökonomik zu verankern.

Marcel Beyer beschreibt in seinem Beitrag die Erkenntnismomente von Lehramtsstudierenden, die er in einem Masterseminar durch die Reflexion ihrer bisherigen neoklassisch orientierten ökonomischen Ausbildung ermöglichen konnte. Mithilfe eines Texts des Ökonomen Gary S. Becker, der die Anwendung der neoklassischen ökonomischen Prinzipien auf jegliche Lebensbereiche vorschlägt, tritt die Denkart der Standardökonomik besonders pointiert hervor. Beyer schafft durch Gruppenarbeit und eine entsprechende Sitzordnung einen offenen Raum zur Beschäftigung der Studierenden mit dem Gelernten. Aus der Reflexion leitet sich für die Lehramtsstudierenden auch die Frage nach paradigmatischen Alternativen zum *Mainstream* ab, dem Beyer Folge leistet und hier für die folgenden Seminare eine breitere Integration anderer Denkschulen in Erwägung zieht.

4 Paradigmatischer Pluralismus und Pluralismus reflektierende Formate

Anna Saave stellt theoretische und praktische Herausforderungen für die Lehre von feministischer Ökonomik dar: Zum einen ist das Feld selbst plural, mit unterschiedlichen, historisch gewachsenen Strömungen, wengleich Saave herausarbeitet, dass sich in Verbindung mit politischer Ökonomie und *queer studies* aktuell eine Art eigenes Paradigma herausbildet, welches auch konsistent in die Lehre eingebunden werden kann. Zum anderen bleibt die Lehre von feministischer Ökonomik für viele Studierende erklärungsbedürftig, da der Begriff persönlich wie politisch aufgeladen ist. Saave knüpft hier an die Erfahrungen von Studierenden an, die sich im Volkswirtschaftsstudium häufig in Situationen befinden, in denen Fragen zu stellen unangemessen erscheint. Im

Gegensatz dazu soll feministische Ökonomik ganz bewusst als ein Modus des Fragens erlernt werden. Weiterhin organisieren die Studierenden Teile des Seminars und übernehmen *care work*, um die praktische Relevanz der neu gewonnenen Perspektiven zu testen.

Anne Berner, Franziska Dorn, Christian Ochsner, Alexander Silbersdorff und Lukas Wolfinger zeigen in ihrem Beitrag auf, welche Entwicklungen in der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre an der Universität Göttingen 2007 zur Gründung einer Hochschulgruppe führten und wie diese die Lehre an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät um eine pluralistische Perspektive ergänzt hat. Im Zuge dessen werden wesentliche Defizite der Lehrsituation aufgezeigt, das Kooperationsverhältnis mit der Fakultät erörtert und die gruppeninternen Prozesse, die der studentisch gestalteten Lehre zugrunde liegen, diskutiert. Am Beispiel von studentisch organisierten Seminaren und Ringvorlesungen legen die Autorinnen und Autoren dar, unter welchen Bedingungen pluralistische Lehre einen Beitrag leisten kann, die Mängel in der Lehre aufzuheben und wie dies auf die Hochschulgruppe und die Fakultät zurückwirkt.

5 Empirische Herausforderungen, realweltlicher und persönlicher Bezug

Christian Fahrbach und Annika Weiser beschreiben in ihrem Beitrag ein jährlich an der Leuphana Universität Lüneburg stattfindendes Projektseminar zu wissenschaftlichen Methoden, welches alle Studierende vor ihrem Fachstudium belegen müssen. Im Wintersemester 2018/2019 wurde erstmalig das Thema *Low-Profit* in den Blick genommen und mit der Lehrmethode des Forschenden Lernens bearbeitet. Der Beitrag stellt zunächst die Einführung von *Low-Profit*-Investitionen als eine empirische Herausforderung des standardökonomischen Ansatzes im Projektseminar sowie Möglichkeiten einer wirtschaftspolitischen Umsetzung dar. Aufgabe der Studierenden war es dabei, das Thema *Low-Profit* mit den *sustainable development goals* (SDG) zu verbinden, dazu eine eigene Forschungsfrage zu entwickeln und diese kooperativ mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen zu beantworten.

Poulomi Dasgupta konstatiert in ihrem Beitrag, dass die Frage nach der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung in den letzten zwei Jahrzehnten in gesellschaftspolitischen Debatten zwar eine zunehmend dominante Rolle eingenommen hat. Gleichzeitig werden die komplexen Interdependenzverhältnisse zwischen Wirtschaft und Umwelt jedoch nicht von den Standardmodellen der neoklassischen Ökonomik erfasst. Vor diesem Hintergrund erörtert die Autorin

die Frage, ob die Integration des akademischen Reisens in die wirtschaftswissenschaftlichen Curricula das Potenzial mit sich bringt, die Lücke zwischen der Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung und dem wirtschaftswissenschaftlichen Lehralltag zu verkleinern.

Johanna Hopp und Theresa Steffestun berichten in ihrem Beitrag – vor dem Hintergrund der studentischen Kritik, dass die multiplen sozialen, ökologischen und ökonomischen Krisen der Gegenwart in der ökonomischen Bildung einen geringen Stellenwert einnehmen – von ihren Erfahrungen bei der Umsetzung einer dezidiert weltzugewandten ökonomischen Bildung als Antwort auf diese Kritik. Dabei rücken sie den Kontext wirtschaftlichen Denkens und Handelns auf der einen und das erkennende und sich bildende Subjekt auf der anderen Seite in den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens. Am Beispiel einer einwöchigen Exkursion von Ökonomiestudierenden der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung in das landwirtschaftliche Ensemble von Rothenklempenow legen die Autorinnen die didaktische Umsetzung dieses Bildungsanliegens dar.

Tim Thrun, Marc Casper und Maximilian Schormair stellen in ihrem Beitrag ein Lehrkonzept vor, das sich in folgende drei Teile gliedert: In einem ersten Block leisten die Studierenden überwiegend biographisch orientierte Reflexionen. Die dabei subjektiv formulierten Lebensentwürfe werden im zweiten Block durch Filmvorführungen und -diskussionen kontrastiert. Im Rahmen eines dritten Referatsblocks vertiefen die Studierenden ihre bisherigen Überlegungen vor dem Hintergrund eines aktuell diskutierten Themas der Wirtschaftswissenschaft wie beispielsweise „Postwachstum und Minimalismus“ oder „Selbstopтимierung“. Mit diesem Vorgehen soll kritisch-emanzipatorisches Denken und Handeln im Hinblick auf die eigenen Lebenswelten gefördert werden.

Harald Hantke konstatiert, dass (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer der wirtschaftsberuflichen Bildung mit einem Lernfeldparadoxon konfrontiert sind. So setzt sich der Lernfeldansatz als Curriculum der beruflichen Bildung aus folgenden zwei Ansprüchen zusammen, die sich zu widersprechen scheinen: Dem im Lernfeld-Konzept formulierten (Bildungs-)Anspruch an eine nachhaltigkeitsorientierte wirtschaftsberufliche Bildung steht ein in den Lernfeld-Vorgaben formulierter (Qualifikations-)Anspruch an eine wirtschaftsberufliche Bildung gegenüber, der sich an betrieblichen Situationen orientiert. Mit der Herausforderung dieses doppelten Anspruchs setzen sich zukünftige Lehrkräfte in ihrem Bachelorstudium „Wirtschaftspädagogik“ an der Leuphana Universität Lüneburg in einem gestaltungsorientierten Lern-Forschungs-Prozess auseinander. Hantkes Beitrag gibt konzeptionell-theoretische Einblicke in diesen Prozess, indem *design thinking* als gestaltungsorientierter Lern-Forschungs-Prozess re-konzeptionalisiert und am Beispiel eines Seminarkonzepts konkretisiert wird.

6 Interdisziplinäre Formate

Anja Breljak, Felix Kersting, Klaas Miersch, Timo Stieglitz und Iris Wohnsiedler stellen mit dem Interdisziplinären Studentischen Kolloquium (ISK), das seit 2013 an der Humboldt-Universität zu Berlin wöchentlich stattfindet, ein selbstorganisiertes Format zur kritischen Diskussion von ökonomischen Theorien und anderen wissenschaftlichen Ansätzen vor, die sich im Themenfeld der Ökonomie bewegen. Das ISK verfolgt dabei drei Ziele: (1) VWL stärker als politische Ökonomie zu verstehen, (2) interdisziplinäre Zugänge zu fördern und (3) die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu *empowern*. Für die Umsetzung dieser Ziele haben sich, so die Autorinnen und Autoren, eine offene und inklusive Atmosphäre als ebenso förderlich erwiesen wie der Ansatz des selbstbestimmten und autodidaktischen Lernens. Die dauerhafte Schaffung eines Diskussions- und Reflexionsraums nach geisteswissenschaftlichem Vorbild führte unter anderem zu weiteren studentischen Seminaren und einigen veröffentlichten Texten.

Julia K. Mayer und Lisa-Marie Schröder stellen die Frage, wie die Integration unterschiedlicher Fachperspektiven, etwa der wirtschafts-, politik-, sozial- und geschichtswissenschaftlichen sowie geographischen Betrachtungsweisen, in der ökonomischen Hochschulbildung gelingen kann und schlagen hierzu den Einsatz von *design thinking* vor. Im Rahmen eines fachdidaktischen Vertiefungsseminars erarbeiten die Lehramtsstudierenden des Faches „Politik und Wirtschaft“, wie der spezifische Blick von Fachdisziplinen eingebunden und gleichzeitig auf konkrete Probleme, etwa das Thema CO₂-Steuern, angewendet werden kann. Da jede Disziplin eine eigene Didaktik mit sich bringt – die politikwissenschaftliche Perspektive zielt etwa auf die Bildung eines demokratisch souveränen Subjekts ab –, müssen die Lehramtsstudierenden zunächst solche Zielformulierungen der unterschiedlichen Disziplinen in ihren Konzeptvorschlägen miteinander vermitteln. Mayer und Schröder zeigen auf, dass das für den Hochschulkontext angepasste *design thinking*, die „Interdisziplinäre Problemlösung konkret“, auch in anderen Bereichen, etwa der Politikberatung, Einsatz finden könnte.

7 Diskursive Aspekte von Sozioökonomie

Lara Boerger stellt ein Seminar aus dem Bereich der VWL vor, das von 2006 bis 2019 an der Universität Leipzig angeboten wurde und sich durch eine dialog- und erwägungsorientierte Didaktik kennzeichnet. Das Konzept des „Leipziger Erwägungsseminars“ fußt auf der Erwägungsdidaktik der „Forschungsgruppe

Erwägungskultur Paderborn“ und wurde Ende der 1980er Jahre entwickelt. Die Grundidee umreißt einen spezifischen erwägungsorientierten Umgang mit Alternativen. Demnach soll das Wissen von Expertinnen und Experten nicht als gesetzt, gesichert und unumstößlich gelten. Vielmehr geht es darum, Theorien zu hinterfragen, zu vergleichen und einen integrierenden und bewahrenden Umgang mit unterschiedlichen Erklärungsansätzen zu praktizieren. Boerger unterstreicht dabei, dass das Konzept die zentralen Forderungen des Netzwerk Plurale Ökonomik e. V. – Selbstkritik, Reflexion und Offenheit in der VWL zu fördern – aufzugreifen vermag und somit eine Vorbildrolle einnehmen kann.

Elsa Egerer plädiert in ihrem Beitrag – unter Einbezug der Debatte über die von Studierenden aus aller Welt formulierten Forderungen für eine Plurale Ökonomik – dafür, dass eine explizite Diskurskultur im Sinne einer dialogischen Kommunikation und die Auseinandersetzung mit realen Problemen einen festen Platz in Lehr-Lernsettings finden sollten. Als exemplarisches Setting wird im Zuge des Beitrags eine für den Master „Plurale Ökonomik“ an der Universität Siegen konzipierte Veranstaltung vorgestellt. Während des Seminars lernten die Studierenden verschiedene ökonomische Denkrichtungen und deren Anwendung auf aktuelle wirtschaftspolitische Fragen kennen. Strukturiert wurde das Seminar mithilfe verschiedener Formate bzw. Methoden. Den Beitrag rundet eine auf mehreren Ebenen erfolgende Zusammenschau ab, die mögliche Implikationen dialogischen Pluralismus im Seminarkontext – und Wege, mit diesen umzugehen – darlegt.

Gabriela Hahn, Harald Hantke und Andreas Fischer reflektieren den Einsatz von *Poetry-Slam*-Texten in der Lehre angehender Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer. Auch im Sinne eines „didaktischen Doppeldeckers“, also für die Anwendung im Unterricht geeignet, verdeutlichen sie den Studierenden das Besondere an der VWL: die im allgemeinen Sprachgebrauch verbreiteten Begriffe der Wirtschaft – wie etwa Markt, Geld, Effizienz oder Nutzen – sind für die neoklassisch orientierte VWL sehr bestimmt definierte, mathematisch beschriebene Konzepte. Die Autorin und die Autoren wählen deshalb die Lyrik als eine Art Zwischensprache, die es den Studierenden erlaubt, sich zwischen der Ebene der Gesellschaft und jener der Wissenschaft zu verorten. In *Poetry-Slam*-Texten dürfen auch schräge, lustige, nachdenkliche und fragende Haltungen eingenommen werden, während gleichzeitig das Gelernte in eigener Sprache wiederholt und angeeignet wird.

8 Abschließende Beiträge

Marc Casper widmet sich schließlich in einer Zusammenschau der Beiträge des Sammelbands auf einer Metaebene folgenden Fragen: Welche Menschen und Institutionen betrifft sozioökonomische Hochschulbildung? Welche Merkmale und Spannungsfelder kennzeichnen hochschulisches Lernen im Allgemeinen und sozioökonomische Lehre im Besonderen? Auf dieser Basis wird als gemeinsames Anliegen einer sozioökonomischen Hochschulbildung die Ermöglichung von lebendigem Lernen identifiziert und nach drei Bestimmungen ausdifferenziert: nach biographischen, lebensweltlichen Bezügen; nach der sinnlich-ästhetischen Qualität von Lernprozessen und nach der Interaktionsmoral von Lerngruppen. Abschließend werden institutionelle und persönliche Entwicklungslinien einer sozioökonomischen Hochschulbildung aufgezeigt.

Julia K. Mayer und Jan Pranger bieten Literaturempfehlungen an, um die Umsetzung eigener Lehrinnovationen weiter zu befördern. Vorgestellt werden Publikationen, die sich mit den Herausforderungen zur Gestaltung einer pluralen, sozioökonomischen (Hochschul-)Lehre auseinandergesetzt haben. Die in diesem Beitrag gesetzten Impulse sollen dazu dienen, bei den Rezipierenden innovative Ideen für die eigene Hochschulbildung anzuregen.

9 Danksagungen und Einladung

Abschließend bleibt uns einigen Personen und Institutionen zu danken, die einen maßgeblichen Anteil an der Herausgabe dieses Sammelbands haben: Für die Möglichkeit, im Rahmen eines Gesprächsraums unsere Ideen in ein tatsächliches Vorhaben fließen zu lassen, insbesondere für das unserem Wirken entgegengebrachte Vertrauen, danken wir der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW) sowie Christian Fridrich, Silja Graupe, Udo Hagedorn, Reinhold Hedtke, Georg Tafner und Eva-Maria Walker als Herausgebenden der Springer VS-Reihe „Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft“. Den Gutachterinnen und Gutachtern des wissenschaftlichen Beirats unter der Leitung von Udo Hagedorn danken wir neben Thorsten Hippe (Lektorat) und Cori Antonia Mackrodt und Thomas Hortmann (Springer VS) für die an einer hohen wissenschaftlichen und formalen Qualität orientierten Begleitung des Bandes. Ein gesonderter Dank geht an das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) für die finanzielle Förderung des Sammelbands. Ohne diese Förderung wäre es nicht möglich gewesen, den Sammelband im *Open-Access*-Format anzubieten. In diesem

Zusammenhang danken wir auch den Verantwortlichen der Online-Plattform *Exploring Economics*, deren Bereitschaft zur Kooperation die Reichweite der hier versammelten Beiträge maßgeblich befördern wird.

Allen Autorinnen und Autoren, die zu diesem Band beitragen, danken wir für ihr Engagement im Sinne einer pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung. Ein besonderer Dank geht darüber hinaus an die Autorinnen und Autoren der dezidiert eingeladenen Beiträge: Maja Göpel, Moritz Peter Haarmann, Marc Casper, Julia K. Mayer und Jan Pranger. *Last but not least* wünschen wir den Rezipierenden des vorliegenden Werkes nun möglichst viele Inspirationen für die eigene Lehre: Gehen Sie dabei getrost kreativ mit den Lehrinnovationen um und bringen Sie sich bei Interesse gerne auch in der Sektion Hochschullehre der GSÖBW ein.

Kurz: Kommen Sie mit auf die gemeinsame Reise der Gestaltung einer pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung!

Literatur

- Autorengruppe Sozioökonomische Bildung. (2019). *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Bäuerle, L. (2018). Warum VWL studieren? *Sinnangebote ökonomischer Lehrbuchliteratur. Zeitschrift für Diskursforschung*, 6(3), 306–332.
- Bäuerle, L., Pühringer, S., & Ötsch, W. O. (2020). *Wirtschaft(lich) studieren. Erfahrungsräume von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Beckenbach, F., Daskalakis, M., & Hofmann, D. (2016). *Zur Pluralität der volkswirtschaftlichen Lehre in Deutschland: Eine empirische Untersuchung des Lehrangebotes in den Grundlagenfächern und der Einstellung der Lehrenden*. Marburg: Metropolis.
- Colander, D. (2010). *The Evolution of U.S. Economics Textbooks*. Middlebury College Economics Discussion Paper, No. 10–37. <http://sandcat.middlebury.edu/econ/repec/mdl/ancoec/1037.pdf>. Zugegriffen: 08. März 2020.
- Decker, S., Elsner, W., & Flechtner, S. (2018). *Advancing Pluralism in Teaching Economics: International Perspectives on a Textbook Science*. London: Routledge.
- Fischer, A., & Zurstrassen, B. (Hrsg.). (2014). *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Graupe, S., & Steffestun, T. (2018). “The market deals out profits and losses” – How Standard Economic Textbooks Promote Uncritical Thinking in Metaphors. *Journal of Social Science Education (JSSE)*, 17(3), 5–18. <https://www.jsse.org/index.php/jsse/issue/view/86>. Zugegriffen: 08. März 2020.
- Hedtke, R. (2018). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Jatteau, A., & Egerer, E. (2017). *Micro, macro, math: Is that all? An international study on economics bachelor curricula*. Working Paper (Draft) presented at FFM Conference 2017 Berlin. https://www.boeckler.de/pdf/v_2017_11_10_egerer.pdf Zugegriffen: 08. März 2020.

- Lopus, J. S., & Paringer, L. (2012). The principles of economics textbook: content coverage and usage. In G. M. Hoyt & K. McGoldrick (Hrsg.), *International handbook on teaching and learning economics* (S. 296–303). Cheltenham: Edward Elgar.
- Maeße, J. (2018). The schoolmaster's voice: International Perspectives on a Textbook Science. In S. Decker, W. Elsner, & S. Flechtner (Hrsg.), *Advancing Pluralism in Teaching Economics: International Perspectives on a Textbook Science* (1. Aufl., S. 191–213). New York: Routledge.
- Peukert, H. (2018a). *Makroökonomische Lehrbücher: Wissenschaft oder Ideologie?* Marburg: Metropolis.
- Peukert, H. (2018b). *Mikroökonomische Lehrbücher: Wissenschaft oder Ideologie?* Marburg: Metropolis.
- Reardon, J. (2009). *The handbook of pluralist economics education*. New York: Routledge.
- Rebhan, C. (2017). *Einseitig oder plural? Eine quantitative Analyse der wirtschaftswissenschaftlichen Einführungslehrbücher an deutschen Hochschulen*. Marburg: Metropolis.
- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2. Aufl.). Marburg: Metropolis.
- Schweitzer-Krah, E., & Engartner, T. (2019). Students' perception of the pluralism debate in economics: Evidence from a quantitative survey among German universities. *International Review of Economics Education*, 30(1), 1–12.
- van Treeck, T., & Urban, J. (2016). *Wirtschaft neu denken. Blinde Flecken in der Lehrbuchökonomie*. Berlin: iRights Media.
- Urban, J., & Rommel, F. (2020). *German Economics. Its Current Form and Content*. Cusanus Working Paper Series No. 56. https://www.cusanus-hochschule.de/wp-content/uploads/2020/04/56_German-Economics.pdf. Zugegriffen: 07. Mai 2020.
- Zuidhof, P.-W. (2014). Thinking Like an Economist: The Neoliberal Politics of the Economics Textbook. *Review of Social Economy*, 72(2), 157–185.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





In Wirklichkeit können wir neue sozioökonomische Realitäten imaginieren (lernen)

Ein essayistisches Vorwort

Maja Göpel

Menschen sind kreative und sinnsuchende Wesen. Wir lieben es, zu lernen, Rätsel zu lösen und Neues zu gestalten. Wir suchen nach Verständigung und Verständnis. Wir sind erzählende und reflektierende Wesen, die in einer Welt der Geschichten leben. Und diese Geschichten lernen wir natürlich durch unser soziales Umfeld und in unseren Bildungsinstitutionen. Sie wirken auf mindestens drei Ebenen: Als *Individuum* entwickelt jeder Mensch eine persönliche Sicht auf die Dinge, anhand derer wir Urteile und Entscheidungen treffen. Als *soziale Wesen* verwenden wir normative Kodizes und einen kanonisierten Alltagsverstand, um diese Entscheidungen gegenüber anderen zu vertreten und sich in Beziehung zu ihnen zu setzen. Im *politischen Raum* schließlich herrschen die großen gesellschaftlichen Erzählungen und Paradigmen, die als Referenzrahmen für angemessenes oder auch rationales Handeln gelten und damit auch das Gefühl einer Schicksalsgemeinschaft kreieren. Daher wirken die Geschichten auf den drei Ebenen auch immer aufeinander ein. Und der gigantische Entwicklungsfortschritt der Spezies Mensch liegt nicht zuletzt genau darin begründet, dass dadurch koordinierte Routinen, ausdifferenzierte Arbeitsteilung, komplexe Institutionen und bahnbrechende Innovationen über eine erzählerische Begründung ihrer Sinnhaftigkeit funktionieren. Allein deshalb kann die Bedeutung des Hinterfragens und Neuausrichtens der vielleicht zentralen Geschichte des 19. und vor allem 20. Jahrhunderts gar nicht überschätzt werden: die Gesellschaft des (grenzenlosen) monetären Wachstums.

M. Göpel (✉)

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU), Berlin, Deutschland

E-Mail: mgoepel@wbgu.de

© Der/die Autor(en) 2021

J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_2

17

Ihr zugrunde lag und liegt eine extraktivistische Perspektive auf unsere Umwelt sowie auf Menschen und ihre Arbeitskraft. Technologien wurden und werden häufig dafür ersonnen, noch mehr aus diesen beiden „Produktionsfaktoren“ herauszuholen. Die Überzeugungsleistung dieser Perspektive kann nur dann verstanden werden, wenn wir den Kontext ihres Ursprungs mit in das Blickfeld nehmen. Dieser lag in einer „leeren Welt“ (Daly 2015) mit etwa einer Milliarde Menschen, wenigen Maschinen und scheinbar endlos verfügbarer Natur. Doch das 17. und 18. Jahrhundert ist nicht zu vergleichen mit einer „vollen Welt“ (ebd.), in der nun schon fast acht Milliarden Menschen leben, der Pro-Kopf-Konsum sich bei gleichbleibender Ungleichverteilung vervielfacht hat und sogenannte „entwickelte Gesellschaften“ sich durch eine Kohabitation mit unzähligen Maschinen und einer zunehmenden Anzahl digitaler Assistenzen auszeichnen. Dennoch hält die Wachstumserzählung an, ja es scheint fast unmöglich, sie nüchtern, empirisch und damit auch kritisch zu betrachten, ohne in eine kommunistische oder sozialistische Ecke gestellt zu werden. Das ist vielleicht weniger erstaunlich, wenn wir uns klarmachen – so wie es Politökonominnen und Politökonomern auch immer tun –, dass mit jeder hegemonialen Geschichte und jedem Weltbild natürlich auch Interessen und Privilegien verknüpft sind. Und gerade die Geschichte des grenzenlosen Wachstums erlaubt es, die Verteilungsfrage zu umgehen: so lange es immer mehr von allem geben wird, können aktuelle Ungleichverteilungen als Übergangszustände gelten. Heute jedoch sind die Dokumentationen von planetaren Veränderungen und von langfristiger, struktureller Ungleichheit so erfahrbar geworden, dass die sinnschaffende und Legitimation stiftende Wirkung der Erzählung des unendlichen Wachstums immer mehr verloren geht. Eine immer weiter infrage gestellte Geschichte verliert zunehmend ihre Sinnhaftigkeit, ihre Bindung und Kooperation vermittelnde Funktion.

Auf den drei Ebenen betrachtet würden Psychologinnen und Psychologen also von einer zunehmenden kognitiven Dissonanz sprechen; Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler würden einen Vertrauensverlust diagnostizieren, durch den das eher unhinterfragte Funktionieren einer Gemeinschaft und ihrer Institutionen ins Wanken gerät. Wir können dies in vielen Ländern beobachten. Die politökonomische Transformationsforschung widmet sich der Ebene großer gesellschaftlicher Erzählungen und beschreibt diese Zeiten als strukturelle Krise: die etablierten Prozesse der Produktion und des Konsums sind mit zunehmenden Herausforderungen konfrontiert. Die Wirtschaft steht vor dem Problem schwindender Ressourcen und abnehmender Regenerationsfähigkeit der Ökosysteme. Verschärft wird diese krisenhafte Situation durch ein zunehmend volatiles und fragiles Finanzsystem, das die

bereits bestehenden Ungleichheitstendenzen erheblich verstärkt. Obendrein bricht sich eine Digitalisierungsagenda Bahn, durch die gigantische Konzerne soziale Sicherungssysteme, Marktstrukturen und Steuermodelle in ungekanntem Ausmaß disruptieren und neu konfigurieren. Daher schwindet auch der Glaube rapide, dass diese Herausforderungen mit ein paar optimierenden Anpassungen in den Griff zu bekommen sind. Was bisher als normal, unhinterfragt und gegeben akzeptiert wurde, kommt auf den Prüfstand. Die Rufe nach radikalen anstatt inkrementellen Veränderungen werden häufiger – und die nach einem Zurückdrehen der Geschichte womöglich auch. Das bestehende System ist im Stress.

Doch aus der Perspektive der Transformationsforschung ist eine solche fundamentale Infragestellung die Voraussetzung für radikalen Wandel. Denn der Vorstellungsraum von dem, was sich verändern muss, schlägt vom Ausder-Box-Denken in ein Über-die-Box-Denken um. Die Box selbst braucht eine andere Form. Und damit bekommen alternative, plurale und sozioökonomische Ansätze in der Forschung und Lehre eine ganz andere Chance, aus der Nische in die Normalität vorzudringen. Denn obgleich unsere Welt dinghaft daherkommt, so ist sie doch – wie Ökologie und konstruktivistische Sozialwissenschaft schon lange formulieren – ein fortlaufender Reproduktionsprozess von Leben und Zusammenleben. Dafür gehen wir Beziehungen ein und schaffen Prozesse, die sich dann in ihrer Gesamtheit als sich selbst stabilisierende Systeme oder Strukturen manifestieren. Das ist einerseits praktisch, weil vieles unhinterfragt und aufeinander abgestimmt läuft. Andererseits entstehen dadurch genau die Pfadabhängigkeiten, die es so schwer machen, transformative Veränderungen in die Tat umzusetzen. Denn das, was wir Realität nennen (von lateinisch *res*: Ding, Sache), beeinflusst natürlich die Sinnsuche, Imagination und Wissensbestände der diese Realität reproduzierenden Menschen. Unsere Freiheit ist immer von den Rahmenbedingungen, in denen wir leben, beeinflusst. Karl Marx und Friedrich Engels 1972 [1852] haben das in pessimistischer Perspektive auf den Punkt gebracht: „Die Tradition aller toten Geschlechter lastet wie ein Alp auf dem Gehirne der Lebenden“ (ebd., S. 115). Auf die heutige Situation angewandt beschreibt auch das Büro für Technikfolgen-Abschätzung des Deutschen Bundestages (TAB) die prägende Kraft der Gegenwart auf die Zukunft: Visionen, Erzählungen, Szenarien, Simulationen etc. haben zwar „einen Inhalt in Form von Vorstellungen über *zukünftige* Entwicklungen, beruhen jedoch ausschließlich auf *gegenwärtigen* ‚Inputdaten‘ wie Wissen, Interessen, Annahmen und Werten. Wie das erste mit dem zweiten zusammenhängt, ist meist nicht transparent“ (Grunwald 2012, S. 26, Hervorhebung im Original). Ein Blick in die Hightech-Strategien der letzten Jahrzehnte zeigt deutlich, welche Vorstellungen über

zukünftige Entwicklungen hier dominant waren und wie einflussreich das weitgehend unhinterfragte Modell grenzenlosen monetären Wachstums dort war. Sozioökonomische Ansätze, analog der reflexiven Transformationsforschung, sind also deshalb so wichtig, weil sie nicht eine vermeintlich objektive Realität fortschreiben, sondern sich der Effekte von Wirklichkeit (von *actus*, lateinisch: Taten) und erzählerischer Verarbeitung von Wirklichkeit bewusst annehmen: „Eine Transition ist ein Prozess des fundamentalen und irreversiblen Wandels der Kultur, der (institutionellen) Strukturen und Praktiken einer Gesellschaft. [...] Transitionen sind das Ergebnis einer Ko-Evolution von ökonomischen, kulturellen, technologischen, ökologischen und institutionellen Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen“ (DRIFT 2017).

Allein aus dieser Perspektive ist der Auftrag für Universitäten und Bildungsinstitutionen gerade in Transformationszeiten ein sehr gesellschaftlicher. Der Begriff der „Transform-Abilität“ fasst dies zusammen und wurde von einem Wissenschaftlerteam um Frances Westley definiert als „die Fähigkeit, unbekannte Anfänge zu kreieren, aus denen sich eine völlig neue Form des Lebens entwickelt, wenn die gegebenen ökologischen, ökonomischen und sozialen Voraussetzungen das aktuelle System unhaltbar machen“ (Westley et al. 2011, S. 763). Club of Rome-Vordenker Erich Jantsch (1970) hat daher bereits vor fünfzig Jahren formuliert, dass der Auftrag der Universität sei, die Veränderungsfähigkeit einer Gesellschaft zu erhalten. Sein Buch zur „Selbstorganisation des Universums“ (Jantsch 1979) hatte das Ziel, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu finden, unter denen komplexe und lebensfähige Systeme entstehen. In seinem Universitätsmodell war der transdisziplinäre Anteil wesentlich größer als die Grundlagenforschung – und dem Auswendiglernen von hoch reduktiven und geschlossenen Modellen zur Anwendung auf eine sich ständig in Veränderung befindlichen Welt hätte er wohl kaum einen Platz in der Universität eingeräumt. Denn die Fähigkeit, unbekannte Anfänge und damit eine sich selbst neu organisierende Wirklichkeit zu kreieren, hängt von den Menschen ab, die daran beteiligt sind und beobachten, wann ein System seine Tragfähigkeit zu verlieren droht sowie sich entsprechende unbekannte Anfänge ausdenken und mit ihnen experimentieren. Sozio-kulturelle Anteile von Transform-Abilität umfassen also einen fortlaufenden Lernprozess, um in der gesellschaftlichen Geschichtsschreibung Tunnelblicke zu vermeiden und Verfallsdaten von guten Ideen rechtzeitig zu identifizieren. Entsprechend respektiert und gefördert können so Frühwarnsysteme entstehen und der Möglichkeitsraum für zukünftige Gestaltung von gesellschaftlicher Entwicklung wird systematisch weit gehalten. Nach 45 Jahren nicht ausreichend transformativer Nachhaltigkeitsagenda liegt hier ein riesiges Potenzial menschlicher Emanzipation und Evolution.

Dankenswerterweise hat die Wissenschaft des 21. Jahrhunderts bereits Vieles im Köcher, um den ökonomistischen Tunnelblick auf menschliche Entwicklung zu ersetzen. Soziologie, heterodoxe Ökonomik, positive Psychologie, Glücksforschung und Neurowissenschaften stellen Grundannahmen zu „repräsentativen Akteuren“ orthodoxer wirtschaftswissenschaftlicher Modelle ebenso infrage wie die Ökologie, Quantenphysik und Forschung zu Erdsystemen und komplexen Systemen. Sie zeichnen ein regeneratives Bild von Mensch-Mensch-Natur-Beziehungen, das eine radikale Alternative zur mechanistischen Akkumulation von Dingen und Geldwerten bietet. Einer ihrer wichtigen gemeinsamen Nenner ist die systemische Betrachtung der Welt, in der Elemente und ihre Qualität nicht ohne den Kontext und die Verbindungen, in die sie eingebettet sind, verstanden werden können. Auch können diese Verbindungen nicht einfach gelöst und einzelne Elemente ersetzt werden, ohne dass sich die Dynamik des Systems verändert: „Naturkapital“ ist weit mehr als eine Ansammlung von Ressourcen, die frei ab- und aufgebaut werden können. Resiliente Strukturen der Wertschöpfung brauchen ein systemisches Verständnis von Effizienz und nicht eines, das einzelne Prozesse auf maximalen Output und damit auch auf maximale Fragilität trimmt. Beschleunigung und Vermehrung von Abläufen und Erträgen sind nicht per se positive Attribute, sondern mögliche Ziele für eine optimale Entwicklung von Systemen, die aber auch herunterreguliert werden sollten, wenn sie den regenerativen Zyklen nicht mehr entsprechen und die Substanz zu stark schwächen. Die Glücksforschung zeigt auf, dass neben den überlebensnotwendigen Grundbedürfnissen vor allem der relative Wohlstand im Verhältnis zu anderen, das Gefühl der Teilhabe an Gesellschaft und die Gestaltbarkeit des eigenen Lebens zur Zufriedenheit beitragen. Zugleich weisen Studien nach, dass sich Gesellschaften mit weniger Ungleichheit durch bessere Gesundheitswerte und weniger Kriminalität auszeichnen (siehe eine Zusammenfassung dieser Befunde in Göpel 2016).

Diese systemischen Betrachtungen von menschlicher und natürlicher Entwicklung rücken das Verhältnis von Zielen und Mitteln wieder zurecht. In der Gesellschaft des monetären Wachstums sind diese wichtigen Unterscheidungen im Laufe ihrer Geschichte verloren gegangen und mehr von allem war auch gleich besser für alle. Mittel sind dabei oft zu Zielen verkommen: das BIP-Wachstum ist das inzwischen wohl prominenteste Beispiel, aber auch endlose Produktivitätssteigerungen oder kontinuierliche Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit gelten heute als sakrosankte Ziele für gelingende Entwicklung, ohne sie qualitativ auf den Prüfstand zu stellen oder die Effekte ihrer Steigerung auf das Wohlergehen von Mensch und Natur wirklich sachgerecht zu bilanzieren. Laut Golding und Kutarna (2016) und ihrem Buch *Die Zweite Renaissance* besteht

also „der erste mutige Akt“ darin, „eine langfristige Perspektive zu verfolgen, die sich auf das übergeordnete Gesamtbild konzentriert“ (ebd., S. 359). Ihnen zufolge helfen die Tugenden Ehrlichkeit, Wagemut und Würde (ebd.), denn „die gebildeten Menschen der ersten Renaissance veränderten in Anpassung an die neuen Herausforderungen ihre geistige Landkarte der Welt, und zwar vollkommen“ (ebd., S. 351). Es ist also keineswegs ein negatives Label, als „utopisch“, „unrealistisch“ oder „idealistisch“ bezeichnet zu werden – im Gegenteil. Die Verfechterinnen und Verfechter einer sich evolutionär entwickelnden Wirklichkeit haben den Vorteil, dass sie neben den wahrscheinlichen und plausiblen Zukunftsentwicklungen auch noch die wünschenswerten denken und vorbereiten können.

Viel mehr Sinn kann ein Bildungsideal nicht zu vermitteln versuchen – weniger sollte es aber in transformativen Zeiten wie den heutigen auch nicht sein.

Literatur

- Daly, H. (2015). *Economics for a Full World. Essay for the Great Transition Initiative*. Tellus Institute: Cambridge (USA). <https://greattransition.org/publication/economics-for-a-full-world>. Zugegriffen: 06. März 2020.
- DRIFT (Dutch Research Institute for Transitions) (2017). *Transitions*. Rotterdam: Erasmus Universität. <https://drift.eur.nl/about/transitions/>. Zugegriffen: 07. Dez. 2017.
- Göpel, M. (2016). *The Great Mindshift. How a New Economic Paradigm and Sustainability Transformations Go Hand in Hand*. Heidelberg: Springer.
- Golding, I., & Kutarna, C. (2016). Die Zweite Renaissance. Warum die Menschheit vor dem Wendepunkt steht. München: Finanzbuchverlag (FBV).
- Grunwald, A. (Hrsg.) (2012). *Technikzukunft als Medium von Zukunftsdebatten und Technikgestaltung*. In *Karlsruher Studien Technik und Kultur* 6. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Jantsch, E. (1970). Inter- and Transdisciplinary University: A systems approach to education and innovation. *Policy Sciences*, 1(4), 403–428.
- Jantsch, E. (1979). *Die Selbstorganisation des Universums: Vom Urknall zum menschlichen Geist*. München: Hanser.
- Marx, K., & Engels, F. (1972). Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In K. Marx & F. Engels. Werke, Bd. 8 (S. 115–123). Berlin (DDR): Dietz.
- Westley, F., Olsson, P., Folke, C., Homer-Dixon, T., Vredenburg, H., Looibach, D., Thompson, J., Nilsson, M., Lambin, E., Sendzimir, J., Banerjee, B., Galaz, V., & van der Leeuw, S. (2011). Tipping toward sustainability: Emerging Pathways of transformation. *Ambio*, 40(7), 762–780.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Lehre im Interesse der Studierenden: Selbstverständnis, Prinzipien und Praktiken einer bildungswirksamen Hochschullehre

Moritz Peter Haarmann

Zusammenfassung

Ausgehend von einer Problematisierung der Fremdbestimmung, gegen die die in der Pluralen Ökonomik engagierten Studierenden und Lehrenden der Volkswirtschaftslehre protestieren, widmet sich der Beitrag der Frage, wie Hochschullehre adressatinnen- und adressatenorientiert gestaltet werden kann. Das hochschuldidaktische Fundament einer Lehre im Interesse der Studierenden wird aus der Bildungstheorie und dem Universitätskonzept Wilhelm von Humboldts entwickelt und anhand von Umsetzungsbeispielen konkretisiert. Weitergehende Prinzipien speziell für die sozioökonomische Hochschullehre werden unter Bezugnahme auf etablierte Grundsätze der allgemeinen Didaktik sowie der Didaktik für sozialwissenschaftliche Unterrichtsfächer formuliert. Ein zentrales Ergebnis dabei ist, dass der politische Charakter von Wirtschaft und den mit ihr befassten Sozialwissenschaften nachvollzogen werden muss, um Studierenden eine bildungswirksame Auseinandersetzung mit Ökonomie und Ökonomie zu ermöglichen.

Schlüsselwörter

Hochschulbildung · Bildung · adressatinnen- und adressatenorientierte Lehre · Plurale Ökonomik · Sozioökonomie · Sozioökonomische Hochschullehre · Sozioökonomische Bildung · Hochschuldidaktik · Politische Ökonomie

M. P. Haarmann (✉)

Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg, Deutschland

E-Mail: moritz.haarmann@leuphana.de

© Der/die Autor(en) 2021

J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_3

25

1 Einleitung

Dass sich inzwischen in über 30 Staaten Studierende der VWL organisiert haben, um eine umfassende Erweiterung der Inhalte und Methoden ihres Studiums zu bewirken, ist eine für den Hochschulbetrieb historisch beispiellose Situation (Raworth 2017, S. 1 ff.). Im Schulterchluss mit einigen Lehrenden fordern die protestierenden Studierenden, die neoklassische Engführung der Disziplin zugunsten einer pluralen Ökonomik zu überwinden, die ihnen einen breiten sozialwissenschaftlichen Horizont auf die Wirtschaft und die VWL eröffnet (z. B. Petersen et al. 2019). Die „studentische Intervention für plurale Ökonomik“ (Dürmeier 2006, S. 13) geht 2020 ins dritte Jahrzehnt. Ihren Anfang nahmen die studentischen Proteste im Juni 2000 in Frankreich, als Studierende der Universität Paris-Sorbonne eine Petition gegen die ideologische Einseitigkeit und Realitätsferne der VWL auf den Weg brachten, die schließlich auch in der französischen Tageszeitung *Le Monde* abgedruckt wurde (ebd., S. 14). Im Kern geht es den protestierenden Studierenden damals wie heute darum, dass ihr Studium sie dazu befähigt, „Wirtschaft neu zu denken“ (Petersen et al. 2019, S. XXVI) und damit auch *neu* zu lehren – der vorliegende Sammelband und weitere einschlägige Publikationen im Sinne einer pluralen Ökonomik (u. v. a. van Treeck und Urban 2016) stehen ebenfalls unter diesem programmatischen Leitmotiv. Die studentische Forderung, Wirtschaft *neu* zu denken, verweist auf eine grundlegende Verpflichtung akademischer Lehre und Forschung: es geht hier um nichts Geringeres, als um die Verwirklichung der Freiheit und Offenheit von Wissenschaft(en) bzw. darum, den Studierenden ihre akademische Selbstbestimmung zu eröffnen.

Die folgenden Überlegungen über das Selbstverständnis und die Prinzipien einer bildungswirksamen Hochschullehre gründen auf der Annahme, dass ebenso das Fundament wie die Perspektiven eines freien wissenschaftlichen Denkens in individuellen Bildungsprozessen begründet liegen. Erinnerung wird an die unter dem Eindruck der Aufklärung entwickelte Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts, die der preußische Bildungsreformer auch mit einem am Bildungsinteresse der Studierenden orientierten Universitätskonzept verknüpft hat. Die Bildungstheorie respektive die Universitätsidee Humboldts wird als wegweisend angesehen, um das Selbstverständnis einer adressatinnen- und adressatenorientierten Hochschullehre zu umreißen und die Gestaltung der Lehre im Interesse der Studierenden als konstituierendes Prinzip einer bildungswirksamen Hochschullehre zu konkretisieren. Ergänzt wird die Maxime der Adressatinnen- und Adressatenorientierung um weitere Prinzipien der Gestaltung von Lehre, die speziell für

sozialwissenschaftliche respektive sozioökonomische Studiengänge bedeutsam sind. Dabei wird sozioökonomische Hochschulbildung als eine grundlegende Alternative zu der in der Gegenwart vorherrschenden neoklassischen Hochschulbildung sichtbar – statt von den Studierenden die reaktive Reproduktion neoklassischer Dogmen zu fordern, fördert sie ein freies akademisches Denken über Wirtschaft und deren gesellschaftliche Zusammenhänge, das die Fähigkeit zur Wissenschaftskritik einschließt und auch den politischen Charakter von Wirtschaft und den mit ihr befassten Sozialwissenschaften nachvollzieht.

2 Bildung ≠ Schulung

Zur Legitimation der These, dass Hochschulbildung der Schlüssel dafür ist, dass Studierende ein reflexives und selbstbestimmtes wissenschaftliches Denken entwickeln, bedarf es zunächst einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff. Dessen Unschärfe im alltäglichen Sprachgebrauch ist offensichtlich. So werden alle in irgendeiner Weise mit der Wissensvermittlung und/oder Erziehung befassten Institutionen als „Bildungseinrichtungen“ bezeichnet (es ist z. B. von „frühkindlicher Bildung“, „Schulbildung“, „Hochschulbildung“ und „Erwachsenenbildung“ die Rede); die an „Bildungsinstitutionen“ genutzten Materialien firmieren unabhängig von ihrer Qualität pauschal unter der Bezeichnung „Bildungsmaterialien“ und Studien zur Messung und zum Vergleich von abfragbarem Wissen und operationalisierten Kompetenzen gelten als „Bildungsstudien“, aus denen wiederum konkrete Forderungen an die „Bildungspolitik“ abgeleitet werden. In den Erziehungs- und Sozialwissenschaften herrscht insoweit Einigkeit über das Verständnis dieses für sie zentralen Terminus, als dass er einen aktiven und selbstreflexiven Entwicklungsprozess des Individuums „zu sich selbst und zur Welt (und der ihrer Mitmenschen)“ umschreibt (Stojanov 2006, S. 19 f.). Der Pädagoge Krassimir Stojanov konstatiert vor diesem Hintergrund, dass „Bildung“ [...] sicherlich den Vorgang der Formung des einzelnen Individuums als ein autonomes Wesen [meint]“ und ergänzt, „dass es sich hierbei nicht nur um einen Vorgang der Entwicklung individueller *Autonomie*, sondern auch um einen autonomen Vorgang handelt, der sich durch seine Eigen-Logik auszeichnet und sich von außen nicht vorbestimmen sowie nur begrenzt steuern lässt (ebd., Herv. i. O.).

Sofern dieser sozial- und erziehungswissenschaftliche Konsens über den Kern des Bildungsbegriffs anerkannt wird, müssen die dem Bildungswesen anvertrauten Kinder und Jugendliche sowie die sich ihm anvertrauenden Erwachsenen die Freiräume zur Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer

sozialen und natürlichen Lebenswelt eröffnet werden, derer sie bedürfen, um sich einen entsprechend reflexiven und selbstbestimmten Entwicklungsprozess ihrer Persönlichkeit zu erschließen. Mit diesem auf die Entwicklung von Autonomie fokussierten *Bildungsauftrag* von Bildungseinrichtungen unvereinbar sind Erziehungs- und Lehrformen, die dem lernenden Subjekt Perspektiven auf sich und seine Umwelt vorenthalten oder es gar (jenseits einer grundlegenden Demokratie- und Menschenrechtserziehung) im Sinne erwünschter Denk- und Urteilmuster überwältigen. In einer entsprechenden Überwältigung liegt ein Charakteristikum derjenigen wirtschaftsdidaktischen Ansätze für Schulen und Hochschulen, die sich erklärtermaßen auf die Vermittlung „ökonomischer Perspektivität“ beschränken und diese unmittelbar und exklusiv aus dem neoklassischen Paradigma ableiten. Damit, dass eine entsprechend marktfundamentalistische ökonomische Erziehung ihr Geschäft als „ökonomische Bildung“ etikettiert, wird der auf die Selbstbestimmungsfähigkeit des Subjekts bezogene Bildungsbegriff ad absurdum geführt. Studierende der Wirtschaftswissenschaften hingegen, die dagegen protestieren, einseitig und reaktiv in einem neoklassischen Denken geschult zu werden und für eine Plurale Ökonomik (bzw. *real-world economics*) in Lehre und Forschung eintreten, fordern unmittelbar, dass ihnen Bildung im Sinne der Befähigung zu einem *eigenständigen, neuen* Denken ermöglicht wird. Eine entsprechende Differenzierung zwischen Erscheinungsformen funktionalistischer Schulungen (z. B. in der neoklassischen Lehre) und einer an der Autonomie des Subjekts interessierten ganzheitlichen Bildung ist geboten, sofern der Bildungsbegriff nicht weiterhin der Beliebigkeit preisgegeben sein soll.

Als richtungsweisend für eine Rückbesinnung auf die subjektorientierte und deshalb ganzheitliche Bildung betrachte ich das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts, das unmittelbar das Menschenbild der Aufklärung widerspiegelt (z. B. Nipperdey 2013 [1983], S. 57–65). Legt man die Regelmäßigkeit zugrunde, mit der in bildungspolitischen Diskursen auf das humboldtsche Bildungsideal verwiesen wird, müsste das Schul- und Hochschulwesen in Deutschland ganz im Sinne des preußischen Bildungsreformers organisiert sein. Stattdessen herrscht selbst an öffentlichen Schulen, die laut den Landesverfassungen und Schulgesetzen der Bundesländer der Allgemeinbildung dienen, ein übersteigerter Disziplinismus vor, der Humboldts Ansatz einer ganzheitlichen Menschenbildung erdrückt. Zu Recht spricht Lauer (2017, S. 237) von einer „inhaltsleer gewordenen Bezugnahme auf Humboldt“ in den bildungspolitischen Debatten. Diese ernüchternde Bilanz gilt unvermindert auch für das, was gegenwärtig gemeinhin unter Hochschulbildung verstanden wird: „Humboldt ist ein Topos in

den Debatten um Aufgabe und Zukunft von Bildung und Universität, nicht viel mehr“ (ebd., S. 236). Das Verständnis des Humboldtschen Bildungsideals, so scheint es, offenbart unmittelbar die Polyvalenz des Bildungsbegriffes.

Im Kern fordert der preußische Bildungsreformer eine Fokussierung auf das lernende Subjekt und dessen individuelles Bildungsinteresse: „Im Mittelpunkt [...] nämlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgendetwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Wert und Dauer verschaffen will“ (ebd., S. 6). Bildung ist für Humboldt Ausdruck und Voraussetzung menschlicher *Würde*. Das sowohl in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR, Art. 26)¹ als auch im UN-Sozialpakt (Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPwskR), Art. 13)² aufgenommene *Recht auf Bildung* ist bereits in Humboldts Bildungstheorie als elementares Menschenrecht angelegt. So identifiziert er Bildung als „letzte Aufgabe unseres Daseins: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (ebd., S. 7) und konstatiert, dass es „[d]ie Würde des Menschen ist [...], die er [der Mensch] aufzusuchen [...] hat“ (Humboldt 2017c [1797], S. 62). Diese grundlegende Relevanz von Bildung für die menschliche Würde hebt auch Georg Wilhelm Friedrich Hegel hervor, der den antiken Philosophen Aristippos von Kyrene sprechen lässt: „[D]er Mensch ist, was er ist, wie er als Mensch sein soll, erst durch Bildung“ (Hegel 1986 [1812], S. 543). Notwendige Voraussetzungen für Bildung sind laut Humboldt Ganzheitlichkeit, Freiheit und Soziabilität. Denn die Verwirklichung der menschlichen Würde respektive die Inanspruchnahme des eigenen Verstandes durch Bildung gelingt laut Humboldt „allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. Dies allein ist nun auch der eigentliche Maßstab zu Beurteilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntnis“ (Humboldt 2017a [1793], S. 7; ebenso Humboldt 2017c [1797], S. 71). Dabei stellt er heraus, „dass, wenn man einmal das wahre Streben des menschlichen Geistes [...] aufsucht, man unmöglich bei etwas Geringerem stehen bleiben kann“ (ebd.) und bilanziert: „Was also der Mensch notwendig braucht, ist [...] ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit möglich mache. Allein wenn dieser Gegenstand genügen soll [...][,] so muss er der Gegenstand schlechthin, die Welt sein, oder doch [...] als solcher betrachtet werden“ (Humboldt 2017a

¹Online: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger> [15.02.2020].

²Online: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICESCR/icescr_de.pdf [15.02.2020].

[1793], S. 9). Das in Humboldts „Theorie der Bildung des Menschen“ umrissene Ausgangsproblem, dass selbst viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ungebildet bleiben, erklärt sich für ihn daraus, dass sie sich nur mit Einzelproblemen befassen und „ihr Geschäft [...] nicht in seiner Vollständigkeit [...] übersehen“ (ebd., S. 5). *Bildung hängt laut Humboldt also elementar davon ab, dass sich das Subjekt einen ebenso eigenständigen wie ganzheitlichen Zugang zum Gegenstand erschließt. Von Beginn an erweist sich Bildung als ein Prozess der intellektuellen Emanzipation des sich bildenden Menschen, nicht als dessen (wie auch immer gestaltete) Unterweisung.*

Charakteristisch für Bildung im Sinne Humboldts ist die selbstbestimmte Sinnhaftmachung der Welt durch das Individuum: Damit der Mensch in der Auseinandersetzung mit „den Gegenständen außer ihm [der Welt, MPH] [...] nicht sich selbst verliere [...] muss er diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ (Humboldt 2017a [1793], S. 8). Mit seinem Verständnis von Bildung als eine auf der Individualität und der Selbsttätigkeit des Subjekts beruhende Welterschließung antizipiert Humboldt die elementaren Grundannahmen konstruktivistischer Lerntheorien. Motiviert werde der sich bildende Mensch dadurch, „dem Geiste [als individuelles Vermögen zum konstruktiven Verstehen der Welt, MPH] eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne neue Stimmung seiner selbst“ zu geben (ebd., S. 10). Zur Erreichung dieses Ziels bedarf der Mensch laut Humboldt einer Vielfalt an Zugängen und Perspektiven: Der Mensch müsse seine Fähigkeiten nutzen, „ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten [...] vor seine Betrachtung zu führen“ (Humboldt 2017c [1797], S. 8) und durch „diese Einheit und Vielfalt [...] den Begriff der Welt“ nachzuvollziehen (ebd., S. 9). Dafür bedürfe er ebenso der Reflexivität des eigenen Denkens wie auch der reflexiven Auseinandersetzung mit der Vielfalt der geistigen Leistungen anderer, die dem sich bildenden Menschen neue oder erweiterte Perspektiven auf den Gegenstand eröffnen (ebd., S. 10). Humboldt betont dabei die Notwendigkeit, die spezifischen biographischen und gesellschaftlichen Hintergründe zu reflektieren, unter denen sich Theorien, Erkenntnisse und Urteile anderer Menschen entwickelt haben (ebd.). Er fordert dabei nicht weniger als die umfassende ideengeschichtliche Kontextualisierung der Geistestätigkeiten anderer: „[...] Dadurch nun übersähe [im Sinne eines erhellenden Überblicks, MPH] man nicht nur die mannigfaltigen Arten, wie jedes einzelne Fach bearbeitet werden kann, sondern auch die Folge, in der eine [Art, MPH] nach und nach aus der anderen entspringt“ (ebd., S. 11 f.). *Bildung im humboldtschen Sinne bedarf folglich pluraler und kontroverser Zugänge und Perspektiven sowie einer kritischen Reflexivität auf das eigene Denken und Verstehen sowie auf die Denkweisen und Verständnisse anderer*

Menschen. Die eigene Weltsicht sowie die Weltsicht anderer (einschließlich der zu einem Bildungsgegenstand vorfindbaren wissenschaftlichen Theorien) werden im Rahmen des Bildungsprozesses in ihrer Voraussetzungshaftigkeit und in ihren Interdependenzen erkannt. Der Bildungsprozess umfasst somit auch eine Auseinandersetzung mit wissenssoziologischen Fragen, ohne die eine kritische Reflexion der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Welt nicht möglich ist.

Bildung – das kann mit Humboldt konstatiert werden – verwirklicht sich unter der Bedingung von geistiger Offenheit, Reflexivität und dem Interesse respektive der Neugier des oder der Einzelnen an seiner bzw. ihrer (Um-)Welt. Der Bildungsprozess eines Menschen bedarf Freiheit, Mut, Originalität und Unabhängigkeit statt einer Schulung bzw. einer reaktiven Unterweisung in die Denkweisen anderer Menschen – „ohne außerordentliche und eigen gewählte Bahnen des Geistes würde nie etwas Großes entstanden sein“ (Humboldt 2017b [1795], S. 23). Außerdem erweist sich Bildung als grundsätzlich unvollendet, da sie fortwährend neue Fragen aufwirft (Humboldt 2017c [1797], S. 68). Bildung entfacht dadurch eine Eigendynamik, die den subjektiven Bildungsprozess trägt, fortführt und „auch rund um sich her fruchtbar und begeisternd“ wirkt (ebd., S. 69), also andere zur Bildung inspiriert.

3 Die Förderung von Hochschulbildung als elementare Aufgabe der Hochschullehre

Humboldts Bildungstheorie prägt sein Universitätskonzept. Elementar für eine angemessene Organisation des Wissenschaftsbetriebs ist für ihn, „das Prinzip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (Humboldt 2017e [1810], S. 155) – eine *Schulung* in tradierten Lehren stellt somit den genauen Gegensatz zu Humboldts Universitätsidee dar. Wissenschaft kann laut ihm allein „aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen“ werden (ebd.). Das Studium erweist sich dabei als ein „Selbst-Actus“ (Humboldt 2017d [1809], S. 138), für das die Studierenden notwendigerweise der Freiheit bedürfen, sich individuell auf die Wissenschaft einlassen zu können (ebd.). Humboldts viel zitierte Forderung der Einheit von Forschung und Lehre (Weber 2002, S. 156) spiegelt sich insbesondere in dem Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden wider. Hierzu führt er aus: „Der erstere [die/der Hochschullehrende, MPH] ist nicht für die letzteren [die Studierenden, MPH], Beide [sic!] sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen; er würde, wenn sie sich nicht von

selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen mutig hinstrebenden“ (2017e [1810], S. 153). Entsprechend stellt Humboldt an anderer Stelle fest: „[...] [D]er Universitätslehrer [ist] nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor [...] unterstützt ihn darin“ (Humboldt 2017d [1809], S. 113). Die Lehrenden profitieren dabei nicht nur von dem lebhaften Erkenntnisdrang der Studierenden (den sie wiederum durch inspirierende Lehre fördern, Humboldt 2017e [1810], S. 160); sie lernen auch selbst dazu: „Überhaupt lässt sich die Wissenschaft als Wissenschaft nicht wahrhaft vortragen, ohne sie jedes Mal wieder selbsttätig aufzufassen, und es wäre unbegreiflich, wenn man nicht hier, sogar oft, auf Entdeckungen stoßen sollte“ (ebd., S. 160). Universitäten (respektive Hochschulen) repräsentierten für Humboldt Orte, die „ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses [!] Zusammenwirken [von Lehrenden und Studierenden] hervorbringen und unterhalten“ (ebd., S. 153) – die Freiheit von Forschung, Lehre und Studium ist für ihn keine Floskel, sondern Programm.

Wenn Humboldt ausführt, dass „das Kollegienhören selbst [...] eigentlich nur zufällig [ist]“ (Humboldt 2017d [1809], S. 113), äußert er damit, dass die Inhalte des Studiums weitgehend austauschbar sind. Entscheidend ist für ihn, dass die Auseinandersetzung mit Inhalten in einer selbstständigen und kritisch-reflexiven Art und Weise erfolgt, die vielfältige Perspektiven auf den Gegenstand eröffnet (siehe oben). Bildung durch Wissenschaft – bzw. die Teilhabe an Wissenschaft überhaupt – schließt für Humboldt alle Formen der reaktiven Reproduktion scheinbarer Gewissheiten aus (Humboldt 2017e [1810], S. 154 ff.) und verlangt, dass sich die Studierenden plurale Zugänge auf die Wissenschaften erschließen: „jede Einseitigkeit [muss] aus den höheren wissenschaftlichen Anstalten verbannt sein“ (ebd., S. 156). Stefan Fisch (2015, S. 54) fasst die Universitäts- bzw. Hochschulbildung im Sinne Humboldts treffend damit zusammen, dass sich der studierende Mensch „selbst bilden [müsse] durch den Umgang mit der sich unablässig selbst infrage stellenden Wissenschaft.“

Humboldts Universitätsidee spiegelt (ebenso wie seine Bildungstheorie insgesamt) das Kernanliegen der Aufklärung wider, das von Immanuel Kant in dessen wegweisender „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ (Kant 1784) als Entschluss und Mut des einzelnen Menschen erklärt wurde, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (ebd., S. 481). Die Grundsätze der Subjektorientierung, der ganzheitlichen Betrachtungsweise, der Multiperspektivität, der Freiheit, der Einheit von Forschung und Lehre, der Reflexivität

und der konsequenten Wissenschaftskritik verkörpern ein Ideal von Universität und Studium, das uneingeschränkt auch von anderen Vertreterinnen und Vertretern der Aufklärung eingefordert wurde. So führt etwa Henrik Steffens (1809) wie folgt in seine „Vorlesungen über die Idee der Universitäten“ ein: „Es gibt Menschen [...] denen eine überlieferte Welt genügt; bestimmt durch fremde Richtung, geleitet durch einen fremden Willen [...]. [...] Hier rede ich aber nur solche an, denen die Welt ein wundersames Räthsel ist, dessen Lösung keinem anderen, sondern nur der eigenen Seele anvertrauet ward [...]“ (ebd., S. 2). Friedrich Wilhelm Joseph Schelling betont in seinen „Vorlesungen über die Methode des academischen Studium[s]“, dass der Einzelne der Wissenschaft „nicht als ein Sklave, sondern als ein Freier und im Geiste des Ganzen“ Denkender gegenüber treten müsse (Schelling 1803, S. 7). Studierende, die heute unter dem Eindruck einer reaktiven Schulung in den Glaubenssätzen einer marktfundamentalistischen Ökonomik fordern, dass ihr Studium sie darin fördert, Wirtschaft *neu* zu denken, stehen unmittelbar in dieser aufklärerischen Tradition.

Elementar für die Verwirklichung eines Universitätskonzepts im Sinne der Aufklärung ist, dass die Studierenden im Rahmen ihres Studiums dazu herausgefordert werden, sich selbstbestimmt Zugänge zu den Wissenschaften zu erschließen, statt selektiv und reaktiv in ausgewählten wissenschaftlichen Lehrmeinungen geschult zu werden. Denn die Teilhabe an Wissenschaft sowie die Wissenschaft selbst – das ist die zentrale Botschaft von Humboldt – bedürfen zuvorderst der Freiheit des Subjekts zur akademischen Bildung. Die Humboldt zugerechnete (aber von ihm nie so formulierte) Losung „Bildung durch Wissenschaft“ ist vor diesem Hintergrund immer auch umgekehrt zu lesen: *Wissenschaft bedarf der Bildung*. Denn wenn der Bildungsprozess im Sinne Humboldts als eine (vom sich bildenden Subjekt initiierte) dialogische Welterschließung verstanden wird, markiert Bildung die zentrale „Relationskategorie“ (Mertens 2011, S. 89) zwischen dem einzelnen Menschen und der (im Falle der Wissenschaft akademischen) Welt – ohne Bildung können sich Studierende demnach keine eigenständigen Zugänge auf die Wissenschaft(en) eröffnen und werden stattdessen (mit den Worten Schellings) zu „Sklaven“ der wissenschaftlichen Lehren anderer herangezogen. Eine elementare Aufgabe von Hochschullehre liegt daher in der Förderung von Hochschulbildung.

4 Adressatinnen- und Adressatenorientierung als konstituierendes Prinzip einer bildungswirksamen Hochschullehre

Es gibt unzählige Möglichkeiten, Hochschullehre im Sinne des Humboldtschen Bildungsverständnisses zu gestalten. Natürlich ist eine entsprechend bildungswirksame Gestaltung der Lehre aber nicht der Beliebigkeit anheimgestellt. Sie ist an Prinzipien zu orientieren, die der Initialisierung, der Vertiefung und der Reflexion von individuellen Bildungsprozessen dienen. In dieser Anerkennung und Wertschätzung der Diversität der Bildungsbedingungen und einer entsprechend verstandenen Adressatinnen- und Adressatenorientierung wird der Schlüssel für eine bildungswirksame Hochschullehre gesehen. Um eine Hochschullehre im Interesse der Studierenden zu verwirklichen, muss ebenso die Einheit von Lehre und Forschung nachvollzogen werden wie sich das in dieser Einheit widerspiegelnde Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden, das im Sinne der Förderung einer akademischen Bildung eben kein klassisches Lehrer-Schülerverhältnis darstellen kann.

Damit Studierende in ihre individuellen akademischen Bildungsprozesse hineinfinden können, müssen sie ein eigenes Interesse an Wissenschaft(en) respektive an Lehre und Forschung entwickeln. Lehre im Interesse der Studierenden erweist sich deshalb wesentlich als eine Form des inspirierenden akademischen Austauschs zwischen Lehrenden und Studierenden (sowie zwischen Studierenden untereinander), an dessen Gestaltung die Studierenden aktiv und selbstbestimmt mitwirken und für das sie begeistert werden müssen – nicht umsonst fordert Humboldt an der Universität eine Auflösung des hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Stattdessen sieht er Lehrende als Unterstützende selbstbestimmter Studierender, denen die gleiche wissenschaftliche Freiheit zuzugestehen ist, die Lehrende für ihre Forschung in Anspruch nehmen (Humboldt 2017d [1809], S. 113; Humboldt 2017e [1810], S. 153). Das Prinzip einer Lehre im Interesse der Studierenden muss vor allem Humboldts Grundsatz einlösen, Studierende darin zu fördern, sich selbstbestimmt Zugänge zur Wissenschaft zu eröffnen – denn ein bildungswirksames Studium kann ebenso wenig wie Allgemeinbildung verordnet werden, sondern setzt die Eigenaktivität des bzw. der einzelnen Studierenden voraus.

Ein naheliegender Ansatzpunkt für eine in diesem Sinne adressatinnen- und adressatenorientierte Lehre ist es, Lehrveranstaltungen möglichst dialogisch zu gestalten und Studierende möglichst weitgehend an der Auswahl und Strukturierung der Inhalte zu beteiligen. Bei Seminaren bietet sich eine Öffnung

des Readers an, indem Studierende über Teile der für ihre Vorbereitung auf das Seminar verbindlichen Literatur entscheiden. Bewährt haben sich die folgenden beiden Varianten:

Das Angebot einer Auswahl von Texten für einzelne Sitzungen (die z. B. jeweils eine andere sozialwissenschaftliche Perspektive eröffnen): Die Studierenden können dann frei wählen, mit welchem Text sie sich auf die Sitzung vorbereiten. Wichtig ist, dass von den Studierenden eine gewissenhafte Auseinandersetzung mit dem gewählten Text erwartet wird, damit die verschiedenen Texte im Seminar angemessen besprochen und diskutiert werden können.

Die Festlegung von Seminarliteratur durch Studierende: Eine andere Möglichkeit ist, dass Studierende nach einem einführenden Teil in das Seminar, für den die Textauswahl bei der Seminarleitung liegt, in Arbeitstandems oder in Kleingruppen (je nach Seminargröße) die Textauswahl für jeweils eine Sitzung übernehmen. Hierbei ist wichtig, dass die Auswahl des Textes nach gemeinsam vereinbarten Kriterien erfolgt, rechtzeitig mit der Seminarleitung besprochen wird (z. B. zwei Wochen vor der Sitzung in einem Sprechstundentermin) und der von den Studierenden ausgewählte und von der Seminarleitung freigegebene Text dann spätestens eine Woche vor der Sitzung allen am Seminar Teilnehmenden zugänglich gemacht wird. Ein Teil der Sitzung sollte dann auch der Begründung und der Diskussion der Textauswahl gewidmet sein.

Es ist evident, dass eine Lehre, die im Interesse der Studierenden stehen soll, insbesondere versuchen muss, dass Studierende das geforderte Engagement in und für die Lehrveranstaltung als subjektiv sinnvoll erleben. Gerade Studienleistungen (verstanden als die im Rahmen einer Lehrveranstaltung seitens der Studierenden semesterbegleitend zu erbringenden Leistungen, die nicht in die Endnote eingehen) müssen deshalb von der Seminarleitung konsequent als Mittel zum übergeordneten Zweck behandelt werden – dem selbstbestimmten Studium der bzw. des einzelnen Studierenden respektive ihrer bzw. seiner akademischen Bildung. Sie sollten unmittelbar dazu dienen, dass sich der oder die einzelne Studierende selbstbestimmt und reflektiert mit einem für die Lehrveranstaltung relevanten Inhalt (z. B. einer wissenschaftlich relevanten Frage- oder Problemstellung, einer wissenschaftlichen Kontroverse oder einer wissenschaftlichen Theorie) auseinandersetzt und sich dadurch eine selbstbestimmte Teilhabe an Wissenschaft(en) eröffnet bzw. diese vertieft. Im Sinne der bereits von Humboldt betonten Bedeutung des gegenseitigen akademischen Austauschs sowie der akademischen Diskussion sollte das Plenum an den Ergebnissen der einzelnen Studienleistungen teilhaben bzw. unmittelbar in die Studienleistung einbezogen werden. Zu beachten ist dabei, dass dem Plenum

eine aktive und keine rein reaktive oder gar passive Rolle zukommt. Unbedingt zu vermeiden sind Situationen, in denen die im Rahmen ihrer Studienleistung in die Sitzungsgestaltung einbezogenen Studierenden ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen frontal unterrichten, statt den akademischen Austausch mit ihnen zu suchen. Beispiele für Studienleistungen in diesem Sinne sind:

Die Auswahl von Texten durch Studierende und deren von Studierenden strukturierte Besprechung, die auch eine Begründung und Diskussion der Textauswahl umfassen sollte. Teil der Studienleistung sollte dabei außerdem sein, dass sich die Studierenden auf die von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ausgewählten Texte vorbereiten (z. B., indem sie vorbereitend Thesen oder Gegenthesen zum Text formulieren oder von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen vorbereitete Fragen zum Text bearbeiten).

Impulsreferate von Studierenden, die unter der Voraussetzung stehen, dass die Referatsthemen von den Studierenden bestimmt bzw. mitbestimmt werden konnten und eigenständig vorbereitet werden. Impulsreferate sind auf höchstens zwanzig Minuten beschränkt und dienen dazu, eine lebendige Lehrveranstaltung zu evozieren, in der sich die Studierenden problemorientiert über kontroverse Fragen austauschen und miteinander diskutieren. Keinesfalls sollen sie zu der Situation führen, dass Studierende ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen frontal unterrichten – stattdessen soll deutlich werden, dass „Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten“ ist (Humboldt 2017e [1810], S. 155) und deshalb immer auch der Kontroverse bedarf (ebd., S. 153 ff.). Im Sinne einer fundierten Diskussion bedürfen dabei alle Studierenden einer Vorbereitung auf die Sitzung – die Studienleistung umfasst also die Vorbereitung auf alle Sitzungstermine. Impulsreferate können mit der Studienleistung der begründeten Textauswahl und -vorbereitung kombiniert werden. Sofern die Textgrundlage für die Sitzung nicht von der Studierenden-Gruppe ausgewählt wird, die das Impulsreferat verantwortet, muss für eine frühzeitige und verbindliche Abstimmung zwischen beiden Studierendengruppen Sorge getragen werden.

Grundsätzlich gilt, dass die Abstimmung zwischen allen an der Lehrveranstaltung Beteiligten umso wichtiger wird, je offener ihre Gestaltung gehalten wird. Elementar für das Ermöglichen einer Lehre im Interesse der Studierenden ist:

- Ein gemeinsam abgestimmter Terminplan, der die im Vorfeld der einzelnen Sitzungstermine notwendige Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrendem/Lehrender bzw. unter den Studierenden verbindlich und transparent macht und dessen Umsetzung Teil der Studienleistung ist (die andernfalls nicht entsprechend studierendenorientiert gestaltet werden könnte).
- Ein Kriterienkatalog für das wissenschaftliche Arbeiten im Seminar, der idealerweise in einer der einführenden Sitzungen gemeinsam erarbeitet wird, den Studierenden bei der Gestaltung ihrer Studienleistung Orientierungshilfen gibt und der einen wichtigen Bezugspunkt für die im Seminar geführten Kontroversen darstellen kann.

Für die transparente Abstimmung und Kommunikation der innerhalb der Lehrveranstaltung zu erbringenden akademischen Leistungen sollten die Möglichkeiten genutzt werden, die die an der Hochschule etablierte internetbasierte Lehr- und Lernplattform bietet. Um die Übersicht auf der gemeinsam genutzten digitalen Lehr- und Lernplattform zu wahren, sollte die bzw. der Lehrende ein logisch strukturiertes Ordnersystem anlegen (z. B. untergliedert in „Organisatorisches“, „Sitzungsvorbereitungen“, „Sitzungsnachbereitungen“). Für die Benennung der i. d. R. maßgeblich von den Studierenden einzustellenden Dateien sollte ein einheitliches und inhaltlich aussagekräftiges Muster vereinbart werden (z. B. Datum des Sitzungstermins_Sitzungsthema_Nachname(n) der Autorinnen/Autoren).

Insbesondere für Vorlesungen bietet es sich an, die Studienleistung als ein individuelles Lern- respektive Bildungsjournal zu gestalten, mittels dem alle an der Lehrveranstaltung beteiligten Studierenden die einzelnen Termine individuell vor- und nachbereiten und ihre aktive Beteiligung an der Lehrveranstaltung dokumentieren (Haarmann 2020, S. 257 f.). Auch und gerade für diese Form der Studienleistung kann die an der Hochschule etablierte internetgestützte Lehr- und Lernplattform als Infrastruktur genutzt werden, indem dort für alle an der Lehrveranstaltung teilnehmenden Studierenden ein Dateiordner angelegt wird, in dem die Studierenden Abschnitt für Abschnitt ihr lehrveranstaltungsbegleitend entwickeltes Lern- bzw. Bildungsjournal einstellen. Kern dieser individuellen Auseinandersetzung mit der Veranstaltung ist die Dokumentation der individuellen Vor- und Nachbereitung einer vereinbarten Mindestanzahl von einzelnen Terminen der Lehrveranstaltung, die die Studierenden in Abhängigkeit ihres individuellen Interesses wählen können:

Die *Vorbereitung* dient dazu, dass die Studierenden ihre subjektive Lernausgangslage in Bezug auf das Thema des jeweiligen Lehrveranstaltungstermins strukturiert zusammenfassen, indem sie a.) ihr (aus ihrer Sicht) für das Thema relevantes Vorwissen darstellen; b.) ihre Erwartungen an den Termin umreißen,

wobei unter anderem erkenntnisleitende Fragen formuliert werden können. Dieser Teil des Lern- bzw. Bildungsjournals ist vor dem jeweiligen Sitzungstermin anzufertigen und online zu stellen. Die individuellen Erwartungen der Studierenden werden auch in die einzelnen Vorlesungstermine einbezogen, indem diese durch eine entsprechende Erwartungsabfrage eröffnet werden und mit einer pointierten Diskussion offen gebliebener Fragen schließen.

Die *Nachbereitung* dient der Dokumentation und Reflexion des individuellen Bildungsprozesses bzw. der individuellen Lernentwicklung. Dafür beschreiben die Studierenden diesen unter Rückbezug auf ihre Lernausgangslage. Maßgeblich ist dabei die Frage, inwiefern sie in der Vorlesung mit für sie neuem und relevantem Wissen konfrontiert wurden, das sie 1.) thesenartig zusammenfassen und 2.) vor dem Hintergrund des übergeordneten Themas der Vorlesung kontextualisieren und reflektieren sollen. Außerdem formulieren die Studierenden eine wissenschaftliche Frage, die die Sitzung aus ihrer Sicht aufgeworfen hat. Diese Frage soll so gestellt werden, dass sie ein konkretes wissenschaftliches Erkenntnisinteresse widerspiegelt und zu erwarten ist, dass sie unter Heranziehung von Fachliteratur seriös bearbeitet werden kann.

Auf Grundlage der von den Studierenden formulierten Fragestellungen stellt die oder der Lehrende schließlich einen *Katalog weiterführender wissenschaftlicher Fragen* zusammen, von denen die Studierenden eine Fragestellung auswählen (und ggf. in Rücksprache mit ihr noch modifizieren können) und in der vorlesungsfreien Zeit als Prüfungsleistung in Form einer Hausarbeit oder eines Diskussionspapiers bearbeiten. Eine entsprechend gestaltete Prüfungsleistung steht in einem unmittelbaren Bezug zu den eigenverantwortlich erbrachten Studienleistungen.

Auch andere Prüfungsleistungsformen sollten so gestaltet werden, dass sie in Einklang mit dem konstituierenden Prinzip einer Lehre im Interesse der Studierenden stehen. Von Prüfungsleistungen, bei denen die reaktive Reproduktion von Wissen im Vordergrund steht, muss im Sinne einer an den Adressatinnen und Adressaten orientierten Lehre Abstand genommen werden. Stattdessen sollten Prüfungsleistungen die Studierenden dazu herausfordern, ihre in der und durch die Lehrveranstaltung erworbene bzw. vertiefte akademische Bildung anzuwenden. Für die verbreitete Prüfungsform der Klausur muss der Fokus dafür auf Aufgabenstellungen liegen, die ein diskursives und reflexives Denken einfordern und nicht zu eng gestellt sind – dann können Studierende zeigen, wie fundiert und reflektiert sie sich mit den Inhalten der Lehrveranstaltung auseinandersetzen können.

Eine in entsprechender Weise adressatinnen- und adressatenorientierte Gestaltung von Studien- und Prüfungsleistungen setzt voraus, dass der Vor- und

Nachbereitung der Lehre ein angemessener Stellenwert im Universitätsalltag eingeräumt wird (Haarmann 2020, S. 260). Insbesondere für Großveranstaltungen bedürfen Lehrende dabei der Unterstützung durch Tutorinnen und Tutoren. Letztere wiederum benötigen eine angemessene Ausbildung, um dazu beitragen zu können, dass die Studierenden eine angemessene Begleitung und Förderung in ihren individuellen Bildungsprozessen erfahren.

5 Ergänzende Prinzipien sozioökonomischer Hochschullehre

Setzt man Humboldts grundsätzliche Überlegungen zur Bildung des Menschen in Bezug zum Selbstverständnis von Sozioökonomie und sozioökonomischer Bildung, wird eine große Schnittmenge deutlich. So verdichtet z. B. Silja Graupe (2014, S. 203) das Anliegen von Sozioökonomie auf die Frage: „Wie kann die Sozio-Ökonomie dem wissenschaftlichen Diskurs einen Raum eröffnen, in dem Menschen [...] über diese Fragen [über das Verhältnis von Wirtschaft, VWL und Gesellschaft, MPH] gemeinsam und in Freiheit nachdenken können?“ Für Reinhold Hedtke verwirklicht sich sozioökonomische Bildung in Gestalt „einer pragmatischen [...] Philosophie“ (Hedtke 2014, S. 81), die „sich in allererster Linie den lernenden Subjekten [...] verpflichtet“ sieht (ebd., S. 85). Kate Raworth (2017, S. 6–12) stellt ganz grundsätzlich fest, dass es einer Emanzipation gegenüber den tradierten volkswirtschaftlichen Lehrmeinungen bedarf, um sich angesichts der ökologischen und sozialen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts überhaupt in einer für Individuum und Gesellschaft relevanten Weise mit wirtschaftlichen Fragen auseinandersetzen zu können. Sozioökonomie verweist also unmittelbar auf eine Hochschullehre im Interesse der Studierenden.

Um die Studierenden dabei zu unterstützen, Wirtschaft *neu* (im Sinne von selbstbestimmt und ergebnisoffen) denken zu können, lassen sich aus dem für alle Studiengänge relevanten konstituierenden Prinzip einer Lehre im Interesse der Studierenden spezielle Prinzipien für die Gestaltung von sozioökonomischer Hochschullehre entwickeln. Da sich die sozioökonomische Hochschuldidaktik erst in ihren Anfängen befindet, lohnt es sich dabei, auf Erträge der Allgemeinen Didaktik, der Didaktik der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer sowie der Wirtschaftspädagogik zurückzugreifen – denn diese Disziplinen setzen sich seit Jahrzehnten mit der Frage auseinander, wie individuelle Bildungsprozesse angestoßen und unterstützt werden können. Als relevant erscheinen dabei Prinzipien, die Studierende aktivieren, ihnen plurale Perspektiven auf Wirtschaft und Gesellschaft sowie auf die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

eröffnen und/oder die in den Wissenschaften sowie in der Gesellschaft vorfindbaren Sichtweisen auf Wirtschaft hinterfrag- und kritisierbar machen. Eine grundlegende Bedeutung kommt dabei den folgenden drei Prinzipien zu, die gut miteinander kombiniert werden können sowie auf den an Kersten Reichs systemisch-konstruktivistischer Pädagogik orientierten didaktischen Dreischritt aus verstehender Rekonstruktion, kritisch-hinterfragender Dekonstruktion und schaffender (Eigen-)Konstruktion von (sozial-)wissenschaftlichem Wissen bezogen werden können (dazu unter anderem Haarmann 2018, insbesondere S. 208 f.):

- *Problemorientierung*: Um „die Kräfte freizulegen, die [...] zum Suchen und Forschen anregen“, müssen laut Hans Aebli (1983, S. 277) „lebendig empfundene Probleme“ vorhanden sein. Die zentrale Relevanz von Problemstellungen für die Initiierung von Bildungsprozessen ist innerhalb der Allgemeinen Didaktik sowie der Didaktiken des sozialwissenschaftlichen Unterrichts und der Wirtschaftspädagogik weithin anerkannt und evident (für die sozioökonomische Bildung exemplarisch Hedtke 2014, S. 84): Unter der Voraussetzung, dass es sich aus Sicht des Individuums um ein relevantes gesellschaftliches Problem handelt und es in wissenschaftlichen Perspektiven den Schlüssel für eine aufgeklärte Auseinandersetzung mit dem Problem erkennt, wird es sich um eine entsprechende wissenschaftliche Bildung bemühen. Auch in der Wissenschaft sind es Probleme, durch die Forschungsprozesse initiiert, orientiert und legitimiert werden: „Alle Wissenschaften entstehen aus Problemen. Ihre Absichten, Methoden und Ergebnisse können nur von ihren Problemen her verstanden werden“ (Eucken 1947, S. 15). Wissenschaft, die nicht problemorientiert forscht, verliert ihre gesellschaftliche Relevanz (ebd., S. 15 ff.) – eine mangelnde Orientierung an gesellschaftlich relevanten Problemlagen ist somit ein zentraler Ansatzpunkt für eine fundamentale Wissenschaftskritik.
- *Kontroversitätsgebot*: Das Kontroversitätsgebot gilt innerhalb der Didaktik des sozialwissenschaftlichen Unterrichts als unverzichtbar, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Prägnant auf den Punkt gebracht wird es mit dem zweiten Grundsatz des 1976 innerhalb der politischen Bildung formulierten „Beutelsbacher Konsens“: Dort heißt es: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten [dem Überwältigungsverbot, MPH] aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschränkt. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion

haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern [...] von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind“ (Wehling 1977, S. 179). Die Relevanz des Kontroversitätsgebots für das Ermöglichen von Bildung durch Wissenschaft ist offensichtlich: Kontroverse Zugänge sind eine Voraussetzung für eine differenzierte Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichem Wissen (respektive mit den relevanten gesellschaftlichen Problemlagen); und die differenzierte Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichem Wissen ist wiederum eine Voraussetzung dafür, dass sich das Individuum seines Verstandes ohne Leitung eines Anderen bedient. Natürlich kann es dabei (zumindest jenseits vom Lehrveranstaltungstyp der Vorlesung) in wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen nicht darum gehen, dass Lehrende kontroverse Positionen instruktiv vermitteln. Vielmehr haben Studierende die Aufgabe, Kontroversen (z. B. auf Grundlage einer geeigneten Literaturliste) aufzuspüren und konstruktiv zu durchdenken. Bei der inhaltlichen Gestaltung von Lehrveranstaltungen können relevante sozialwissenschaftliche Kontroversen ergebnisoffen amodert und dabei ggf. auch marginalisierte wissenschaftliche Positionen einbezogen werden. Letzteres bietet sich insbesondere dann an, wenn diese Positionen profunde Kritik an herrschenden wissenschaftlichen Lehrmeinungen und/oder der herrschenden gesellschaftlichen Realität ermöglichen und so für die Entwicklung von Kritikfähigkeit wertvoll erscheinen.

- *Konfliktorientierung*: Das Prinzip der Konfliktorientierung orientiert sich an Ralf Dahrendorfs These von der gesellschaftlichen Bedeutung und produktiven Funktion sozialer Konflikte und versucht sozialwissenschaftliche Bildungsprozesse zu initiieren, indem auf gesellschaftliche Konfliktlagen fokussiert wird (Reinhardt 2005, S. 76). Auch die von Herwig Blankertz betonte Bedeutung des politisch-wissenschaftlichen Diskurses (Kutscha 2019) verweist auf die Konfliktorientierung. Um Wirtschaft im Sinne von Sozioökonomie und sozioökonomischer Bildung in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen und Widersprüchen (be-)greifbar zu machen, ist eine Auseinandersetzung mit den vielfältigen (ökonomischen, sozialen, ökologischen) Interessen- und Zielkonflikten des wirtschaftlichen Zusammenlebens elementar. Zudem erweist sich auch das Konfliktpotenzial zwischen verschiedenen wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Sichtweisen und Paradigmen als bildungswirksam – Studierende können etwa aus sich gegenseitig widersprechenden wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Annahmen und Aussagen Grundlagen einer Wissenschaftskritik entwickeln und Möglichkeiten sowie Grenzen einzelner wissenschaftlicher Zugänge beurteilen. Durch Anwendung des Prinzips der Konfliktorientierung tritt ein grundlegendes

Charakteristikum von Wirtschaft hervor: als konfliktgeprägter gesellschaftlicher Raum ist Wirtschaft hochgradig politisch regelungsbedürftig (Haarmann 2016). Die politische Regelungsbedürftigkeit von Wirtschaft besteht unabhängig von der (politischen) Entscheidung über die grundlegende Planungs- und Lenkungsform einer Volkswirtschaft. Eine „freie“ Marktwirtschaft etwa mag zwar in den Lehrwerken der Neoklassik als die „natürliche“ Wirtschaftsordnung erscheinen, dann aber ist der Blick auf sie (wie auf Wirtschaft insgesamt) ideologisch verstellt. Denn ebenso wie jede andere Wirtschaftsordnung setzt eine marktwirtschaftliche Ordnung die Durchsetzung einer bestimmten Politik voraus. Das politische Fundament einer Marktwirtschaft umfasst z. B. die politische Garantie und Definition von bestimmten Individualrechten (z. B. Eigentumsrechte, Berufs-, Gewerbe-, Vereinigungs- und Vertragsfreiheit) sowie die Herstellung von Rechtssicherheit. Als gesellschaftlicher Raum, in dem Menschen unter mannigfachen Konfliktsituationen elementare Interessen verfolgen, weist zudem auch die Wirtschaft selbst einen unmittelbar politischen Charakter auf (ebd.). Die politische Regelungsbedürftigkeit und der politische Charakter von Wirtschaft übertragen sich unmittelbar auf die mit diesem Gegenstandsbereich befassten Sozialwissenschaften. Gerade die VWL erweist sich als eine sehr politische Sozialwissenschaft. Deshalb war deren frühere Bezeichnung als politische Ökonomie konsequent: „Das Wichtigste, was in jenem Namen unserer Wissenschaft lag, war wohl dies, daß man keinen Zweifel über ihren politischen Charakter lassen wollte“ (Röpke 2009 [1959], S. 315). Eine Lehre im Interesse der Studierenden setzt voraus, dass der politische Charakter von Ökonomie und Ökonomik durch das Prinzip der Konfliktorientierung transparent gemacht wird. Andernfalls werden Studierende dazu verleitet, die politischen Prämissen, unter denen z. B. volkswirtschaftliche Theorien stehen, unerkannt anzuerkennen. Die politischen Implikationen von Wirtschaft und den mit ihr befassten Sozialwissenschaften verweisen auch auf die Bedeutung, Studierenden im Sinne des Kontroversitätsgebots vielfältige Perspektiven auf Wirtschaft und VWL zu eröffnen und dabei problemorientiert vorzugehen. Denn ansonsten wird Hochschullehre ideologisch einseitig und praxisfern und leidet unter genau den Defiziten, die die Bewegung für eine Plurale Ökonomik an einseitig neoklassisch orientierten Lehrveranstaltungen und Studiengängen bemängelt.

Eine an den vier erläuterten Prinzipien orientierte sozioökonomische Hochschullehre kommt den Forderungen, die kritische Studierende klassischer volkswirtschaftlicher Studiengänge an ihre Disziplin stellen, umfassend nach.

Sie dient dem akademischen *Empowerment* der Studierenden, indem sie die Studierenden dazu animiert, sich ausgehend von für Individuum und/oder Gesellschaft bedeutsamen (sozio-)ökonomischen Problemen selbstbestimmt mit den Perspektiven, Erkenntnissen und offenen Fragen von (Sozial-)Wissenschaft(en) auseinanderzusetzen und ihnen diese kontrovers und konfliktorientiert zugänglich macht, statt sie einseitig in einer bestimmten ökonomi(sti)schen Theorie zu schulen. Studierende befähigen sich dabei durch die wechselseitige Re- und Dekonstruktion (sozial-)wissenschaftlicher Theorie(n) zur (Eigen-)Konstruktion von (sozial-)wissenschaftlichem Wissen und erschließen sich durch diesen dialektischen Prozess eine nachhaltige (sozial-)wissenschaftliche Bildung. Der politische Charakter von Ökonomie und Ökonomik wird dabei transparent gemacht, statt ihn zu verdecken und Studierende dazu zu verleiten, die politischen Prämissen volkswirtschaftlicher Theorieansätze unerkant anzuerkennen. Eine entsprechend gestaltete sozioökonomische Hochschullehre unterstützt die Studierenden dabei, Wirtschaft *neu* und vor dem Hintergrund ihrer politischen Implikationen zu denken und dadurch das zu leisten, was das Ziel jeder (Sozial-)Wissenschaft sein sollte: Einen Beitrag zu einem aufgeklärten Weiterdenken von Gesellschaft zu leisten.

Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dürmeier, T. (2006). Post-autistic-Economics: Eine studentische Intervention für plurale Ökonomik. In T. Dürmeier, T. v. Egan-Krieger & H. Peukert (Hrsg.), *Die Scheuklappen der Wirtschaftswissenschaft. Postautistische Ökonomik für eine pluralistische Wirtschaftslehre* (S. 13–28). Marburg: Metropolis.
- Eucken, W. (1947). *Nationalökonomie wozu?* Godesberg: Helmut Küpper.
- Fisch, S. (2015). *Geschichte der Europäischen Universität. Von Bologna nach Bologna*. München: Beck.
- Graupe, S. (2014). Der kühle Gleichmut des Ökonomen. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 177–205). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Haarmann, M. P. (2016). Wirtschaft ist politisch! Die Wirtschaftsordnung und ihre Zusammenhänge. *Polis*, 4, 18–22.
- Haarmann, M. P. (2018). Die Rekonstruktion, die Dekonstruktion und die Konstruktion der Wirtschaftsordnung als Kern sozioökonomischer Bildung. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 185–214). Wiesbaden: Springer.
- Haarmann, M. P. (2020). Politische Ökonomie. Eine für angehende Lehrkräfte der politischen Bildung didaktisch rekonstruierte Volkswirtschaftslehre. In C. Fridrich,

- R. Hedtke & W. O. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (S. 243–263). Wiesbaden: Springer.
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozio-ökonomische Bildung? In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 81–127). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hegel, G. W. F (1986) [1812]. *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I*. In E. Moldenhauer & K. M. Michel (Hrsg.), G. W. F. Hegel. Werke. Bd. 18. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Humboldt, W. v. (2017a) [1793]. Theorie der Bildung des Menschen. In G. Lauer (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung* (S. 5–12). Stuttgart: Reclam.
- Humboldt, W. v. (2017b) [1795]. Plan einer vergleichenden Anthropologie. In G. Lauer (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung* (S. 13–60). Stuttgart: Reclam.
- Humboldt, W. v. (2017c) [1797]. Über den Geist der Menschheit. In G. Lauer (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung* (S. 61–75). Stuttgart: Reclam.
- Humboldt, W. v. (2017d) [1809]. Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In G. Lauer (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung* (S. 110–142). Stuttgart: Reclam.
- Humboldt, W. v. (2017e) [1810]. Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In G. Lauer (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung* (S. 152–165). Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift* 2 (4), 481–494.
- Kutscha, G. (2019). Blankertz, Herwig. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), *Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens* (S. 81–84). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Lauer, G. (2017). Nachwort. Das Humboldtsche Bildungsideal. In G. Lauer (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung* (S. 236–271). Stuttgart: Reclam.
- Mertens, G. (2011). Was meinen wir, wenn wir von ‚Bildung‘ sprechen? In L. Honnefelder & G. Rager (Hrsg.), *Bildung durch Wissenschaft?* (S. 84–96). München: Karl Alber.
- Nipperdey, T. (2013) [1983]. *Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat*. München: Beck.
- Petersen, D. J., Willers, D., Schmitt, E. M., Birnbaum, R., Meyerhoff, J. H. E., Gießler, S. & Roth, B. (2019). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Perspektiven einer pluralen Ökonomik* (S. XV–XXIX). Wiesbaden: Springer.
- Raworth, K. (2017). *Doughnut Economics. Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist*. London: Random House.
- Reinhardt, S. (2005). *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Röpke, W. (2009) [1959]: Die politische Ökonomie. Was heißt „politisch unmöglich“? In H. J. Hennecke (Hrsg.), *Wilhelm Röpke. Marktwirtschaft ist nicht genug. Gesammelte Aufsätze* (S. 315–325). Waltrop & Leipzig: Manuscriptum.
- Schelling, F. W. J. (1803). *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studium*. Tübingen: J. G. Cottasche Buchhandlung.
- Steffens, H. (1809). *Ueber die Idee der Universitäten. Vorlesungen*. Berlin: Realschulbuchhandlung.

- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Treeck, T. & Urban, J. (Hrsg.) (2016). *Wirtschaft neu denken: Blinde Flecken in der Lehrbuchökonomie*. Berlin: iRights media.
- Weber, W. E. J. (2002). *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Plurale Einführung in die VWL? Zu den Gestaltungsmöglichkeiten pluraler Einführungsveranstaltungen

Sebastian Thieme

Zusammenfassung

Mit dem Verweis auf einen umfangreichen Kanon wirtschaftswissenschaftlichen Wissens wird seitens etablierter Fachvertreterinnen und -vertreter der (Standard-)Ökonomik häufig argumentiert, dass dieser keinen Raum lasse, um Perspektiven der Pluralen Ökonomik in entsprechende Lehrveranstaltungen zu integrieren. Dagegen lässt sich anführen, dass z. B. Einführungslehrbücher der VWL mehrere 100 Seiten umfassen und der dort präsentierte Inhalt daher bereits aus praktischen Gründen für die Lehre reduziert werden muss. Vor diesem Hintergrund und basierend auf Erfahrungen mit einer Einführungsveranstaltung in die VWL werden im vorliegenden Beitrag Gestaltungsmöglichkeiten diskutiert, die auch in bestehenden Curricula genutzt werden können, um den Lehrveranstaltungen zur Ökonomik eine kritische Perspektive im Sinne der Pluralen Ökonomik zu ermöglichen.

Schlüsselwörter

Kritik · Kontroversität · Normativität · Plurale Ökonomik · Sozialwissenschaftliche Ökonomik

S. Thieme (✉)
Hochschule Harz, Wien, Österreich
E-Mail: sthieme@posteo.de

© Der/die Autor(en) 2021
J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_4

1 Entstehungskontext: Der umfangreiche VWL-Kanon als Argument gegen eine Pluralisierung?

Wer die jüngere Debatte um eine Pluralisierung der Ökonomik ab dem Jahr 2000 verfolgt, wird eine Zäsur dahin gehend feststellen, dass der Zustand der Ökonomik Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen geworden ist, deren Ergebnisse seit einigen Jahren vorliegen.¹ Während also noch vor über zehn Jahren (2009) die Vertreterinnen und Vertreter der Standardökonomik die Kritik am Zustand der Ökonomik schlichtweg ignorieren konnten, verneinten oder mit Anekdoten relativierten, lassen sich die eben erwähnten empirischen Befunde der Pluralismus-Forschung heute nicht vom Tisch wischen. Das schlägt sich auch in der Argumentation nieder, wenn eine Pluralisierung nicht mehr kategorisch als studentische Befindlichkeit abgelehnt wird, sondern Standard-Ökonominnen und -Ökonomen zwar mit dem Anliegen der Studierenden sympathisieren, aber dann zu Protokoll geben, dass der Kanon an volkswirtschaftlichen Grundlagen so groß ist, dass eben kein Platz mehr für andere Dinge bliebe.² Interessanterweise kann dieser Umstand aber eine irenische Brücke zwischen Pluraler Ökonomik und offenen Vertreterinnen und Vertretern der Standardökonomik bilden. Denn wenn der ohnehin umfangreiche Stoff der Standardökonomik für die Lehre reduziert werden muss, warum dann nicht generell auch den Kanon kritisch durchleuchten und auf ein entsprechendes Maß verringern? Gerade wenn Hochschullehre im Sinne des Humboldtschen Ideals der Einheit von Forschung und Lehre gesehen wird, sollten doch auch Vertreterinnen und Vertreter der Standardökonomik mit Interesse darauf schauen, auf was sich von heute (noch) vorhandenen Lehrinhalten verzichten lässt, um somit Raum dafür zu schaffen, sich mit den eigenen Forschungsinteressen und -ergebnissen verstärkt in die Lehre einzubringen.

Thematisch liefert der vorliegende Beitrag in diesem Kontext einen Erfahrungsbericht darüber, ob und inwiefern *standardökonomische VWL-Einführungsveranstaltungen* plural ausgestaltet werden können. Meine Überlegungen basieren auf den Erfahrungen, die ich an einer deutschen Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) in einem verwaltungswissenschaftlichen Studiengang (Bachelor) sammeln konnte. Dabei handelt es sich um

¹Siehe unter anderem die (erste) sozialökonomische Analyse zur Entwicklung der Heterodoxie in Deutschland von Heise et al. (2017), aber auch die zahlreichen Lehrbuch-Analysen – z. B. von Rebhan (2017), Peukert (2018a), Peukert (2018b) und van Treeck und Urban (2016).

²Darauf läuft z. B. der Beitrag von Becker (2017) hinaus.

die mikroökonomisch geprägte Veranstaltung „Grundlagen der Volkswirtschaftslehre“. Mit diesem Erfahrungsbericht ziele ich auf den alltäglichen Zustand ab, mit dem sich die Lehrenden an vielen deutschen Hochschulen konfrontiert sehen mögen. Das Thema dieses Beitrags dreht sich also dezidiert um das Ausloten von Möglichkeiten im Rahmen *bestehender* Curricula.

2 Lehrinnovation am Praxisbeispiel „Einführung in die Volkswirtschaftslehre“

Zur Beantwortung der Frage, wie sich standardökonomische Einführungsveranstaltungen mit alternativen Lehrinhalten ergänzen lassen, ist es zweckmäßig, zunächst darüber nachzudenken, welchem *Ziel* die VWL-Einführungsveranstaltungen folgen sollen. Wer entsprechende Lehrbücher konsultiert, wird sich des Eindrucks nicht erwehren können, dass deren Umfang und Struktur dazu anregen, sich in aller Regel mit einem Modell (z. B. Angebot-Nachfrage-Modell) an bestimmten Themengebieten (Geld, Arbeitsmarkt, Entscheidungen usw.) abzuarbeiten. Dem mag die Intention zugrunde liegen, mit diesem Vorgehen z. B. das Systemverständnis zu stärken und ebenso die Fähigkeit zu trainieren, ökonomische Zusammenhänge durch die systematische (analytische) Betrachtung von Kernprozessen zu durchdringen. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, wenn diese Lehrbücher *eine* Lehrpraxis nahelegen, die im Abarbeiten der dort dargebotenen Inhalte besteht. Das mag dann vor allem angesichts unterfinanzierter Hochschulen als gangbarer Weg empfunden werden. Schwierig ist aber, dass mit diesen Lehrbüchern bereits ein vorgefasstes spezifisches Verständnis von Wirtschaft und Wirtschaftswissenschaft zugrunde gelegt wird und dann auch kaum (mehr) der Raum existiert, um dieses Verständnis und die Methodik kritisch – im Vergleich mit Alternativen – zur Disposition zu stellen. Insofern ist auch der Vorwurf der Einseitigkeit zu verstehen, der seitens der Pluralen Ökonomik erhoben wird.

Aus Sicht der Pluralen Ökonomik sollte das Ziel der Lehre sein, die Bandbreite an wissenschaftlichen Zugängen, Fragen usw. zu vermitteln. Dies gewinnt an Bedeutung, wenn Standards guter Lehre hinzugezogen werden, wie z. B. das *Kontroversitätsgebot* im Rahmen des Beutelsbacher Konsens.³ Doch geht es

³Im Beutelsbacher Konsens sind in den 1970er Jahren drei Leitprinzipien der politischen Bildung formuliert worden, die bis heute als Referenzpunkt für die Schulbildung (und darüber hinaus) gelten: 1) Das Überwältigungsverbot besagt, dass die Lernenden nicht

dabei nicht nur um die inhaltliche Vielfalt, sondern auch um die Frage, welches Bild *der Ökonomik* in den Einführungsveranstaltungen vermittelt wird. Das ist deshalb eine wichtige Frage, weil solche Einführungsveranstaltungen oft auch von Studierenden anderer Studienfächer besucht werden, um einen Überblick zur Ökonomik zu erhalten. Einführungsveranstaltungen sollten daher an dem Ziel ausgerichtet sein, nicht den Eindruck einer quasi *einheitlichen* und widerspruchsfreien ‚neoklassischen‘ Modellökonomik zu vermitteln, sondern das Interesse für die Vielfalt an Fragen, Methoden, Modellen, Kontroversen usw. zu wecken. Nicht zuletzt dadurch werden auch Grundlagen für Interdisziplinarität gelegt. Allerdings stellt sich hierbei das gleiche Problem, mit dem Standard-Ökonomen und -Ökonomen angesichts eines großen Kanons an volkswirtschaftlichen Grundlagen konfrontiert sind: Der Bereich der Pluralen Ökonomik ist so breit, dass auch dort eine Eingrenzung erfolgen muss, weil in einer Einführung nicht alles und vieles nicht im Detail behandelt werden kann. Als Mittelweg kann die *Methode* des weiter unten vorgestellten Drei-Punkt-Schemas angewendet werden, das auf eine kritische Einführungsveranstaltung hinausläuft, die i) standardökonomische Inhalte lehrt, ii) diese kritisiert und iii) Alternativen aufzeigt. Das wird nicht ohne Eingrenzung der Lehrinhalte und Konzentration auf ausgewählte Inhalte gehen. Doch wie lassen sich solche Abstriche rechtfertigen? Dazu lässt sich zunächst der genannte Punkt anführen, dass der – seitens der Pluralen Ökonomik als „einseitig“ kritisierte – Standard-VWL-Kanon ohnehin einen Umfang besitzt, der kaum in einem Semester zu bewältigen und daher einzugrenzen ist. Zweitens lässt sich generell infrage stellen, ob es überhaupt Ziel einer Einführungsveranstaltung sein muss, einen Kanon zu lehren. Sollte die Kenntnis des Kanons nicht *Ergebnis* der gesamten Ausbildung sein, die sich über verschiedene Lehrveranstaltungen erstreckt? Gleiches lässt sich für die Perspektive der Pluralen Ökonomik geltend machen: Auch hier muss eine Einführungsveranstaltung *nicht* die ganze Bandbreite an Ansätzen, Methoden usw. darstellen. Diese könnten, sofern es das Lehrangebot zulässt, später in anderen

an der selbstständigen Bildung eines eigenen Urteils gehindert werden sollen, d. h. sie sollen nicht indoktriniert werden. 2) Das Kontroversitätsgebot hält dazu an, unterschiedliche Perspektiven einzubringen, keine Option zu unterschlagen. 3) Die Lernenden sollen zu politischem Handeln befähigt werden, d. h. eine politische Situation und die eigene Interessenlage analysieren können sowie in der Lage sein, eigenständig nach Möglichkeiten zu suchen, mit denen sich die politische Situation im Sinne der eigenen Interessen beeinflussen lässt. Siehe dazu Bundeszentrale für politische Bildung (2011).

Veranstaltungen ergänzt und vertieft werden. Insofern lässt sich bezogen auf den Inhalt von Einführungsveranstaltungen argumentieren, dass so, wie die Standardökonomik später vertieft werden kann, die Einführungsveranstaltungen dazu einladen sollen, später auch alternative Zugänge zu ökonomischen Fragen zu vertiefen. Vor diesem Hintergrund kann ‚der Mut zur Lücke‘ praktiziert werden, der vom Bemühen um die Präsentation eines möglichst vollständigen Kanons an VWL-Wissen befreit und stattdessen motivational eine Einführungsveranstaltung als das begreift, was sie ist: *Eine Vermittlung basaler Grundbegriffe und Techniken sowie ein darüber hinaus reichender Überblick über unterschiedliche Themen, Perspektiven, Diskurse und wissenschaftliche Verfahren.* Die im Beutelsbacher Konsens geforderte Kontroversität kann sich damit auf unterschiedliche Positionen und Darstellungen innerhalb der Standardökonomik, der Kritik daran und ausgewählte alternative Ansätze konzentrieren. Damit wäre dem *Beutelsbacher Konsens* (Bundeszentrale für politische Bildung 2011) auch im Sinne des *Überwältigungsverbots* gedient sowie im Sinne des Anspruchs, die Studierenden zur eigenständigen Analyse zu befähigen.

Nun mag eingewendet werden, dass, wenn Einführungsveranstaltungen sich an disziplinär heterogene Studierende richten und Inhalte einzugrenzen sind, dann auch das Niveau der Lehrveranstaltungen in entsprechend angemessener Weise angepasst werden müsse: Gemeint wäre damit vor allem der Grad der formal-mathematischen Darstellungen.⁴ Dagegen lassen sich zwei Argumente ins Feld führen. *Erstens* spricht viel für den Standpunkt, dass die Einführungsveranstaltungen tatsächlich nur einen ersten Einblick liefern und grundsätzliche Lehrmeinungen bzw. Zusammenhänge vermitteln sollen. Alles das, was dann über einen gewissen Grad an formaler Modellökonomik hinaus nötig wird, wäre in vertiefenden Veranstaltungen und Seminaren besser aufgehoben. Das heißt nicht, dass Mensch auf Mathematik verzichten muss. So führt auch in Einführungsveranstaltungen kein Weg an Grenzkosten und Elastizitäten vorbei. Doch wie hoch soll der Grad der Formalisierung *darüber hinaus* sein? Diese Frage führt – *zweitens* – zu (standardökonomischen) Lehrbüchern wie Krugman und Wells (2017), die zeigen, dass mit verhältnismäßig wenig formal-

⁴Dahinter mag sich seitens der Standardökonomik die Befürchtung verbergen, das Niveau *absenken* zu müssen. Allerdings kann das auch ein gepflegter Vorbehalt sein, denn möglicherweise sind „Fachfremde“ auch oder gar besser in der Lage, die formal-mathematischen Darstellungen zu verstehen. Mensch denke an Studierende der Ingenieurwissenschaften, Mathematik oder Lehramtsstudierende mit Zweitfach Mathematik.

mathematischem Aufwand auch standardökonomische Inhalte vermittelt werden können, ohne dass jemand auf die Idee kommen müsste, dort würde Ökonomik ohne Mathematik betrieben und lediglich imitiert werden. Abschließend ist es mir wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Vermittlung eines Überblicks zur wirtschaftswissenschaftlichen Landschaft selbstverständlich und notwendigerweise auch die Standardökonomik umfassen muss. Notwendigerweise deshalb, weil es das dominante Wissen ist, mit denen die Studierenden üblicherweise konfrontiert sind, wenn sie auf Ökonominnen und Ökonomen stoßen. Es wäre aus rein praktischen Gründen verfehlt, den Studierenden eine *real-world*-Einführung in die VWL anzubieten, in der die kritisierte Standardökonomik völlig außen vor bliebe. Denn dann wüssten die Studierenden im Alltag möglicherweise nicht, wie sie mit dem standardökonomischen Wissen umzugehen haben. Selbst an der Pluralen Ökonomik orientierte Studierende der Wirtschaftswissenschaften, aber auch jene Studierende aus benachbarten oder anderen Studiengängen wie z. B. Verwaltungsökonomie, Medienökonomik oder Soziologie, sollten in einer VWL-Einführung vermittelt bekommen, wie ‚normal‘ (standardökonomisch) ausgebildete Ökonominnen und Ökonomen denken.

Wenn also die Standardökonomik zum Lehrinhalt gehören soll, in welchem Umfang und wie lässt sich dann eine alternative – gar kritische – Perspektive dazu in die Lehrveranstaltungen integrieren? Darauf wird nachfolgend einzugehen sein.

3 Konzept und Vorgehen

In den Wintersemestern 2018/2019 und 2019/2020 habe ich die „Einführung in die Volkswirtschaftslehre“ (VWL) für Studierende von verwaltungswissenschaftlichen Studiengängen (Verwaltungsökonomik etc.) an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) abgehalten. Diese wurde jeweils drei Mal wöchentlich in großen Hörsälen im Umfang von je 2 Semesterwochenstunden angeboten und insgesamt je Wintersemester von etwa 176 Studierenden besucht. Als Leistungsnachweis war eine Klausur zu schreiben (Umfang: 1 Stunde), die ich als Aufgaben-Pool stellte: Die Studierenden konnten völlig frei die Aufgaben wählen und auch so viele Aufgaben lösen, wie sie wollten.⁵ Insgesamt

⁵Es gab eine maximale Zahl an zu erreichenden Punkten. Wer diese überschritt, bekam trotzdem nur die maximale Zahl an Punkten angerechnet.

standen zwölf bzw. elf Lehreinheiten zur Verfügung, für die ich mich an den Inhalten meines Vorgängers orientierte. Dieser verwendete das aktuelle Lehrbuch von Krugman und Wells (2017) und behandelte dort jeweils einzelne Kapitel (z. B. ökonomische Grundprinzipien, ökonomische Modelle, Externalitäten und Steuern). Insofern existierten bereits ein zeitlich-organisatorischer Rahmen und inhaltliche Ankerpunkte. Doch schon die ersten Kapitel von Krugman und Wells (2017) zeigten mir, dass die Inhalte *nicht* unkommentiert vermittelt werden sollten.⁶ Davon ausgehend entschied ich mich dem Kontroversitätsgebot folgend dazu, die Lehrveranstaltungen soweit wie möglich gemäß der folgenden Dreipunkte-Methodik (SKA) aufzubauen: i) standardökonomische Perspektive, ii) Kritik und iii) Alternativen.⁷ Bei der Darstellung der *standardökonomischen Inhalte* (i) habe ich mich zwar mit Schwerpunkt an Krugman und Wells (2017) orientiert, aber prinzipiell noch andere Lehrbücher konsultiert, um je nach Themengebiet nach *alternativen Darstellungen* zu schauen. Das war wichtig, um den Studierenden das Selbststudium zu erleichtern und ihnen verschiedene Zugänge zum Verständnis zu bieten. Dabei habe ich jenen Lehrbüchern den Vorzug gegeben, die über die Hochschul-Bibliothek auch leichter verfügbar waren. Und in der Tat fanden sich z. B. in Engelkamp und Sell (2011), Deimer et al. (2017) und Neubäumer et al. (2017) interessante Ergänzungen, die nicht alle notwendigerweise dem Bereich einer dezidiert heterodoxen Ökonomik zuzurechnen sind.

Für die *kritische Perspektive und die Alternativen* (ii + iii) habe ich das Lehrbuch von Biesecker und Kesting (2003) als sehr hilfreich empfunden, dazu aber

⁶Z. B. wird von Krugman und Wells (2017, S. 6 ff.) die Meinung vertreten, dass Ökonomen und Ökonomen über Anreize das Verhalten ändern sollen. Dazu wird ein Beispiel angeführt, in dem Kindern für schulische Leistungen Geld geboten wurde und diese dann bessere Leistungen nach Hause brachten. Mag die dazu angeführte Studie selbst über jeden Zweifel erhaben sein, so hätte es doch zumindest die wissenschaftliche Redlichkeit erfordert, auf den nicht unbedenklichen *Verdrängungseffekt* hinzuweisen, gemäß dem intrinsische Motivation (Freude, Neugierde usw.) durch externe Regulierung verdrängt wird. Dieser Effekt ist praktisch ein Allgemeinplatz in der Pädagogik und Psychologie, siehe dazu z. B. Deci und Ryan (1993).

⁷„Soweit wie möglich“ bezieht sich darauf, dass nicht zu jedem Thema zwangsläufig auch ein Kritikpunkt und/oder eine Alternative zu finden ist. Das gilt z. B. für das Thema „Elastizitäten“. Beim Thema „Steuern“ lag der Fall so, dass ich aus anderen Lehrbüchern die für Deutschland relevanten Aspekte (z. B. Arten der Abgaben) nachholen musste und es dazu kaum Kritikpunkte zur Vertiefung gab.

– je nach Thema – weitere Literatur verwendet. Ich möchte das erwähnte Drei-Punkte-Schema kurz an einem Beispiel illustrieren.

Im Kap. 1 von Krugman und Wells (2017) werden zwölf Grundprinzipien der Ökonomik vorgestellt und behandelt, z. B. dass Ressourcen knapp sind, das Opportunitätskostenprinzip, das Prinzip der Nutzenmaximierung oder die Effizienz von Märkten. Kritisch ließ sich den Ausführungen im Lehrbuch unter anderem entgegenhalten, dass

- „Gleichgewicht“ und „Effizienz“ dort im Grunde synonym verwendet werden, sodass die Aussagen einen tautologischen Charakter besitzen⁸.
Entgegen der Herleitung eines ‚natürlichen‘ Hangs zum Tausch zumindest die aus der BWL bekannte „Make or Buy“-Entscheidung zu beachten wäre, ob überhaupt „gehandelt“ werden soll
- die Ausführungen sich auf ein rein positives Bild ‚der‘ Marktwirtschaft konzentrierten und alternative Wirtschaftsformen (solidarisches Wirtschaften, Genossenschaften, Eigenarbeit usw.) ignorierten
- der Staat bzw. das Gemeinwesen lediglich auf die Funktion als ‚Reparaturbetrieb‘ für Marktversagen reduziert wurde.

Der letzte Punkt war insbesondere deshalb brisant, weil die Lehrveranstaltung im Rahmen verwaltungswissenschaftlicher Studiengänge stattfand. Es gestaltete sich als schwer, Studierenden, die später einmal in staatlichen oder kommunalen Institutionen tätig sein werden, eine Ökonomik zu vermitteln, die ihrer zukünftigen Tätigkeit grundsätzlich abwertend gegenübersteht. Hinzu kommt, dass der Hinweis auf ‚den‘ effizienten Markt wenig bei der Frage hilft, wie z. B. kommunal geführte Unternehmen gegründet und bewirtschaftet werden sollen. Hierzu bedarf es anderer wissenschaftlicher Zugänge. Genau das wurde dann im dritten Schritt über die sozial-ökologische Perspektive von Biesecker und Kesting (2003) kurz vorgestellt, wo neben der Marktökonomie auch die *Versorgungsökonomie* und der *Dritte Sektor* mit *Non-Profit-Organisationen* berücksichtigt wurden. Hinzu kamen das *Konzept Vorsorgenden Wirtschaftens* (Biesecker 2009)

⁸So schreiben Krugman und Wells (2017, S. 12): „Eine wirtschaftliche Situation ist im Gleichgewicht, wenn kein Individuum sich durch eine Änderung seines Verhaltens verbessern kann.“ Effizienz ist bei Krugman und Wells (2017, S. 14) wie folgt definiert: „Eine Volkswirtschaft ist dann effizient, wenn sie alle Möglichkeiten nutzt, um Menschen besser zu stellen, ohne dass andere Menschen schlechter gestellt werden“ (im Original mit Hervorhebung).

sowie das *safety-first principle* im Rahmen der *moral economy* von Scott (1976) als Beispiele für alternative Grundprinzipien des Wirtschaftens.

Um dem Ziel einer besonders kontrovers gestalteten Lehrveranstaltung gerecht zu werden, bedarf es meiner Meinung nach der richtigen Kontrastpunkte. Damit meine ich Ansätze, die sich der *sozialwissenschaftlichen Ökonomik* zurechnen lassen (Thieme 2019).⁹ Mit ihrer methodisch und inhaltlich großen Differenz zur Standardökonomik sind sie besonders geeignet, die Forderungen nach einer Pluralen Ökonomik im Sinne nicht-formaler und sozialwissenschaftlicher Zugänge zu illustrieren. Damit sei keineswegs der heterodoxe Charakter von z. B. post-keynesianischen oder komplexitätsökonomischen Konzepten in Abrede gestellt. Doch wenn die Kritik der Pluralen Ökonomik an der Standardökonomik sich vor allem gegen die formal-mathematische Modellkultur, die Abstraktheit und den mangelnden sozialwissenschaftlichen Charakter richtet, werden Erwartungen geweckt, die eine wenn auch deutlich andere Modellökonomik nur in sehr begrenztem Umfang zu erfüllen vermag. Zudem sind es vor allem die Ansätze der sozialwissenschaftlichen Ökonomik, in denen z. B. die normativen Kritikpunkte an der standardökonomischen Perspektive besonders deutlich herausgearbeitet wurden. Eine gute Hilfestellung für eine solche Pluralisierung bzw. Kontroverse lieferte das Lehrbuch von Biesecker und Kesting (2003). Das Besondere dieses Buches liegt darin, dass dort Menschenbilder und Rationalitäten *je nach wissenschaftlichem Zugang* vorgestellt werden. Es wird außerdem betont, welche Rationalitätstypen sich eben nicht in eine typisch formal-mathematische Modellökonomik – sei sie nun heterodox oder standardökonomisch – einfügen. Wer beispielsweise später einmal im Bereich Gesundheit arbeiten wird, ist damit nicht auf eine technische Kosten-Effizienz-Rationalität im Sinne der Standardökonomik angewiesen, sondern weiß, dass es jenseits davon auch andere rationale Perspektiven des Wirtschaftens gibt.

Eine besondere Herausforderung für die Lehre stellt die *Normativität der Ökonomik* dar. Und zwar nicht allein deshalb, weil sich die oft postulierte Unterscheidung zwischen „positiver“ und „normativer“ Ökonomik aus *guten Gründen* kritisieren lässt.¹⁰ Sondern auch, weil diese in den (standardöko-

⁹Damit meine ich unter anderem feministische Ökonomiken, Alt-Institutionalismus, Sozialökonomik, den Bielefelder Subsistenzansatz, das Konzept Vorsorgenden Wirtschaftens, die Wirtschaftstile oder die Integrative Wirtschaftsethik.

¹⁰Der Schwerpunkt der Kritik liegt vor allem auf der als verfehlt angesehenen Idee einer rein positiven Ökonomik. Typische Kritikpunkte sind: die Kritik am damit verbundenen Postulat der Wertfreiheit bei Thielemann (2015) und Ulrich (2008); die Kritik am ebenfalls damit verbundenen Wahrheitsanspruch sowie die Ignoranz gegenüber der Performativität der Ökonomik bei Hirte (2017); das, was Biesecker und Kesting (2003) als ‚preanalytic

nomischen) Lehrbüchern selbst postulierte Unterscheidung bisweilen unterlaufen wird. So erklären zwar Krugman und Wells (2017), dass ‚die‘ Ökonomik eine „positive“ Ökonomik sei, schreiben dann aber, dass Ökonominnen und Ökonomen Annahmen usw. für Modelle *selbst* festlegen (ebd., S. 45 f.). Dass es sich dabei auch um Entscheidungen handelt, die begründungsbedürftig sein können und in diesem Sinne dann auch einen normativen (wissenschaftsethischen) Charakter besitzen, wird ausgeblendet. Das betrifft Unstimmigkeiten wie z. B. „naturalistische“ und damit nicht weiter begründete Annahmen (Nutzenmaximierung, Handel führt zu Vorteilen usw.); oder auch die Behauptung, es gäbe keine allgemein akzeptierte Definition von Gerechtigkeit und Fairness, der deutlich das Bemühen anzumerken ist, die Frage nach einer normativen Ökonomik möglichst schnell zu den Akten zu legen. Nun lässt sich in einer Einführungsveranstaltung nicht die ganze Bandbreite an normativen bzw. wirtschaftsethischen Überlegungen und Konzepten präsentieren. Es sollte aber ebenfalls klar sein, dass die oft in Lehrbüchern verächtlich gemachte normative Analyse ganz klar ihren Platz in der Ökonomik hat. Denn viele Fragen, mit denen sich Ökonominnen und Ökonomen konfrontiert sehen, berühren die normative Ebene (Entlohnung, Wohnungsmiete, Armut usw.). Daran ändert auch keine noch so kunstvoll gewundene Transformation von normativen Fragen in „positive“ Fragen etwas.¹¹ Was sich mit Blick auf die Normativität in der Ökonomik in Einführungsveranstaltungen durchaus realisieren lässt, das ist ein *normativ-kritischer Blick* auf das, was standardökonomisch behauptet wird. Dies lässt sich sehr gut mit dem zweiten Punkt der oben vorgestellten Drei-Punkt-Methodik (SKA) – der Kritik – verbinden. Entsprechend wurden in den Lehrveranstaltungen dort, wo es im Referenz-Lehrbuch eine Rolle spielte, die erwähnten begründungsbedürftigen Annahmen (z. B. ökonomische Rationalität und Nutzenmaximierung) kritisiert. Zweifelsohne sind damit aber auch entsprechende Anforderungen an das Lehrpersonal gestellt (Kenntnisse in Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, Wirtschaftsethik usw.).

vision‘ bezeichnen, also der Umstand, dass alles Theoretisieren durch die eigenen Erfahrungen, das Umfeld, die Kultur, den Zeitgeist usw. geprägt ist.

¹¹Ein typisches Beispiel dafür ist der Umgang mit Umweltfragen, die zu „Wie-viel“-Fragen umgewandelt werden, bei denen dann nicht etwa die Vermeidung von z. B. gesundheitsschädlichen Substanzen im Vordergrund steht, sondern die Bestimmung eines ‚optimalen‘ Verschmutzungsgrads. Die Gefahr liegt dabei darin, in ähnlicher Weise viele der als absolut geltenden Menschen- und Grundrechte (Wohnraum, Menschenwürde usw.) zur Disposition zu stellen.

4 Einschätzung und Wirkungen

Für die inhaltliche Kontroversität der Lehrveranstaltungen ist es *erstens* hilfreich, standardökonomische Lehrbücher auszuwählen, die deutliche Kritik hervorrufen. Das war im Falle von Krugman und Wells (2017) gegeben, z. B. hinsichtlich der ökonomischen Prinzipien am Anfang des Lehrbuchs, der Unterscheidung zwischen „positiver“ und „normativer“ Ökonomik, der Erläuterungen zur Allmende oder der Erklärungen für die Anwendung des Marginalitätsprinzips. *Zweitens* ist es für die Kontrastierung im Sinne einer Pluralen Ökonomik hilfreich, auf Alternativen zurückzugreifen, die sich *deutlich* von der Standardökonomik unterscheiden. Damit ziele ich auf den bereits erwähnten Bereich der *kultur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Ökonomik* ab, der unter anderem feministische Ökonomiken, Sozialökonomik und die Integrative Wirtschaftsethik umfasst (Thieme 2019). *Drittens* sollte darüber hinaus berücksichtigt werden, dass sich standardökonomische Darstellungen bisweilen von Lehrbuch zu Lehrbuch unterscheiden können. Daher kann es ebenfalls zur Kontroversität beitragen, *mehrere* Lehrbücher zu konsultieren und entsprechend unterschiedliche Darstellungen in die Lehrveranstaltung zu integrieren.

Der wesentlichste Punkt an einer kontrovers gestalteten Lehrveranstaltung ist aber, dass eine kontroverse Darstellung von Lehrinhalten *nicht* die Klarheit und Eindeutigkeit erzeugt, wie es von standardökonomischen Lehrbüchern üblicherweise geboten wird. Das bedeutet, dass die Studierenden lernen müssen, mit Unsicherheit umzugehen. Das mag die Studierenden im ersten Moment verschrecken. Hier hilft es einerseits, die Studierenden in den Veranstaltungen immer wieder daran zu erinnern, dass diese Unsicherheit ‚normal‘ ist. Das lässt sich vor allem dort gut realisieren, wo die Standardökonomik zu kritischen Fragen führt, weil das Alltagserleben oder andere Gründe gegen die standardökonomischen Lösungen sprechen. Andererseits sollten die Lehrenden die Studierenden nicht mit der Kritik alleine lassen. Zentral ist es deshalb, Alternativen aufzuzeigen, z. B. andere Studien oder alternative (heterodoxe) Theorien. Das hat wiederum seine ‚natürlichen‘ Grenzen im zur Verfügung stehenden Zeitbudget. Hilfreich kann es daher sein, ergänzende Vertiefungsseminare anzubieten. Tatsächlich verhielt es sich in meinem Falle so, dass Studierende immer wieder nach (mehr) Alternativen fragten, mit denen über die Kritik an der Standardökonomik hinausgegangen werden konnte. Einzelne davon nahmen ein zusätzliches Lehrangebot „Einführung in die Plurale Ökonomik in Deutschland“ gerne an.

Wie wurde die Lehrveranstaltung von den Studierenden aufgegriffen? In der entsprechenden Evaluation (WS 2018/2019) bewerteten die Studierenden die

Veranstaltung als „gut“. Insbesondere der kritische Blickwinkel, aber auch die Orientierung am Standard-Lehrbuch wurden immer wieder als positiv angesehen. Die Meinungen zum Umfang des Skripts gingen bisweilen auseinander: Während die Lehrinhalte der einen Gruppe von Studierenden als umfangreich erschienen, wertete eine andere Gruppe von Studierenden diese als angemessen.¹² Die Kolleginnen und Kollegen am Fachbereich Verwaltungswissenschaften waren einer solchen Einführung gegenüber sehr aufgeschlossen, was unter anderem an der ohnehin interdisziplinären und offenen Haltung der Lehrenden dort lag und ebenso am Interesse, eine auf die speziellen Bedürfnisse der Verwaltungswissenschaften abgestimmte Form der Ökonomik zu vermitteln. Gleichwohl verhielt es sich so, dass ein Engpass in der Lehre bestand und die Verantwortlichen froh waren, als ich die Lehre im Rahmen von Vertretungsprofessuren übernahm. Als institutionell gefestigt können diese Veranstaltungen leider nicht betrachtet werden, da sie eng mit meiner Person verbunden waren und die Lehrveranstaltungen dort ab voraussichtlich Ende Wintersemester 2019/2020 nicht mehr von mir weitergeführt werden.

5 Fazit

Ich hoffe, gezeigt zu haben, dass eine Pluralisierung der Ökonomik auch im Rahmen bestehender Verhältnisse (Curricula) möglich ist. Das Argument, es müsse ein umfangreicher Kanon an volkswirtschaftlichen Grundlagen gelehrt werden und deshalb sei in Einführungsveranstaltungen kein Platz für Inhalte einer Pluralen Ökonomik, überzeugt angesichts solcher Lehrerfahrungen *nicht*. Vielmehr scheint es eine genehme Ausflucht zu sein, um sich des Aufwands zu entledigen, der notwendig wäre, wenn über den sinnvollen Inhalt solcher Lehrveranstaltungen nachgedacht werden soll. Dessen ungeachtet befremdet es, wenn Lehrende einen Kanon propagieren, der heute kaum noch zu bewältigen ist *und* sie ihm auch noch tatenlos beim Anwachsen zusehen. Es scheint fast so, dass

¹²Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die Erstellung des Lehrmaterials, die Recherche, das Vergleichen verschiedener Lehrbücher usw. zwar einen Aufwand darstellt, der aber auch von Lehrenden an Universitäten (mit weniger Lehrverpflichtung als an einer HAW) zu bewältigen sein sollte. Hinzu kommt, dass es nicht das eine „heterodoxe“ oder „plurale“ Lehrbuch gibt, das sich zum Kontrast oder als Alternative verwenden lässt. Außerdem werden einzelne Themen (z. B. Allmende) durch weitere Papiere, Bücher etc. zu ergänzen sein.

dann das Unausweichliche hinausgeschoben werden soll, um nur nicht selbst die unangenehme Arbeit erledigen zu müssen, die Lehrinhalte auf ein sinnvolles Maß zu reduzieren. Natürlich muss letztlich entschieden werden, was inhaltlich eine Berücksichtigung finden soll und was nicht. Damit setzen sich Lehrende immer auch der Kritik aus. Interessierte Hochschullehrende können dies aber als Ansatzpunkt nutzen, um Raum auch für alternative Inhalte zu schaffen. Dies ist durchaus möglich. Wo die auch didaktischen Schwierigkeiten liegen, darüber wird noch intensiver zu reden sein. Der vorliegende Beitrag sollte dazu Impulse liefern.

Literatur

- Becker, J. (2017). Das „richtige“ Maß an Pluralität und das Problem des fehlenden Adressaten. *Wirtschaftsdienst*, 97, 835–853. https://blog.zeit.de/herdentrieb/files/2017/12/wirtschaftsdienst_12-2017_Pluralismus-in-der-%C3%96konomik.pdf. Zugegriffen: 07. Sept. 2019.
- Biesecker, A. (2009). Vorsorgendes Wirtschaften als Alternative. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Antworten aus der feministischen Ökonomie auf die globale Wirtschafts- und Finanzkrise. Tagungsdokumentation der Friedrich-Ebert-Stiftung* (S. 32–48). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06753-20091109.pdf>. Zugegriffen: 14. Okt. 2018.
- Biesecker, A. & Kesting, S. (2003). *Mikroökonomik. Eine Einführung aus sozial-ökologischer Perspektive* (Reprint 2014). Berlin: De Gruyter.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2011). *Beutelsbacher Konsens*. <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>. Zugegriffen: 08. Aug. 2019.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 223–238. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf. Zugegriffen: 23. Aug. 2019.
- Deimer, K., Pätzold, M., & Tolkmitt, V. (2017). *Ressourcenallokation, Wettbewerb und Umweltökonomie. Wirtschaftspolitik in Theorie und Praxis* (1. Aufl.). Berlin: Springer.
- Engelkamp, P., & Sell, F. L. (2011). *Einführung in die Volkswirtschaftslehre* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heise, A., Sander, H., & Thieme, S. (2017). *Das Ende der Heterodoxie? Die Entwicklung der Wirtschaftswissenschaften in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Hirte, K. (2017). Zur Performativität in den Wirtschaftswissenschaften: Kernaussagen, Anwendungspotenziale und Grenzen eines Konzepts. In R. Pfriem, U. Schneidewind, J. Barth, S. Graupe, & T. Korbun (Hrsg.), *Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung* (S. 139–164). Marburg: Metropolis.
- Krugman, P., & Wells, R. (2017). *Volkswirtschaftslehre* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Neubäumer, R., Hewel, B., Lenk, T., & Egerer, E. (Hrsg.). (2017). *Volkswirtschaftslehre. Grundlagen der Volkswirtschaftstheorie und Volkswirtschaftspolitik* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Peukert, H. (2018a). *Makroökonomische Lehrbücher: Wissenschaft oder Ideologie?* (1. Aufl.). Marburg: Metropolis.
- Peukert, H. (2018b). *Mikroökonomische Lehrbücher: Wissenschaft oder Ideologie?* Marburg: Metropolis.
- Rebhan, C. (2017). *Einseitig oder plural? Eine quantitative Analyse der wirtschaftswissenschaftlichen Einführungslehrbücher an deutschen Hochschulen*. Marburg: Metropolis.
- Scott, J. C. (1976). *The moral economy of the peasant. Rebellion and subsistence in Southeast Asia*. New Haven: Yale University Press.
- Thielemann, U. (2015). Integrative Wirtschaftsethik oder: Das Ganze des Wirtschaftens denken, und zwar kritisch. In T. Beschorner, P. Ulrich & F. Wettstein (Hrsg.), *St. Galler Wirtschaftsethik. Programmatik, Positionen, Perspektiven* (S. 175–218). Marburg: Metropolis.
- Thieme, S. (2019). Die Ökonomik als Sozialwissenschaft? Kritische Anmerkungen zur Pluralismus-Debatte. In S. Graupe, W. O. Ötsch & F. Rommel (Hrsg.), *Spiel-Räume des Denkens. Festschrift zu Ehren von Karl-Heinz Brodbeck* (S. 257–286). Marburg: Metropolis.
- van Treeck, T. & Urban, J. (Hrsg.) (2016). *Wirtschaft neu denken. Blinde Flecken in der Lehrbuchökonomie*. Berlin: iRights Media.
- Ulrich, P. (2008). *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie* (4. Aufl.). Bern: Haupt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





„Warum sagt einem das niemand?“ Pluralität und Reflexivität für die schulische (sozio-)ökonomische Bildung

Marcel Beyer

Zusammenfassung

Analog zur Bezugswissenschaft Ökonomik stellt sich auch in der universitären (sozio-)ökonomischen Lehrerbildung die Frage einer gelingenden Umsetzung und Etablierung von pluraler Ökonomik und epistemologischer Reflexion. Denn wenn angehende Lehrerinnen und Lehrer im Studium eine maßgeblich einseitige ökonomische Bildung erfahren, ihnen Alternativen im Denken und Handeln über Ökonomie vorenthalten werden, wie können diese dann Schülerinnen und Schüler befähigen, zentrale Probleme (Klimakrise, Ungleichheiten) multiperspektivisch zu befragen und anzugehen? Dieses Problem wird in meinem Beitrag einerseits vertieft, andererseits werden anhand eines fachdidaktischen Seminars in einem Bachelor-Studiengang konkrete Lösungsansätze für die Hochschullehre aufgezeigt. Dieses Seminar verfolgte das Ziel, Pluralität sowie Reflexivität zu den obersten Prämissen der fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Auseinandersetzung zu machen.

Schlüsselbegriffe

Sozioökonomische Bildung · Pluralität · Reflexivität · Paradigmenvielfalt ·
Ökonomisierung · Lehrerbildung · Neues ökonomisches Denken

M. Beyer (✉)
Universität Bielefeld, Bielefeld, Deutschland
E-Mail: marcel.beyer@uni-bielefeld.de

© Der/die Autor(en) 2021
J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und
Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_5

1 Problemstellung

„Was heißt Wirtschaften?“ (Riedel 2015, S. 204) wird in einem Schulbuch der Klassenstufe 7 im Fach *Politik und Wirtschaft* (Hessen) als Leitfrage gestellt. Richtig! Die eindeutige Antwort ist: „Wirtschaften heißt entscheiden“ (ebd., S. 206), doch „gibt es *eine* Regel dafür, wie *wir uns* entscheiden? Im *wirtschaftlichen Denken* besteht die Regel darin, den Nutzen einer Handlung mit den Kosten, welche die Handlung verursacht, zu vergleichen.“ (ebd., eigene Hervorhebungen). Was sich in diesen einleitenden Definitionen exemplarisch zeigt, ist das einseitige Durchschlagen des Wirtschaftsverständnisses der Neoklassik. Andere Paradigmen etwa aus dem Fundus der Pluralen Ökonomik, die in der Wissenschaft kontrovers diskutiert werden, finden sich nicht. Zudem kann im genannten Beispiel Wirtschaften lediglich als Methode auf die Welt zu blicken verstanden werden, und ist nicht nach ihrem Gegenstandsbereich gefasst, in dem es beispielsweise um Produktions-, Reproduktions- und Verteilungsfragen (Hedtke 2008, S. 14) gehen würde. Kontroversität und Reflexivität werden damit deutlich unterlaufen.

Was diese skizzierte Problemlage für die universitäre Lehrerbildung bedeutet und wie dieser im Rahmen des hier vorgestellten Seminars begegnet wurde, ist Kern des vorliegenden Beitrags.

1.1 Das ‚Was‘: einseitige ökonomische Bildung

Als Problemlage identifiziert ist eine vielfach in Lehrplänen, Curricula und Lehrmitteln vorzufindende Einseitigkeit der ökonomischen Bildung, ausgerichtet auf die Etablierung einer einheitlichen wirtschaftswissenschaftlichen Perspektive (so die Kritik z. B. von Engartner et al. 2019). Diese Form der ökonomischen Bildung stellt sich als überwiegend abbilddidaktisch konzipiert und monoparadigmatisch organisiert dar: Inhalte und Zugriffe aus den Wirtschaftswissenschaften werden für die schulische Bildung reduziert übertragen (abbilddidaktisch) und fast ausschließlich unter dem Paradigma der Neoklassik (monoparadigmatisch) verhandelt. Nicht gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen, sondern Inhalte der Bezugswissenschaft strukturieren damit den Unterricht und verengen die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Gegenstandsbereich Wirtschaft. Dabei gibt es eine große Bandbreite an alternativen Ansätzen für die ökonomische Bildung: Plurale Ökonomik und Interdisziplinarität bieten vielfältige Möglichkeiten Methodenvielfalt und eine

am Gegenstandsbereich Wirtschaft und der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern orientierte Bildung zu ermöglichen. Genau dies fehlt einer rein auf neoklassische Ökonomik reduzierten ökonomischen Bildung: die Auseinandersetzung mit Phänomenen der realen Welt (Pühringer und Bäuerle 2019).

Diese in heutigen Zeiten dringend notwendige Perspektivenpluralität, die einen Umgang mit den Herausforderungen unserer Zeit – hier seien nur exemplarisch Verteilungsfragen, globale Ungerechtigkeiten oder auch die Klimakrise genannt – ermöglicht, ist jedoch vielfach nicht für die schulische Bildung zum Thema Wirtschaft vorgesehen. Vielmehr steht hier die immer wieder angebrachte Forderung im Vordergrund: „Nicht das Fach ‚Wirtschaft‘, sondern die Perspektive der Wirtschafts-Wissenschaft muss in deutschen Schulen breit-wirksam eingeführt werden“ (Pies 2017, S. 2, Hervorhebung im Original). Schulpolitisch zeigt sich dies an Veränderungen von Bildungsplänen in den letzten Jahren, die vielfach mit einer „Verengung und Vervolkswirtschaftlichung der ökonomischen Bildung“ (Hedtke 2012, S. 18) einhergehen. Betroffen sind sowohl Monofachkonstruktionen¹ eines Faches Wirtschaft als auch Inhalts- und Themenfelder in integrativen Fächern der sozialwissenschaftlichen Domäne wie aktuell bei der Einführung des Faches „Wirtschaft-Politik“ in NRW (Beyer 2019). Problematisch ist daran zumindest, dass sich Schülerinnen und Schüler auf diese Weise eben nicht mit drängenden Problemstellungen und Herausforderungen in Bezug auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft auseinandersetzen, sondern *eine* spezifische Perspektive einüben, ohne sich dessen bewusst zu sein. Anders ausgedrückt handelt es sich um eine „Exklusion der Wirtschaft aus der ökonomischen Bildung“ (Graupe 2017b, S. 67). Lehramtsstudierende, die eine solche ökonomische Bildung von Schülerinnen und Schülern verantworten müssen, werden vielfach selbst nur mit dem monoparadigmatischen Zugriff der Wirtschaftswissenschaften konfrontiert, meist ohne Kenntnis und Reflexion der begrenzten erkenntnistheoretischen Reichweite ökonomischer Modellbildung. Zugespitzt formuliert drängt eine reduzierte neoklassische Ökonomik in die Schulbildung, ohne dass diejenigen, die eine solche Bildung verantworten müssen, selber darum wissen oder Bildungsräume für Alternativen erfahren können. An Universitäten, an denen Interdisziplinarität ernst genommen wird, erwerben Studierende weitere Perspektiven auf Wirtschaft etwa im Zuge soziologischer oder politikwissenschaftlicher Zugänge. Was jedoch in der Lehre viel-

¹Hier ist als Beispiel das Fach „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“ zu nennen, welches in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2017/2018 eingeführt wurde.

fach fehlt, ist die dezidierte, kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit der (neoklassisch geprägten) Ökonomik selbst.

1.2 Das ‚Wie‘: mangelnde Kontroversität und Etablierung von Wahrheiten

Doch nicht nur das ‚Was‘ ökonomischer Bildung stellt ein Problemfeld dar. Gerade in Grundfragen des Wirtschaftens vermögen Lehrmittel die einseitigen Inhalte überwiegend in Form von absolut gesetzten Wahrheiten statt in Form von Sinnhorizonten zu transportieren, welche die Denk- und Urteilstkraft der Schülerinnen und Schüler fördern würden. Ganz wie in der VWL, wo die Lehrbuchautoren Samuelson und Nordhaus (2010, S. XVII) von „The core Truth of Economics“, also von einer eindeutigen ökonomischen Wahrheit sprechen, besteht die Gefahr, eine Art und Weise auf die Welt zu blicken vorzugeben, die das Einüben unterschiedlicher Perspektiven systematisch zu unterbinden droht. Dieser Mangel an Kontroversität ist in der Schulbildung gemäß des Beutelsbacher Konsenses weder zulässig, noch trägt eine solche Bildung zum humanistischen Bildungsziel der Mündigkeit bei. Silja Graupe zeigt in einer 2017 veröffentlichten Studie auf, dass in der universitären Hochschulbildung sehr deutlich sprachliche Beeinflussungstechniken zum Tragen kommen, welche ehrliche Bildungserfahrungen unterminieren (Graupe 2017a). Eine solche Behinderung des Bildungszieles Mündigkeit findet sich nach eigenen Erhebungen² auch in Schulbüchern und Open Educational Resources (OER). Dies gilt sowohl für aus akademischen Lehrbüchern in Schulbücher übernommene Auszüge als auch für direkt auf Bildungskontexte zugeschnittene Lehrmittel. Zudem tendieren Bildungsmaterialien im angesprochenen Themenbereich zu einer undurchsichtigen Vermengung von Modellen bzw. Theorien mit Welt, was zu fachlichen Mängeln führt. Ein aussagekräftiges Beispiel ist das Modell der Preisbildung: Eine erkenntnistheoretische Reflexion dessen, was dieses aussagen kann, weicht in vielen Fällen einer unreflektierten Anwendung der Preisbildung auf das Kaufen von Eiskugeln oder Hamburgern. Preisbildung wird so nicht *als Modell* besprochen und unterrichtet, welches bewusst realitätsferne, weil a priori gesetzte Annahmen einschließt, sondern vielmehr *als hinzunehmender Fakt* dargestellt, den es nicht zu hinterfragen gilt.

²Die Untersuchung wird im nächsten Jahr veröffentlicht.

Tab. 1 Überblick über den Seminarverlauf. *Quelle* Eigene Darstellung

1	Analyseraster in der Lehrmittelforschung
2	Die Bezugsdisziplin Wirtschaftswissenschaft: Gegenstandsbereich oder Methode?
3	Denken in Modellen und Realität – Wege zu einer transformativen Wissenschaft
4	„Der Markt“ in Lehrbüchern, Lehrmitteln an Schulen und Diskursen
5	Kontroversität, Multiperspektivität & Interdisziplinarität: Plurale Ökonomik und sozioökonomische Bildung
6	<i>Fishbowl</i> -Debatte: Das Fach Wirtschaft
7./8	Sprache und Bilder in (sozio-)ökonomischer Bildung
Block	I. Lehrmittelwerkstatt: Sichtung, Analyse und Einordnung II. Simulationen in sozioökonomischer Bildung: Erprobung, Chancen und Grenzen
13	Anders Wirtschaften? Alternative Ansätze im Vergleich
14	Und jetzt...? Wie möchte ich Wirtschaft unterrichten?

2 Entstehungskontext

2.1 Hintergrund und Gestaltung des Seminars

Im Rahmen des Seminars „Ökonomie kritisch denken und unterrichten: Analyse, Sichtung und Erstellung von Lehrmitteln und Methoden der sozioökonomischen Bildung“ habe ich versucht, den oben skizzierten Problemlagen³ des ‚Was‘ und des ‚Wie‘ in der ökonomischen Bildung konstruktiv zu begegnen und fachdidaktische Alternativen zu entwickeln. Dieses Seminar richtete sich an Bachelorstudierende mit dem Unterrichtsfach Sozialwissenschaften und fand an der Universität Bielefeld im Sommersemester 2019 statt. Maßgebliches Ziel des Seminars war es, plurale und erkenntnistheoretische Zugriffe auf die Bezugsdisziplin Ökonomik für fachliche Fragen und fachdidaktische Anliegen fruchtbar zu machen (einen Überblick zum Seminarverlauf bietet Tab. 1). Als fachdidaktisches Vertiefungsseminar fand diese Lehrveranstaltung unter der

³Ich konzentriere mich im Folgenden auf die Beschreibung derjenigen Seminaraspekte, die maßgeblich mit den beschriebenen Problemlagen zusammenhängen.

besonderen Bedingung einer kleinen Lerngruppe von 15 Personen an einem der pluralen, sozialwissenschaftlichen Bildung sehr aufgeschlossenen Fachbereich der Universität Bielefeld statt. Als Grundlage brachten die Teilnehmenden den Besuch einer Einführungsveranstaltung in die VWL (10 ECTS) sowie einer Einführung in die Didaktik der Sozialwissenschaften (10 ECTS) mit. Es fand im wöchentlichen Turnus statt, wobei ein Blocktermin für aufwendigere Anwendungssituationen genutzt wurde. Ich habe das Seminar zum ersten Mal unterrichtet; eingeflossen sind Erfahrungen aus der Praxis als Lehrer sowie meine Auseinandersetzung mit fachdidaktischen und fachlichen Aspekten sozioökonomischer Bildung, die ich in einem Masterprogramm⁴ nach dem Referendariat vertieft habe.

2.2 Grundlegende Aspekte der Seminargestaltung

Im Rahmen des Seminars wurde mehrfach selbstverständlich Geglaubtes hinterfragt. Um dies in einem verantwortbaren Rahmen zu tun, ist eine offene Haltung gegenüber den Studierenden, ihren individuellen Fragen sowie ihren Möglichkeiten geboten. Als wichtige Voraussetzung sehe ich in diesem Zusammenhang an, den Fokus auf die Weiterentwicklung und Professionalisierung der Studierenden zu legen, die eine ernsthafte und intrinsisch motivierte Auseinandersetzung auch über das scheinbar Geforderte hinaus erlaubt. Hilfreich war es hier, Bewertungsräume sehr klar abzugrenzen und immer wieder flexibel auf die Bedürfnisse der Seminargruppe in Zeit- und Inhaltsgestaltung zu reagieren.

Für die Seminarsitzungen ergab sich daraus die Herausforderung, eine *Atmosphäre des kooperativen Arbeitens und Denkens zu etablieren*, und ein wirklich offenes Gespräch führen zu können, was als essentiell für das Gelingen des Seminars zurückgemeldet wurde. Dies habe ich in der ersten Sitzung mittels der sog. *Vier-Ecken-Übung*⁵ eingeleitet und in den folgenden Sitzungen durch zwei banal erscheinende – aber, wie sich im Feedback der Studierenden gezeigt

⁴Es handelt sich um das Masterprogramm „Ökonomie und Gesellschaftsgestaltung“ an der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung in Bernkastel-Kues.

⁵Die *Vier-Ecken-Übung*: Hierbei wird den Teilnehmenden eine Frage mit vier Antwortmöglichkeiten gestellt. Zur Beantwortung und um ins Gespräch zu kommen ordnen sich die Teilnehmenden den jeweiligen Ecken zu. Ein Beispiel aus dem Seminar ist: „Wer oder was hat dein Denken über Wirtschaft am meisten beeinflusst? 1. Eltern, 2. Schule, 3. soziales Umfeld, 4. Literatur und Medien“.

hat, grundlegende – Gelingensbedingungen für eine kooperative Haltung im gemeinsamen Arbeiten weiter zu ermöglichen gesucht: zum einen die Tischanordnung als gemeinsamer Gruppentisch und zum anderen explizite Metaphasen, in denen das gemeinsame Arbeiten reflektiert wurde. Zudem habe ich mich bemüht, genügend Gesprächsraum für individuelle Aspekte im Plenum, aber auch in Kleingruppen zur Verfügung zu stellen. In der Vor- und Nachbereitung zu den Seminarsitzungen haben die Studierenden Fragen und Aufgaben (über ein online-tool⁶) bearbeitet, in denen sie zur persönlichen Reflexion eingeladen wurden und vorbereitete Texte sowie kleine Aufgabenstellungen zur konstruktiven und entlastenden Zusammenarbeit während der Präsenzzeit bearbeiten konnten. Diese Aufgaben waren Teil der Erarbeitung eines *rahmenden Portfolios*, der Studienleistung des Seminars. Die erste Aufgabe, die es zum Seminaurauftakt vorbereitend zu bearbeiten galt, war beispielsweise die persönliche Auseinandersetzung mit den Fragen „Warum sollte Ökonomie an Schulen unterrichtet werden?“ sowie „Warum möchtest Du Ökonomie an Schulen unterrichten?“ in Form einer schriftlichen Kurzdiskussion. Interessant war hierbei, dass einige Studierende sich die Frage bisher kaum gestellt hatten und auf diese Weise motiviert wurden, herauszufinden, *was* sie da eigentlich *wie* unterrichten wollen beziehungsweise in vielen Fällen sollen. Für den inhaltlichen Aufbau des Seminars hat es sich als sehr fruchtbar erwiesen, *fachdidaktische und fachwissenschaftliche Elemente konsequent zu verschränken*: Haben wir uns mit fachlichen Aspekten beschäftigt, schloss beispielsweise eine thematisch passende Lehrmittelanalyse an; bei der Beschäftigung mit eher fachdidaktischen Fragen wurden fachliche Aspekte explizit in den Blick genommen.

3 Innovative Lösung im Sinne einer pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung

3.1 Dem ‚Was‘ begegnen: Ökonomik und Neoklassik reflektieren und einordnen

„Warum sagt einem das niemand?“ fragte ein Student, nachdem wir uns über vier Sitzungen hinweg intensiv mit den Grundlagen derjenigen Art von standardökonomischem Denken beschäftigt haben, die Studierenden bereits im Studium

⁶Die zu erbringenden Aufgaben wurden am Ende des Seminars samt Reflexion als Portfolio zusammengefasst, welche die Studienleistung darstellt.

vertieft kennengelernt haben. Doch wurden sie darüber im Dunkeln gelassen, was hinter den oben zitierten „core truths“ zu liegen scheint. Der innovative Charakter der Vorgehensweise des Seminars liegt darin, das Scheinwerferlicht auf plurale Alternativen und epistemologische Fragen zu werfen.

Als Ausgangspunkt des Seminars diente uns ein Primärtext von Gary S. Becker, der in sehr pointierter Art und Weise den sogenannten „Economic Approach“ (Becker 1990) formuliert hat, und der wie kein anderer für die Etablierung von Ökonomik als Methode, die Welt in allen Lebensbereichen zu betrachten, steht. Als Methode der Bearbeitung dieses dichten und deshalb intensiv vorzubereitenden Textes hat sich das *close reading*⁷ angeboten. Sich auf die von Becker (1990) vorgestellten Annahmen und seine Art und Weise, auf die Welt zu schauen, einzulassen, erforderte ein hohes Maß an Konzentration. Den Studierenden eröffneten sich grundlegende Einblicke, was es bedeutet, wenn Ökonomik neben der ‚Wirtschaft‘ auch gesellschaftliche Funktionsbereiche wie Bildung, Liebe oder Pflegewesen zu erklären mag und dabei neoklassische Annahmen (etwa Nutzenmaximierung, atomistisches Menschenbild, Marktgleichgewicht) gewissermaßen zur Realität macht. Doch auch positive Aspekte dieser Art zu denken, etwa im Rahmen von Effizienzsteigerung, ohne diese als Selbstzweck zu begreifen, konnten unter der angeleiteten Einordnung von Annahmen sowie der Erkenntnisreichweite von Beckers Text gefunden werden. Im nächsten Schritt stand die *erkenntnistheoretische Dimension im Mittelpunkt*. Als sehr erkenntnisreich wurde vonseiten der Studierenden die kritische Reflexion des Denkens in Modellen und dessen Zusammenhang mit Welt empfunden. Wie eingangs angesprochen, ist diese Reflexion weder in Schulbüchern noch in den einschlägigen Einführungswerken der VWL zu finden, weshalb sie für die Studierenden vielfach ein neues Erkenntnismoment darstellte. Die Wechselwirkungen zwischen Welt und Modellen/Theorien sowie deren Erkenntnisgrenzen in Bezug auf die ökonomische Wirklichkeit wurden intensiv besprochen, visualisiert und beurteilt. Als hilfreich für das Verständnis hat sich neben einschlägiger Literatur (Barth und Rommel 2018; Brodbeck 2013; Hill und Myatt 2010) die Auseinandersetzung mit dem „Monetary National Income

⁷Die Methode des *close reading* (weitere Inforamtionen bei Hallet 2010) kommt ursprünglich aus der Literaturwissenschaft. Es geht um eine intensive und textgenaue Analyse und Interpretation eines Textes. Im vorliegenden Fall hat das Lesen und Interpretieren ausgewählter Stellen von sechs Seiten eine Stunde in Anspruch genommen.

Analogue Computer⁸ (MONIAC) – nach dem Erfinder Bill Phillips auch als „Phillips-Maschine“ bekannt – erwiesen. Sowohl die Vorführung des MONIAC in Form eines Videos als auch das Nachvollziehen des Modells anhand eines Fotos halfen, die grundlegende Idee der Modellhaftigkeit zu verdeutlichen. Beim Reden von ‚dem Markt‘ kommt erschwerend hinzu, dass vielfach unklar bleibt, was mit diesem Begriff genau gemeint ist. Nicht nur im alltäglichen Sprachgebrauch mischen sich die Bilder und Assoziationen zu ‚der Markt‘ – auch Schulbücher weisen häufig den fachlichen Mangel auf, Bedeutungen wie Wochenmarkt, Finanzmarkt oder vollkommener Markt zu vermischen, als Entität aufzufassen und dekontextualisiert als unpräzisen Containerbegriff zu verwenden (Ötsch 2019). Dies als Ausgangslage auffassend, konnte am Beispiel des Marktmodells mit Blick auf Annahmen eines vollkommenen Marktes und die in Schulbüchern gefundenen Anwendungsbeispiele reflektiert werden, wie ein konstruktiver Umgang mit Modellen im Verhältnis zur Realität in Bildungskontexten aussehen kann.

3.2 Dem ‚Was‘ begegnen: Alternativen auf verschiedenen Ebenen anbieten und aufzeigen

Ursprünglich aufgrund der begrenzten Zeit nur als Ausblick vorgesehen, forderten die Studierenden eine deutliche Auseinandersetzung mit konstruktiven Alternativen ein. Denn die skizzierte Abhandlung ökonomischer Grundlagen ließ einige Studierende laut Selbstbeschreibung „desillusioniert“ zurück. Ich kam der Bitte auf zwei Ebenen nach: Zum einen durch eine exemplarische Auseinandersetzung mit Multiparadigmatizität und Interdisziplinarität anhand des Mindestlohnes (1) (siehe Abb. 1) und zum anderen durch die Erarbeitung von Ansätzen alternativen Wirtschaftens (2).

Multiparadigmatizität und Interdisziplinarität als Grundpfeiler einer sozio-ökonomischen Bildung wurden auf die Frage angewendet, ob der gesetzliche Mindestlohn auf 12€ erhöht werden sollte. Befragt wurden verschiedene ökonomische Denkschulen (siehe Abb. 1) mit Blick auf grundlegende Argumentationslinien. Diskutiert wurde ebenfalls, inwiefern den Studierenden bekannte Zugriffe aus Soziologie und Politikwissenschaft eine Thematisierung

⁸Der Link zum Video des MONIAC findet sich hier unter, Online: <https://www.youtube.com/watch?v=rVOhYROKeu4> [31.07.19].

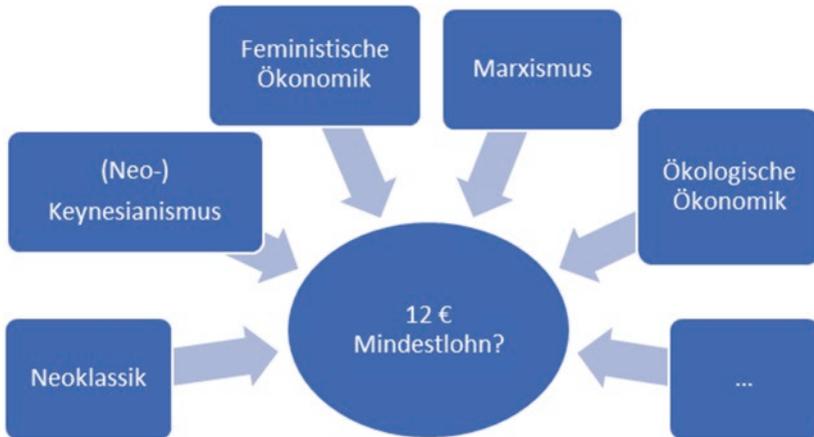


Abb. 1 Multiparadigmatizität am Beispiel Mindestlohn.

Quelle: eigene Darstellung

der Auswirkungen von Herrschafts- und Machtverhältnissen ermöglichen. Es zeigte sich klar, dass das *konkrete problemorientierte multiperspektivische Arbeiten* hilft, alternative Paradigmen besser kennen und anwenden zu lernen. Zur Entlastung der Studierenden sollte für die angemessene Einordnung der Theorieschulen deutlich mehr Zeit eingeplant werden, als für dieses Seminar veranschlagt wurde. Dies gilt auch aufgrund des Zeitbedarfs, den die Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte erfordert.

Auf einer ganz anderen Ebene beschäftigten sich die Studierenden arbeitsteilig mit „Alternativen des Wirtschaftens“. Nach einer Kurzvorstellung von meiner Seite wurden exemplarisch die Felder Degrowth, Commons, Gemeinwohl-Ökonomie (GWÖ), Grundeinkommen und Care Revolution ausgewählt. Als gemeinsame Grundlage diente die Textsammlung „Degrowth in Bewegungen“ (Konzeptwerk Neue Ökonomie und DFG-Kolleg Postwachstumsgesellschaften 2017), in der Alternativen des Wirtschaftens überblicksartig und mit vergleichbarem Umfang – für eine arbeitsteilige Vorbereitung durchaus relevant – vorgestellt werden. Die Konzepte wurden in Form eines Marktes der Möglichkeiten in den Austausch und ins Gespräch gebracht. Die Arbeitsgruppen zu den jeweiligen Themen erstellten Plakate mit der Maßgabe, über eine inhaltliche Zusammenfassung hinauszugehen. Schließlich folgte eine gemeinsame Vertiefung im Plenum zum Thema Gemeinwohl-Ökonomie (GWÖ). Mit der

maßgeblich von Christian Felber entwickelten GWÖ-Matrix machten sich die Studierenden daran, einen geteilten Erfahrungsraum der Bewertung zu unterziehen, nämlich die Mensa der Universität. Kriteriengeleitet wurde so eine erste Einschätzung mit Bepunktung im Rahmen der GWÖ-Matrix vorgenommen. Hierbei wurden recht schnell blinde Flecken in Bezug auf ökologische Nachhaltigkeit und deutliche Stärken in punkto Solidarität der Bielefelder Mensa identifiziert. Durch das Erproben der Matrix und der anschließenden Diskussion der Erfahrungswerte im Umgang mit selbiger konnte auch klar reflektiert werden, wo Grenzen eines solchen Vorgehens liegen und wie realistisch eine auf gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge gerichtete Skalierung der GWÖ einzuschätzen ist. Vorschnelle Einschätzungen wie „die Gemeinwohl-Ökonomie ist die Antwort auf all meine Fragen“ wurden schließlich wieder zurückgenommen, da die Studierenden beispielsweise kritisch herausarbeiten konnten, dass weder die Wirtschaftsweise an sich noch das Denken über Ökonomie mit dem Konzept der GWÖ alleine fassbar oder gestaltbar sind.

3.3 Dem ‚Wie‘ begegnen: Pädagogische und Didaktische Doppeldecker

Methodisch hilfreich war in vielerlei Hinsicht der Einsatz von sogenannten *Pädagogischen und Didaktischen Doppeldeckern*, die bereits angeklungen sind. Unter solchen „Doppeldeckern“ verstehe ich, „das, womit man sich inhaltlich beschäftigt, auch gleichzeitig zu erleben und wieder in die kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt einzubeziehen“ (Geissler 1985, S. 8). Gerade in der Lehrerbildung bietet es sich an, für schulische Bildung vorgesehene Methoden und Unterrichtssettings im Rahmen von Seminaren zu erleben, zu erproben, studierendenseitig anzuleiten und einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Diese Vorgehensweise prägte maßgeblich die Struktur der Seminarsitzungen. Auf die klassische Referatsform wurde verzichtet; Seminar-gestaltungen hatten den Anspruch motivierende und aktivierende Momente vorzuhalten. Um ein Beispiel zu geben: Zur Entwicklung der Urteilsbildung im schulischen Unterricht sind Debatten ein zentrales Strukturelement. Methodisch analog dazu wurde im Rahmen des Seminars von einer Gruppe Studierender eine *Fishbowl*-Debatte organisiert und umgesetzt, in der die aktuelle Frage „Sollte das Fach Wirtschaft an Schulen eingeführt werden?“ fundiert und mitunter emotional aus vorgegebenen Rollen heraus diskutiert wurde. Die Textgrundlage samt Vertiefung habe ich hierbei bereitgestellt. Zudem ist es sehr ratsam, eine solche Stundengestaltung intensiv im Vorfeld zu besprechen. Zu meiner Überraschung

war den Studierenden das Format zuvor fremd; sie meldeten überaus positiv zurück, dass die Sitzung „wie im Flug vergangen“ sei und zuvor sicher geglaubte Meinungen deutlich auf den Prüfstand gestellt wurden.

Für die Rolle der Seminarleitung hat es sich durchaus bewährt, während der Umsetzung solcher Pädagogischer Doppeldecker strukturierend und nachhakend einzugreifen, auch wenn der Aktivitätsfluss hierdurch gebrochen wird. Hilfreich ist ein gedankliches ‚freeze‘, um auf der Metaebene konzentriert und zügig nachzuhaken, wo Probleme und Herausforderungen liegen, also den ‚Elefanten im Raum‘ zu benennen und zu vertreiben. In der *Fishbowl*-Debatte etwa wurden zunehmend eigene Vorstellungen eines Faches Wirtschaft mit monoparadigmatischen Konzeptionen vermischt; zudem wurde teilweise die Debattenrolle verlassen und die Debatte wurde auf die persönliche Ebene verschoben. Ein kurzzeitiges Ausbrechen aus der Situation durch eine moderierende Unterbrechung schaffte direkt Abhilfe.

Neben den eingesetzten Methoden bietet es sich auch an, Anforderungen für die schulische sozioökonomische Bildung im Sinne eines „Fachdidaktischen Doppeldeckers“ nicht nur inhaltlich zu verhandeln, sondern konsequent für die Semingestaltung ernst zu nehmen, soweit es möglich ist. Wie beschrieben, weicht so *ein Reden über Kontroversität*, Multiperspektivität oder Reflexivität *einem Erleben und Einüben* jener Prinzipien im Rahmen der inhaltlichen Auseinandersetzung.

4 Folgen und Wirkung

Die dem Seminar zugrunde liegende These, dass Historizität, Erkenntnisreichweite und Denkvoraussetzungen etablierter ökonomischer Standardmodelle erst kritisch zu durchschauen sind, bevor neues ökonomisches Denken entstehen kann, scheint sich zu bestätigen. Fragen nach einer lebensdienlichen Wirtschaft und zukunftsfähigen Ökonomien geraten so (wieder) in den Blick. Und es sind jene Fragen, welche im Seminar mit Blick auf Didaktik und Schulbildung angestoßen und bewegt wurden.

Auf Seite der Studierenden wurde ein hohes Maß an Erkenntnisgewinn zurückgemeldet, das auch über die im Seminar behandelten Themen hinausging. So beschäftigen sich einige Studierende nun „auch privat damit“ und sie fanden „ähnliche Problemlagen in Gesprächen mit Mitbewohnern“ auch in anderen Disziplinen und Feldern.

Doch auch ein nicht zu unterschätzendes Maß an Verunsicherung auf Studierendenseite war im Seminarverlauf sehr herausfordernd und beschäftigte mich stark. Diese ist vor allem auf die Thematisierung von Theoriegrundlagen und erkenntnistheoretischen Aspekten sowie auf die Lehrmittelanalyse zurückzuführen. Diesbezüglich war es äußerst wichtig, Alternativen in Theorie und Praxis in das Seminar einzubauen und bei all den kritisierbaren Lehrmitteln und Inhalten auch konstruktive Ansätze zu vertiefen. Bei einer weiteren Durchführung des Seminars würde ich mich deutlicher bemühen, institutionelle Angebote für alternative ökonomische Ansätze (Vorlesungen, Netzwerke) aufzuzeigen. Außerdem würde ich in anderen Veranstaltungen entsprechende Vertiefungen einbauen.

Durchaus problematisch war der Eindruck von einigen Studierenden, vor allem kritisieren zu sollen, ohne dies selbst tiefer zu durchdenken. Auch wenn ich mir viel Mühe gegeben habe, für eine offene und selbstbestimmte Auseinandersetzung zu werben, so scheint ein Stolperstein zu sein, eine kritische Haltung als Anforderung misszuverstehen, dass vor allem Kritik zu üben sei. Zudem braucht es für die veranschlagten Themen und Fragen mehr Zeit als ein Seminar.

Es ist mir ein Anliegen, in der Lehrerbildung sowie der Schulbildung eine kritische und plurale Auseinandersetzung im Gegenstandsbereich Wirtschaft gemeinsam mit anderen weiter voranzubringen. Auf Grundlage meiner Erfahrungen und der anderer kann ich mir sehr gut vorstellen, als ersten Schritt einen Reader mit Umsetzungs- und Methodenvorschlägen sowie PPT-Folien für die universitäre Lehrerbildung zu erstellen. Zudem möchte ich auch institutionell mithelfen eine emanzipatorische, kritische und plurale sozioökonomische Bildung in Schule und Didaktik voranzubringen und noch mehr gelingende Beispiele einer guten sozioökonomischen Bildung in Schule und Hochschule zu finden und zu entwickeln. Ich freue mich also über Mitstreiterinnen und Mitstreiter, Ideen und konkrete Anfragen.

Literatur

- Barth, J., & Rommel, F. (2018). Auf dem Weg zu einer transformativen Wirtschaftswissenschaft. Kommunikations- und Institutionalisierungsstrategien für ein neues Wissenschaftsverständnis. In R. Pfriem, U. Schneidewind, J. Barth, S. Graupe & T. Korbun, T. (Hrsg.), *Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung* (S. 561–589). Marburg: Metropolis.
- Becker, G. (1990). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Beyer, M. (2019). *Erst Wirtschaft dann Politik? Neuer Name, neue Ausrichtung, bekannte Probleme. Stellungnahme zum Kernlehrplan (Entwurf Verbändebeiträge)*:

- 25.02.2019) *des neuen Fachs „Wirtschaft-Politik“ in NRW*. Gesellschaft für Bildung und Wissenschaft. <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2019/04/Stellungnahme-KLP-G9-2019-Wirtschaft-Politik-GBW.pdf>. Zugegriffen: 26. Juni 2019.
- Brodbeck, K.-H. (2013). *Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie* (6. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Engartner, T., Famulla, G., Fischer, A., Fridrich, C., Hantke, H., Hedtke, R., Weber, B., & Zurstrassen, B. (2019). *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht*. Frankfurt/M: Wochenschau.
- Geissler, K. (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Graupe, S. (2017a). *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung Hintergründe und Beispiele*. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW). FGW-Studie Neues Ökonomisches Denken 05. http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/NOED-Studie-05-Graupe-A1-komplett-Web.pdf. Zugegriffen: 23. Dez. 2019.
- Graupe, S. (2017b). Bezugsdisziplin Wirtschaftswissenschaft? *Politikum*, 4, 67–68.
- Hallet, W. (2010). Methoden kulturwissenschaftlicher Ansätze: Close Reading und Wide Reading. In V. Nünning, A. Nünning, & I. Bauder-Begerow (Hrsg.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Metzler: Stuttgart, J.B.
- Hedtke, R. (2008). *Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung . Multiperspektivität, Alternativen, Grundlagen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Hedtke, R. (2012). *Die Wirtschaft in der Schule: Agendasetting, Akteure, Aktivitäten*. Bielefeld: Universität Bielefeld. http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Hedtke_Working-Paper_3.pdf. Zugegriffen: 26. Juli 2019.
- Hill, R., & Myatt, A. (2010). *The Economics Anti-Textbook: A Critical Thinker's Guide to Microeconomics*. Halifax: Fernwood Publishers [u.a.].
- Konzeptwerk Neue Ökonomie & DFG-Kolleg Postwachstumsgesellschaften (Hrsg.) (2017). *Degrowth in Bewegung(en). 32 alternative Wege zur sozialökologischen Transformation*. München: oekom.
- Ötsch, W. (2019). *Mythos Markt. Mythos Neoklassik. Das Elend des Marktfundamentalismus*. Marburg: Metropolis.
- Pies, I. (2017). *Wider die Narreteien des Augenscheins – wie lange noch wollen wir die junge Generation mit elaborierter Halbbildung abspeisen?* Diskussionspapier des Lehrstuhls für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Nr. 2017-10. Halle: Lehrstuhl für Wirtschaftsethik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://wems.itz.uni-halle.de/download.php?down=46319&elem=3066139>. Zugegriffen: 23. Dez. 2019.
- Pühringer, S., & Bäuerle, L. (2019). What Economics Education Is Missing: The Real World. *International Journal of Social Economics*, 46(8), 977–991.
- Riedel, H. (2015). *Politik & Co., Politik und Wirtschaft für das Gymnasium. Neu. Hessen* (1. Aufl.). Bamberg: CC. Buchner.
- Samuelson, P., & Nordhaus, W. (2010). *Economics* (19. Aufl.). New York, NY: McGraw-Hill.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Teaching Feminist Economics. Conceptual Notes and Practical Advice for Teaching a Subject in the Making

Anna Saave

Abstract

Teaching feminist economics is a relatively new didactical project posing questions of content and methodology for instructors. The article proposes three possible topics with regard to the changing nature of the emergent research field: introducing feminist economics as a mode of questioning, showing its historicity and spectrum, and asking the question of a unifying paradigm. Complementarily, the article identifies teaching methodologies and aspects to consider for teaching according to feminist economics' theoretical insights. This includes the role of experiences, the need for instructors to change perspectives, and the idea of caring and holding as starting points for a feminist pedagogy.

Keywords

Pedagogy · Feminist economics · Higher education · Teaching method · Gender

A. Saave (✉)
Friedrich Schiller Universität Jena, Jena, Deutschland
E-Mail: anna.saave@uni-jena.de

© Der/die Autor(en) 2021
J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und
Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_6

1 Teaching Feminist Economics? We Have a Situation. Context and Origin of the Need to Find Solutions for Teaching Feminist Economics

When looking closely, we can identify feminist contributions throughout the history of economic thought, such as Harriet Taylor Mill's contribution to an economic understanding of the subjugation of women in the middle of the 19th century (Mill et al. 1976), Charlotte Perkins-Gilman's analysis of the marriage market (1980 [1898]), or Rosa Luxemburg's anti-imperialist political economy (1990 [1913]). However, feminist economics as an institutionalized field gained momentum only recently. With the foundation of the International Association for Feminist Economics (IAFFE) in 1992 and the first volume of the journal *Feminist Economics* published in 1995, feminist economics as an institutionalized economic sub-discipline is barely in her thirties. This community of scholars is built on historic progressive thinkers, but also on more recent discussions, like the wages for housework debate, the demand for the representation of social reproduction in national accounting, or debates about the understanding of the human being in economics (Ferber and Nelson 1993).

Consequently, higher education on feminist economic topics has been scarce, if not non-existent. Only since 2016 a third professorship with a denomination in economics and gender has been appointed in Germany. However, its geographical and institutional location in the province at a university of applied sciences still reveals a lot about the institutional gatekeeping of the economics profession in Germany. Internationally, a number of professors are known for their work in feminist economics, but they are not institutionally marked with a denomination as professors *of* feminist economics, the chair of feminist economics at the University of Valencia being the exception.

Feminist economic research is produced by various people and institutions, but this is not equally reflected in higher education. IAFFE reacted to this issue by encouraging members to share course syllabi related to feminist economics on the IAFFE website in an effort to make teaching resources more accessible. The syllabi provided cover a wide range of topics, from 'women in the economy', 'gender and globalization' to 'statistics for feminists' and mostly date back to 2014/2015 (one course dating back to 1997). A textbook could help instructors, but there is no one standard feminist economics textbook. However, feminist economic scholarship has produced research that could possibly be used as a basis for higher education such as *Beyond Economic Man: Feminist Theory and Economics* (Ferber and Nelson 1993) or *The Elgar Companion to Feminist*

Economics (Peterson and Lewis 1999) and the newly published *Advanced Introduction to Feminist Economics* (Jacobsen 2020). For the German speaking context, the edited volume *Gender and Economics* (Bauhardt and Çağlar 2010) provides a similar starting point. This shows that teaching feminist economics has been done, and can be done, but under barely institutionalized circumstances, and with a canon still under construction.

These historical and institutional circumstances require feminist economics courses to work towards building competences for entering a discourse. Moreover, they pose three major questions for educators who want to teach feminist economics: What can and should instructors in feminist economics teach without being able to rely on a canon? How can instructors teach feminist economics so that it is perceived as economically relevant despite not being anchored in mainstream economics departments? And how can it be taught given that students from diverse backgrounds and disciplines want to engage with feminist economics?

The teaching-learning-innovation required in the field of feminist economics is fundamental – teaching feminist economics is still an innovation in itself. To summarize the questions mentioned above, the innovation lies in: 1. providing guidance in the absence of a canon, 2. providing orientation and arguments why the field is necessary for a more inclusive economics, 3. making feminism, economics, and feminist economics accessible for an interdisciplinary group of students. A further challenge requiring teaching solutions is that teaching feminist economics has to reflect its variety of topics and methodologies, the various political positions of its authors, and the critique of the economic mainstream. All these aspects must to be reflected in an innovative teaching-learning-situation.

To approach these requirements and outline possible contents of a course on feminist economics, I want to briefly dive into the research in feminist economics to examine the following: (i) What is feminist economics and what did the people behind *Feminist Economics* want to change within the economics profession by introducing a journal dedicated to feminist debates? Additionally, I will (ii) show the spectrum of feminist economics today, including research published in *Feminist Economics* and beyond. Lastly, I will (iii) point out current trajectories and upcoming topics. By illustrating these aspects in this order, I will share with you how I provide guidance in the field (teaching requirement 1), and how I offer information showing the relevance of feminist economics for the future of economics (teaching requirement 2). Later, I will move to teaching related considerations and provide more information on my take of making feminist economics accessible (teaching requirement 3). In doing so I am relying on a teaching strategy similar to bell hooks' idea of creating a "democratic setting" (hooks 1994, p. 39).

2 Innovative Solutions in the Sense of a Plural, Socioeconomic Higher Education

2.1 Possible Contents of an Introductory Course on Feminist Economics

2.1.1 What Is and to What End Feminist Economics?

Feminist economics is an academic field oriented towards “gender-aware and inclusive economic inquiry and policy analysis with the goal of enhancing the well-being of children, women, and men in local, national, and transnational communities.”¹ Thus, feminist economics pays special attention to social inequalities “based on gender or [...] other social categories such as race, ethnicity, sexual orientation [...]” (Miller 2013, p. 90). Complementary to this general definition, I use a categorization in class that helps identify three varieties of how economics can be feminist. This categorization gets students thinking about what might distinguish feminist economics from the economic mainstream and allows them to critically assess economic theory and the economics profession. Thereby, I introduce feminist economics as a mode of questioning. Drawing on the works of philosophy of science scholar Evelyn Fox Keller (1982), I call these: *gender in* economics, *gender of* economics and *gendered* economics. The first term, *gender in* economics, summarizes the question how gender as a concept is handled within economics. What understanding of gender is underlying economic theory? Does economic policy making systematically account for the fact that economic decisions affect different genders differently? The second term, *gender of* economics, summarizes the question who is part of economic theorizing and decision making. How many people in the economics faculty are female or identify as non-binary? Who gets to decide about macroeconomic programs that affect which populations in which ways? And the third term, *gendered* economics, refers to the fact that economic theorizing itself is not gender neutral. For example, Carolyn Merchant’s (1982) critique of dualisms, which are a basis for Western philosophy and science, reveals that these – and economics – are gendered. Critically analyzing gendered economics thus reveals an androcentric bias regarding the Cartesian, epistemological basis of economics, complicates the notion of ‘objectivity’ and challenges the assumptions of human behavior explicit and implicit in the model of the ‘rational

¹IAFFE mission statement, Online: www.iaffe.org/pages/about-iaffe/miss/ [08.11.2019].

economic agent' (Ferber and Nelson 1993). Through these biases, economics is deeply gendered and contributes to a perpetuation of societal power relations along the lines of gender, racial, and other hierarchies.

In the first *Feminist Economics* article, Diana Strassmann (1995) covers all three varieties of this mode of questioning. Her entry point for explaining the necessity of the journal *Feminist Economics* is the culture of gatekeeping that so far prevented feminist research to be included in the economics canon. She criticizes the economic mainstream for ignoring the social construction of knowledge and reminds her readers that feminist economics as a sub-discipline should not become equally exclusive. The aspects of social construction of expert knowledge and authority, and gendered intersectional domination reproduced in the economics discipline are central underlying topics of feminist economics. I work with Strassmann's article to both show the historicity of feminist economics, which is a key teaching goal, and that her critique of gatekeeping raised almost 25 years ago is still appropriate.

2.1.2 The Spectrum of Feminist Economics and What it Implies for Political Education

Feminist economic scholarship has produced critical additions and objections to economic topics, and has established new fields of inquiry that might have been veiled by a "strategic silence" (Bakker 1994) before. A typical addition to the economic mainstream is the analysis of labor market participation of women or the return of mothers to the labor market after maternity leave. A typical objection to the economic mainstream is feminist criticism towards Gary S. Becker's (1981) New Home Economics which are relying just as much on sexist assumptions as on scientific scrutiny, as feminist scholars have fleshed out (Woolley 1996).

A key field of inquiry for feminist economics was always social reproduction and has become care work in the recent decades. Both topics center around activities traditionally done by women and people of color in many societies, but especially in Western capitalist societies. While social reproduction can refer to the reproduction of the social conditions of capitalist production, the reproduction of the labor force as well as biological reproduction (Edholm et al. 1978), I understand care work in a narrower sense as the caring activities for people who are not completely autonomous due to age, illness or a disability (Jochimsen 2003). Debates about social reproduction seek to clarify what role this plays in the overall reproduction of society and continued capitalist accumulation, whereas debates around care work highlight the specificities of care work versus other work. Both key concerns have been discussed on a spectrum reaching from

an inclusion of house- and care work into the Marxian value theory of labor to an ethical theory of care work.

Concerning methodologies, researchers in feminist economics have placed far more emphasis on qualitative research than the formalized quantitative mainstream. As Haidinger and Knittler (2014, p. 89) point out: no single feminist question can be reduced to quantitative aspects alone. For the purpose of thinking about teaching feminist economics, it suffices to say that feminist economics critically complements findings of the economic mainstream, has been developing specific research agendas, and applies heterodox economic methodologies.

The spectrum of feminist economics today comprises all these academic endeavors and reaches politically from liberal to Marxist to ecological feminism. Keeping this spectrum in mind, instructors of feminist economics carry the responsibility to offer space and time to engage with different positions and building competence to enter this discourse. This is the basis for a pedagogy which allows students to understand feminist economics as a product of a comprehensive discourse and challenges students to position themselves in relation. Teaching the spectrum can also serve as a basis for keeping feminist economics open, countering potential gatekeeping tendencies.

2.1.3 Does Feminist Economics Converge on a Single Paradigm? Current Trajectories in Feminist Economics

As has already become clear, feminist economics is broad. Some contributions are paradigmatically rooted in the economic mainstream while others draw on critical insights of institutional economics. One sub-field uses a feminist-Marxist framework, while others adopt a post-development perspective. Judging from this variety, it would be simply false to assume that feminist economics is united by a common paradigm. However, a common denominator remains the critique of relations of power and domination affecting different genders differently as well as the ethical impetus to overcome these by providing economic research and policy proposals. I'd like to mention two approaches that might have the potential to become a *theoretical* paradigm for feminist economics: social reproduction theory and queer economics.

Social reproduction theory (Bhattacharya 2017) is a new theoretical paradigm stemming from debates among Marxist feminists. This field has recently converged towards the assumption of a unitary material social theory replacing the discussion about dual systems (i.e. capitalism+patriarchy) (Arruzza 2016).

In the new synthesized framework, social reproduction is understood as a basis for capitalist accumulation *next to* the exploitation of the working class. Research on this topic has gained momentum so that I see a potential that paradigmatically undecided feminist economists might subscribe to it. However, this framework is currently defending itself against being accused as functionalist, determinist and reductionist (Arruzza 2016). Thus, only time will tell whether social reproduction theory becomes an own paradigm.

Another theoretical paradigm in feminist economics could develop via what Heiliger (2015) calls queer economies. From the position that gendered economics must be criticized and overcome (see 2.1.1), Heiliger proposes an entirely new understanding of the economic. This includes a concept of economic bodies driven by (queer) desires and enacted in clusters of economic activities. Her approach is informed by queer theory and actor network theory, pushing the boundaries of the economics discipline and challenging feminist economics as a sub-discipline.

As one possible new *political* paradigm I consider feminist approaches that practically think about creating community, nature, and (re)production in a post-capitalist setting. Keywords for this (relatively) new corpus of literature are feminist post-capitalist politics (Gibson-Graham 2006) and the various visionary approaches that conceptualize the economy as the center of social provisioning (Pérez Orozco 2014).

2.1.4 Interim Conclusion

The discussion of these aspects in the three subchapters above reveals what I think a course on feminist economics should cover: introducing feminist economics as a mode of questioning, presenting the spectrum of feminist economic inquiry alongside the variety of schools of economic thought and methodologies involved, and posing the question of a unifying paradigm with current trajectories of the field. Introducing feminist economics calls for a historical and cultural situating of the respective research and methodologies. “No one group possesses the theory or methodology that allows it to discover the absolute ,truth’”, as Hill Collins (1990, p. 234) reminds us. Taking this seriously implies that students must know that the research produced and methods applied with their differing underlying world views are competing and may even be mutually exclusive. I view it as an educational objective to make this spectrum accessible so that students see the necessity and possess resources to form their own position – one informed by feminist critiques of science, such

as constructivism and standpoint epistemologies². Both the diversity of economic thought and a critique of domination are inherent in feminist economics. This prompts the question of *how* feminist economics can be taught to reflect this diversity and critique (teaching requirement 3). In the following, I draw on the few existing works on teaching feminist economics and my personal experiences to provide you with didactical considerations on how to teach feminist economics.

2.2 Considerations for Teaching Feminist Economics

When designing my feminist economics courses to cover the aforementioned aspects, I could in theory have aimed at a classic ‚chalk and talk‘ style traditional for economics education (Becker and Watts 1996). However, feminist theory and activism calls for a renewal of teaching methodology which pays attention to social relations of power, voice and agency and also values different forms of knowledge and experience (Miller 2013). As the feminist-Marxist-antiracist-economist Julie Matthaei says in her course syllabus on *The Political Economy of Gender, Race and Class*³: “While I, as the professor, have, by necessity, set up the course structure and readings without consulting you, I welcome feedback and suggestions from students as to how to improve the course and make it more your own.” Next to Matthaei’s practical advice, a few proposals for pedagogy in feminist economics have been published. Miller (2013) proposes student-written diaries as a didactical tool to complement lectures, while Aerni et al. (1999) propose the classroom as a community of learners in contrast to a ‚sage-on-the-stage‘ setting. Both these innovations regarding media and social forms in the classroom serve as discussion points for developing didactics in feminist economics further.

My courses⁴ use a method mix of guided activities in groups or pairs, various media and material as well as lectures. A central entry point for me is to teach feminist economics as a mode of questioning (see 2.1.1). This equally refers to the content and method: Inviting students to critically engage with the material

²Feminist standpoint theory „suggests that, knowledge is situated based on one’s place in society“ (Miller 2013, p. 100).

³Provided Online: www.urpe.org/resource/course-syllabi/ [08.11.2019].

⁴Taught at Leuphana University Lüneburg and Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, both in Germany.

offered is a generally good approach. I thereby seek to create a “democratic setting” (hooks 1994, p. 39). Maybe most importantly, I invite the students to contribute (in groups of 3–5) a short thematic impulse followed by an activity phase that involves all participants aimed at giving students the possibility to make the course their own.

An example of the methods and media I use concerns the beginning of the course. To start off, I encourage students to create an associations map. They’re asked to imagine what they think feminist economics could be, and to find a definition of economics based on what we collected. This method is inclusive by incorporating the students’ existing knowledge and their imagination. I complement this by offering various approaches to finding such a definition including the ones proposed by the economic mainstream. In doing so, I aim at “unmasking of the false universality of neoclassical concepts” (Aerni et al. 1999, p. 33) as we go along.

In addition to these possible practical methods, I would like to highlight four meta-aspects which are relevant for the feminist economics classroom. With these pedagogical considerations I follow Aerni et al. (1999, p. 41) assuming that “changing how economics is taught will surely change economics”

2.2.1 Experience Matters

For all I know, feminist economics is perceived by most students as something exotic that requires explanation: Why should economics be feminist? In order to get students on board, I suggest to connect contents to their previous experiences in two ways, as also demanded by Lewis and McGoldrick (2002):

1. Many economics students have experienced the boundaries of the economics discipline as overly narrow. Students might have bumped against an invisible border when criticizing economic theory, or contributing insights from other disciplines. Bakker (1994) calls this a gendered strategic silence. The potentially shared feeling of ‘voicelessness’, of being unheard and misunderstood by fellow students and faculty can be a starting point for questions possibly answered through feminist economics.
2. As mentioned earlier, social reproduction and care work activities are key topics in feminist economics. All of us have personal experiences related to these activities. Often, these personal experiences are marked by gender or racial/ethnic discrimination that students can relate to on a personal level. It is important to show that feminist economics can provide answers to those potentially problematic experiences and prove that these are not necessarily private, but shared, economic or even public problems that need to be publicly addressed.

2.2.2 Teaching in a Feminist Way

I mentioned post-capitalist politics and social provisioning as possibly emerging political paradigms in feminist economics. They often build on practices of commoning and especially advocate a commoning of care (Habermann 2016), including a redistribution and reorganization of care activities. I'm taking this demand to apply it to the teaching-learning-situation, thereby understanding the teaching practice as place of commoning of caring.

Commoning care requires to distribute the caring activities needed in the classroom and the responsibility for the shared learning process among all people participating in the teaching-learning-situation. This includes for example being respectful, actively supporting the learning process of others, contributing whenever possible or making an effort to communicate in class. Sharing the responsibility for these activities is possible even if one person provides the frame for the teaching-learning-situation. As Matthaei explained in her course syllabus (see quote above): all people participating can make the course their own.

Next to the distributive aspect, feminist scholars describe care in a qualitative way. In her article *Holding hands at midnight*, Folbre (1995) proposes holding as an inherent quality of caring activities. This is also applicable to teaching (feminist economics). Teaching, being part of the overall category of caring activities, can metaphorically incorporate the practice of holding: holding the space and time to make learning experiences. In a teaching-learning-situation, holding means staying present when students question prior opinions and explore new ones, and giving room even when students question hierarchies within the classroom. By allowing this, "students are encouraged to question the legitimacy of social hierarchies that they encounter elsewhere with respect to gender (and other social categories)" (Miller 2013, p. 98). However, allowing for such social forms can also create irritation as feminist economics is still embedded in a hierarchical academic context.

The need for room is especially relevant when students start speaking about feminist economics. To speak in the field of feminist economics has meant for most speakers to explain themselves and justify their approach to economics. It takes a lot to enter a conversation about feminist economics, i.e. to be critically informed about the economics canon and its shortcomings in order to be able to critically intervene in matters that seem to be self-evident in the economics profession. Acting as a critical commentator or to stand by a minority perspective on economics also requires practice. Therefore, a course on feminist economics should invite students to experiment with finding their voice and to let each other speak even if we stumble. Regarding media, student-written diaries may

help to practice speaking: “As students write in their own voices, [...] they are empowered to add to the construction of the knowledge base within their classroom” (Miller 2013, p. 98). It may also help to discuss questions like “Who speaks? Who listens? And why?” (hooks 1994, p. 40). Thus, students can be primed for the need to be both informed and personally ready to enter the public discourse about feminist economics.

2.2.3 Encouraging and Addressing Students’ Questions

What do students want to know? I systematically leave room for addressing this question. In my experience students regularly want to know if feminist economics has its own paradigm. From Kuhn, a paradigm is a closed set of rules or scientific assumptions that provide a tight frame for generating and evaluating scientific knowledge. Such a paradigm (found for example in neoclassical textbook economics) provides great security for students and might be appealing because through it the world becomes unambiguously interpretable. The hegemony of this paradigm and the security it offers can broadcast a certain superiority of mainstream economics and provide an anchor point for personal identification with a discipline like economics. Feminist economics has no such paradigm, as explained earlier, and can therefore not offer a paradigmatic ‘home’ like neoclassical economics can. However, it can provide another home. I encourage students to seek academic confidence through adopting a mode of questioning rather than a rigid paradigm. This is a methodological pedagogical consequence I derive from the state of feminist economics as a discipline.

Many students ask the big question: How can economics be different? The students I had the pleasure to meet so far broadly shared a concern for societal developments. Indeed, critical thinking and action is needed not only in the face of climate change. It is thus our responsibility as instructors of plural economics to use the knowledge treasures of our respective fields to show students which approaches, answers, and proposals have already been developed in the heterodoxy to do economics differently. This is especially relevant for feminist economics, as it has been devalued and excluded from the canon (Woolley 1996), not only because the field is plural, but also as it is concerned with seemingly ‘private’ or ‘non-economic’ topics. What is often a reason for its exclusion – that it is done by women, that it is concerned with race, and that it uses methods that go beyond formalized or quantitative analysis – can now be a source of inspiration for a different economics.

After the first big question comes the next: How should the economy be like? Let’s not be afraid to try to answer – that’s where creativity comes in! Students always have opinions and proposals to do economics and the economy

differently. They want to have a say, and a course on feminist economics offers a platform for their ideas. Also, feminist economics scholars have produced a considerable amount of proposals for alternative economies that students should be exposed to, like the commoning of care (Federici 2012), the proposal of an Ecomomy (Habermann 2016), the (re)productive economy (Biesecker and Hofmeister 2010), or the *sostenibilidad de la vida* (sustainability of life) (Pérez Orozco 2014). Talking about these approaches opens doors for co-creating alternative economies, and economics.

However, answering these questions has never been done by economists alone. Activists and scholars from various fields contribute aspects that go far beyond traditionally perceived economically relevant knowledge. I encourage my students to allow experimental thinking, collect eclectically, to imagine possible futures and to own their imagination (e.g. within a world café or a “dream travel” exercise). This event in the teaching-learning-situation might appear to the reader as rather fanciful. However, instead of simply promoting wishful thinking, I consider it my duty to offer my students tools to engage with the economic future in a time where ‘we’, especially in the Global North, need guidance and courage to do things differently – fundamentally differently.

2.2.4 A Change of Attitude

To conclude the presentation of these meta-aspects, I’d like to add that teaching feminist economics, and creating space for feminist economics and economies, can require adopting a new attitude for students, but even more for instructors: “Once more, with feeling!” is how Julie Nelson (2003) calls others to join the project of renewing economics. But the demands of how to renew economics have changed. As mentioned earlier, the first article in *Feminist Economics* demanded that the economics profession gives up its ‘gatekeeping.’ Twenty years later, Heiliger (2015) demands an intersectional, queer-feminist analysis and economic theory. Thus, feminist economists’ demands have changed; currently, we can witness a partial return to Marxist theory and also a relatively collective learning progress triggered by Black Feminism (Hill Collins 1990). These important developments beg further clues regarding the innovation of teaching feminist economics: 1. The historicity and developments in the field of feminist economics have to be fleshed out, 2. Inequality and power relations are no longer outside of economics nor are they going to be tolerated, 3. There is a need to actively look for concepts like intersectionality to be incorporated into economics.

I believe that when instructors of feminist economics embody and exemplify these three aspects, a lot is to be gained. This requires the courage and willingness of the people holding the teaching-learning-situation. It requires

bodily commitment to be present, awareness of historicity and standpoint, and to expect to live and learn at any moment. It even requires instructors to sometimes “surrender their role of ‘expert’ and converse with students as intellectual equals” (Miller 2013, p. 98).

3 Consequences and Effects of Teaching Feminist Economics in a Feminist Way and Conclusion

The required teaching innovation for feminist economics is twofold, encompassing both the contents of an introductory feminist economics course as well as the methodological aspects of teaching economics in a *feminist* way. For evaluating the design of the introductory course on feminist economics regarding these aspects, I am using two available official teaching evaluation sheets from two universities. These suggest that students experience the atmosphere in the course as above average encouraging. Also, the students’ evaluation scored exceptionally high in terms of students’ motivation to autonomously further engage with the topics. Students specified that more than usual the lecturer as well as the students themselves contributed to a respectful atmosphere. This points towards a successful attempt to create a democratic setting.

Besides other aspects scoring high and being significant for a successful plural economics course, like interdisciplinary problem-solving and drawing connections to the students’ previous knowledge, the evaluations also reveal challenges. While some students ask for a stronger lecture style, others wished for more discussions. This shows that a ‘sage-on-the-stage’ setting might for some still feel more familiar and appear as more effective. It also shows that lecturers have to offer various methodologies suitable for different learning styles. Reflecting on the course myself, I hope to allow even more in the future that students decide on the course topics. This flexibility however requires exceptional knowledge of the field and a number of teaching methodologies ready at hand in order to deliver the same standard of education as a highly structured course would.

To facilitate my own reflection process, I rely on a four-phase-model for making course content in economics more inclusive by Aerni et al. (1999). My efforts aim at overcoming the still prevailing standard to teach economics “as if gender is not relevant for understanding economic activity” (Aerni et al. 1999, p. 32). In contrast to this standard I choose teaching feminist economics as a mode of questioning, which corresponds to Aerni et al.’s request to challenge core concepts and propose alternatives. An economics course should not be

exclusively about teaching students how to ‘think like an economist.’ Instead, it should demonstrate what is possible if we adopt notions of the economy, capitalist relations, work and the earth system that transcend the neoclassical boundaries of the economics discipline. Accordingly, the objective is to teach as inclusive, radical and controversial as possible. However, it will take plenty of such efforts in higher education to build “an economics that is redefined and reconstructed to include us all” (Aerni et al. 1999, p. 33). Yet, I choose to believe that the “classroom with all its limitations, remains a location of possibility” (hooks 1994, p. 207).

References

- Aerni, A. L., Bartlett, R. L., Lewis, M., McGoldrick, K., & Shackelford, J. (1999). Toward a feminist pedagogy in economics. *Feminist Economics*, 5, 29–44.
- Arruzza, C. (2016). Functionalist, Determinist, Reductionist: Social Reproduction Feminism and its Critics. *Science & Society*, 80, 9–30.
- Bakker, I. (1994). *The Strategic Silence. Gender and Economic Policy*. London: Zed Books.
- Bauhardt, C., & Çağlar, G. (2010). *Gender and Economics. Feministische Kritik der politischen Ökonomie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, G. S. (1981). *A treatise on the family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Becker, W. E., & Watts, M. (1996). Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics. *American Economic Review*, 86, 448–453.
- Bhattacharya, T. (2017). *Social Reproduction Theory. Remapping Class, Recentering Oppression*. London: Pluto Press.
- Biesecker, A., & Hofmeister, S. (2010). Focus: (Re)productivity. Sustainable relations both between society and nature and between the genders. *Ecological Economics*, 69, 1703–1711.
- Edholm, F., Harris, O., & Young, K. (1978). Conceptualising Women. *Critique of Anthropology*, 3, 101–130.
- Federici, S. (2012). *Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im globalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution*. Münster: edition assemblage.
- Ferber, M. A., & Nelson, J. A. (1993). *Beyond Economic Man. Feminist Theory and Economics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Folbre, N. (1995). “Holding Hands at Midnight”: The Paradox of Caring Labor. *Feminist Economics*, 1, 73–92.
- Fox Keller, E. (1982). Feminism and science. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 7, 589–602.
- Gibson-Graham, J. K. (2006). *A Postcapitalist Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Habermann, F. (2016). *Ecomomy. UmCare zum Miteinander*. Sulzbach am Taunus: Ulrike Helmer.
- Haidinger, B., & Knittler, K. (2014). *Feministische Ökonomie*. Wien: mandelbaum.

- Heiliger, E. (2015). Queer economies. Possibilities of queer desires and economic bodies (because “the economy” is not enough). In N. Dhawan, A. Engel, C. H. E. Holzhey, & V. Woltersdorff (eds.), *Global Justice and Desire: Queering Economy* (S. 195–211). London and New York: Routledge.
- Hill Collins, P. (1990). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston: Unwin Hyman.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Jacobsen, J. P. (2020). *Advanced Introduction to Feminist Economics*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Jochimsen, M. A. (2003). *Careful Economics: Integrating Caring Activities and Economic Science*. Boston: Kluwer.
- Lewis, M., & McGoldrick, K. (2002). Moving Beyond the Masculine Neoclassical Classroom. *Feminist Economics*, 7, 91–103.
- Luxemburg, R. (1990) [1913]. Die Akkumulation des Kapitals. Ein Beitrag zur ökonomischen Erklärung des Imperialismus. In Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Ed.), *Gesammelte Werke Bd. 5. Ökonomische Schriften* (S. 5–411). Berlin: Dietz Verlag.
- Merchant, C. (1982). *The Death of Nature: Women, Ecology and the Scientific Revolution*. London: Wildwood House.
- Mill, J. S., Taylor Mill, H., Taylor, H., & Schröder, H. (1976). *Die Hörigkeit der Frau und andere Schriften zur Frauenemanzipation*. Frankfurt/M: Syndikat.
- Miller, G. R. (2013). Teaching feminist economics through student-written diaries. *Forum for Social Economics*, 42, 88–112.
- Nelson, J. A. (2003). Once More, With Feeling: Feminist Economics and the Ontological Question. *Feminist Economics*, 9, 109–118.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Perkins-Gilman, C. (1980) [1898]. *Women and Economics. A Study of the Economic Relation Between Men and Women as a Factor in Social Evolution*. New York: Source Book Press.
- Peterson, J., & Lewis, M. (1999). *The Elgar Companion to Feminist Economics*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Strassmann, D. (1995). Editorial: Creating a forum for feminist economic inquiry. *Feminist Economics*, 1, 1–5.
- Woolley, F. (1996). Getting the better of Becker. *Feminist Economics*, 2, 114–120.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Plurale Lehre in den Wirtschaftswissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen

Anne Berner, Franziska Dorn, Christian Ochsner, Alexander
Silbersdorff und Lukas Wolfinger

Zusammenfassung

In diesem Beitrag zeigen wir auf, welche Entwicklungen in der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre an der Universität Göttingen 2007 zur Gründung einer Hochschulgruppe führten und wie diese die Lehre an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät um eine pluralistische Perspektive ergänzt hat. Im Zuge dessen werden wesentliche Defizite der Lehrsituation aufgezeigt, das Kooperationsverhältnis mit der Fakultät erörtert und die gruppeninternen Prozesse, die der studentisch gestalteten Lehre zugrunde liegen, diskutiert. Wir legen am Beispiel von studentisch organisierten Seminaren und

Hochschulgruppe Kritische Wirtschaftswissenschaften Göttingen

A. Berner (✉) · F. Dorn · C. Ochsner · A. Silbersdorff
Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen, Deutschland
E-Mail: anne.berner@uni-goettingen.de

F. Dorn
E-Mail: fdorn@uni-goettingen.de

C. Ochsner
E-Mail: christian.ochsner@uni-goettingen.de

A. Silbersdorff
E-Mail: asilbersdorff@uni-goettingen.de

L. Wolfinger
Göttingen, Deutschland
E-Mail: wolfinger@sub.uni-goettingen.de

© Der/die Autor(en) 2021

J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und
Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_7

Ringvorlesungen dar, unter welchen Bedingungen pluralistische Lehre einen Beitrag leisten kann, die Mängel in der Lehre zu beseitigen und wie dies auf die Hochschulgruppe und die Fakultät zurückwirkt..

Schlüsselbegriffe

Heterodoxie · Pluralismus · Hochschuldidaktik · VWL-Kritik · Selbstorganisiertes Lernen

1 Entstehungskontext

Das Leitbild der Universität Göttingen beschreibt das Ideal, dass die universitäre Gemeinschaft von „intellektueller Neugier, konstruktiver, kritischer Diskussionskultur und der Partizipation in universitären und gesellschaftlichen Belangen“ lebt (Georg-August-Universität Göttingen 2019c). Dies erschien Studierenden im wirtschaftswissenschaftlichen Studium im Jahr 2007 nur unzulänglich gegeben, was die Gründung der Hochschulgruppe „Kritische Wirtschaftswissenschaften Göttingen“ zur Folge hatte. Ziel der Gruppe war und ist die kritisch-reflektierende Auseinandersetzung mit den Inhalten der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre und Forschung sowie die konstruktive Ergänzung der Lehre um Inhalte der pluralen Ökonomie an der Georg-August-Universität Göttingen. Die Wahrnehmung der Hochschulgruppe wird durch verschiedene Studien gestützt. Sie stellen fest, dass Studierende der Wirtschaftswissenschaften sich von den real-ökonomischen Geschehnissen und Problemen durch ihr Studium abgeschnitten und auf eine Lösung derselben nicht vorbereitet fühlen. Sie fordern eine größere Diversität an ökonomischen Theorien in der Lehre (Green 2013; Pühringer und Bäuerle 2019; Engartner und Schweitzer-Krah 2019).

Die Hochschulgruppe hat zu Themen aus der pluralen Ökonomie zahlreiche universitäre und außeruniversitäre Veranstaltungen organisiert. Seit ihrer Gründung wurden zudem zwei studentisch organisierte Lehrformate – das autonome Seminar und die Ringvorlesung „Heterodoxie in der VWL“ – in den Wahlbereich des wirtschaftswissenschaftlichen Curriculums der Universität Göttingen aufgenommen. Im Rahmen der Konzeption und Durchführung dieser Veranstaltungen hat sich die Gruppe intensiv mit unterschiedlichen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen auseinandergesetzt. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sollen im folgenden Beitrag kritisch reflektiert und festgehalten werden.

Zu diesem Zweck wollen wir in einem ersten Schritt zunächst die lokalen Umstände skizzieren, die sowohl die Entwicklung als auch die Durchführung der studentisch organisierten Lehrformate bedingt und ermöglicht haben. Sodann werden wir in zwei weiteren Abschnitten diskutieren, wie die weitgehend autonome Organisation der Lehrveranstaltungen und deren Integration in das universitäre Curriculum didaktisch produktive Gruppenprozesse fördern und formen. In einem Resümee fassen wir unsere Ergebnisse schließlich zusammen.

1.1 Kritik an der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre

Die Lehre an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät Göttingen erschien (und erscheint in Teilen weiterhin) trotz engagierter Dozentinnen und Dozenten durch fünf zentrale Defizite charakterisiert: Sie ist 1) methodisch und inhaltlich unvollständig. Zudem bietet sie 2) zu selten und in zu geringem Umfang die Möglichkeit zur kritischen Diskussion. Des Weiteren fördert oder fordert sie 3) die selbstständige Lektüre und Reflexion von Forschungsbeiträgen nur unzureichend. Darüber hinaus ist sie 4) weitgehend ahistorisch sowohl im Hinblick auf die Ideengeschichte als auch im Hinblick auf die Geschichte wirtschaftlicher Entwicklung. Schließlich dominieren 5) als Prüfungsformen unter Zeitdruck zu lösende mathematische Aufgaben und die Abfrage von auswendig gelerntem Wissen, wohingegen die gedankliche Eigenständigkeit bei der Lösung wirtschaftlicher Fragen weder besonders gefördert noch gefordert wird. Diese fünf Kritikpunkte werden im Folgenden etwas eingehender erläutert und belegt:

Zu Kritikpunkt 1): Die Unvollständigkeit der Lehre sei an dieser Stelle nur kurz exemplarisch an der VWL verdeutlicht: Zum einen wird methodisch bis dato der abstrakt-mathematische Zugang der Rational-Choice Modellierung im Zusammenspiel mit rein quantitativer Empirie gelehrt. Zum anderen beschränkt sich der Inhalt der Lehre – vor allem im Bachelor – auf Gleichgewichtsmodelle (in der Mikroökonomik und deren Anwendungen) und auf die neoklassisch-keynesianische Synthese bzw. neoklassische Wachstumstheorie (in der Makroökonomik). ‚Reflexive‘ Lehrinhalte, wie Wissenschaftstheorie, Wirtschaftsgeschichte oder Wirtschaftsethik sind in Göttingen hingegen aktuell kaum vorhanden, was sich auch im 41. Platz im entsprechenden Ranking von Fauser und Kaskel (2016) in dieser Kategorie widerspiegelt. Eine Untersuchung der Modulbeschreibungen der Universität Göttingen von Beckenbach et al. (2016) ergab, dass in der Beschreibung der Mikroökonomie ausschließlich als *orthodox* kategorisierte Begriffe (insbesondere „Gleichgewicht“, „Marktversagen“ oder „Rationalität“) aufgeführt werden. Auffällig ist jedoch, dass im Gegensatz dazu

in den makroökonomischen Modulbeschreibungen die Nennung von *heterodoxen* (insbesondere „Kritik“, „Kapitalakkumulation“, „Modellvielfalt“ und „Krise“) und *orthodoxen* (insbesondere „Gleichgewicht“, „IS-LM“ und „AS-AD“) Begriffen auf einem relativ hohen Niveau ausgeglichen ist (Beckenbach et al. 2016).

Zu den Kritikpunkten 2) und 3): Da die wirtschaftswissenschaftliche Lehre überwiegend in Vorlesungen mit begleitenden Übungen erfolgt, in denen vorrangig vorgegebene Inhalte erarbeitet werden, erhalten Studierende vergleichsweise selten die Möglichkeit zu kritischer Reflexion und Diskussion. Die Hauptseminare, die nur in geringem Umfang vorgeschrieben sind und so gut wie immer als Blockveranstaltung stattfinden, bestehen überwiegend aus Referaten der Teilnehmenden. Dies ist prinzipiell zu begrüßen, allerdings werden die Vorträge kaum diskutiert und insgesamt bleibt auch in den Seminaren nur wenig Spielraum für eigene Gedanken der Studierenden. Diese sind es daher nicht gewohnt, Inhalte durch Textdiskussion zu erschließen, Argumentationsgänge nachzuzeichnen und im Hinblick auf ihre Stringenz und Validität zu beurteilen. Eine weitere Konsequenz der beschriebenen Lehrorganisation ist, dass Studierende erst vergleichsweise spät in Kontakt mit Forschungspublikationen kommen, da sie – speziell in den ersten zwei Studienjahren – fast ausschließlich mit Lehrbüchern konfrontiert sind, die wenig Vielfalt aufweisen (van Treeck und Urban 2017). Dies unterstreicht auch eine Befragung von Studierenden des vierten Fachsemesters aus fünf großen Universitätsstädten: 75 % der Befragten waren der Meinung, dass Wissen aus angrenzenden Sozialwissenschaften zum Verständnis ökonomischer Sachverhalte notwendig ist, dieser interdisziplinäre Zugang jedoch (zu) selten stattfindet (Engartner und Schweitzer-Krah 2019).

Zu Kritikpunkt (4): Die Lehre in Göttingen verortet wirtschaftswissenschaftliche Theorien und Modelle selten in ihrem historischen Kontext, weder im Hinblick auf die Phänomene, die zu ihrer Entstehung führten, noch im Hinblick auf die Debatten, aus denen sie hervorgingen. Sie folgt damit freilich nur den allgemeinen Trends, denn wie Graupe (2017) in ihrer Analyse der – auch in Göttingen verwendeten – Standardlehrbücher der Ökonomie zeigt, werden in denselben z. B. die „geistes- und ideengeschichtlichen Hintergründe [...] der verwendeten mechanistischen Konzepte und Metaphern“ verschwiegen (Graupe 2017, S. 87). Dies ist keine optimale Vorbereitung auf die Tätigkeit in wirtschaftswissenschaftlicher Forschung.

Zu Kritikpunkt (5): Im Vergleich zu anderen Sozialwissenschaften und den Geisteswissenschaften ist es in der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre in Göttingen unüblich, von den Studierenden die Formulierung und Verteidigung

eigener Gedanken in Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zu verlangen. Stattdessen wird mithilfe von Klausuren geprüft. Mittelwege wie Projektarbeiten sind nur im Masterstudium verbreitet (Georg-August-Universität Göttingen 2019a, b).

Die Summe dieser Unzulänglichkeiten in der Lehre führte (und führt) bei den Mitgliedern der Hochschulgruppe zu Unverständnis und Unzufriedenheit. Ihnen fehlte der Bezug zwischen der ‚neoklassisch‘ geprägten Lehre und den wirtschaftlichen Fragen und Problemen, die sie zu ihrer Studienwahl motiviert hatten. Aus diesem Grund wurde im Wintersemester 2007/2008 unter dem Eindruck der Finanzkrise ein Lesekreis von interessierten Studierenden eingerichtet, aus dem die Hochschulgruppe hervorging. Diese hat den Anspruch, die Lehre an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen konstruktiv mitzugestalten und dabei die oben aufgeführten Kritikpunkte zu adressieren. Die Mitglieder der Hochschulgruppe etablierten bereits im Jahr 2010 ein autonomes Seminar, das im Wahlbereich verankert ist. Zudem wird seit 2014 jährlich eine Ringvorlesung organisiert. Um den Entstehungskontext der Veranstaltungen besser verorten zu können, wird im Folgenden die Einbindung der Veranstaltungen an der Universität und die Zusammenarbeit mit der Fakultät erläutert.

1.2 Einbindung an der Universität

Für beide Lehrveranstaltungen gilt, dass die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät – nach kritischer Prüfung – der Hochschulgruppe die Möglichkeit eröffnet hat, das jeweilige Format frei zu konzipieren und durchzuführen. Dies war nicht zuletzt aufgrund der 2007 eingeführten Studiengebühren möglich, denn durch die ausschließlich für die Lehre vorgesehenen Mittel konnten studentische Hilfskraftstellen, Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Vortragshonorare bezahlt werden. Seit Abschaffung der Studiengebühren in Niedersachsen können die Stellen dank Studienqualitätsmitteln bis jetzt weiterhin finanziert werden. Die Unterstützung und die Anrechnung der Lehrformate im Wahlbereich der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge war anfänglich vor allem einem der Göttinger VWL-Professoren aus dem Bereich der Entwicklungsökonomie zu verdanken. Beide Lehrformate wurden zunächst offiziell durch diesen Lehrstuhl angeboten. Mittlerweile erfahren die Veranstaltungen und das Engagement der Hochschulgruppe jedoch von einer Vielzahl von Professuren

dankenswerte Unterstützung¹. Diese Akzeptanz konnte vor allem erreicht werden, indem die Mitglieder der Hochschulgruppe stets an einem konstruktiven Dialog mit den Lehrverantwortlichen der Fakultät interessiert waren und sind: Professorinnen und Professoren sowie Dozentinnen und Dozenten wurden zu Diskussionen auf das „Bunte Sofa“ der Gruppe, zur Teilnahme an Podien oder Vorträgen eingeladen. Sobald die Lehrenden das Interesse und Engagement der Mitglieder der Hochschulgruppe erkannten, für die die kritisch-wissenschaftliche Reflexion im Vordergrund steht und die nicht zum Ziel haben, das Lehrpersonal zu ‚kritisieren‘ oder mit Lesekreisen die Hürden der Mathematik zu umgehen, war meist sehr schnell eine gute Kommunikationsbasis vorhanden – insbesondere, da eine Reihe von Dozentinnen und Dozenten mit der Verschulung des Studiums, die das Bachelor- und Mastersystem mit sich gebracht hat, selbst unzufrieden ist. Da der Lehre der Hochschulgruppe nach vereinzelt Besuchen der Dozierenden viel Vertrauen entgegengebracht wird, können alle Veranstaltungen der Ringvorlesung und des autonomen Seminars ohne weitere Einwände der betreuenden Dozierenden stattfinden. Jeder Durchgang wird inhaltlich mit der Fakultät abgestimmt, de facto gab es nie Einwände oder Vorbehalte seitens der Fakultät.

2 Innovative Lösung im Sinne einer pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung

Die Hochschulgruppe hat in den letzten Jahren mehrere Ansätze in der Lehre erprobt, um Studierende für eine kritische Auseinandersetzung mit ihrem Fach zu begeistern und die im vorangegangenen Kapitel aufgeführten Kritikpunkte innovativ zu adressieren.

Die plurale Lehre in Göttingen richtet sich vornehmlich an Studierende der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Die Mitglieder der Hochschulgruppe sowie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind mehrheitlich Studierende der VWL, die oft noch ein weiteres Fach studieren. Diese Fokussierung auf eine Zielgruppe schließt jedoch Studierende anderer Fächer nicht aus. Bei den Lehrveranstaltungen besteht keine Anwesenheitspflicht und auch keine Pflicht, eine

¹Neben der Professur für Entwicklungsökonomik bringen sich insbesondere die Professur für Wirtschaftsgeschichte, die Professur für Wirtschaftspolitik und Mittelstandsforschung sowie die Professur für Statistik aktiv in die Lehre pluraler Ökonomik an der Georg-August-Universität Göttingen ein.

Prüfung abzulegen. Wer ein besonderes Interesse an einem bestimmten Vortrag hat, ist nicht gebunden, die ganze Veranstaltung zu besuchen. Aufgrund der volkswirtschaftlichen Ausrichtung der Mehrheit der Mitglieder der Hochschulgruppe orientieren sich die Ringvorlesung und das Seminar daran, welche Inhalte im VWL-Studium wenig Beachtung finden sowie an den thematischen Wünschen der Studierenden. Beide Lehrformate sind als Module im Wahlbereich der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge anrechenbar (Georg-August-Universität Göttingen 2019a). Ab dem Sommersemester 2020 wird die Ringvorlesung als Modul im Wahlpflichtbereich des Bachelorstudiums der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät unter dem Titel „Ökonomische Perspektiven jenseits der Neoklassik“ (Modulhandbuch ab SoSe 2020) verstetigt und als volkswirtschaftlicher Kernkurs akkreditiert. In den Masterprogrammen der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät kann im Wahlbereich entweder das autonome Seminar oder die Ringvorlesung innerhalb des Moduls „Plurale Ökonomik“ eingebracht werden (Georg-August-Universität Göttingen 2019b).

2.1 Autonomes Seminar

Das Seminar ist in zweierlei Hinsicht ‚autonom‘: Erstens ist die konkrete Ausgestaltung der Seminarform nicht festgelegt (Georg-August-Universität Göttingen 2019a). In der Vergangenheit wurden verschiedene Formate erprobt. Dazu gehört beispielsweise der von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern getragene Diskussionskreis, in dem die Studierenden selbst eine Seminareinheit vorbereiten und durchführen, wobei leitende Tutorinnen und Tutoren koordinierend zur Seite stehen. Ein alternatives Format ist die forschungsorientierte Vorbereitung auf eine Konferenz, bei der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemeinsam einen Konferenzbeitrag erarbeiten – in Form eines Vortrags oder wissenschaftlicher Plakate zu den von ihnen erarbeiteten Themen. Sehr beliebt ist das geführte Lektüreseminar. In diesem Fall bereiten die Tutorinnen und Tutoren für jeden Termin einen wissenschaftlichen Text vor, der von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gelesen und im Seminar gemeinsam diskutiert wird. Durch diese Form der Autonomie kann ein Großteil der oben genannten und in der Forschung belegten Kritikpunkte (Green 2013; Pühringer und Bäuerle 2019; Engartner und Schweitzer-Krah 2019) vermieden werden: Die beschriebenen Formate eröffnen die Möglichkeit zu diskutieren, eigene Gedanken zu entwickeln und die Teilnehmenden mit Forschungsliteratur und unterschiedlichen Arten wissenschaftlicher Argumentation und Bewertung vertraut zu machen.

Zweitens ist das Seminar in der inhaltlichen Gestaltung autonom. Es wird zwar von einer Dozentin oder einem Dozenten der Fakultät formal betreut und verantwortet, allerdings entscheidet die Hochschulgruppe (bzw. die organisierende Kleingruppe) über die inhaltliche Ausrichtung, die Seminarform und die Ausgestaltung. Das genaue Thema² der jeweiligen Lehrveranstaltung variiert von Semester zu Semester und wird durch die organisierende Kleingruppe festgelegt. Dies ermöglicht es, Inhalte jenseits des Standard-Curriculums zu erarbeiten. So beschäftigen sich die Studierenden in den Seminaren mit Wissenschaftstheorie, den Annahmen ökonomischer Modellierung, Dogmengeschichte, der Finanzkrise, Machtbeziehungen oder ökonomischer und sozialer Ungleichheit. Die Zahl der Teilnehmenden in den Seminaren beträgt pro Semester ca. zehn bis 15 Personen. Hinzu kommt die organisierende Kleingruppe, die aus drei bis sieben Personen besteht. Die Prüfung wird von der begleitenden Dozentin oder dem begleitenden Dozenten abgenommen. Im Seminar handelt es sich dabei in der Regel um eine Hausarbeit zu einer eigens gewählten Fragestellung (Georg-August-Universität Göttingen Göttingen 2019a)³.

2.2 Ringvorlesung

Das Konzept der Ringvorlesung wurde nach dem Vorbild einer ähnlichen Veranstaltung der Hochschulgruppe „Plurale Ökonomie“ der Universität Bayreuth gestaltet und an die Möglichkeiten in Göttingen angepasst. Die Ringvorlesung findet in der Regel als Einführungsvorlesung zum Thema „Heterodoxie in der VWL“ statt. Alle zwei bis drei Durchgänge stehen jedoch auch spezifische Themen stärker im Fokus⁴, welche von der organisierenden Kleingruppe festgelegt werden. Diese entscheidet auch über die Einladung der Referentinnen und Referenten. Die Vortragenden werden sowohl aus dem heterodoxen als auch dem

²Es wurden bereits sieben Seminare mit den Themen: „Postwachstumsökonomie“, „Homo Oeconomicus“, „Ethik und Wirtschaft“, „Wirtschaftswachstum und Nachhaltigkeit: Geht das zusammen?“, „Macht und Ökonomie“, „Wirtschaftsnobelpreisträger und ihre Thesen“ und „Werte und Ethik in der VWL“ angeboten.

³Diese Prüfungsform kann variieren. In der Vergangenheit gab es neben Hausarbeiten auch die Möglichkeit ein Poster für eine Konferenz zu gestalten und dieses dort vorzustellen.

⁴Ausgewählte Themen der Ringvorlesung waren „Arbeit, Lohn und Einkommensverteilung“, „Current Research Topics in Heterodox Economics“ und „Sharing, Caring, Cooperation“.

orthodoxen Spektrum der Wirtschaftswissenschaften ausgesucht; sie stammen aber ebenso aus verwandten Geistes- und Sozialwissenschaften oder tragen mit politischem, aktivistischem oder journalistischem Hintergrund ihre Perspektive bei. Bewusst wird ein Drittel der Vorlesungszeit für Diskussion reserviert und die Studierenden werden motiviert, die Vortragenden mit Fragen herauszufordern. Die Ringvorlesung lässt den Studierenden der Hochschulgruppe zwar viele Freiheiten, sie wird aber, anders als das autonome Seminar, durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter betreut. Bisher sind das ehemalige Mitglieder der Hochschulgruppe, die inzwischen graduiert und an Lehrstühlen der Universität beschäftigt sind.

Begleitet wird die Veranstaltung von wöchentlichen Tutorien, in denen die Studierenden gehalten sind, den Vortrag der Woche in Diskussionsrunden oder Kleingruppen eingehender zu kontextualisieren und zu reflektieren. Ziel der Tutorien ist es insbesondere auch, eine Diskussionskultur zu etablieren, wozu verschiedene Methoden angewendet werden. Da bei den Vorträgen auch ökonomische Theorien behandelt oder angeschnitten werden, die in der ökonomischen Lehre in Göttingen nicht oder nur am Rande behandelt werden, geht es in den Tutorien oft auch darum, Konzepte zu klären sowie Annahmen zu hinterfragen. Uns ist dabei wichtig, sowohl die im *Mainstream* der ökonomischen Lehre vertretenen Theorien als auch die heterodoxen Ansätze kritisch zu betrachten. Um in den Tutorien Theorien und ihre Prämissen zu diskutieren, werden im Vorfeld einführende Texte an die Studierenden ausgegeben, die für das Tutorium vorbereitet und dort besprochen werden.

Abgerundet wird die Ringvorlesung durch eine Podiumsdiskussion am Ende des Semesters, wobei das Thema durch die Studierenden in der ersten Vorlesung mittels einer ‚Papierfliegerwahl‘ bestimmt wird. Dabei schreiben alle Teilnehmenden ihre Themenwünsche auf Papierflieger, die dann gemeinsam nach vorne geworfen werden – eine Methode, die sich als ein effektiver ‚Eisbrecher‘ bewährt hat.

Die Ringvorlesung belegen im Schnitt 50 Personen pro Semester. Die Zahl der Anwesenden unterliegt jedoch sowohl im Semesterverlauf als auch über die Semester hinweg teils starken Schwankungen. Die Mehrheit der Teilnehmenden sind Bachelorstudierende (siehe Abb. 1).

Die Prüfung in der Ringvorlesung erfolgt in Form einer elektronischen Klausur. Dieses Format ermöglicht uns – neben einem gut leserlichen Schriftbild bei den zu verfassenden Essays – eine Zeichenbegrenzung anstelle der sonst üblichen strikten Zeitbegrenzung. Die Studierenden haben so die Möglichkeit, in Form eines Essays ihre Gedanken zu strukturieren und auszuformulieren und sich ohne Zeitdruck kritisch mit einer aktuellen ökonomischen Problemstellung

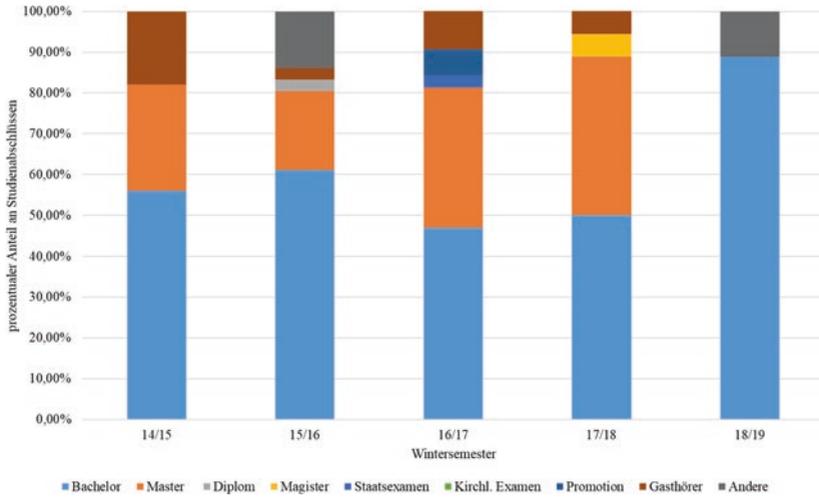


Abb. 1 Anteile der Abschlüsse ab dem WiSe 14/15 (eigene Auswertung)

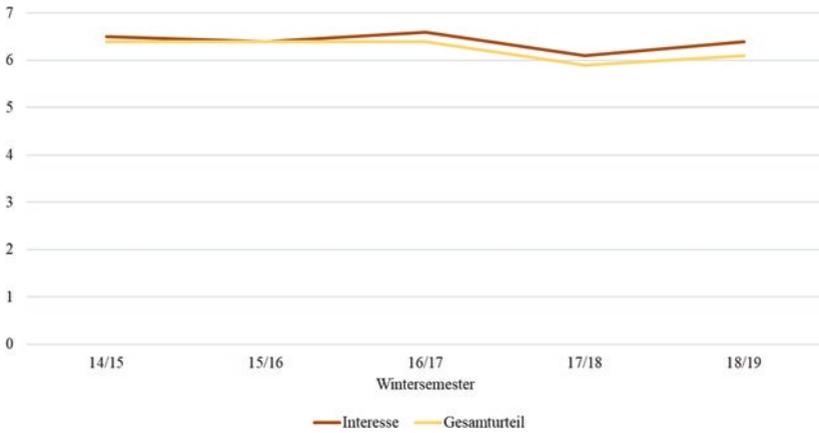


Abb. 2 Interesse der Studierenden im Vergleich zum Gesamturteil (eigene Auswertung)

auseinanderzusetzen. Die Auswertung unserer inoffiziellen Befragung zur Klausur zeigt, dass ein Großteil der Teilnehmenden diese Klausurform befürwortet. Die Studierenden zeigen ein hohes Interesse an der Veranstaltung, die sie über die Jahre konstant mit über sechs von sieben möglichen Punkten

bewerten. Ebenfalls fällt das Gesamturteil, das sich je nach Semester bisher in einer Bandbreite zwischen 5,9 und 6,4 Punkten bewegte, sehr gut aus (siehe Abb. 2).

3 Folgen/Wirkungen

Die Folgen der durch die Hochschulgruppe angebotenen Lehrformate sind vielschichtig. Auf der einen Seite wird das curriculare Angebot der Universität erweitert und die Nachfrage von Studierenden nach inhaltlich und didaktisch alternativen Angeboten bedient. Auf der anderen Seite ist zur Realisierung dieses Angebots ein hoher Arbeitsaufwand aufseiten der durchführenden Personen zu verzeichnen.

3.1 Folgen und Wirkungen in der universitären Lehre

Wir legen in unseren Seminaren und Tutorien den Fokus auf Themen, die im regulären Lehrplan zu kurz oder gar nicht vorkommen. Aus diesem Grund ist eine der Hauptaufgaben der Gruppe der Tutorinnen und Tutoren, den Inhalt zu erarbeiten. Gerade die Vorbereitung einer Literaturliste, die dem heterodoxen und interdisziplinären Anspruch der Veranstaltungen genügt, benötigt vergleichsweise viel Zeit. So erfordert eine durchschnittliche Lehrveranstaltung im Vorlauf und während des Semesters in der Regel ein Engagement von ca. fünf bis acht Stunden pro Woche von zwei bis drei Personen, sodass die Betroffenen in der Regel kaum Zeit für weitere Aktivitäten der Hochschulgruppe haben. Eine weitere Folge des hohen gemeinsamen Arbeitsaufwands ist eine starke Identifikation und Auseinandersetzung der Gruppe der Tutorinnen und Tutoren mit den Themen des Seminars und vielfach auch eine deutliche Emanzipation von den vorgegebenen Lerninhalten des Standard-Curriculums.

Die genannten Formate führen (teilweise) auch zum Aufbrechen der klassischen Dozierenden-Studierenden-Dichotomie. Hinsichtlich der Anforderungen an die Tutorinnen und Tutoren wurde bewusst ein niedrigschwelliger Zugang ermöglicht, sodass auch Bachelorstudierende zu Beginn ihres Studiums Lehrtätigkeiten wahrnehmen konnten. Deshalb stellte sich oft die Frage, welche Rolle die Tutorinnen und Tutoren gegenüber den anderen Studierenden einnehmen können und sollen. Diesbezüglich wurde explizit ein Weg der möglichst flachen Hierarchien gewählt, sodass sich die Tutorinnen und Tutoren nicht als Expertinnen und Experten präsentierten, sondern vielmehr

als studentische Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ggf. moderierende Aufgaben übernahmen, aber anderweitig keine exponierte Stellung in den Lehrveranstaltungen einnahmen.

3.2 Folgen und Wirkungen für die durchführende Hochschulgruppe

Die Erfahrung zeigt, dass die Gruppen der Tutorinnen und Tutoren, die diese Veranstaltungen organisieren, zum Zusammenhalt der Hochschulgruppe äußerst positiv beitragen. Zum einen geben sie der Gruppe universitätsöffentlich ein Gesicht und zum anderen tragen sie häufig die Themen der Lehrveranstaltung in die gruppeninternen Diskussionen. Umgekehrt ist festzuhalten, dass die Arbeit solcher Kleingruppen keine nachteiligen Effekte auf andere Aktivitäten der Hochschulgruppe hat bzw. hatte, da in Göttingen eine ausreichend große Basis an aktiven Studierenden vorhanden ist.

Zuletzt ist neben den hochschulinternen Folgen auch von Bedeutung, dass die Arbeit der Hochschulgruppe über die Universität hinaus Beachtung gefunden hat und stadttöffentlich eine Reihe von Diskursen zu ökonomischen Themen mitprägt – so wurden beispielsweise auf Grundlage von unseren Lehrveranstaltungen und unter Mithilfe von weiteren Gruppenmitgliedern öffentliche Podiumsdiskussionen mit mehreren hundert Zuschauerinnen und Zuschauern sowie mit einem breiten Medienecho zu verschiedenen Themen veranstaltet. Diese Außenwirkung der Hochschulgruppe wiederum führte zu einem hohen Zuspruch vonseiten der Fakultät – was wiederum Grundlage dafür war, dass wir kontinuierlich vonseiten des Dekanats und der Studierendenschaft Unterstützung erfahren.

Eine Auf- bzw. Übernahme der inhaltlichen wie didaktischen Anregungen, die vonseiten der Studierenden wie der Hochschulgruppe kommen, in das Lehrangebot ist bei den Professorinnen und Professoren der Fakultät bislang jedoch nur vereinzelt zu beobachten. Es stellt sich deshalb auch die Frage, inwieweit wir durch unsere eigenen Veranstaltungen dazu beitragen, Desiderata in der Lehre aufzuzeigen und Probleme zu beheben (wie in Abschn. 2.1 thematisiert) oder ob wir durch unsere Arbeit vielleicht sogar dazu beitragen, den *Status quo* zu stabilisieren. Die Diskussion über diese Frage dauert an.

4 Schlussbemerkungen

Die Hochschulgruppe hat sich zum Ziel gesetzt, die kritische Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten der Wirtschaftswissenschaften zu fördern und die Lehre in Göttingen um plurale Inhalte zu ergänzen. Die selbstständig durchgeführte Lehre ermöglichte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ebenso wie den die Lehrveranstaltungen betreuenden Tutorinnen und Tutoren eine intensive Auseinandersetzung mit Themen jenseits des Standard-Curriculums der VWL in einer Veranstaltung mit flachen Hierarchien und offener Diskussionskultur. Aufgrund der intrinsischen Motivation der Tutorinnen und Tutoren werden die Lehrinhalte begeistert und mithilfe interaktiver Methoden an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitergegeben. Sowohl das autonome Seminar als auch die Ringvorlesung sind im Wahlbereich der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge anrechenbar, wobei letztere Veranstaltung ab dem kommenden Semester in den Wahlpflichtbereich des VWL-Studiums integriert wird. Wesentliche Grundlage unserer Tätigkeit ist die Zusammenarbeit mit der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät und eine aus unserer Sicht wechselseitig bestehende Wertschätzung.

Die Vorbereitung der beiden Lehrformate ist mit einem hohen personellen Aufwand für die Hochschulgruppe verbunden. Dieser Aufwand wird allerdings durch die positiven Effekte der Gruppenbildung und der stets wachsenden inhaltlichen, organisatorischen und didaktischen Fähigkeiten der Hochschulgruppe hinreichend kompensiert und ist somit in unserem Kontext gerechtfertigt. Wir glauben und hoffen, dass es an einer Vielzahl von deutschen Universitäten möglich ist und ggf. auch zum Standard wird, dass von Studierenden initiierte, plurale Veranstaltungen die dortigen Curricula des VWL-Studiums ergänzen und die Lehre kritisch und konstruktiv mitgestalten!

Literatur

- Beckenbach, F., Daskalakis, M., & Hofmann, D. (2016). *Zur Pluralität der volkswirtschaftlichen Lehre in Deutschland. Eine empirische Untersuchung des Lehrangebots in den Grundlagenfächern und der Einstellung der Lehrenden*. Marburg: Metropolis.
- Engartner, T., & Schweitzer-Krah, E. (2019). Students' perception of the pluralism debate in economics: Evidence from a quantitative survey among German universities. *International Review of Economics Education*, 30, 1–12.
- Fausser, H., & Kaskel, M. (2016). *Pluralism in economics teaching in Germany – evidence from a new dataset*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Foundation. https://www.boeckler.de/pdf/v_2016_10_21_fausser.pdf. Zugegriffen: 15. Nov. 2019.

- Georg-August-Universität Göttingen (2019a). *Modulverzeichnis- Bachelor-Studiengänge der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät WiSe 19/20*. Georg-August-Universität Göttingen. <https://www.uni-goettingen.de/de/29209.html>. Zugegriffen: 15. Nov. 2019.
- Georg-August-Universität Göttingen (2019b). *Modulverzeichnis- Master-Studiengänge der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät WiSe 19/20*. Georg-August-Universität Göttingen. <http://www.uni-goettingen.de/de/29210.html>. Zugegriffen: 15. Nov. 2019.
- Georg-August-Universität Göttingen (2019c). *Leitbild für das Lehren und Lernen*. Georg-August-Universität Göttingen. <https://www.uni-goettingen.de/de/leitbild+f%C3%BCr+das+lehren+und+lernen/594258.html>. Zugegriffen: 15. Nov. 2019.
- Graupe, S. (2017). *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung*. FGW-Studie Neues ökonomisches Denken 05. Düsseldorf: Forschungsinstitut für Gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW). http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/NOED-Studie-05-Graupe-A1-komplett-Web.pdf. Zugegriffen: 15. Nov. 2019.
- Green, T. L. (2013). Teaching (un)sustainability? University sustainability commitments and student experiences of introductory economics. *Ecological Economics*, 94, 135–142.
- Pühringer, S., & Bäuerle, L. (2019). What economics education is missing: the real world. *International Journal of Social Economics*, 46(8), 977–991.
- van Treeck, T., & Urban, J. (2017). *Wirtschaft neu denken: Blinde Flecken in der Lehrbuch-ökonomie*. Berlin: iRights Media.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Low-Profit im Kontext der UN-Nachhaltigkeitsziele

Christian Fahrbach und Annika Weiser

Zusammenfassung

An der Leuphana Universität Lüneburg findet jedes Jahr das Leuphana-Semester statt, das alle Studierende im ersten Semester durchlaufen, bevor sie im zweiten Semester ins Fachstudium starten. Die Studierenden sollen in Projektseminaren wissenschaftliche Methoden kennen lernen und einüben, an konkreten gesellschaftlichen Problemen erproben und interdisziplinäre Lösungswege aufzeigen. Im Wintersemester 2018/2019 wurde erstmals ein Projektseminar zum Thema *Low-Profit* angeboten. Dabei wurde die Lehrmethode Forschendes Lernen angewendet, bei der die Studierenden gefordert waren, das Thema *Low-Profit* mit den *sustainable development goals* (SDG) zu verbinden, dazu eine relevante Forschungsfrage zu formulieren und in Gruppenarbeit einen gemeinsamen Projektbericht zu erstellen.

Schlüsselbegriffe

Investition · Finanzierung · Unternehmen · Finanzwirtschaft · Betriebswirtschaft · *Corporate social responsibility* · *Sustainable development goals*

C. Fahrbach (✉)

Leuphana Universität Lüneburg, Igersheim, Deutschland

E-Mail: christian.fahrbach@web.de

A. Weiser

Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg, Deutschland

E-Mail: weiser@leuphana.de

© Der/die Autor(en) 2021

J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_8

107

1 Entstehungsgeschichte

Das Studienmodell der Leuphana Universität Lüneburg zeichnet sich durch einen gemeinsamen, fächerübergreifenden Einstieg ins Studium für alle Erstsemester-Studierenden aus. Das sogenannte Leuphana-Semester dient dabei unter anderem der Einführung in wissenschaftliches Arbeiten, bevor ab dem zweiten Semester das Fachstudium im Vordergrund steht (Weiser et al. 2019). Neben zwei fachspezifischen Einführungsmodulen umfasst das Leuphana-Semester drei fachübergreifende Module, die von allen Studierenden gemeinsam belegt werden. Eines dieser fachübergreifenden Module ist das Modul „Wissenschaft trägt Verantwortung“. Orientiert am Leitbild der Nachhaltigkeit beschäftigen sich die Studierenden hier vertieft mit Fragen gesellschaftlichen Wandels. Eine Vorlesungsreihe führt in das Themenfeld ein und gibt den Studierenden einen Einblick in die aktuelle Nachhaltigkeitsforschung (Wissensvermittlung). Sie bezieht dabei im Sinne eines Perspektivwechsels unterschiedliche disziplinäre und interdisziplinäre Schwerpunkte ein. In Projektseminaren setzen sich die Studierenden vertieft mit bestimmten Fragestellungen des Themenfelds auseinander, um interdisziplinäre Lösungswege für konkrete gesellschaftliche Herausforderungen aufzuzeigen oder zu entwickeln (Wissensgenerierung). Das Leuphana-Semester endet mit der Konferenzwoche, einer dreitägigen Abschlusskonferenz, bei der alle 1500 Studierende ihre Ergebnisse aus den Projektseminaren öffentlich präsentierten (Wissenskommunikation).

Die Lehre in den Projektseminaren des Moduls „Wissenschaft trägt Verantwortung“ orientiert sich am Ansatz des Forschenden Lernens. Dabei durchlaufen die Studierenden einen idealtypischen Forschungsprozess (Kolb 1984; Huber 2009, 2014; Ellinger 2015). Durch das Seminarthema ist seitens der Lehrenden ein gewisser Rahmen abgesteckt, der den Studierenden Spielraum lässt, einen Themenschwerpunkt zu setzen, der sie besonders interessiert und motiviert, sich intensiver damit auseinanderzusetzen. Mittels einer eingehenden Recherche erschließen sich die Studierenden den Forschungsgegenstand weitgehend selbstständig und entwickeln, unterstützt durch die Seminarleitung, ein geeignetes Forschungsdesign. Ein zentrales Anliegen des Forschenden Lernens ist ein Erkenntnisgewinn, der auch für Dritte relevant sein sollte und den die Studierenden in der Projektarbeit erarbeiten und kommunizieren müssen. Die Modulleitung unterstützt Lehrende und Studierende, indem sie neben einem ausführlichen „Leitfaden für die Projektarbeit“ (Barth et al. 2017) ein Paket an didaktischen Hilfsmitteln zur Verfügung stellt.

Im Wintersemester 2018/2019 wurde im Rahmen des Moduls „Wissenschaft trägt Verantwortung“ erstmals ein interdisziplinäres Projektseminar zum Thema *Low-Profit* angeboten (Fahrbach 2019). Das Projektseminar fand mit 28 Teilnehmenden alle 14 Tage während der gesamten Vorlesungszeit des Wintersemesters 2018/2019 statt und war – wie alle Projektseminare – mit 3 SWS ausgestattet, da zusätzlich zu den Seminarsitzungen (2 SWS) noch die Anwesenheit auf der Konferenzwoche eingeplant ist. Die Idee des Projektseminars war es, das Thema *Low-Profit* mit den UN-Nachhaltigkeitszielen, den *sustainable development goals* (SDG), zu verbinden und auf diese Weise ein neues Forschungsfeld zu erschließen (Abb. 1). Die Studierenden waren mit der Frage konfrontiert: „Was sind *Low-Profit*-Investitionen überhaupt und können diese einen Beitrag zur Umsetzung der SDG leisten?“ Die Studierenden sollten dazu eine Forschungsfrage formulieren, diese im Laufe des Semesters gemeinsam in Gruppen bearbeiten und einen abschließenden Projektbericht verfassen.

Die SDG erfahren in der Öffentlichkeit oft viel positive Resonanz, aber es melden sich auch kritische Stimmen zu Wort, insbesondere wenn es um das Verhältnis zwischen SDG und Ökonomie geht. Die Kritik entzündet sich am SDG 8 und der Forderung nach weiterem Wirtschaftswachstum. Das SDG 8 knüpft historisch an das Konzept der *green economy* an, das 2008 vom UN-Umweltprogramm (UNEP 2011) initiiert und von der OECD (2011) unter dem Begriff *green growth* aufgegriffen wurde und im Jahr darauf auf der Agenda des UN-Umweltgipfels in Rio de Janeiro (UNO 2012) stand. Dieses Konzept propagiert im SDG-Unterziel 8.4 eine Entkopplung von Wirtschaftswachstum und Ressourcenverbrauch durch Steigerung der Nutzungseffizienz. Vertreter der Postwachstumsökonomie wie Niko Paech – der auch in der begleitenden Vorlesungsreihe des Moduls vertreten war – verweisen jedoch darauf, dass eine ökologisch ausreichende Entkopplung nicht möglich ist (Paech 2013). Mit solchen Positionen lege sich die UNO selbst einseitig fest und bewege sich innerhalb der engen Grenzen einer orthodoxen, wirtschaftsliberalen Dogmatik. Es fehle ein grundsätzlicher Diskurs über systemische Alternativen.

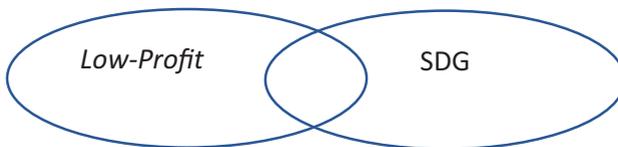


Abb. 1 Schnittmenge zwischen zwei Themenbereichen. Quelle: Fahrbach 2019

2 Innovative Antworten auf aktuelle gesellschaftliche Fragen

2.1 Die Forschungsfrage

Das Seminar zum Thema *Low-Profit* war gleich eine doppelte Premiere: Zum einen wurde damit ein ganz neues finanzwirtschaftliches Thema auf die Agenda einer Hochschule gesetzt und zum anderen schon die Verbindung zu Gemeinwohlzielen (SDG) hergestellt. Den Teilnehmenden am Projektseminar wurde zunächst eine übergeordnete Forschungsfrage vorgegeben: „Können *Low-Profit*-Investitionen einen zusätzlichen Beitrag zur Umsetzung der SDG leisten?“ Die Studierenden waren gefordert, diese Frage anhand eines einzelnen SDG „X“ oder bestimmter SDG-Unterziele zu konkretisieren und auf diese Weise mit Leben und Inhalt zu füllen (Abb. 2). Daraufhin bildeten sich sechs Gruppen à vier bis sechs Personen, die sich jeweils auf ein SDG-Ziel einigten und sich während des Semesters zu regelmäßigen Gruppentreffen verabredeten, um einen gemeinsamen Projektbericht zu erstellen.

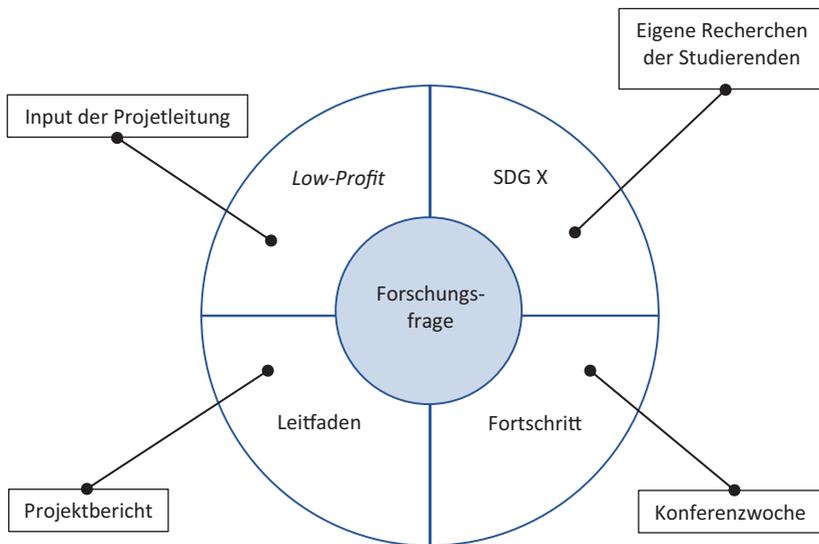


Abb. 2 Bestandteile des Projektseminars. Quelle: Fahrbach 2019

2.2 Was sind Low-Profit-Investitionen?

Low-Profit-Investitionen rentieren in etwa zwischen 0 und 3 % pro Jahr (Fahrbach 2014, 2016). Investorinnen und Investoren erwarten hingegen eine Rendite von 5 % und mehr, wenn sie sich an Unternehmen beteiligen (Abb. 3). Auch eine klassische Finanzierung über die Bank kommt eher nicht infrage, da Banken in der Regel mindestens 5 % Kreditzinsen verlangen. Daher ist es für Unternehmen schwierig, *Low-Profit*-Investitionen zu finanzieren.

Im Projektseminar wurden drei wirtschaftspolitische Instrumente angesprochen:

1. Vermögensteuer auf sichere Geldanlagen
2. Zinsgünstige Förderkredite
3. Gemeinwohlziele (SDG)

Die Vermögensteuer knüpft an Geldanlagen an, die keinem unternehmerischen Zweck dienen. Dazu gehören Tages- und Festgeldkonten, Staatsanleihen und andere sichere Geldanlagen. Eine solche spezielle Vermögensteuer könnte EU-weit eingeführt werden und die bisherigen nationalen Zinsertragsteuern ablösen (Kapitalertragsteuer). Denkbar wäre ein einheitlicher Vermögensteuersatz von z. B. 3 % pro Jahr auf alle sicheren Geldanlagen über einem Steuerfreibetrag von z. B. 100.000 €, um Kleinsparerinnen und Kleinsparer zu schonen.

Eine spezielle Vermögensteuer auf sichere Geldanlagen beschert dem Staat nicht nur zusätzliche Einnahmen, sondern erfüllt darüber hinaus auch eine Lenkungsfunktion: Wenn man sichere Anlagen höher besteuert, dann investieren

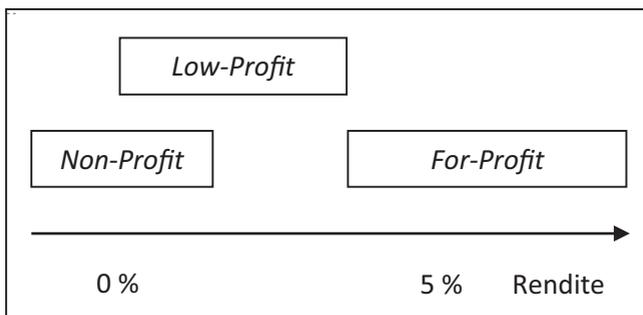


Abb. 3 Renditebereiche von Investitionen. Quelle: Fahrbach 2019

Anlegerinnen und Anleger eher in reale Werte. Diese sind dann eher bereit, sich an Unternehmen zu beteiligen und diesen günstig Eigenkapital zur Verfügung zu stellen, z. B. in Form von Aktien oder Anteilen einer GmbH. Die Abb. 4 illustriert diesen Lenkungseffekt: Investorinnen und Investoren haben grundsätzlich zwei Möglichkeiten ihre Gelder anzulegen – entweder als sichere Spareinlage auf der Bank oder als Beteiligung an einem Unternehmen. Angenommen die Spareinlage bringt 1 % Zinsen pro Jahr und außerdem existiere eine Vermögensteuer auf sichere Geldanlagen in Höhe von 3 % pro Jahr. Welchen Effekt hat nun eine solche Steuer auf das Anlageverhalten der Investorinnen und Investoren? Um die Vermögensteuer zu vermeiden, tendieren steuerpflichtige Investorinnen und Investoren dazu (das sind jene Investorinnen und Investoren, die über dem Freibetrag hinaus risikofrei anlegen), sich auch für eine relativ geringe Rendite von z. B. 2 % pro Jahr am Eigenkapital von Unternehmen zu beteiligen. Unternehmen gewinnen so finanziellen Spielraum für *Low-Profit*-Investitionen.

Ein weiteres Instrument, um *Low-Profit*-Investitionen zu fördern, sind zinsfreie und zinsgünstige Kredite, die nach strengen sozialen und ökologischen Nachhaltigkeitskriterien vergeben werden. So können Haushalte, Unternehmen, Institutionen und andere nachhaltige Akteurinnen und Akteure die Zinsbelastung reduzieren und sich günstig fremdfinanzieren (Abb. 5). Förderkredite könnten ganz wesentlich dazu beitragen, Gemeinwohlziele wie die SDG zeitgerecht zu erreichen.

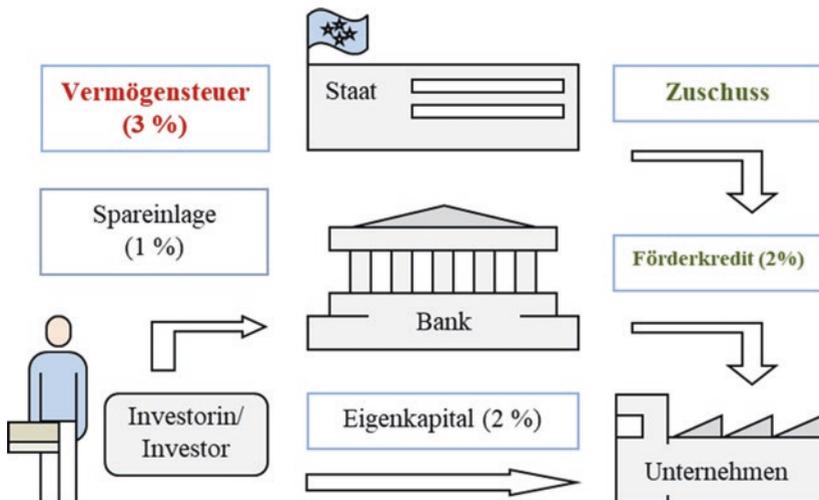


Abb. 4 Finanzierungsmodell. Quelle: Fahrbach 2019

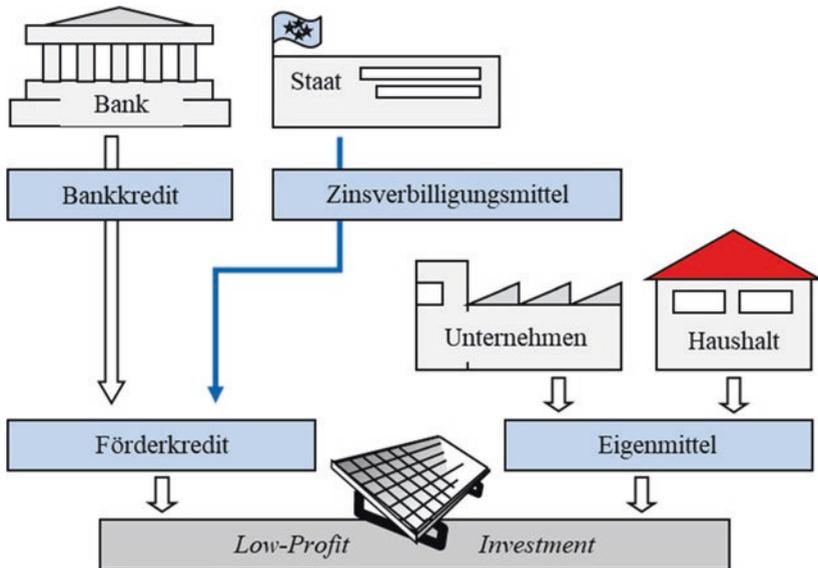


Abb. 5 Fördermodell. Quelle: Fahrbach 2019

3 Lehrinhalte und Lehrmethoden

3.1 Wissenschaftliche Herangehensweise

Das Thema *Low-Profit* ist finanzwirtschaftliches Neuland und hat sowohl praktisch-utilitäre als auch theoretische Implikationen. Das diesbezügliche Projektseminar ist eher kognitiv ausgerichtet und verlangt von den Studierenden eine hermeneutische, verstehensorientierte Herangehensweise und damit eine qualitative Forschungsleistung. Als Forschungsmethoden sind neben der Literaturrecherche die Akteursanalyse, die Szenario-Technik und Interviews geeignet. Um das Seminar insgesamt nicht zu theorielastig werden zu lassen, kann es mit praktischen Projekten kombiniert werden. Die Studierenden übernehmen sich in der Gruppe ein gemeinsames Projekt und erproben auf diese Weise das Gelernte in der Praxis, indem sie Interviews führen oder einen Fragebogen erstellen und auswerten.

3.2 Gruppenarbeit

Im Leuphana-Semester – speziell im Modul „Wissenschaft trägt Verantwortung“ – wird großer Wert auf Gruppenarbeit und Kooperation gelegt. Der interaktive und weitgehend selbstständig organisierte Themenfindungsprozess wird zunächst in einer Projektskizze festgehalten und im Projektseminar vorgestellt. Daraufhin erfolgt eine intensive Literaturrecherche. Im Projektseminar zum Thema *Low-Profit* wurde in einer Gruppe die Akteursanalyse und in einer anderen die Szenario-Technik als Forschungsmethode hinzugezogen, um die Forschungsfrage zu beantworten. Die einzelnen Gruppen trafen sich während des Semesters regelmäßig, um das gemeinsame Thema zu entwickeln. Schließlich stellten die Gruppen in eigenständiger Forschungsarbeit den synthetischen Bezug zwischen dem Thema *Low-Profit* und dem selbst gewählten SDG-Ziel her und verfassten dazu einen gemeinsamen Projektbericht.

Auf der Abschlusskonferenz – diese stand in diesem Jahr unter dem Motto „Fortschritt“ – präsentieren die Projektgruppen ihre Ergebnisse entweder mittels Power-Point-Präsentation oder als *Postersession*. Neben dem Erwerb von ‚Gestaltungskompetenz‘ und dem Einüben einer verständlichen Präsentation oftmals komplexer Inhalte durch die Studierenden steht bei der Abnahme der Prüfungsleistung durch die Seminarleitung die Gruppenarbeit im Vordergrund. Die Prüfungsleistung wird in der Gruppe erbracht, weil im Modul „Wissenschaft trägt Verantwortung“ das kooperative Forschen zu den wichtigsten Lernzielen gehört.

3.3 Aufgabe der Projektleitenden

Zentrale Aufgabe der Projektleitenden ist die thematische Einführung in das Projektseminar. So ging es im Projektseminar zum Thema *Low-Profit* zunächst darum, finanzwirtschaftliche Begriffe, Prämissen und Methoden zu erklären. Die Studierenden sollten in der Lage sein, das finanzwirtschaftliche Standardmodell in Grundzügen zu verstehen und finanzwirtschaftliche Zusammenhänge nachzuvollziehen. Sie sollten die Grenzen der finanzwirtschaftlichen Modellierung erkennen und eine interdisziplinäre Perspektive einnehmen.

- Wie lässt sich das Standardmodell sinnvoll erweitern?
- Welche fiskalischen Instrumente sind zu berücksichtigen (Steuern und Subventionen)?

- Wie kann der Staat *Low-Profit*-Investitionen fördern?
- Wie kann man das Thema *Low-Profit* mit den SDG in Verbindung bringen?

Im Laufe des Semesters wandelt sich allerdings die Aufgabe der Projektleitenden. Sie sind zwar weiterhin diejenigen, die ihre Expertise einbringen, aber im Verhältnis zu den Studierenden wird die Projektleitung zunehmend zum *Coach* oder *Facilitator* des Forschungsprozesses innerhalb der Projektgruppen, was die Art des traditionellen Verhältnisses zwischen Studierenden und Lehrenden wesentlich verändert. Während der Konferenzwoche betreuen die Projektleitenden die Studierenden schließlich bei ihrer ersten hochschulöffentlichen Präsentation und nehmen die Prüfungsleistung ab.

4 Die Schaffung hochschuldidaktischer Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Forschungsleistungen im ersten Semester

Es kann durchaus als anspruchsvoll bezeichnet werden, Studierende bereits im ersten Semester mit der Aufgabe zu konfrontieren, eigenständig ein erstes, überschaubares Forschungsprojekt zu entwerfen und durchzuführen. Es ist die Kombination gleich mehrerer Aspekte, die im vorliegenden Fall zu einem Gelingen dieses Vorhabens beigetragen haben: Der didaktische Rahmen des Forschenden Lernens sowie die inhaltliche Ausrichtung des Seminars und dessen Einbettung in einen interdisziplinären Lehr-Lern-Kontext.

Die Lehrmethode Forschendes Lernen verlangt von den Studierenden schon im ersten Semester, eine konkrete Forschungsfrage zu formulieren, zu bearbeiten und dazu Ergebnisse zu präsentieren. Gleichzeitig schafft sie aber auch genau den didaktischen Rahmen, den Studierende in ihrer Studieneingangsphase benötigen. Indem sie nicht nur etwas über Fachinhalte hören und lesen, sondern sich diese selbstständig erarbeiten, ein eigenes Erkenntnisinteresse formulieren und so nach und nach durch den Forschungsprozess hindurch begleitet werden, macht das Vorgehen den Unterschied zum Alltagswissen für die Studierenden erfahrbar.

Im Leuphana-Semester kommt insbesondere der fachübergreifende Charakter zur Geltung. Die großen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts offenbaren, wo sich zwischen den oftmals hoch spezialisierten wissenschaftlichen Disziplinen Lücken auftun, die sich nicht immer mit einer bestimmten Methode oder Theorie schließen lassen und auf die viele Lehrende an etablierten Fakultäten infolge ihrer einzelwissenschaftlichen Ausrichtung bislang noch nicht ausreichend hingewiesen haben. Das hier beschriebene Projektseminar ermöglichte

eine interdisziplinäre Perspektive auf ein noch junges Thema, in welchem die Studierenden eben diese Lücken erkennen und aufgreifen konnten. Damit steht der inhaltliche Zuschnitt auch dem möglichen Einwand entgegen, dass nur, wer sich intensiv und jahrelang mit der einschlägigen Materie befasst und sich einen umfassenden Überblick verschafft hat, über den *State of the Art* hinaus wissenschaftliche Ergebnisse liefern kann. Hinzu kommt, dass die Fokussierung auf das eigene Fach den gesellschaftlichen Kontext oft ausblendet, sodass gesellschaftliche Defizite entstehen können, z. B. Wohnungsnot in Ballungsräumen (Krebs 2018). Bei aktuellen gesellschaftlichen Problemen ist eine ganzheitliche Herangehensweise gefragt: „Vielfältige Perspektiven einnehmen, vermeintlich Bekanntes in Frage stellen, sich in einen Dialog über Fächergrenzen hinweg begegnen, dies sind Kennzeichen nicht nur guter Forschung, sondern auch eines lebendigen Lehrens und Lernens“ (Ellinger 2015).

5 Ergebnisse und Ausblick

5.1 Breites Spektrum für angewandte Forschung

Das Thema *Low-Profit* ist finanzwirtschaftliches Neuland und positioniert sich zwischen *Non-Profit*-Organisationen (Vereinen) und gewinnorientierten Unternehmen (AG, GmbH). Infolge dieser Wissenslücke tun sich neue Möglichkeiten für die Wissensgenerierung auf:

- Was unterscheidet den *Low-Profit Case* vom klassischen *Business Case*?
- Wie kann man *Low-Profit*-Investitionen finanzieren?
- Für welche Technologien, Unternehmen und Branchen ist *Low-Profit* ein Thema?
- Wie kann der Staat günstige Rahmenbedingungen für *Low-Profit*-Investitionen schaffen?

Vom ökonomischen *Mainstream* weitgehend unbeachtet, eröffnet das Thema *Low-Profit* ganz unverhofft ein breites Feld für angewandte, interdisziplinäre Forschung. Diese Einschätzung spiegelt sich in den Projektberichten der sechs Gruppen des Projektseminars wider. Die Ergebnisse aus den Projektgruppen zeigen eindrucksvoll: *Low-Profit* eröffnet vielfältige Anwendungsmöglichkeiten in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, von der lokalen Wasserversorgung bis hin zur globalen Armutsbekämpfung.

5.2 Ergebnisse aus den Projektgruppen

Welche Lerneffekte stellten sich bei den Teilnehmenden des Projektseminars ein? Um dieser Frage nachzugehen, sollen die Studierenden selbst zu Wort kommen. Diese hatten die Aufgabe, zu Beginn des Semesters ein bestimmtes SDG auszuwählen, den Bezug zum Thema *Low-Profit* herzustellen und die Ergebnisse in einem gemeinsamen Projektbericht zu bündeln. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus fünf von sechs Projektberichten (unabhängig von deren Güte) exemplarisch vorgestellt. So können die Leserinnen und Leser zum einen die SDG näher kennen lernen und zum anderen die Schlussfolgerungen der Studierenden nachvollziehen.

Die UNO adressiert mit den SDG nicht nur Entwicklungsländer, sondern explizit auch die Industrieländer. Zwei von sechs Gruppen wählten internationale Themen: Einer ging es um Armut in Afrika (SDG 1) und einer anderen um eine nachhaltige Wirtschaftsentwicklung (SDG 8), die in Entwicklungs- und Industrieländern sehr unterschiedlich verlaufen kann. Die anderen vier Gruppen wählten Themen, die sich auf Deutschland und aktuelle gesellschaftliche Probleme im eigenen Land bezogen: Wasserversorgung in Deutschland (SDG 6), Pumpspeicherkraftwerke für die Energiewende (SDG 7), Zukunft der Deutschen Bahn (SDG 9) und Wohnprojekte in Hamburg (SDG 12).

5.3 Armut in Afrika

Das Forschungsinteresse dieser Gruppe galt dem SDG 1 und der Subsahara-Region in Afrika. „Die Region wurde gewählt, da sie nicht nur die mit den meisten Menschen (ist), die in extremer Armut leben, sondern auch die einzige, in der sich diese Situation weiter zuspitzt, anstatt sich zu verbessern“ (Kuhr et al. 2019, S. 7). Die Ursachen von Armut in Afrika sind komplex: unproduktive Landwirtschaft, Bevölkerungswachstum, hohe Auslandsverschuldung, Korruption, fehlende staatliche Strukturen und Rechtssicherheit. Zunächst ging es der Gruppe darum, was „bereits durch Entwicklungspolitik, Nichtregierungsorganisationen und Förderprojekte getan wird und wo man mit *Low-Profit* ansetzen könnte“ (ebd., S. 11).

Um das Thema anschaulich auf der Konferenzwoche präsentieren zu können, hat die Gruppe ein fiktives Unternehmen, die „Textilo AG“, ins Leben gerufen, das orientiert an Prinzipien der *corporate social responsibility* (CSR) wirtschaftet, um „den regionalen Produktionsarbeiterinnen und -arbeitern faire Löhne

zu gewähren und die hergestellten Textilprodukte [...] für die breite Bevölkerung in den Staaten der Subsahara preislich zugänglich zu machen“ (ebd., S. 32). Dafür verzichtet die Textilo AG „auf einen gewissen Anteil des potenziellen Gewinns“ (ebd.). Mit einem Fragebogen auf der Konferenzwoche wollte die Gruppe bei den Studierenden der Leuphana Universität herausfinden, „in wie weit [sic!] die Idee, für einen sozialen und nachhaltigen Zweck auf Rendite zu verzichten, bereits bei den Leuten integriert ist“ (ebd., S. 41).

5.4 Gutes und bezahlbares Trinkwasser

Eine Gruppe machte das SDG 6 und die Wasserversorgung in Deutschland zu ihrem Thema. Die Kommunen haben laut Grundgesetz das Recht auf Selbstverwaltung und können die Wasserversorgung staatlich, privat oder als Mischform führen. Bei Privatisierung behält die Kommune immer eine Kontroll- und Überwachungsfunktion. Dennoch stehen die Kommunen vor einem Dilemma: Einerseits stellt die Wasserversorgung eine erhebliche Belastung der kommunalen Finanzhaushalte dar. Andererseits hat eine Privatisierung oft die Folge, „dass die Verbraucherinnen und Verbraucher eine schlechtere (Wasser-)Qualität erhalten und dafür einen höheren Preis bezahlen müssen“ (Daniel et al. 2019, S. 20), weil privat geführte Unternehmen gewinnorientiert wirtschaften. Die Privatisierung der Wasserversorgung in Großbritannien diene hierzu als abschreckendes Beispiel.

Die Gruppe führte eine Akteursanalyse durch, um die wichtigsten Akteurinnen und Akteure zu identifizieren: die gesetzgebenden Organe auf EU-, Bund- und Länderebene, die Anbieterinnen und Anbieter (kommunale oder privatwirtschaftliche Unternehmen) und die Nachfragerinnen und Nachfrager (unter anderem Haushalte). Ein Aktionsnetzwerk diene der Visualisierung (Abb. 6). Die Gruppe kam zu dem folgenden Ergebnis: „Unsere Forschungsfrage, inwiefern kann *Low-Profit* als sozialer Kompromiss zwischen Privatisierung und Verstaatlichung der Wasserversorgung in Deutschland fungieren, kann also wie folgt beantwortet werden. *Low-Profit* bewahrt alle Vorteile der staatlichen Versorgung und gleicht Probleme der klassischen privaten Versorgung aus“ (Daniel et al. 2019, S. 25).

5.5 Zugang zu Finanzdienstleistungen erleichtern

Beim SDG 8 einigten sich die Gruppenmitglieder bereits bei der Präsentation der Projektskizze mit der Projektleitung darauf, anstelle des umstrittenen Begriffs

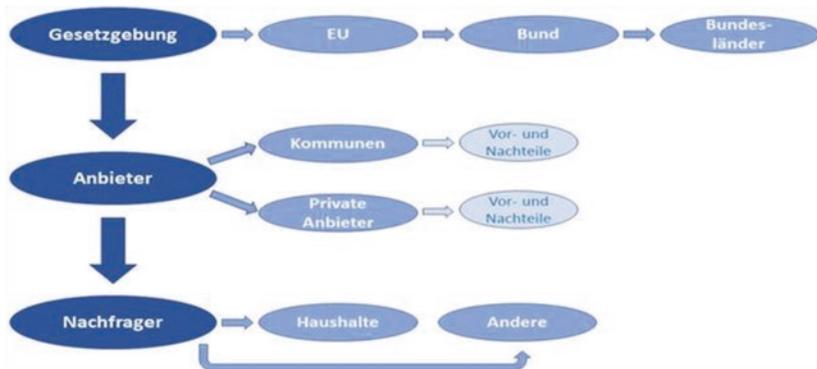


Abb. 6 Aktionsnetzwerk zur Wasserversorgung. Quelle: Daniel et al. 2019

„Wirtschaftswachstum“ den Begriff „nachhaltige Wirtschaftsentwicklung“ zu verwenden. Im Projektbericht wird zunächst eine Studie zitiert, die jährlich von der Frankfurt School of Finance erstellt wird und die den globalen Investitionsbedarf allein für erneuerbare Energien aktuell auf 300 Mrd. Dollar pro Jahr beziffert. Wegen des hohen Investitionsbedarfs geht es im SDG 8 auch um den Zugang zu Finanzdienstleistungen und um die Frage, „wie der Staat Banken und Finanzinstitutionen dabei unterstützen kann, Finanzierungen für nachhaltige Low-Profit-Investitionen anzubieten und wie Banken ihre Finanzdienstleistungen dahingehend erweitern können, damit potenzielle Kreditnehmerinnen und Kreditnehmer (wie Haushalte, NGOs, Unternehmen, Institutionen) Low-Profit-Investitionen finanzieren können“ (Kalinina et al. 2019, S. 13). Eine Möglichkeit sind zinsgünstige Förderkredite. Die Gruppe kommt zu dem Ergebnis, dass *Low-Profit*-Investitionen eine nachhaltige Wirtschaftsentwicklung begünstigen, denn „im Zielsystem von Low-Profit Unternehmen stehen die sozialen oder ökologischen Ziele über den marktwirtschaftlichen oder finanziellen Zielen“ (ebd., S. 22).

5.6 Die Zukunft der Deutschen Bahn

Eine Gruppe widmete sich, ausgehend vom SDG 9, der Deutschen Bahn (DB) (Hendriok et al. 2019). Verspätungen und Zugausfälle bei der DB ereignen sich nicht zufällig, sondern weisen auf Missstände innerhalb des Konzerns hin. Vor

dem Hintergrund der kontroversen öffentlichen Diskussion um die Privatisierung der DB wurde eine Verbindung zum Thema *Low-Profit* hergestellt und motiviert. Dazu wurde die Szenario-Technik angewendet, die geeignet ist, komplexe Zusammenhänge und Unsicherheiten bei der strategischen Planung von Unternehmen zu reduzieren. In aktiver Gruppenarbeit wurde eine Matrix zur DB erstellt, die es erlaubt, die vier wichtigsten Einflussgrößen zu identifizieren: Innovation, Wirtschaftlichkeit, Förderungen und Kapitalzufluss.

Die Gruppe kommt zu dem Ergebnis, dass die DB vor allem zusätzliches Kapital für Schienennetz, Personal und eine Versorgung mit erneuerbaren Energien bräuchte. In einem Positivszenario könnte die DB bis 2030 vollständig privatisiert und als *Low-Profit*-Unternehmen geführt werden. Dies wäre eine Chance, um den langjährigen Investitionsstau bei der DB zu entschärfen und die Personalsituation zu verbessern. Allerdings sollte die DB nur dann privatisiert werden, wenn der Staat günstige Rahmenbedingungen für *Low-Profit*-Investitionen schafft und dafür sorgt, dass Eigen- und Fremdkapital günstig und ausreichend zur Verfügung steht. Die Ergebnisse wurden auf der Konferenzwoche anschaulich mittels Plakaten visualisiert und den Besucherinnen und Besuchern in verständlicher Form präsentiert.

5.7 Alternative Wohnprojekte in Hamburg

In der letzten Gruppe ging es um das SDG 11 und sicheren und bezahlbaren Wohnraum. Zunächst wurde die aktuelle Situation des Immobilienmarkts reflektiert, der verstärkte Zuzug in Ballungsräume, steigende Mieten und die damit verbundene Gentrifizierung am Beispiel Hamburg. Daraus leitete die Gruppe das Forschungsinteresse ab, „inwiefern sich Low-Profit-Investitionen dazu eignen, das Problem von fehlendem Wohn- und Arbeitsraum in Großstädten, insbesondere Hamburg, zu beheben“ (Backens et al. 2019, S. 4). Dazu wurde die Geschäftsführerin des City Managements der Hansestadt, Frau Engler, interviewt. Die Gruppe besuchte außerdem zwei konkrete Wohnprojekte in Hamburg-Altona, die Fux eG und das Rialto Hausprojekt und führte persönliche Gespräche mit den Initiatorinnen und Initiatoren durch (Abb. 7).

Die Genossenschaften spielen in diesem Kontext eine besondere Rolle: „Die unterschiedlichen Finanzierungsansätze der vorgestellten Genossenschaften haben gemeinsam, dass sie aus mehreren Quellen zinsgünstiges Kapital beziehen, sei es durch Förderkredite oder private Investorinnen und Investoren, die den sozialen Aspekt ihrer Investition wertschätzen“ (Backens et al. 2019, S. 30). Im Projektbericht wird abschließend bedauert, „dass die von uns inter-

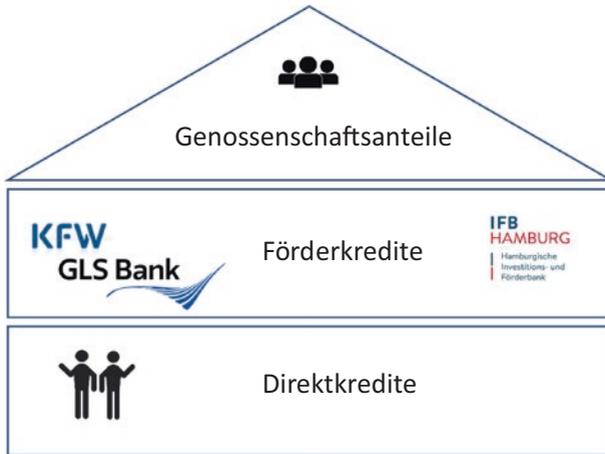


Abb. 7 Finanzierung des Rialto Hausprojekts. Quelle: Backens et al. 2019

viewten Genossenschaften prinzipiell von Förderkrediten und kleinen Privatinvestorinnen und -investoren finanziert werden“ (ebd., S. 35). Auch die großen Immobilieninvestorinnen und -investoren sollten einen Beitrag dazu leisten, indem sie niedrigere Renditen akzeptieren, damit Wohnraum entsteht, der für alle bezahlbar ist. Eine spezielle Vermögensteuer auf risikofreie Anlagen würde „die Möglichkeit ergeben, große Investorinnen und Investoren für solche Projekte zu gewinnen“ (ebd., S. 24).

6 Anknüpfungspunkte für Bildungseinrichtungen und Hochschulen

Nach den umfassenden Einblicken in die Ergebnisse der Projektgruppenarbeit geht es abschließend um die Frage, ob und inwiefern die wesentlichen Merkmale des Forschenden Lernens von den Studierenden während des Semesters eingehalten wurden. Dazu gehört vor allem ein größtmögliches Maß an Selbstständigkeit, eigener Aktivität und Kooperation, sowohl untereinander als auch mit dem Lehrenden. Darüber hinaus ist zu fragen, ob es sich dabei im Ergebnis um „echte“ Forschungsleistungen handelt.

Im Projektseminar zum Thema *Low-Profit* ist es allen sechs Gruppen gelungen, das selbst gewählte SDG-Ziel mit dem Thema *Low-Profit* zu ver-

binden, dazu eine relevante Forschungsfrage zu formulieren und eine geeignete wissenschaftliche Methode auszuwählen. Es wurde schlüssig argumentiert, dass der Staat günstige Rahmenbedingungen für *Low-Profit*-Investitionen schaffen sollte, um ein zusätzliches Potenzial zur Umsetzung der SDG zu erschließen. Die Resultate der Projektgruppen wurden in den abschließenden Projektberichten durchweg nachprüfbar dokumentiert und selbstkritisch reflektiert.

Welche Empfehlungen ergeben sich für Hochschulen und Bildungseinrichtungen, die auch eine interdisziplinäre Stoßrichtung verfolgen und dabei innovative Lehr- und Lernformen erproben? Zwei Punkte sind dabei besonders hervorzuheben, die sowohl inhaltliche als auch didaktische Aspekte betreffen: Die Auseinandersetzung mit Themen wie *Low-Profit* und den SDG verlangen von den Lehrenden, Neuland zu betreten und sich wissenschaftlichen Fragestellungen interdisziplinär und idealerweise lösungsorientiert zu nähern. Forschendes Lernen liefert hierfür einen neuen, vielversprechenden didaktischen Ansatz, der ein Stück weit auch das klassische Verständnis des Verhältnisses der Lehrenden zu den Lernenden hinterfragt. Daraus folgt, dass ganz konkret neue Anforderungen an die Lehrenden gestellt werden. Hochschulen und Bildungseinrichtungen sollten zum einen Rahmenbedingungen schaffen und Freiräume eröffnen, um solche inhaltlichen und didaktischen Ansätze auszuprobieren und daraus zu lernen. Schließlich sollten sie Lehrende vielleicht nach anderen als den in der ‚traditionellen‘ Lehre vorgesehenen Kriterien auswählen und dafür geeignete Weiterbildungsangebote bereitstellen.

Literatur

- Backens, P., Döhr, V., Kastens, C., Klietsch, N., Münchow, M., & Weise, C. (2019). *Projekt: Low-Profit-Investitionen als Mittel gegen die Gentrifizierung – am Beispiel von Hamburg. Projektbericht, Modul Wissenschaft trägt Verantwortung*. Lüneburg: Leuphana Universität.
- Barth, M., Dörfler, T., Michelsen, G., Prien, M., Prien-Ribcke, S., & Weiser, A. (2017). *Leitfaden für die Projektarbeit im Modul Wissenschaft trägt Verantwortung*. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg.
- Daniel, J., Esser, L., Piers, L., Sonnenfels, N., & Stein, L. (2019). *Projekt: Low-Profit im Kontext des sechsten Sustainable Development Goal – Wasserversorgung in Deutschland zwischen privaten und staatlichen Konzepten*. Projektbericht, Modul Wissenschaft trägt Verantwortung. Lüneburg: Leuphana Universität.
- Ellinger, D. (2015). Eine kurze Einführung in Forschungsnahes Lernen und Lehren. In M. Reihlen (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen* (S. 4–5). Lüneburg: Leuphana Universität.

- Fahrbach, C. (2014). *Low-Profit-Investitionen – bewerten, finanzieren, fördern*. Münster: Lit-Verlag.
- Fahrbach, C. (2016). *Low-Profit – Ökonomie mit Ökologie versöhnen*. Momentum-Kongress Hallstatt. <http://www.low-profit.eu/wordpress/wp-content/uploads/Momentum-16-Low-Profit.pdf>. Zugegriffen: 01. Nov. 2019.
- Fahrbach, C. (2019). *Low-Profit-Investitionen – bewerten, finanzieren, fördern. Projektseminar, Modul Wissenschaft trägt Verantwortung*. Lüneburg: Leuphana Universität.
- Hendriok, L., Hoffmann, J., Hoop, L., & Suhr, K. (2019). *Projekt: Inwieweit bietet der ÖPNV Anwendungsmöglichkeiten für Low-Profit unter Berücksichtigung der Ziele des SDG 9? Projektbericht, Modul Wissenschaft trägt Verantwortung*. Lüneburg: Leuphana Universität.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Helmer, & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 1(2), 22–29.
- Kalinina, A., Schauerte, L., Schmedt, A., & Strand, J. (2019). *Projekt: Low-Profit-Investitionen in Verbindung mit SDG-Ziel 8. Projektbericht, Modul Wissenschaft trägt Verantwortung*. Lüneburg: Leuphana Universität.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Krebs, T. (2018). Warum mehr öffentlicher Wohnungsbau in Deutschland ökonomisch sinnvoll ist. *Makronom*. <https://makronom.de/wohngipfel-wohnungsnot-warum-mehr-oeffentlicher-wohnungsbau-in-deutschland-oekonomisch-sinnvoll-ist-27913>. Zugegriffen: 21. Dez. 2019.
- Kuhr, J., Landschof, L., Lassen, T., Sadat, R., Ziegenhagen, S. (2019). *Projekt: Low-Profit-Investitionen in Bezug auf das SDG 01. Projektbericht, Modul Wissenschaft trägt Verantwortung*. Lüneburg: Leuphana Universität.
- OECD (2011). *Auf dem Weg zu umweltverträglichem Wachstum. Zusammenfassung für politische Entscheidungsträger*. <https://www.oecd.org/greengrowth/48634136.pdf>. Zugegriffen: 01. Nov. 2019.
- Paech, N. (2013). Betriebswirtschaftslehre und Postwachstumsökonomik: Einige Anmerkungen. In W. Kersten & J. Wittmann (Hrsg.), *Kompetenz, Interdisziplinarität und Komplexität in der Betriebswirtschaftslehre* (S. 259–278). Wiesbaden: Springer.
- UNEP (2011). *Towards a Green Economy: Pathways to Sustainable Development and Poverty Eradication. A Synthesis for Policy Makers*. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/126GER_synthesis_en.pdf. Zugegriffen: 01. Nov. 2019.
- UNO (2012). The future we want. *Outcome document of 2012 Rio + 20 conference*. https://www.un.org/disabilities/documents/rio20_outcome_document_complete.pdf. Zugegriffen: 01. Nov. 2019.
- Weiser, A., Hill, M., Picht, L., Prien-Ribcke, S., Lübcke, E., & Heudorfer, A. (2019). Forschendes Lernen an der Leuphana Universität Lüneburg: Das Leuphana Semester. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven* (S. 193–207). Wiesbaden: Springer.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Using Academic Travel to Teach Sustainable Economic Development

Poulomi Dasgupta

Abstract

Sustainable Development has become dominant in policy debates in the last two decades. Standard models in neoclassical economics as taught in undergraduate classes fail to capture the complex relationships between the economy and the environment. This creates a major gap in students' understanding of sustainable development. We make the case that innovative teaching technique will allow students to better grasp this complex relationship. We examine the integration of academic travel into the economics curriculum as a tool to expose students to important aspects of sustainable development and allow them to gain a more meaningful insight into the subject.

Keywords

Sustainable Development · Academic Travel · Economics

1 Context of Origin

Economics' focus on material growth is one of the main reasons for the discipline's inability to incorporate issues related to sustainable development in a meaningful manner in undergraduate classrooms. The next section will examine

P. Dasgupta (✉)

Franklin University Switzerland, Sorengo (Lugano), Switzerland

E-Mail: pdasgupta@fus.edu

© Der/die Autor(en) 2021

J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_9

125

how standard neoclassical economics fails to provide a critical understanding of the complex relationship between the economy and the environment. In the following section, we will examine how academic travel can be incorporated into an undergraduate economics class to fill this gap. Our course titled “Sustainable Economic Development”, taught in an American liberal arts university located in Europe, has been designed such that it spreads across an entire semester with a two-week travel component in it. The university describes academic travel as, “... a distinctive element of its curriculum in which travel is used as an experiential learning tool completely integrated into a series of course offerings in disciplines applicable to all majors” (Franklin University Switzerland n. d.). The Academic Travel Programme is integrated into the University’s core curriculum. The cost of the travel component is integrated into the fee structure.

Our course specifically focuses on the challenges faced by developing countries with respect to sustainable development and how these countries can also offer insightful solutions to these challenges. In our case, the travel sites are located in India and Bhutan and therefore the journey requires a supplemental fee.¹

2 Theoretical Background: The Shortcomings of Neoclassical Environmental Economics in Undergraduate Education

We understand sustainable development as defined by the World Commission on Environment and Development (1987): “Sustainable Development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs”.

In this section, we will examine two important concepts that are used consistently across most undergraduate economics courses – the role of markets in an economy and the importance of growth. And in doing so we also examine how mainstream economics is unable to effectively engage with issues regarding sustainable development.

¹This supplemental fee varies from USD 1100 to USD 1300.

2.1 The Role of Markets

In mainstream economics students learn about consumers and producers and how these representative agents maximize their utility and profits, respectively. Students also learn that these representative agents meet in the market space to buy and sell goods and services. The laws of demand and supply then determine the equilibrium price and quantity of the good in question. It is also asserted that markets lead to the most efficient and optimal outcome that is possible in the sphere of exchange (Keen 2004; Peet and Hartwick 2015). Another important feature of the market system is that markets operate best when left alone. Any interference (like government intervention) with the operation of the market will lead to a suboptimal outcome.

The topic of “markets as an institution for resource allocation” has been a popular one amongst economists. Cullenberg and Pattanaik (2004) explain this popularity due to “two basic theorems of welfare economics”. The first theorem of welfare economics states that market allocations are optimal given that there are no externalities. Externalities are impacts of one participant’s action in the market on another that is not passed on via prices. They further explain, “[...] the allocation resulting from the operation of the market will be ‘optimal’ in the sense that starting from this allocation it will not be possible through reallocation of resources to make anybody better off without making somebody else worse off” (Cullenberg and Pattanaik 2004). The key point here is that while markets can usually achieve ‘optimal’ outcomes in the absence of externalities, the government may need to intervene to correct for these externalities. However, once these externalities have been corrected for, markets are the most suitable institution for resource allocation and economic welfare.

Pricing of scarce resources and environmental costs falls within a specific subdiscipline in mainstream economics called Environmental and Resource Economics (ERE). This branch of economics is primarily based on neoclassical assumptions of economic rationality and the market clearing condition. As van den Bergh (2000) explains, “The core of ERE is theory of (negative) externalities or external costs”. ERE treats negative externalities like pollution as a market failure. This approach argues that environmental costs need to be internalized by the market system so as to reach an optimal equilibrium. ERE suggests solutions like pollution taxes or tariffs, i.e. to make polluting costlier in order to discourage firms from polluting. Beckerman (1972) explains this position: “... the problem of environmental pollution is a simple matter of correcting a minor resource misallocation by means of pollution charges”. He further argues that the way

economists look at the problem of pollution is not with the lens of eliminating pollution completely, but to find the “optimum amount of pollution, allowing for the costs, as well as the benefits of pollution abatement” (Beckerman 1972). The idea is that all that needs to be done is to make polluting more expensive, i. e. make it part of the cost structure of the firm producing the pollution. This market failure may be corrected by government intervention. Once this externality is internalized into the market, prices will reflect the *true* (societal) cost of creating goods (including pollution). One important point that is to be noted here is that while this approach does make creating pollution more expensive, the inherent inequality embedded in this model cannot be ignored. This approach does not stop firms from internalizing these costs and passing them on consumers. These models also do not offer any insight into the power differences between the parties involved in the exchange process.

Another important prerequisite for markets to work efficiently is private property. Neoclassical economists believe that the institution of private property allows individuals to use economic resources more efficiently (Tietenberg and Lewis 2012; Todaro and Smith 2015). In fact, the importance of private property is reasserted in the neoclassical approach particularly when it comes to the ownership of scarce natural resources. The rationale is that privatizing scarce resources will ensure greater protection of such resources.² However, Liodakis (2010) criticizes this approach and argues that private property actually incentivizes greater exploitation and overuse of scarce resources. He further argues that private property ownership is often associated with ‘absentee ownership’. In such cases, the incentive to take care of the private property to promote the sustainable use of the property may not exist. The institution of markets therefore has often failed to incorporate the true cost of environmental degradation.

2.2 Growth in Economics

Like markets, economic growth also finds a prominent position in most economics classes. An economy is said to be doing well if its Gross Domestic Product (GDP) is growing steadily. The GDP of a country is measured by

²See Todaro and Smith (2015) as an example for the treatment of private property within the context of scarce natural resources in standard textbooks.

aggregating the market value of all goods and services produced in a year. Most economic policies like fiscal or monetary policy are geared towards increasing GDP (Peet and Hartwick 2015). However, the GDP of a country does not accurately represent its actual welfare. In particular, environmental damage and scarcity of resources are not reflected in this measure.

A number of economists in the 1940s and 50s have tried to model growth where growth becomes a function of economic variables like the savings rate, capital-output ratio or labour-capital ratio. Theorizing and modelling meant that certain assumptions had to be made. Solow (1956) stated in his seminal paper “A Contribution to the Theory of Economic Growth”: “All theory depends on assumptions which are not quite true. That is what makes it theory. The art of successful theorizing is to make the inevitable simplifying assumptions in such a way that the final results are not very sensitive” (Solow 1956). One of the assumptions that he made to develop his growth model was that there “is no scarce nonaugmentable resource like land” (ibid.).

In fact, there are many mainstream economists who advocate the position that growth is a prerequisite to reduce environmental degradation. These assertions have been ‘proved’ by econometric models that show the relationship between growth and environmental degradation. The Environmental Kuznet’s curve (EKC)³ shows that initially there is a positive relationship between economic growth and certain kinds of pollutants. However, after a certain level of growth is achieved, this relationship becomes negative. As the economy continues to grow, environmental degradation starts to decline. Grossman and Krueger (1995) found that four types of indicators initially increased with growth, but decreased steadily with further growth after a certain threshold of GDP was crossed. Such empirical evidence is then reflected in policies regarding environmental sustainability⁴ where growth is given priority over environmental sustainability. Beckerman (1972) for example has also argued against environmental conservation over growth. He states:

“It is perfectly true that, if there is an exponential growth in the demand for some resource, such as land, the supply of which is finite, then one day we shall run out of supplies of that resource. But this proposition has been true since the beginning of time; it was just as true in Ancient Greece, for example, as it is today. This did not prevent economic growth from taking place in the age of Pericles” (ibid., p. 332).

³See Grossman and Krueger (1995).

⁴See World Commission on Environment and Development (1987) and World Bank (1992).

This idea of growth as endless and without limits is also supported by the ever growing influence of technology in the sphere of production. Costanza (2001) explains this influence on supporters of growth in the following manner: “The ‘technological optimist’ worldview assumes that technical progress can solve *all* future problems. It is a vision of continued expansion of humans and their dominion over nature.” (ibid., p. 464). However, Hickel and Kallis (2019) argue that such neoclassical concepts of technology based ‘green economic growth’ are very doubtful because of theoretical as well as empirical reasons.

3 Incorporating Travel: An Innovative Solution

As discussed above, it is quite difficult to incorporate ideas of sustainable development into undergraduate economics classes. The standard modelling technique is often insufficient to capture the nuances of the real-world economy and its interactions with the society at large.

Structured visits to specific destinations can be one way in which ideas related to sustainable development are incorporated into economics classes. Our case will explore how academic travel has been used to expose students to the complex interaction between economic growth and sustainable development.

Our course has been divided into three distinct parts. The first part of the course deals with the history of sustainability and theories in economics that deal with issues of sustainability. The second part of the course is the travel component that allows students to connect the theories taught in class and the observations made by them during the travel period. And the third part of the course is a topics-based part that includes different economic issues like unemployment, property rights and agriculture.

Important student learning outcomes of this course are to help students develop critical and analytical skills, make connections between class reading and observations during site visits and help students gain a deeper understanding of the interdisciplinary nature of sustainable development. This course has been offered three times (Spring 2017, 2018 and 2019) and has been taken by 60 students in these three years.

The first part of the course starts with students reading “Our common future” (World Commission on Environment and Development 1987). This publication is particularly useful for students to understand how the discourse on sustainable development started. To begin with, this reading defines sustainable development for us. This definition sets the stage for how students should think about development and sustainability. In addition to defining sustainable development for us,

the report also provides our students with a solid foundation for understanding the interlinkages between economics and the environment. This part then continues with a literature review on different theories of sustainable development within the discipline of economics. These theories include both mainstream and non-mainstream theories. Within the realm of mainstream theories, the main focus is on the concept of externalities and on the role of private property as discussed in detail in the previous section. Within the non-mainstream approaches, the readings in the class expose students to different theories including theories from ecological economics, industrial ecology and eco-development (Vivien 2008; Costanza 2001).

As mentioned above, the travel component of the course includes a two-week visit to sites that offer students an opportunity to understand key issues in sustainable development, especially sustainable agriculture, conservation efforts and resource rights, unemployment, and sustainable tourism. In our case, the two sites for this travel are India and Bhutan.

3.1 India

In India, the common theme of the travel has been visits to national parks and organic farms and/or organic tea plantations. In this subsection, we will examine the travel sites and the role these travel sites played in highlighting some of the pressing issues within the field of sustainable development. India is the second most populated country in the world with an estimated population of 1.3 billion in 2018. The country is surrounded by the Bay of Bengal in the East, Arabian Sea in the West and the Indian Ocean in the South. The Himalayan Range in the north of the country forms a geographical barrier between China and India. According to the Economic Survey of India (Government of India 2019), India grew at 6.8 % in 2018–2019 and has been one of the fastest growing economies in the world. Despite this high growth rate, it has a current HDI (Human Development Index) ranking of 130 (UNDP 2019). While the share of agriculture in Gross Value added (GVA) has decreased in the recent years to 14.4 % in 2018, agriculture continues to be an important sector in generating employment and livelihoods (Government of India 2019).

3.1.1 Visits to National Parks

In the last three years different groups of students have had an opportunity to visit different national parks in India. The two national parks that have been visited

are the Kaziranga National Park situated in the eastern state of Assam and Rajaji National Park located in the northern state of Uttarakhand.

Kaziranga is a UNESCO world heritage site which is home to several endangered species of animals including one horned rhinos and Asian elephants. Rajaji National Park, located on the outskirts of the holy city of Haridwar in the Northern state of Uttarakhand, offers visitors a unique opportunity to observe wildlife including panthers, different species of deer and Asian elephants. Its location right next to one of the major religious towns of India also makes it a unique space to explore the interactions between wildlife and human settlements. The underlying theme of the visits to these national parks is conflicts between human settlements and conservation efforts by the government.

Kaziranga National Park, which was declared as a game reserve in 1908, has witnessed an increasing pressure from development projects in the region (Saikia 2009). The park itself is surrounded by river Brahmaputra on one side and multiple tea gardens on the other. In addition to this, a major national highway runs parallel to the southern border of the park. There are a large number of villages surrounding the park as well. A visit to this area included tours inside the park area where students got a chance to observe the natural flora and fauna of this region. They were also introduced to the conservation efforts made by the government in this region. For example, during their visit they were able to observe the efforts taken by the forest officials to keep the animals in the park safe during annual flooding⁵, census of wild elephants and tigers and burning of older bushes to clear the land for new vegetation. The park area has also seen an increase in the number of hotels and resorts to cater to the needs of tourists. Students were able to observe this dilemma between economic development and conservation efforts. Similar to Kaziranga, the case of Rajaji National park has also helped students to examine the interrelationships between the right to livelihood and conservation. In this particular site, students were exposed to the plight of Van Gujjars, a nomadic tribe living within the park for generations. Under the Forest Rights Act of 2006, communities that depend on forest land for subsistence were provided specific rights, which allowed them to access resources from forests. According to Agrawal (2014), Van Gujjars have not been able to claim their rights under this Act due to various bureaucratic hindrances. This has led to many of these people to be relocated to areas outside of the national park.

⁵Kaziranga National Park is prone to annual flooding during the monsoon season due to its proximity to River Brahmaputra.

Being part of the traditional grazing community, the Van Gujjars are aware of the delicate balance between pasture lands and over-grazing.

3.1.2 Visits to Organic Farms and Tea Plantations

In the past three years as a part of this course, students have also visited organic tea gardens and farms. In the specific year that the students visited Kaziranga National Park, they also had the opportunity to visit an organic tea garden in the vicinity of the park. This particular tea company took the initiative to transition from inorganic to organic farming due to its proximity to the park. Students had the opportunity to visit the tea gardens where they were shown the different ways in which the tea garden commits itself to organic farming, like vermicomposting, use of specific plants that act as pest repellent etc. They also had a chance to talk to the manager of the tea estate who explained to them the economic challenges faced by the estate during this transition.

In yet another year, another set of students visited an organic tea estate in the area of Darjeeling, which is world famous for its fine tea. During their visit, they had an informal conversation with the manager of the tea estate who explained to them the cultural and historical significance of tea plantations in the region. This particular tea estate had successfully recognized the importance of the tea industry in this region and consequently the importance of protecting soil health and water quality for future use.

In addition to visits to tea plantations, we have also organized a visit to an organic farm that is located close to the city of Haridwar. A visit to this organic farm, which was founded by famous environmental activist Dr. Vandana Shiva, gave students a unique opportunity to explore the different ways in which one can carry out organic farming with students being introduced to different farming techniques that do not require use of insecticides, pesticides or chemical fertilizers. They were also given a talk by the soil scientists in this facility who explained to them the importance of soil health and how organic farming ensures that. In addition to maintaining their own farm, this organization is also involved in teaching farmers organic ways of agriculture. The organization also operates seed banks across the country through which farmers can borrow seeds for farming. Such initiatives are aimed at reducing the input costs for small to medium sized farmers. The students also visited this seed bank and the small dairy section that is operated by this farm.

Visits to commercial tea plantations and smaller organic farms offer students an opportunity to re-examine the standard notion of the neoclassical profit maximizing firm. They also develop a better understanding of how businesses

are not necessarily motivated by pure financial profits, but can also be driven by environmental and cultural impetus.

3.1.3 Other Activities

Apart from visits to national parks and organic farms, each year students also observe traditional economies through village walks. We have organized a village walk every year during our travel period. When the travel took place in the Darjeeling region, a village walk in Rampuria village was organized in collaboration with a local research organization. Students were able to explore the various initiatives undertaken by the village administration to generate additional income sources for villagers. Community leaders along with members of the research organization also introduced the students to the different projects that had been undertaken in the village. These projects included forest restoration, use of biomass for energy, community-based tourism etc.

During our visit to the Kaziranga region, a visit was organized to the local weavers' organization to understand the importance of weaving and its role in the local economy. A visit was also organized to the national orchid and biodiversity park which is involved in maintaining and promoting knowledge about indigenous flora, including local medicinal herbs. When visiting Darjeeling area, students explored the city of Darjeeling on their own to observe the pressures of tourism on a small town located in the Sub-Himalayan Ranges.

These visits are designed in a way that helps students to understand how local economies are embedded within the society at large.

3.2 Bhutan

The second site for our travel is Bhutan. Bhutan is a small landlocked country surrounded by China in the north and India in the east, west and south. The country is mainly mountainous with severe connectivity issues. According to Asian Development Outlook (Asian Development Bank 2019), the growth rate of Bhutan was 5.5 % in 2018. Bhutan's HDI (Human Development Index) ranking was 134 in 2018. According to the eleventh five-year plan of Bhutan (2013–2018), the poverty rate is 12 % (Royal Government of Bhutan 2013). The country is primarily agricultural with 62.2 % of its workforce being employed in agriculture and related activities. Hydroelectric power generation has been a large source of revenue for Bhutan and currently contributes to around 20 % of the GDP (according to the 11th Five-Year Plan 2013).

In case of Bhutan, each year our travel sites include the city of Paro and the capital city of Thimphu. As opposed to India, where different regions or cities are explored in different years, in Bhutan's case our student groups have been travelling to these two cities every year. Given Bhutan's image as a green country, a visit to Paro and Thimphu provides a fair opportunity to observe the country's commitment to sustainable development.

In the context of Bhutan, sustainable tourism has been a focus of our site visits, where sustainable tourism refers to "Tourism that takes full account of its current and future economic, social and environmental impacts, addressing the needs of visitors, the industry, the environment and host communities" (World Tourism Organization 2005).

Bhutan is well-known for its green image in the world. The country also has a unique perspective on development, because the country uses the idea of Gross National Happiness as a measure of its well-being. This measurement broadens the scope of development to include equitable and sustainable development, preserving cultural values, environmental preservation and good governance (Overseas Development Institute 2011).

In this sub section, we will describe some of the important sites visited during our travel to Bhutan. One of the sites visited is the Royal Botanical Park in Lampelri. This site offers visitors a glimpse into the conservation efforts made by the Government of Bhutan. This park was founded to introduce both domestic and international tourists to the region's local flora and fauna and emphasizes how a country's true wealth not only includes material wealth, but also its natural wealth.

Students also visited different religious sites in these two cities including the famous Taktsang Monastery, one of the holiest Buddhist sites in the country. Visits to these sites are instrumental in helping students understand how influential Buddhism is in the daily lives of Bhutanese people. Students also visited a paper manufacturing factory where local resources are used for the production of handmade paper⁶. Moreover, they paid visits to the local farmers' market in Thimphu, where they were able to interact with farmers from the area. Other site visits included tours to local organic farms, vocational training schools, and the National Textile Museum. All these sites were included in the travel component to help students gain a better understanding of Bhutanese

⁶This particular paper factory uses bark from the local Daphne plant to produce handmade paper.

society and economy. The final segment of the course takes place once students have completed the travel phase of the seminar and are back in classroom setting. In this part of the course, students learn about a variety of economic issues like unemployment, resource rights, and measurement of alternative indicators of development like the Human Development Index (HDI) and the Gross National Happiness Index. We will discuss this final part of the course in the following section.

4 Consequences and Effects

This section of the chapter will explore if this teaching innovation has been able to fill in the gap between mainstream economic theory and the real-world complexities when it comes to understanding sustainable development. We will also evaluate the impact of the travel phase on student learning.

We observe that the inclusion of the travel component has allowed students to think critically about the standard models of growth and development. In order to evaluate the impact of our exercise, we draw from assignments that were given to students after the travel period and the course evaluations. We recognize that both these tools measure only the short-term learning impact of the travel period.

As discussed above, one of the main themes of our course is understanding unemployment in the context of sustainable development. The reading that is assigned to students is “Public Sector Employment and Environmental Sustainability” by Mathew Forstater (2006). In this article, he explains that the ‘jobs versus environment’ debate needs to be challenged. In order to establish this point, he gives us multiple examples of green jobs within a Modern Monetary Theoretical framework (MMT). In our class, this reading is further accompanied by an assignment for the students where they had to identify the possibility of creating green jobs in the sites that they had visited (Darjeeling) that particular year. This assignment was based on what Kisiel (2006) refers to as “unstructured student engagement strategies” (as cited in DeWitt and Storcksdieck 2008), which provides students an opportunity for ‘free exploration’. As mentioned in the previous section, students were given time to explore the city of Darjeeling on their own. The responses in this assignment were well thought out with suggestions that included job creation in the recycling sector, forestry sector, permaculture and environmental education. In explaining their answers, students not only used their observations during the ‘unstructured’ part of the visit, but also the ‘structured’ visits. Students used their visit to the tea plantation sites to critically analyze the role of big tea plantations in this area and its impact on soil

fertility, water pollution and soil erosion. Some of them also pointed out why government sponsored green jobs are particularly important in this area due to the problematic position of tea plantations and the employment they generate, thereby challenging the role of markets in the creation of green jobs.

The second theme of the travel component is conservation efforts and resource rights. Students are assigned reading by Elinor Ostrom (2008) titled “Challenges of Common Pool Resources”. In this article, Ostrom examines the different types of resource systems or ‘commons’ that exist in the world. She discusses various ways in which fisheries and forests are managed in different parts of the world and how a holistic approach is necessary to ensure that these commons are preserved for future generations. She explains, “Further, policies also have to fit with the local culture and institutional environments of those who depend on ecosystems for their livelihood” (Ostrom 2008, p. 8.). Based on this reading and their visits to national parks in India, students have been given question prompts, where they have been asked to reflect on who should have access to forest resources. The responses to this question were nuanced and students recognized the importance of the rights of the indigenous population living in national parks. Some students explained that through their own observations they found that these indigenous settlements hardly impacted the conservation efforts of the forest officials. We believe that the on-site visits and the readings like those by Ostrom (2008) and Costanza (2001) in the class helped students to contextualize the problems of resource rights and also to develop a critical point of view about the standard neoclassical model of private property.

Yet another theme of our course is sustainable agriculture. As mentioned in the previous section, our site visits also included commercial establishments like tea plantations and small and medium sized enterprises. Visits to such sites also helped students to dispel the myth of the profit maximizing firms and to understand how firms in many cases try to establish a positive relationship with their surrounding eco-systems instead. In addition to commercial establishments like tea plantations, visits to organic farms also helped students better understand the economic and physical constraints of organic farming. In another question prompt, students were asked to reflect on the structure of the organic farm we visited and if such a structure could be replicated on a large scale. The responses in this prompt were meaningful with students acknowledging the difficulties associated with organic farming but at the same time recognizing the need for such initiatives to solve problems of food security and farmers’ distress in a country like India.

The setting for sustainable tourism was achieved via readings on the sustainable development goals (SDG). Before the travel period, students were

instructed to read about SDG and identify ways in which tourism can be an option to attain sustainable development. Bhutan's commitment to a 'high value, low impact' model (Tourism Council of Bhutan, n. d.) fits well with the overall objective of sustainable tourism. Students were also instructed to study the SDG carefully and identify those goals that were directly related to sustainable tourism. During their visit to Bhutan students were exposed to how Bhutan maintains its commitment to addressing the needs of the environment and local communities. In an assignment given to students after the travel, students were asked to identify the site visits that met with the definition of sustainable tourism. Most students were able to recollect how local Bhutanese art, culture and religious beliefs were integrated into our site visits. However, they also noted the increasing number of newly constructed hotels, which lead them to critically question increasing tourism and its impact on the environment. They were able to articulate the importance of local industry (like weaving, handmade paper etc.) and its role in tourism.

In addition to the reading on SDG, students were also assigned chapters from Schumacher's "Small is Beautiful" (1973) after the travel period. Based on this reading, yet another question prompt was given to them where they were asked to reflect on the role of Buddhism and Buddhist economics in Bhutan. Their responses indicated that they were able to find links between Buddhist economics and their own observations in Bhutan. They specifically wrote about the hand-made paper factory as an example of "Appropriate Technology" and "Small Scale Applicability" (Schumacher 1973). Another question for the students asked them to write about how Bhutan envisions the idea of development and focuses on the Gross National Happiness Index (GNHI). To aid students in this assignment, they were given readings on measurement of GNHI and the capability approach (Robeyns 2005, Center for Bhutan Studies n. d.). Their responses to this prompt question included a succinct analysis of how Bhutan's development model took into consideration economic, cultural and human aspects of development.

All these assignments and prompt questions were designed to encourage students to engage in post-travel reflections. These assignments were evaluated based not only on how well students understood class readings, but also how much they have been able to absorb during their visits. This exercise of post-travel reflections is in line with what DeWitt and Storcksdieck (2008) call "post-visit" activities. They argue that the effectiveness of field trips can be enhanced by planned "post-visit" activities. We noted that most of these assignments had an average score between B- and A-, indicating good to very good responses.

In addition to written assignments, we have also designed "post visit" activities by having students do group presentations on specific sites and use a

theoretical approach to explain sustainability efforts in these sites. Examples of this include a presentation on Bhutan's development model using a degrowth model and the use of the Eco-development model to analyze Kaziranga National Park's development model. These presentations were satisfactory with average grades ranging from C- to B+.

In addition to these planned activities, students during class discussions also noted how many of the smaller communities are not motivated by the sole objective of increasing the size of their economies but rather by establishing a harmonious relationship with their surrounding eco-systems.

We recognize that two weeks is not a sufficient time to immerse oneself into a new country and its specific economic and social character. We make the argument that since the travel component is integrated with a regular undergraduate course, the semester long contact hours can make up for the limited time spent at the actual sites. When students are not travelling, the design of the course allows them to go deeper into the relevant topics, do their own research both before and after the travel period and also prepare themselves for the travel. This is done via assignments and class readings. In our case, before the travel period students are given readings on the travel sites. They also receive assignments wherein they are instructed to explore the websites of the establishments that we travel to, so that they have some knowledge about these institutions and are able to engage more meaningfully with the hosts. An example of this would be when students were instructed to explore the website of the organic farm in Haridwar and answer specific questions on the institution. In preparation for the trip, the instructor pays special attention to explaining to students the social and cultural backgrounds of the sites that are to be visited.

We also believe that an important lesson of this teaching technique is to give students of economics in educational institutions in the developed world an opportunity to learn about alternate models of development that exist in the developing world. In an attempt to evaluate this aspect, we examine specific questions from the course evaluations that are completed by students every semester. We identified two questions that we believe will help us analyze this point better. These statements are "The travel experience contributed to my intellectual development" and "The travel experience motivated me to continue studying the country visited". Students were given a 5-point scale to respond to these statements where they could choose from "very strongly agree" to "strongly disagree". In the years under consideration, a significant majority (between 75 % and 90 %) of the students chose "very strongly agree" and "strongly agree" to both these statements. This gives us an indication that students have found the travel component of the course useful for their intellectual development. We

acknowledge that our course represents a small sample of approximately 60 students to date and therefore comes with some limitations. However, we believe that future data on such parameters will help us make a much stronger case about the efficacy of the travel component.

As a result of the travel period students also recognize that the challenges faced by these two countries are quite different, though both these countries are considered to be developing countries and are located on the Indian sub-continent. This allows them to be critical of standardized, one-size-fits-all models.

Based on a detailed study on the impact of field study on cognitive and affective learning of school children, DeWitt and Storksdieck (2008) recommend that in order to improve the efficacy of out-of-school field trips, the following steps could be taken: supporting integration of class curriculum into the field trips, providing unique experiences during field trips that cannot be done in the classrooms, allow time for both structured and unstructured visits, using field trips as a way to help students collect their own data and examine this data in the classroom, giving students access to engage with experts from the field, allowing students some power over their learning and to improve the structure of the programme with feedback from students. We believe that the structure of our course fits these recommendations well. The travel component is integrated in the curriculum of our course. Many of the activities that are undertaken during the travel cannot be reproduced in class and therefore provide students with a unique experience to observe and absorb new data and information. During the travel period, students are exposed to structured and some unstructured visits, which allows them to interact with experts on the one hand, but also provides them with freedom to explore these sites on their own to collect data and experiences.

We recognize that there are drawbacks to our approach. In our case, we have the opportunity to travel to developing countries to explore sustainability and economic development due to the curricular requirements of our university. This may not be an option for many due to financial, geographical and curricular constraints. However, a scaled down version of our model can be used to bring in relevant topics of sustainability with weekend travel to sites around one's own educational institution. This could take the form of visits to local farmers' markets, organic farms or organic stores.

We also acknowledge that there are a number of environmental costs associated with such travels like additional carbon footprints due to air travel, use of scarce local resources during travel (water in particular) and pollution created during national park visits. As our programme is developing, we aim to work with local eco-tourism companies to reduce such wastes. In a post-travel debriefing, students were explicitly asked for feedback on how such travel can be made more

sustainable. This was yet another way in which students were encouraged to reflect on their behaviour as consumers of such tours.

In conclusion, we believe that adding a travel component to regular economics classes is a practical, interesting and innovative way to introduce and explore the complexities of the real economy.

References

- Agrawal, R. (2014). No rights to live in the forest: Van Gujjars in Rajaji National Park. *Economic and Political Weekly*, 49(1). <https://www.epw.in/journal/2014/1/reports-states-web-exclusives/no-rights-live-forest.html>. Accessed: 23. Dec. 2019.
- Asian Development Bank (2019). *Asian development outlook*. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/524596/ado2019-update.pdf>. Accessed: 23. Dec. 2019.
- Beckerman, W. (1972). Economists, Scientists, and Environmental Catastrophe. *Oxford Economic Papers, New Series*, 24, 327–344.
- Bhutia, S. (2014). Economic development and environmental issues in Darjeeling Himalaya of West Bengal, India: A theoretical perspective. *International Journal of Humanities and Social Science Invention* 3, 42–47. [http://www.ijhssi.org/papers/v3\(7\)/Version-2/H0372042047.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v3(7)/Version-2/H0372042047.pdf). Accessed: 23. Dec. 2019.
- Center for Bhutan Studies (n. d.). *Gross National Happiness Index Explained in Detail*. Thimphu. http://www.grossnationalhappiness.com/docs/GNH/PDFs/Sabina_Alkire_method.pdf. Accessed: 23. Dec. 2019.
- Costanza, R. (2001). Visions, values, valuation, and the need for an ecological economics. *BioScience*, 51, 459–468.
- Cullenberg, S., & Pattanaik, P. (2004). *Globalization, culture, and the limits of the market: Essays in Economics and Philosophy*. New Delhi: Oxford University Press.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11, 181–197.
- Forstater, M. (2006). Green jobs: Public service employment and environmental sustainability. *Challenge*, 9, 58–72.
- Franck-Dominique, V. (2008). Sustainable development: An overview of Economic proposals. *S.A.P.I.E.N.S* (Online) 1. Online: <https://journals.openedition.org/sapiens/227>. Accessed: 23. Dec. 2019.
- Franklin University Switzerland (n. d.). Academic travel. Experience the places you study. <https://www.fus.edu/academics/academic-travel>. Accessed: 23. Dec. 2019.
- Gerber, J. F., & Raina, R. (2018). Post-growth in the global South? Some reflections from India and Bhutan. *Ecological Economics*, 150, 353–358.
- Government of India (2019). *Economic survey*. <https://www.indiabudget.gov.in/economicsurvey>. Accessed: 23. Dec. 2019.
- Grossman, G., & Krueger, A. (1995). Economic growth and the environment. *The Quarterly Journal of Economics*, 110, 353–377.
- Hickel, J., & Kallis, G. (2019). Is green growth possible? *New Political Economy*.

- Keen, S. (2004). *Debunking Economics: The naked emperor of the Social Sciences*. London: Zed Books.
- Kisiel, J. (2006). An examination of fieldtrip strategies and their implementation within a natural history museum. *Science Education*, 90, 434–452.
- Liodakis, G. (2010). Political Economy, Capitalism and Sustainable Development. *Sustainability*, 2, 2601–2616.
- Ostrom, E. (2008). The challenge of common-pool resources. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development* 50, 8–21.
- Overseas Development Institute (ODI). (2011). *Bhutan's success in conservation: Valuing the contribution of the environment to Gross National Happiness*. London: ODI publications.
- Peet, R., & Hartwick, E. (2015). *Theories of Development: Contentions, Arguments, Alternative* (3. Aufl.). New York: The Guilford Press.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6, 93–114.
- Royal Government of Bhutan (2013). *Eleventh Five Year Plan*. Gross National Happiness Commission. <https://www.gnhc.gov.bt/12rtm/wp-content/uploads/2013/10/Eleventh-Five-Year-Plan-Volume-I-Final.pdf>. Accessed: 23. Dec. 2019.
- Saikia, A. (2009). The Kaziranga National Park: Dynamics of Social and Political History. *Conservation and Society* 7, 113–129. <http://www.conservationandsociety.org/article.asp?issn=0972-4923;year=2009;volume=7;issue=2;spage=113;epage=129;aulast=Saikia>. Accessed: 23. Dec. 2019.
- Schumacher, E. (1973). *Small is beautiful: Economics as if people mattered*. London: Blond and Briggs. [http://www.daastol.com/books/Schumacher%20\(1973\)%20Small%20is%20Beautiful.pdf](http://www.daastol.com/books/Schumacher%20(1973)%20Small%20is%20Beautiful.pdf). Accessed: 23. Dec. 2019.
- Solow, R. (1956). A contribution to the theory of Economic growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 70, 65–94.
- Tietenberg, T., & Lewis, L. (2012). *Environmental and Natural Resource Economics* (9. Aufl.). Boston: Pearson Education.
- Todaro, M., & Smith, S. (2015). *Economic development*. London: Pearson Education.
- Tourism Council of Bhutan (n.d). *Tourism policy*. <https://www.tourism.gov.bt/about-us/tourism-policy>. Accessed: 23. Dec. 2019.
- UNDP (United Nations Development Program) (2019). *Human development reports*. <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>. Accessed: 23. Dec. 2019.
- Vivien, F. (2008). Sustainable development: An overview of economic proposals. *S.A.P.I.E.N.S (online) 1*. <http://journals.openedition.org/sapiens/227>. Accessed: 23. Dec. 2019.
- van den Bergh, J. (2000). Ecological Economics: Themes, approaches, and differences with environmental Economics. *Regional Environmental Change*, 2, 13–23.
- World Bank (1992). *Development and the Environment*. *World Development Report*. New York: Oxford University Press.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.
- World Tourism Organization (2005). *Sustainable development of tourism*. <https://sdt.unwto.org/content/about-us-5>. Accessed: 23. Dec. 2019.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





„Uni auf den Acker!“ – eine weltzugewandte ökonomische Bildung auf Exkursion

Johanna Hopp und Theresa Steffestun

Zusammenfassung

In Zeiten multipler sozialer, ökologischer und ökonomischer Krisen sieht sich die Ökonomie, insbesondere aber die ökonomische Bildung durch die studentische Kritik an ihrer Weltfremdheit, Abstraktheit und ethischen Unschärfe zur Verantwortung gerufen. Im vorliegenden Beitrag berichten die Autorinnen von ihren Erfahrungen bei der Umsetzung einer dezidiert *weltzugewandten* ökonomischen Bildung. Diese rückt den Kontext wirtschaftlichen Denkens und Handelns auf der einen und das erkennende und sich bildende Subjekt auf der anderen Seite in den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens. Am Beispiel der einwöchigen Exkursion von Ökonomie-studierenden der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung in das landwirtschaftliche Ensemble von Rothenklempenow legen die Autorinnen die didaktische Umsetzung dieses Bildungsanliegens dar.

Schlüsselbegriffe

Ökonomische Bildung · Plurale Ökonomie · *Real-world economics* · Sozial-ökologische Krise · Ethik der Fürsorge · Weltzugewandtheit

J. Hopp (✉) · T. Steffestun
Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Bernkastel-Kues, Deutschland
E-Mail: johanna.hopp@cusanus-hochschule.de

T. Steffestun
E-Mail: theresa.steffestun@cusanus-hochschule.de

1 Entstehungskontext: weltfremde ökonomische Bildung

Laut einer Studie von Bäuerle et al. (2019) sind die drei zentralen Motivationen von Ökonomiestudierenden, mithilfe ihres Studiums Wirtschaft *verstehen*, Wirtschaft *gestalten* und Wirtschaft *verantworten* zu können (ebd.; Pühringer und Bäuerle 2018). Sie fordern ein der Welt und ihren Anliegen verbundenes Studium, also eines, das ihnen die epistemischen, praktischen und moralischen Fähigkeiten und Reflexionsräume für realitätsbezogenes ökonomisches Denken und Handeln bietet. Ihre Erfahrung ist jedoch, dass diese Motivation im Kontext der ökonomischen Bildung an Universitäten überwiegend und systematisch enttäuscht wird:

„We found that students are confronted by a major dichotomy between their real-world economic orientations on the one hand and the way economics is taught in introductory economics courses on the other. [...] [S]tudents feel there is a huge gap between their study experience of economics and the real world ‘out there’ which they must bridge in some way“ (Pühringer und Bäuerle 2018, S. 2).

Damit untermauert die Studie die Kritik an standardökonomischer Forschung und Lehre, die spätestens seit der Wirtschafts- und Finanzkrise 2008 auch außerhalb der Wissenschaftsgemeinde international an Lautstärke gewonnen hat. Sowohl bekannte Vertreterinnen und Vertreter heterodoxer Schulen als auch ein internationales Netzwerk von Ökonomiestudierenden bemängeln die Einseitigkeit des ökonomischen Standardcurriculums, den Primat der Mathematik sowie eine grundlegende Ahistorizität, die in einer systematischen Weltabgewandtheit der ökonomischen Standardlehre kulminieren (Concerned Students of Economics 10 2011; Netzwerk Plurale Ökonomik 2012; ISIPE 2014; Earle et al. 2017; Raworth 2018; Becker 2010; Colander et al. 2009). Insbesondere die Studierenden weisen darauf hin, dass diese Form der ökonomischen Bildung ihnen nicht dabei hilft, ja geradezu daran hindert, realwirtschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und auf Basis ihrer ethischen Orientierungen verantwortungsvoll zu gestalten:

„This lack of intellectual diversity does not only restrain education and research. It limits our ability to contend with the multidimensional challenges of the 21st century – from financial stability, to food security and climate change. The real world should be brought back into the classroom, as well as debate and a pluralism of theories and methods“ (ISIPE 2014).

Doch was bedeutet das für die ökonomische Bildung? Wie können wir als kritische Ökonominnen und Ökonomen die *real-world* wieder in den Seminarraum bringen und die ökonomische Wissenschaft und Bildung somit auf den Boden der Tatsachen zurückholen? Im Rahmen des Moduls „Kontexte wirtschaftlichen Handelns“ an der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung haben wir uns als Lehrende diesen Fragen angenommen. Basierend auf den Sinnhorizonten Wirtschaft verstehen, gestalten und verantworten (Bäuerle et al. 2019) haben wir den Versuch gewagt, ein Seminar zu konzipieren, welches diese Lernziele in seinen Inhalten, seiner Didaktik sowie im Bildungsverständnis aufgreift. Wir nennen diese Bildung eine weltzugewandte ökonomische Bildung (Abb. 1). Entstanden ist daraus das Seminar „BodenBildung – ökologische Kontexte wirtschaftlichen Handelns“, welches wir im Juli 2019 bereits in zweiter Auflage in Kooperation mit Tobias Keye (Höfegemeinschaft Pommern) in Rothenklempe-now realisiert haben.

Auf den folgenden Seiten nehmen wir dieses Seminar genauer unter die Lupe: Vom Ursprung der Seminaridee bis hin zu exemplarischen Erläuterungen der Seminarformate reflektiert dieser Aufsatz zum einen unser zugrunde liegendes Bildungsverständnis. Zum anderen legt er konkrete didaktische Formate offen, die im besten Fall anderen Pionierinnen und Pionieren in der pluralen, sozioökonomischen Hochschullehre als Inspiration dienen können.

Abb. 1 Sinnhorizonte einer weltzugewandten ökonomischen Bildung.
Quelle: eigene Darstellung



2 Innovative Lösung: „Uni auf den Acker!“ – eine weltzugewandte ökonomische Bildung auf Exkursion



Kontexte wirtschaftlichen Handelns (Teil 3)

Bodenbildung – ökologische Kontexte wirtschaftlichen Handelns

BA Ökonomie und BA Philosophie

15.-21. Juli 2019

Ganztägig (Exkursion)

Raum: Campus Rothenklempenow

Prof. Dr. Stephan Panther; Johanna Hopp, M. Sc.; Theresa Steffestun, M. A.

Als Menschheit stehen wir gravierenden sozial-ökologischen Krisen gegenüber. Der Zusammenhang zwischen ökonomischem Handeln, seinen sozial-ökologischen Kontexten und der philosophischen Reflexion bleibt dabei im Studium der Wirtschaftswissenschaften häufig unterbeleuchtet. Wie kommen wir zu einem weltzugewandten Verständnis von Wirtschaft(en) und Natur? Welche Impulse können daraus für eine kreative und nachhaltige Neugestaltung von Wirtschaft erwachsen?

Diese Fragen wollen wir, Studierende und Dozierende der Ökonomie an der Cusanus Hochschule, gemeinsam mit den Mitwirkenden rund um den Campus Rothenklempenow in der zweiten Auflage des Seminars „Bodenbildung“ zum Anlass nehmen, uns sechs Tage lang dem Phänomen des Wirtschaftens zu widmen. Den Ort unserer Erkundung stellt dabei der Campus Rothenklempenow in Mecklenburg-Vorpommern dar, der im wahrsten Sinne des Wortes diesem Seminar den Nährboden bietet: Der Biohof mit Laden und Biokiste, die BioBoden Genossenschaft, die Höfegemeinschaft Pommern, die jungen Start-Ups aus der Ernährungsbranche und der Weltacker geben Anstoß für ein Nachdenken über Boden als elementaren Kontext wirtschaftlichen Handelns.

Mit Seminareinheiten zu Themen wie Ideengeschichte von Naturverständnissen oder Natur in Umweltökonomik und ökologischer Ökonomie wollen wir das zweite Jahr in Folge im Juli 2019 in Zusammenarbeit mit Tobias Keye von der in Rothenklempenow ansässigen Höfegemeinschaft Pommern den Hof bespielen. Gerahmt ist das seminaristische Programm von gemeinsamer Care-Arbeit in der Vorbereitung und vor Ort, von Praxisseinheiten, wie einer interaktiven Führung über Hofgelände und durch Werkstätten der dort ansässigen Start-Ups, dem gemeinsamen Arbeiten auf dem Weltacker, einem Gespräch mit der ehemaligen Leiterin der LPG Rothenklempenow sowie einem Dialogabend unter dem Titel „Start-Ups for Future – Welches Wirtschaften braucht es heute?“, bei dem im World Café-Format mit den ortsansässigen Gründer*innen und anderen Teilnehmenden paralleler Seminare klimarelevante Fragen der Ökonomie bewegt werden sollen.

	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG	SAMSTAG	SONNTAG
09:30-11:00	Begrüßung und Blick auf die Woche (<i>Szenische Darstellung</i>) Einstieg mit Essays und Diskussion (<i>Speeddating</i>)	Naturbegriffe – eine ideengeschichtliche Perspektive: Altertum (<i>Kurzreferate, Diskussion, Postererstellung und Vorlesung</i>)	Natur in ökonomischen Theorien: Physiokratie (<i>Textarbeit und Diskussion</i>)	<i>Arbeiten auf dem Weltacker</i>	Natur in ökonomischen Theorien: Ökologische Ökonomie Fortsetzung	Zusammenführung (<i>Individuelles graphisches Seminar Wrap-Up und Diskussion</i>)
11:30-13:00	Kurzreferate Studierende; Diskussion (<i>Akademisches Vortragsformat</i>)	Fortsetzung Naturbegriffe: Mittelalter	Natur in ökonomischen Theorien: Umweltökonomik (<i>Vorlesung</i>)	<i>Arbeiten auf dem Weltacker</i>	Natur in ökonomischen Theorien: Ökofeminismus (<i>Textarbeit und Diskussion</i>)	Abschlussreflexion (<i>Fünf-Finger-Feedback und Gespräch</i>)
13:00-15:00	Mittagessen				Mittagessen Gespräch mit Frau Blümel	Mittagessen
15:00-16:30	Führung über den Campus Rothenklempenow, mit Tobias Keye	Fortsetzung Naturbegriffe: Neuzeit	Natur in ökonomischen Theorien: Ökologische Ökonomie (<i>Kleingruppenarbeit, Diskussion und Vorlesung</i>)	Frei	Fallstudien (<i>Kleingruppenarbeit und Diskussion im Plenum</i>)	Abreise
17:00-18:30	„Die innovative Kraft der BioBoden Genossenschaft“ Vortrag mit Tobias Keye	Fortsetzung Naturbegriffe: Moderne	„Start-Ups for Future – Welche Wirtschaft braucht es heute?“ Dialogabend mit der Höfegemeinschaft Pommern, Start-Ups, GLS-Auszubildenden und Menschen aus der Region	Frei		
Ab 18:30	Abendessen	Abendessen und Austausch mit GLS-Bank-Auszubildenden		Abendessen	Abschlussgrillen	

Abb. 2 Ausschnitt Seminarplan BodenBildung, Sommersemester 2019 an der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung. Quelle: eigene Darstellung

Dieser Ausschnitt aus dem Seminarplan (Abb. 2) gibt bereits einen Einblick in unser Bildungsanliegen sowie in die daraus resultierenden Lehr- und Lernformaten, die wir im Rahmen des Seminars umgesetzt haben. Unser Anliegen, eine weltzugewandte ökonomische Bildung zu ermöglichen, findet sich jedoch nicht nur im Seminarplan, sondern gewissermaßen bereits im Ursprung der Seminaridee en nuce wieder: Während Theresas Reise nach Rothenklempenow zu ihrem Studienkollegen aus den ersten Jahren der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Tobias Keye, war sie von dessen neuer Wirkungsstätte – ein alter Gutshof, einst LPG-Gelände, nun Start-Up-Landschaft in Pommern

– sehr beeindruckt. An diesem Ort hat Tobias gemeinsam mit Bewohnerinnen und Bewohnern sowie anderen Pionierinnen und Pionieren einen Samen des Aufbruchs gesetzt; die Höfegemeinschaft Pommern, die BioBoden-Genossenschaft, ein Weltacker und unterschiedliche Start-Ups haben dort mit der übergreifenden Motivation Einzug gehalten, alternative Formen des Wirtschaftens und insbesondere tragfähige Formen der Landwirtschaft zu erproben. In den Gesprächen vor Ort wurde deutlich, dass das Umdenken (Theorie) und Andersmachen (Praxis) von Ökonomie voneinander lernen können. Daraus entstand die Idee, zusammen ein Seminar zu veranstalten, das diesem Synergiepotenzial Raum zur Entfaltung gibt.

Diese Vergegenwärtigung eines Kontexts, mit dem man in Dialog tritt und von dem man sich zur Verantwortung rufen lässt, charakterisiert bereits die Art von Weltzugewandtheit, die wir in diesem Artikel besonders thematisieren möchten. Unserem Verständnis nach bedeutet Weltzugewandtheit als pädagogischer sowie epistemologischer Ansatz ökonomischer Bildung ein kontextualisierendes und relationales Vorgehen. Dieser Ansatz ist inspiriert von einer Ethik des Ortes und der Fürsorge, wie sie insbesondere in der feministischen Ökonomie und Geographie praktiziert wird (Gibson-Graham 2008; McEwan und Goodman 2010; Held 2006). Der Modus unseres Seminars ist daher grundlegend relational und dialogisch. Das heißt, es versucht *interdisziplinär* (Dialog der Disziplinen), *pluralistisch* (Dialog in der Disziplin der Ökonomie), *multiperspektivisch* (Dialog unterschiedlicher Wissensarten), *historisch* (Dialog der Zeiten) und *transdisziplinär* (Dialog zwischen Theorie und Praxis) vorzugehen, damit ökonomische Fragestellungen „in ihren sozialen, ökologischen, politischen und kulturellen Zusammenhängen analysiert und reflektiert werden“ können (GSÖBW 2016).

Im Folgenden werden wir nun diesen weltzugewandten Ansatz des Seminars mit den drei oben eingeführten Sinnhorizonten ökonomischer Bildung – Wirtschaft verstehen (1) Wirtschaft gestalten (2) und Wirtschaft verantworten (3) (Abb. 1) – in einen Zusammenhang setzen, um darauf aufbauend exemplarisch einige der in Abb. 2 genannten Lehr- und Lernformate des Seminars zu erläutern.

2.1 Wirtschaft verstehen

„Sie studieren, um zu wissen und verstehen zu lernen. [...] Die Empörung der Gruppe rührt somit zum einen daher, dass das Studium sich in ihrer Wahrnehmung oft in der reinen Theorie erschöpft, ohne irgendwelche Bezüge zur Realität herzustellen. Zum anderen kritisieren sie, dass das wenige, was ihnen vermittelt wird,

ohne jegliches Hintergrund- oder Kontextwissen daherkommt. Somit sehen sie sich einem Studium gegenüber, das ihnen nicht nur nicht dabei hilft, Realität verstehen zu können, sondern auch das wenige, was sie lernen, nicht hinlänglich verstehen lässt“ (Bäuerle et al. 2019, S. 70 f.).

Wirtschaft, ihre Alltagspraxis, Hintergründe und Kontexte zu verstehen, stellt für viele Studierende eine der drei zentralen Sinndimensionen eines Ökonomiestudiums dar (ebd.). Wie kann ein derartiges kontextualisierendes Verständnis in der ökonomischen Bildung kultiviert werden? Unseres Erachtens ist für ein solches Verstehen das Aufdecken von Beziehungen und Nachvollziehen ihrer Verbundenheit von entscheidender Bedeutung. Dies impliziert auch ein In-Beziehung-Setzen des erkennenden Subjekts (Gibson-Graham 2008). Gibson-Graham weisen darauf hin, dass dies schlussendlich in einer fundamental anderen Kultivierung akademischer Subjektivität resultiert: eine fragende, integrative Erkenntnishaltung, die im Sinne Hannah Arendts eine Liebe zur Welt pflegt, offen für die Phänomene, die sie beinhaltet und hervorbringt, und sich im Sinne Haraways ihrer Situiertheit darin bewusst ist: „I am arguing for a view from a body, always a complex, contradictory, structuring, and structured body, versus the view from above, from nowhere (...)“ (Haraway 1988, S. 589).

Ein kontextualisierendes Verständnis von Wirtschaft ermöglicht – wenn nicht gar erfordert – ein kontextualisiertes Selbstverständnis des erkennenden Subjekts. Erkenntnis geht dann immer mit einer Haltung einher, die von Gibson-Graham als eine „offene, betroffene und verbundene“ (Gibson-Graham 2008, S. 14, Übersetzung der Autorinnen) Haltung beschrieben wird. Dies ist eine Haltung, welche die ethischen Motivationen von Studierenden, Wirtschaft gestalten und verantworten zu wollen, integriert. Die Umsetzung dieser Haltung in Lehr-Lernformaten wollen wir nun an drei Beispielen erläutern.

2.1.1 Exkursionsformat und interdisziplinäre Inhalte

Der erste Schritt für die Kultivierung dieser weltzugewandten Haltung im Rahmen eines Seminars war, das Seminar ‚in die Welt zu setzen‘, kurz: Wir veranstalteten eine Exkursion. Dieser drastische Ortswechsel – Rothenklempenow ist über 850 km von dem Standort der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung in Bernkastel-Kues entfernt – führt zu einer größeren Distanz und erhöhten Präsenz des eigenen sowie des neuen Standpunktes der und des Verstehenden. Indem die Studierenden in Vorbereitung auf das Seminar Referate zur Geschichte der LPG Rothenklempenow sowie der Region Stettiner Haff/Pommern ausgearbeitet hatten, die am ersten Tag im Plenum vorgestellt und diskutiert wurden, haben wir versucht, diesen (Re-)Orientierungsprozess sichtbar zu

machen. Dieser theoretischen Orientierung folgte eine praktische in Form einer Begehung des Hofgeländes sowie einer Einführung in die Geschichte des ehemaligen Gutshofs Rothenklempenow und seiner aktuellen Entwicklungen durch Tobias Keye.

Kontextualisierendes Verstehen im Sinne einer weltzugewandten Ökonomie drückt sich in unserem Seminar zudem in dem Wechselspiel von Theorie und Praxis aus. Hierfür erwies es sich als unausweichlich, einen inhaltlichen Fokus zu setzen; auch, wenn die „Kontexte wirtschaftlichen Handelns“, wie Recht, Sorgearbeit, Umwelt, Geschichte des Ortes usw. sich kaum getrennt voneinander betrachten lassen. Wir entschieden uns aufgrund der thematischen Nähe zur Landwirtschaft für Natur im weitesten Sinne als zu fokussierenden Kontext. Darauf aufbauend haben wir den Naturbegriff in ökonomischen Theorien und ein Ensemble landwirtschaftlicher Betriebe zum Gegenstand und Ausgangspunkt der Reflexion von (ökologischen) Kontexten wirtschaftlichen Handelns gemacht. Das theoretische Feld steckten wir mit einer interdisziplinären und historischen Einführung in die Genese von Naturverständnissen anhand von Karen Gloys (1995) „Das Verständnis der Natur“ in Form von Vorlesungen, Kurzreferaten, Postererstellung und Diskussionen ab. In einem zweiten Schritt erweiterten wir dieses Feld mit einer pluralistisch-historischen Einführung in die Naturbegriffe unterschiedlicher ökonomischer Theorieströmungen mithilfe von Vorlesungen, Primärtextlektüre und Gruppenarbeiten, die anschließend in der Erarbeitung von Fallbeispielen in praktischen Bezug gesetzt wurden.

2.1.2 Szenische Darstellung von Naturverständnissen

Um darüber hinaus der körperlich-viszeralen Dimension des „In-Beziehung-Setzens“ Raum zu geben (Scott 2018), begannen wir das Seminar mit einer szenischen Darstellung: Im Park des ehemaligen Gutshofs haben wir uns am ersten Seminartag in Dreiergruppen zusammengefunden, um die Frage zu bewegen, was Natur für uns persönlich bedeutet. Die Aufgabe war, in der Gruppe diese Frage zu diskutieren, um anschließend in einer kurzen szenischen Darstellung ohne gesprochene Sprache Antworten auf die Frage im Plenum darzustellen. Die Zuschauerinnen und Zuschauer beschrieben und interpretierten anschließend die Vorführung. Auf diese Weise ist ein sehr lebendiger erster Austausch über Naturverständnisse auf Basis des Erfahrungswissens der Studierenden entstanden, welcher es ermöglicht hat, das eigene Natur- und Selbstverständnis unvermittelt auszudrücken und zu reflektieren (Christof et al. 2018). Durch diese theatralische Verkörperung unserer Naturverständnisse entstand im wahrsten Sinne des Wortes Haraways „a view from a body“ (Warren 1999; Scott 2018).

2.1.3 Lebendige Situationen vor Ort aufgreifen: Ökokontierung mit Stefan Decke diskutieren

Eine Exkursion erlaubt im Gegensatz zu einer rein theoretischen Auseinandersetzung die spontane Interaktion mit Praktikerinnen und Praktikern vor Ort. Ein konkretes Beispiel hierfür ist die Einheit zu kritischen Perspektiven auf den Einsatz von Marktmechanismen im Umweltschutz. In dieser Einheit wurde der Text „Nature in the Market-World“ von Kathleen McAfee (2012) in Textarbeit erschlossen. Am Tag zuvor arbeiteten wir mit dem landwirtschaftlichen Geschäftsführer der Höfegemeinschaft Pommern, Stefan Decke, auf den Maisfeldern Rothenklempenows, wobei sich zwischen den Studierenden und ihm ein Gespräch über das Spannungsverhältnis von Landwirtschaft und Umweltschutz ergab. In diesem Gespräch berichtete Stefan Decke über die sogenannte „Ökokontierung“ für Kompensationsmaßnahmen von landwirtschaftlichen Investitionen (Landesgesellschaft Mecklenburg-Vorpommern o. J.). Die „Ökopunkte“, die Landwirte für Brachflächen und andere Ausgleichsmaßnahmen für den Umweltschutz erhalten, werden „am freien Markt gehandelt“ (Stefan Decke) – mit ähnlichen, aber doch lokal sehr spezifischen Negativauswirkungen, wie im am Folgetag im Seminar behandelten Artikel von McAfee (2012) beschrieben. Stefan Decke erklärte sich kurzerhand bereit, am kommenden Tag im Seminar von seinen persönlichen Erfahrungen mit Marktmechanismen im Umweltschutz am Beispiel der Ökokontierung in Mecklenburg-Vorpommern zu berichten. Dieser Einblick in das Geschehen vor Ort in direkter Verbindung mit der Lektürearbeit ermöglichte den Studierenden eine kontextualisierte Bildungserfahrung in der Unmittelbarkeit der realen Ökonomie, die unterschiedliche Wissensformen aus Wissenschaft und Praxis integrierte. Sie steht exemplarisch für ein relationales, weltzugewandtes Vorgehen in der Seminargestaltung, das in unseren Augen den Studierenden einen pädagogischen Raum zur Entwicklung einer entsprechenden Haltung eröffnet.

2.2 Wirtschaft gestalten

„Am: I agree that we’re learning a lot of things here – but not only in Frankfurt – that we will never need again, uh-huh, I had an assumption at the beginning,

[]Am: I talked to a lot of people about it and they mostly confirmed it; of course we should probably know the basics, terms and so on in our future jobs but any ludicrous models of the whole world where there are only two countries which we have to calculate in six hours, that’s a joke“ (Pühringer und Bäuerle 2018, S. 6 f.).

Die zweite genannte Sinndimension eines Ökonomiestudiums, auf die wir uns beziehen, ist die Befähigung zur tatkräftigen Gestaltung wirtschaftlicher Zusammenhänge, z. B. im Beruf. Wir begreifen die Befähigung zu dieser geforderten Handlungsfähigkeit vor dem Hintergrund einer weltzugewandten ökonomischen Bildung im Sinne Arendts als die Fähigkeit, sich gestaltend in die Welt einschalten zu können (Arendt 2002). Diese Einschaltung erfordert Arendt zufolge Mut, nämlich den Mut der Initiative, in der Welt „die uns eigene Geschichte zu beginnen“ (ebd., S. 233). Dieses initiative Einschalten ist dabei fundamental als ein Einweben in das bestehende Beziehungsgeflecht zu verstehen, für welches kontextualisierendes Verstehen ebenso erforderlich ist wie Kreativität und Handlungsfähigkeit. Es ist dieses Einschalten, welches unseres Erachtens die Studierenden befähigt, mit den komplexen Herausforderungen unserer Zeit selbstbewusst, innovativ und gestalterisch umgehen zu können. Wie diese Befähigung praktisch umgesetzt werden kann, erläutern wir nun wieder an zwei Beispielen.

2.2.1 Gemeinsame Care-Arbeit

Ein zentraler Bestandteil ökonomischer Tätigkeiten ist die Bereitstellung der institutionellen, finanziellen, materiellen, emotionalen und intellektuellen Bedingungen der Möglichkeit von Miteinander-Sein. Resultierend aus dieser Erkenntnis war unser Kernanliegen, die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten der Fürsorge bei den Studierenden durch die gemeinsame Bereitstellung dieser Gelingensbedingungen zu fördern. So wurden bereits im Vorfeld Verantwortungsteams für Essensversorgung und Anreise gebildet und Zuständige für die Gestaltung des Dialogabends zu „Start-Ups for Future“ sowie für die fotografische Dokumentation gefunden. Während des Seminars haben Dozierende und Studierende gemeinsam gekocht, gegessen, geputzt, die Finanzen geregelt, den Veranstaltungsraum hergerichtet und Fragen für die Diskussion mit der Zeitzeugin Frau Blümel und den Start-Ups entwickelt. Es wurde geplant, koordiniert, Verantwortung getragen, improvisiert, kommuniziert. Es wurden Konflikte ausgetragen und Früchte des Erfolgs geerntet – und immer wieder innegehalten, um in die gemeinsame Reflexion zu gehen. Auch in der Abschlussreflexion des Seminars haben wir das Gelingen der Care-Arbeit als Gesprächspunkt aufgegriffen.

2.2.2 „Uni auf den Acker!“ – Bildung ganz praktisch

Ein weiteres Lernmoment für die Gestaltung von Wirtschaft war die Arbeit auf dem Maisfeld, die am Freitagmorgen mit Stefan Decke stattfand. In diesem Format halfen die Studierenden und Lehrenden für einen Vormittag bei der Arbeit

auf dem Acker mit, auf dem der Blaumais angepflanzt wird, den das lokale Start-Up Tlaxcalli für die Produktion ihrer Tortillas nutzt. Da jedoch das Beikraut den Mais zu erdrücken drohte, waren viele Hände gefragt, um den teils noch zarten Maispflanzen wieder zu mehr Licht zu verhelfen. Dieser landwirtschaftliche Kurzeinsatz, der gewiss nur einen kleinen, aber handfesten Einblick in diese Form der Bewirtschaftung von Boden bieten konnte, ermöglichte es im wahrsten Sinne des Wortes mit dem Boden der Tatsachen von (land-)wirtschaftlicher Produktion in Berührung zu kommen: die Hitze der Freiluftarbeit, die Trockenheit und die körperliche Anstrengung waren spürbar. Auch in diesem Lehr-Lernformat bleibt die oben angesprochene Ethik des Ortes und der Fürsorge nicht nur pädagogisches Konzept, sondern wird didaktisches Programm, welches sogar reziprok verbindend wirken kann. So trat Stefan Decke, selbst studierter Agrarökonom, nach dem Seminar noch einmal an uns Lehrende heran und betonte die Inspirationskraft, die von den Gesprächen mit den Studierenden im Seminar und auf dem Acker ausging.

2.3 Wirtschaft verantworten

„Af: Also: [] die Vorstellung für irgendeine: (.) Unternehmensberatung zu arbeiten wie McKinsey (.) und da andere Leute eiskalt auszunehmen: (.) ich halt einfach gar nicht meine Vorstellung vom Leben; (.) oder (.) selbst wenn ich (es) besonders gut könnte und irgendwie mit Aktien spekulieren würde=ich glaub ich würde mich einfach schlecht fühlen; (.) ich würd mich einfach schlecht fühlen dass ich so gemein bin zu der Gesellschaft=dass ich meinen Porsche irgendwann fahre und (.) irgendw: (.) das is nicht mein Lebensziel auch; deswegen; (.) glaube ich=ist mir vor allem wichtig halt irgendwas mit meinen Werten zu vereinbar zu finden“ (Bäuerle et al. 2019, S. 78).

Viele Ökonomiestudierende möchten Wirtschaft entsprechend ihrer ethischen Orientierungen gestalten und dabei ihr Handeln vor Instanzen wie der Gesellschaft oder ihrem Wertekanon verantworten können. Der Studiengang „Ökonomie und soziale Verantwortung“ an der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, von dem das hier besprochene Seminar ein Teil ist, widmet sich der Befähigung zu dieser Verantwortung. Wir als Autorinnen verstehen soziale Verantwortung dabei als zwei miteinander verwobene Fähigkeiten: zum einen als die Fähigkeit, die Konsequenzen eigenen Handelns nicht nur für das Individuum, sondern auch für das Kollektiv abschätzen, und zum anderen als die Fähigkeit, diese Konsequenzen ethisch beurteilen und die eigene Handlung entsprechend dieses Urteils ausrichten zu können. Ausgangspunkt unseres Ver-

antwortungsverständnisses ist die Auffassung, dass Welt als ein „matter of care“ (Puig de la Bellacasa 2017) zu begreifen ist, also ein fürsorglicher Ort, der selbst der Fürsorge bedarf. Verantwortung verstehen wir vor diesem Hintergrund als die tatkräftige Antwort auf die immerwährende Anrufung durch den eigenen Voraussetzungsboden, kurz gesagt als eine „response-ability“ (Haraway 2016, S. 31). Diese Verantwortungsfähigkeit ist, wieder mit Arendt (2002) gesprochen, die Fähigkeit des Aufnehmens der stets offenen Enden eines Bezugsgewebes, die zugleich die Anfänge und Widerstände für das eigene Einschalten gemäß eigener ethischer Orientierungen darstellen. Sie betont die ethische Facette des hier präsentierten weltzugewandten Ansatzes ökonomischer Wissenschaft und Bildung, welche die epistemische Haltung und praktischen Fertigkeiten zusammenführt. Auch ihre didaktische Umsetzung soll an zwei Beispielen aus dem Seminar veranschaulicht werden.

2.3.1 Gespräch zwischen Generationen

Einen Höhepunkt des Seminars stellte das Gespräch mit der ehemaligen Leiterin der LPG Rothenklempenow, der 81-jährigen Frau Blümel, dar. Durch ihre Schilderungen vom Alltagsleben in der LPG auf der einen und in Nazi-deutschland, der DDR und in der Bundesrepublik auf der anderen Seite legte sie Zeugnis ab, das ihren jüngeren Zuhörerinnen und Zuhörern ihre Bildungsstätte lebendig werden ließ. Die lebendige Perspektive von Frau Blümel, die vorsichtige Begegnung der Generationen an einem gemeinsamen Mittagstisch, in dessen Runde Frau Blümel ins Erzählen kam, ermöglichte den Studierenden einen existentiellen Zugang zu dem Ort und den Seminarinhalten. Ihre Schilderungen von den solidarischen Taktiken des Widerstands, dem kreativen Umgang mit Fülle und Mangel und ihrer persönlichen Erfahrung von politischen Transformationsprozessen vermochten es, Vorurteile zu korrigieren, die Narrationen über Wirtschaft, Gemeinschaft und Politik zu erweitern und Werte wie Solidarität mit narrativer Substanz zu füllen. In ihrer Person und mit der Hilfe ihrer Erzählungen stellte Frau Blümel eine Anrufung dar und es war ihren studentischen wie professoralen Zuhörerinnen und Zuhörern überlassen, wie sie diese verantworten. Die Begegnung mit der Geschichte des Exkursionsortes durch die Zusammenkunft mit Frau Blümel stellte einen zentralen Beitrag zur historischen Kontextualisierung unseres Seminars dar.

2.3.2 Abschlussreflexion des Seminars

Zur Einbettung des Seminars in den Kontext des eigenen Studiums und der eigenen Lebenswelt von Studierenden wie Dozierenden dienten die Abschlussreflexion und der Ausblick am Ende des Seminars: Inwiefern war das Seminar

gelingen und wie kann es beim nächsten Mal (noch) besser gelingen? Was geschieht mit den Ideen, die das Seminar hervorgebracht hat? Was nehme ich mit? Was möchte ich weiterdenken, weiterentwickeln? Was möchte ich im Hinblick auf zukünftige Jahrgänge, die dieses Seminar belegen, rückmelden? Diese und weitere Fragen nach dem Gelingen der Bereitstellung eines angemessenen Bodens für die gemeinsame Bildungserfahrung wurden gleichermaßen von Studierenden wie Dozierenden beantwortet. Auf diese Weise wird die gemeinsame – gleichwohl nicht identische – Verantwortung von Studierenden und Dozierenden für das Gelingen des Seminars konsequent umgesetzt. Diese Evaluation ist ein Grundstein für die Weiterentwicklung des Seminars durch die Dozierenden und die Kooperationspartner vor Ort, die zum Zeitpunkt der Erscheinung dieses Artikels vielleicht bereits die dritte Exkursion realisieren durften.

3 Folgen/Wirkung: Boden gut machen in der ökonomischen Bildung

Wir konnten im Rahmen dieses Artikels nur skizzenhaft aufzeigen, wie sich eine weltzugewandte ökonomische Bildung, die sich an den von Ökonomiestudierenden geforderten Lernzielen *verstehen*, *gestalten* und *verantworten* orientiert, didaktisch umsetzen lässt. Die folgende Abb. 3 fasst unser

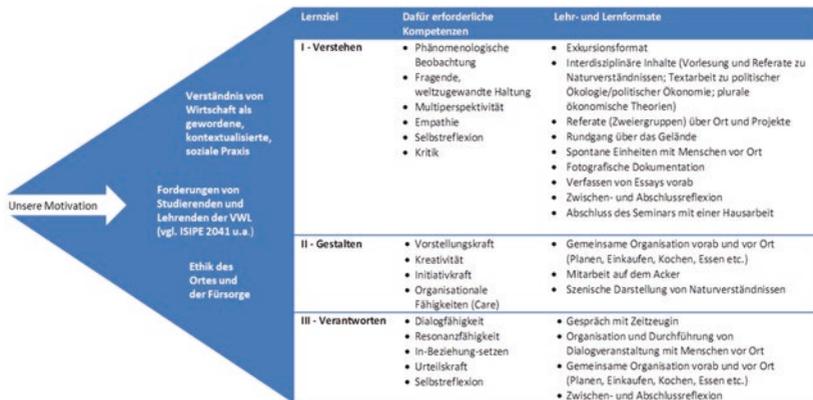


Abb. 3 Systematische Übersicht einer Didaktik weltzugewandter ökonomischer Bildung. Quelle: eigene Darstellung

Seminarkonzept – von der Motivation und dem Bildungsverständnis über die studentischen Lernziele und die dafür erforderlichen Kompetenzen bis hin zu den einzelnen Lehr-Lernformaten – abschließend zusammen. Sie stellt damit eine Grundlage zur weiteren Ausgestaltung von weltzugewandter ökonomischer Bildung in Theorie und Praxis dar.

Wir haben mit dem hier explorierten Seminar metaphorisch gesprochen versucht, in der ökonomischen Bildung Boden gutzumachen. Das heißt, 1) die vielfach bemängelte Realitätsferne ökonomischer Standardlehre durch die epistemische, praktische und moralische Entbettung ökonomischer Phänomene zu überwinden, 2) neue Formen weltzugewandter ökonomischer Bildung zu entwickeln, die realwirtschaftlichen Phänomenen in ihren historischen, theoretischen, kulturellen, sozialökologischen Kontexten begegnet und auf dieser Basis zu verstehen, zu gestalten und zu verantworten vermag und 3) durch den Aufbau einer vertrauensvollen und erfahrungsbasierten Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern vor Ort, einer tragfähigen Finanzierung durch unterschiedliche Förderanträge bei Stiftungen und schließlich mit einer sozialökologisch verträglichen Seminarlogistik einen nachhaltig fruchtbaren Boden für weitere Exkursionen dieser Art zu legen. All diese Ebenen bedürfen einer Verfeinerung und Weiterentwicklung. Aber gerade die Herausforderung der Institutionalisierung von Kooperationen und Finanzierung ist eine zentrale Aufgabe für eine Neuausrichtung ökonomischer Bildung vor dem Hintergrund multipler sozialer, ökologischer und ökonomischer Krisen und den entsprechenden studentischen Forderungen. Es gilt, die institutionellen und finanziellen Rahmenbedingungen, aber auch die epistemologischen und pädagogischen Grundlagen zu schaffen, die solche und andere innovative Seminarformate in der ökonomischen Bildung möglich machen. Denn noch erfordern sie viel Kapazität in Umsetzung, Vor- und Nachbereitung, da Erfahrungswerte fehlen und Kooperationen sowie Formate erst zu etablieren sind. Umso stärker ist unser Anliegen, dieses Seminar weiter durchzuführen, aus unseren Erfahrungen zu lernen und andere bei der eigenständigen Umsetzung zu unterstützen – stets mit der Vision vor Augen, die Fragen und Anliegen der Studierenden und mit ihnen die Welt in die ökonomische Bildung einziehen zu lassen.

Literatur

- Arendt, H. (2002) [1960]. *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Bäuerle, L., Pühringer, S., & Ötsch, W. (2019). „Ohne Effizienz geht es nicht“ Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Erhebung unter Studierenden der Volkswirtschafts-

- lehre. *FGW-Studie Neues Ökonomisches Denken 13*. Düsseldorf: Forschungsinstitut für Gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW). http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-NOED-13-Baueerle-2019_02_18-komplett-web.pdf. Zugegriffen: 25. Nov. 2019.
- Becker, V. (2010). On the Economic crisis and the crisis of economics. *Real-world economics review*, 56, 72–94.
- Christof, E., Köhler, J., Rosenberger, K., & Wyss, C. (2018). *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Bern: hep Verlag.
- Colander, D., Goldberg, M., Haas, A., Juselius, K., Kirman, A., Lux, T., & Sloth, B. (2009). The financial crisis and the systemic failure of the economics profession. *Critical Review*, 21, 249–267.
- Concerned Students of Economics 10 (2. November 2011). An Open Letter to Greg Mankiw. <https://www.globalpolicy.org/global-taxes/51035-an-open-letter-to-greg-mankiw-.html>. Zugegriffen: 5. Okt. 2020.
- Earle, J., Moran, C., & Ward-Perkins, Z. (2017). *The Econocracy. The perils of leaving economics to the experts*. Manchester: Manchester University Press.
- GSÖBW (Gesellschaft für sozio-ökonomische Bildung und Wissenschaft) (2016). *Gründungserklärung*. <https://soziooekonomie-bildung.eu/gruendungserklaerung>. Zugegriffen: 25. Nov. 2019.
- Gibson-Graham, J. K. (2008). Diverse Economies: Performative Practices for ‚Other Worlds‘. *Progress in Human Geography*, 32, 613–632.
- Gloy, K. (1995). *Das Verständnis der Natur* (Bd. 1). München: Verlag C.H. Beck.
- Haraway, D. J. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14, 575–599.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. London: Duke University Press.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. Oxford: Oxford University Press.
- ISIPE (2014). *An international student call for pluralism in economics*. <http://www.isipe.net/open-letter>. Zugegriffen: 25. Nov. 2019.
- Landesgesellschaft Mecklenburg-Vorpommern (o.J.). *Ökokontierung*. <https://www.lgm.v.de/landwirte/oekokontierung-und-moorschutz>. Zugegriffen: 25. Nov. 2019.
- McAfee, K. (2012). Nature in the Market-World. *Eco-System Services and Inequality. Development*, 55, 25–33.
- McEwan, C., & Goodman, M. K. (2010). Place Geography and the Ethics of Care: Introductory Remarks on the Geographies of Ethics, Responsibility and Care. *Ethics, Place and Environment*, 13, 103–112.
- Netzwerk Plurale Ökonomik (2012). *Brief an den Verein für Socialpolitik*. <https://www.plurale-oekonomik.de/projekte/offener-brief>. Zugegriffen: 25. Nov. 2019.
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Pühringer, S., & Bäuerle, L. (2018). *What Economics is missing: The real world*. Working Paper Serie der Institute für Ökonomie und Philosophie. Bernkastel-Kues: Cusanus Hochschule. https://www.cusanus-hochschule.de/wp-content/uploads/2019/05/O%CC%88k-37_What-economic-education-is-missing.pdf. Zugegriffen: 25. Nov. 2019.

- Raworth, K. (2018). *Donut-Ökonomie: Endlich ein Wirtschaftsmodell, das den Planeten nicht zerstört*. München: Carl Hanser Verlag.
- Scott, J.-A. (2018). *Embodied Performance as Applied Research, Art and Pedagogy*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Warren, J. T. (1999). The Body Politic: Performance, Pedagogy, and the Power of Enfleshment. *Text and Performance Quarterly*, 19, 257–266.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Lebensentwürfe im Spannungsfeld von Ökonomisierung, Selbstverwirklichung und unternehmerischer Nachhaltigkeit

Tim Thrun, Marc Casper und Maximilian Schormair

„Was tun Sie“, wurde Herr K. gefragt, „wenn Sie einen Menschen lieben?“

„Ich mache einen Entwurf von ihm“, sagte Herr K., „und Sorge, daß er ihm ähnlich wird.“

„Wer? Der Entwurf?“

„Nein“, sagte Herr K., „der Mensch.“

Bertolt Brecht (1975, S. 33)

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags steht das dreiteilige Lehrkonzept des titelgebenden Seminars. In einem ersten Reflexionsblock leisten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer überwiegend biographisch orientierte Reflexionen. Die dabei subjektiv formulierten Lebensentwürfe werden im zweiten Block durch Filmvorführungen und -diskussionen kontrastiert. Im Rahmen eines dritten Referatsblocks vertiefen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre bisherigen Überlegungen vor dem Hintergrund eines aktuell diskutierten Themas der Wirtschaftswissenschaft. Das Seminar zeichnet sich über diese drei Elemente

T. Thrun (✉)

Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg, Deutschland

E-Mail: thrun@hsu-hh.de

M. Casper

Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

E-Mail: marc.casper@uni-hamburg.de

M. Schormair

Trinity College Dublin, Dublin, Irland

E-Mail: maximilian.schormair@tcd.ie

© Der/die Autor(en) 2021

J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_11

161

hinweg durch seinen kritisch-emanzipatorischen Modus und eine ausgeprägte Lebensweltorientierung aus.

Schlüsselbegriffe

Lebenswelt · Lebensweltorientierung · Lebensentwurf · Ökonomik · Ökonomie · Kultur · Kritisch-emanzipatorische Bildung

1 Entstehungskontext und Seminarstruktur

„Schlagworte wie ‚Work-Life-Balance‘, ‚Nachhaltigkeit‘ oder ‚Achtsamkeit‘ prägen derzeit den Berufsalltag. All diese Begriffe behandeln im Kern die Frage nach einem guten Leben in der Wirtschaft. Sie beschreiben einen individuellen Prozess der Suche nach einer Balance zwischen beruflichen Anforderungen einerseits und den persönlichen Werten und Lebensvorstellungen andererseits. Wir alle sind hierbei Teil einer Kultur und eines Wirtschaftssystems mit vorherrschenden Institutionen, Prozessen und Ideologien. Um ein selbstbestimmtes und zufriedenes Leben zu führen, müssen wir uns folglich sowohl mit uns selbst als auch mit der uns umgebenden ökonomischen Kultur auseinandersetzen. Meist erfolgt der Zugang zur Ökonomie jedoch in ‚objektiver‘ Form – in Zahlen, Daten, Fakten und theoretischen Modellierungen – nicht aber aus der ganz persönlichen Perspektive individueller Lebensentwürfe [...]“ (Kursbeschreibung des Seminars „Lebensentwürfe“ im Wintersemester 2018/2019 an der Universität Hamburg).

Mit dieser auszugsweise zitierten Kursbeschreibung warben wir zum Wintersemester 2018/2019 im Studienportal der Universität Hamburg um die Gunst und Anmeldung der Studierenden für das titelgebende Seminar. ‚Lebensentwürfe‘ stand dabei als Wahlpflichtmodul des Fachbereichs Sozialökonomie Masterstudierenden ‚Interdisziplinärer Public und Non Profit Studien‘ sowie gewerblichen Berufsschulelehramtsstudierenden mit dem Zweitfach ‚Betriebswirtschaftslehre‘ zur Auswahl.

Inhaltlich zeichnet sich ‚Lebensentwürfe‘ also durch die Abgrenzung von einer wirtschaftswissenschaftlichen Hochschullehre aus, die die Ökonomie ausschließlich über positivistisch-objektive Wissens- und Theorieinhalte zugänglich zu machen versucht. Eine solche mathematisch-mechanistische Ökonomik (Graupe 2016, S. 341), wie sie die wirtschaftswissenschaftliche Hochschullandschaft dominiert, lässt die subjektiven Erfahrungen und Theorien der Lernenden größtenteils unberücksichtigt. Fragehorizonte zur Verknüpfung von Erfahrung und Wissen finden in ihr kaum Raum, werden nicht selten sogar als fach(ent) fremd(end) zurückgewiesen. Wir wollen ‚Lebensentwürfe‘ als ein Konzept verstanden wissen, dass eben solchen Fragehorizonten Raum schaffen möchte.

Als Transferprojekt kann sich ‚Lebensentwürfe‘ dabei auf die mehrjährige Erfahrung aus einer verwandten Lehrveranstaltung stützen: Bereits seit 2015 wird in der Berufsschullehrerbildung der Universität Hamburg das Lehrkonzept ‚Wirtschaftswissenschaft als Gegenstand Ökonomischer Bildung‘ (‚WiGÖB‘) umgesetzt (Casper et al. 2020). Es ist als Erfahrungsraum für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Ökonomik aus einer spezifisch pädagogischen Perspektive konzipiert: Wie betrachten und beurteilen Bachelorstudierende des Handelslehramts ihr Hauptstudienfach Betriebswirtschaftslehre und das darin angelegte Wissen in Bezug auf ihre spätere Tätigkeit als Lehrkräfte sowie auf die im Studium intendierte pädagogische Professionalisierung? Der Modus von ‚WiGÖB‘ sowie einige Lernimpulse wurden mit dem Transfer in ‚Lebensentwürfe‘ nun perspektivisch geöffnet. ‚Lebensentwürfe‘ nimmt nicht mehr das spezifisch pädagogische Interesse angehender Lehrkräfte an der Ökonomik in den Blick, sondern verallgemeinert auf ein Erkenntnisinteresse an der Wirtschaftswissenschaft im Hinblick auf die individuelle, emanzipierte Lebensführung in einer ökonomisierten Welt.

Insofern ist ‚Lebensentwürfe‘ über die zitierte Kursbeschreibung und die erste inhaltliche Einordnung hinaus nicht allein in kritischer Abgrenzung zu einer sogenannten ‚Mainstream-Ökonomik‘ zu sehen. Vielmehr ist es uns ein Anliegen, gerade zeitgenössische und einschlägige Themen der Wirtschaftswissenschaft vor biographischen Hintergründen zum Gegenstand subjektiver Reflexionen zu machen. Die Studierenden sollen die Geltung und Bedeutung ökonomischer Theorien für die eigene Lebensgestaltung auf Basis ihrer Erfahrungen in der Ökonomie kritisch hinterfragen und sich persönlich anverwandeln, statt sich in der Aneignung positivistischer Theorie unreflektiert und oberflächlich an deren kultureller ‚Reifizierung‘ zu beteiligen (Tafner 2018, S. 121 f.). Sie sollen Gelegenheit dazu erhalten, die vorherrschenden Rollenzuweisungen und Ideologien dieser Kultur gemessen an ihren eigenen Lebenserfahrungen und -vorstellungen differenzierter zu beurteilen und Strategien zur aktiven Mitgestaltung oder bewussten Loslösung zu entwickeln. Bildungsziel von ‚Lebensentwürfe‘ ist es somit, emanzipatorische Potenziale in der erfahrenen und kritisch-reflexiv betrachteten modernen Wirtschaftskultur auszuloten und alternative Konzepte ökonomischer Lebensweisen und -gewohnheiten zu entwerfen. Mit ‚Lebensentwürfe‘ beanspruchen wir also humanistische Bildung statt „Humankapitalbildung“ (Hirsch 2016, S. 195–197).

Methodisch umfasst das Seminar (Ablaufplan siehe in Abb. 1) dazu insbesondere:



Abb. 1 Ablaufplan ‚Lebensentwürfe‘ im Wintersemester 2018/2019. Quelle: eigene Darstellung

- Selbstreflexion durch das Verfassen persönlicher Texte zur eigenen ökonomischen Bildung
- Kritisch-konstruktive Gruppendiskussionen zu ökonomischen Denkstilen und Strategien der wirtschaftlichen Selbstverwirklichung
- Filmvorführungen und -diskussionen, in denen die kulturelle Darstellung von Wirtschaft ergründet wird
- Vertiefung ausgewählter Themen im Rahmen von Gruppenpräsentationen

Nach einem organisatorischen Auftakt beginnt das Seminar mit zwei Blockveranstaltungen zur Reflexion der bislang erfahrenen Ökonomischen Bildung und Sozialisation. Ab der Hälfte ändert sich die Blickrichtung von einer kritischen biographischen Rekonstruktion zur Erkundung von alternativen Konzepten des Wirtschaftens. Dieser Übergang wird von Filmvorführungen und -diskussionen gestützt. Parallel dazu arbeiten die Studierenden in Kleingruppen an übergreifenden Themen, die zum Abschluss des Seminars in thesengeleiteten Präsentationen vorgestellt werden. Die Handlungsprodukte der ersten Blockphase sind Referenzpunkte für die inhaltliche Schwerpunktsetzung und Thesenentwicklung der Gruppenpräsentationen. So wird gewährleistet, dass sich die Studierenden subjektiv relevanten Aspekten und Fragen zuwenden. Das wichtigste und unkonventionellste Element dieser Veranstaltung sind daher die reflexiven Lernimpulse des ersten Blocks, die im Folgenden vorgestellt werden.

2 Innovative Lösung im Sinne einer pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung

2.1 Lernimpulse im Reflexionsblock

a. Momente ökonomischer Bildung

1. Bitte resümieren Sie und erzählen Sie von einer Erfahrung, durch die Sie ‚wirtschaftlich gebildet‘ wurden. Entscheiden Sie sich möglichst für einen ‚kritischen‘ Moment, der Ihren Lebensentwurf beeinflusst hat. Vielleicht möchten Sie auch von einem Impuls durch einen besonderen Menschen berichten. Sie können sowohl positive als auch negative Erfahrungen schildern. Leitfragen für Ihren Text können sein:

- Was ist geschehen, wann, wo und mit welchen Beteiligten?
- Was war das ‚Bildende‘ an dieser Erfahrung?
- Wie hat sich Ihre Einstellung zu Wirtschaft bzw. Ihre Haltung in wirtschaftlichen Situationen dadurch verändert?

Gestalten Sie Ihren Text biographisch-erzählend (wie z. B. einen Tagebucheintrag, einen Brief an einen Freund oder eine Kurzgeschichte), kreativ und detailreich. Bitte schreiben Sie hierzu ca. eine DIN A4-Seite

Diesen Lernimpuls bereiten die Studierenden für den ersten Block vor. Dort wird unmittelbar darauf Bezug genommen:

b. Unser Verständnis von Wirtschaft

Zeit: 60 Min

1. Stellen Sie sich zu zweit gegenseitig Ihre Erfahrungen aus Lernimpuls 01 vor. Klären Sie Gemeinsamkeiten und Widersprüche. Notieren Sie gemeinsame, strittige und kritische Sichtweisen auf Wirtschaft und ökonomisches Handeln
2. Finden Sie sich zu einer Gruppe von vier Studierenden zusammen. Stellen Sie sich Ihre notierten Sichtweisen vor und visualisieren Sie ein gemeinsames Verständnis von Wirtschaft und ökonomischem Handeln auf einem Flipchartblatt

Die Studierenden tauschen sich über ihre Erfahrungen und Wirtschaftsverständnisse aus. Dieser Prozess wird dann mit einem spielerischen Impuls auf das Thema Wertvorstellungen gerichtet:

c. Persönliche Werte

Zeit: ca. 25 min

1. Einzelarbeit (+ eine Beobachterin bzw. ein Beobachter)

a. Sortieren Sie aus den vorliegenden Karten 12 aus, die Ihnen spontan am wichtigsten erscheinen. (ca. 5 min)

b. Sortieren Sie aus diesen 12 Karten wiederum die 6 Karten heraus, zu denen Sie die stärksten Gefühle haben. (ca. 5 min)

c. Legen Sie sich schließlich auf die 3 für Sie wichtigsten Karten fest und bringen Sie diese in eine Rangfolge (am wichtigsten > am zweitwichtigsten > am drittwichtigsten). (ca. 5 min)

2. Vierergruppe (ca. 10 min)

Diskutieren Sie zu viert (je zwei Spielerinnen bzw. Spieler und zwei Beobachterinnen bzw. Beobachter)

Resümieren Sie:

- Was haben Sie gesehen, wie haben Sie sich gefühlt?
- Was ist Ihnen leichtgefallen, was schwer?
- Wie bedeutsam scheint Ihnen das Endprodukt?

Kontrastieren Sie:

- Wie passen Ihre persönlichen Werte zu Ihrem Verständnis von Wirtschaft aus Lernimpuls 02?



Abb. 2 Wertekarten (Auswahl, insgesamt 35). Quelle: eigene Gestaltung und Fotografie

Das Wertespiel liefert einen Anlass, das eigene Verständnis von Wirtschaft auf persönliche Werthaltungen (siehe Abb. 2) zurückzuführen. Außerdem macht der Selektions- und Ordnungsdruck des Spiels Wertkonflikte erlebbar. Unterschiedliche Interessen und Werthaltungen werden anschließend für ökonomische Denkstile typisiert, die den Studierenden in Form archetypischer Vertreterinnen und Vertreter begegnen.

d. Archetypen ökonomischer Haltungen

Zeit: 60 Min

1. Zweiergruppen (ca. 20 min)

Lesen Sie die Aussagen und Zitate zu den verschiedenen Archetypen. Machen Sie sich Notizen:

- a. Welchen Aussagen würden Sie zustimmen, welchen widersprechen? Welche Aussagen regen Sie zum Denken an oder erzeugen Emotionen?
- b. Haben Sie Erfahrungen mit Personen gemacht, die diese oder ähnliche Aussagen verwenden (könnten)? Wie haben Sie sich zu jenen Personen verhalten?
- c. Können Sie sich zu einem Archetyp oder einer Mischung aus mehreren zuordnen? Was passt zu Ihren Werten von vorhin?
- d. Fallen Ihnen weitere Archetypen bestimmter ökonomischer Haltungen und typische Aussagen ein (historische oder fiktionale Figuren, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Politikerinnen und Politiker, ‚Typen‘, die jeder kennt)?

Diskutieren Sie Ihre Überlegungen laufend zu zweit

2. Vierergruppen (ca. 20 min)

Diskutieren Sie, welche Kernideen, Interessen und Werte hinter den unterschiedlichen Archetypen stehen und wie sich diese zueinander verhalten. Mit welchen Begriffen würden Sie die hier vertretenen Denkstile benennen? Visualisieren Sie Ihre Erkenntnisse auf einem Flipchart

3. Plenum (ca. 20 min)

Stellen Sie Ihr Flipchart im Plenum vor und beantworten Sie Rückfragen der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Die vorgestellten ‚Archetypen‘ sind als idealtypische Vertreterinnen und Vertreter zu verstehen, als merkmalttragende Figuren, die tradierte bzw. typische Denkstile repräsentieren (oder direkt kritisieren). Auf je einem DIN A4-Blatt sind Name, Portrait und Zitate der ‚Archetypen‘ ausgehängt. Im Folgenden werden die jeweiligen Denkstile [in Klammern] ergänzt, die sich u. E. an diesen Beispielen thematisieren lassen:

- Milton Friedman [Neoliberalismus]
- Gordon Gecko (aus dem Film Wallstreet) [Materialismus/Egoismus]
- Johann Buddenbrook (aus Thomas Manns Roman) [klassische Kameralisten/ehrbare Kaufleute]

- Götz Werner [humanistische/progressive Unternehmer]
- Familie Müller-Malewski (fiktionale moderne Familie aus sozialökologischem Milieu mit einer Collage aus Popkultur-Zitaten) [Postmodernismus/Bricolage/Eklektizismus]
- Oscar Wilde [Hedonismus]
- Arno Dübel (Trash-TV-Hartz-IV-Promi aus Hamburg) [Opportunismus, Trittbrettfahrertum]
- Dagi Bee (Youtube-Star) [Individualismus, klassischer American Dream]
- Ariadne von Schirach (mit Zitaten aus ihrem Buch ‚Du sollst nicht funktionieren‘) [(Anti-)Konformismus]
- Karl Marx [(Anti-)Kapitalismus]

Diese Liste ist bewusst offen, um die Studierenden zur Ergänzung zu motivieren. Im Gespräch über die Archetypen soll klar werden, dass sich hinter Lebensentwürfen bestimmte Weltbilder und Denkstile befinden, für die es Begriffe und Traditionen gibt, und dass sich diese Stile oft konkurrierend gegenüberstehen.

Hiermit endet der erste Reflexionstag. Aus dessen Multiperspektivität lässt sich das Fazit ziehen, dass wirtschaftliches Handeln und ökonomische Argumentationsmuster von tief verankerten, oft latenten persönlichen Motiven und Lebensentwürfen geprägt sind. Um solche Tiefenstrukturen für den zweiten Reflexionstag sichtbar zu machen, erhalten die Studierenden den folgenden Lernimpuls:

e. Zukunftsbilder

Zeit: 2 Wochen

Im ersten Block haben wir uns mit Ihren Wirtschaftsverständnissen, persönlichen Werten und gängigen ökonomischen Denkstilen beschäftigt. Im zweiten Block wollen wir darauf schauen, wie all dies Ihre Lebensentwürfe und Ihre Selbstverwirklichung beeinflusst. In Vorbereitung darauf bitten wir Sie um einen visuellen, gern künstlerischen Beitrag: Wo sehen Sie sich in 5, 15 und 50 Jahren? Schießen Sie hierzu drei Fotos, die Ihr ‚Zukunftsbild‘ in je 5, 15 und 50 Jahren ausdrücken. Dabei können Sie gern kreativ und expressiv sein.

Die Bilder werden am zweiten Reflexionstag mit einer Adaption der Photovoice-Methode (Wang und Burris 1997) zum Diskussionsgegenstand:

f. Zukunftsbilderflut

Zeit: 45 min

1. Einzelarbeit (5 min)

Wählen Sie Ihr ausdrucksstärkstes Foto, halten Sie es gut sichtbar vor sich und gehen Sie damit durch den Raum. Sehen Sie sich die Fotos aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, ohne zu sprechen. Entscheiden Sie sich nach einer Weile für eine Partnerin bzw. einen Partner mit einem Foto, das sie emotional anspricht

2. Zweiergruppen (20 min)

Tauschen Sie sich nun zu zweit über *alle* Ihre Fotos aus. Erklären Sie zunächst *nichts* zu Ihren je eigenen Fotos, sondern geben Sie ausschließlich Feedback auf die Fotos Ihres Gegenübers. Nur Rückfragen zum Verständnis sind erlaubt. Leitfragen für Ihr Feedback können sein:

- Was genau sehen Sie (nur *beschreiben*)?
- Welche Zustände und Ereignisse werden dargestellt (*interpretieren*)?
- Welche *Verbindungen* finden Sie zu *Ihrem* Leben?
- Wie *bewerten* Sie dieses Bild als Zukunftsvision für sich selbst (z. B. erstrebenswert, zu vermeiden, herausfordernd)?
- Was könnten/müssten Sie *tun*, um diese Zukunftsvision zu erreichen bzw. zu vermeiden?

3. Vierergruppen (15 min)

Finden Sie eine Vierergruppe. Berichten Sie sich gegenseitig von Ihren stärksten bisherigen Eindrücken und nominieren Sie *ein* Foto, das in Ihrer Gruppe am stärksten gewirkt hat

4. Einzelarbeit (5 min)

Reflektieren Sie für sich allein und machen Sie sich Notizen zu den Leitfragen:

- Was hat diese Methode insgesamt in Ihnen angeregt, was haben Sie gefühlt, gedacht, gelernt? Was ‚bleibt hängen‘?
- Welchen Stellenwert hatten ökonomische/wirtschaftliche Faktoren bei Ihren Überlegungen? Wie bewerten Sie das?
- Welche Verbindungen können Sie zu den Lernimpulsen des ersten Tags ziehen?

Nach dieser Auseinandersetzung mit Momentaufnahmen folgt ein systematisierender theoretischer Impuls zu den Begriffen ‚Biographie‘, ‚Lebenslauf‘ und ‚Lebensentwurf‘ (unter anderem Meulemann 1999, S. 305), zur emanzipatorischen Funktion von {Auto}{bio}{graphie} (=das {eigene} {Leben} {schreiben}; Casper 2019, S. 23) und zu den ökonomischen Dimensionen ‚Leistung‘, ‚Versorgung‘ und ‚Eigentum‘. Vor diesem Hintergrund werden die Studierenden schließlich gebeten, ihre Lebensentwürfe als Ganzes zu visualisieren.

g. Lebensentwürfe.

Zeit: 50 min

1. Einzelarbeit (30 min)

Visualisieren Sie Ihren Lebensentwurf auf einem DINA4-Blatt. Gehen Sie dabei auf die ökonomischen Dimensionen Leistung, Versorgung und Eigentum ein. Ansonsten haben Sie kreative Freiheit. Im Raum finden Sie Kategorien und Leitfragen, die Ihnen beim Strukturieren helfen können, die aber nicht verpflichtend sind. Sie können auf die Ergebnisse aller bisherigen Lernimpulse zurückgreifen

2. Vierergruppen (15 min)

Finden Sie eine Vierergruppe. Stellen Sie sich gegenseitig Ihre Entwürfe vor und diskutieren Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede

3. Einzelarbeit (5 min)

Fassen Sie *in einem Satz* zusammen:

Welche Bedeutung hat Ökonomie in Ihrem Lebensentwurf?

Schreiben Sie Ihren Satz auf ein farbiges Post-It und hängen Sie dieses an die Wand. Versuchen Sie, zueinander passende Sätze zu gruppieren

Diese Handlungsprodukte schließen den Reflexionsblock ab und dienen den Studierenden als Referenz für die zweite Phase, die Erkundung alternativer Konzepte des Wirtschaftens. In Kleingruppen vertiefen sie selbstständig ausgewählte Themen (siehe Abschn. 4). Filmvorführungen und -diskussionen ergänzen diese Phase.

2.2 Filmvorführungen und -diskussionen

Kennzeichnend für den Reflexionsblock war das Eintauchen in eigene und fremde Lebenswelten. Dieses Stilmittel wird über Filme fortgeführt, die den Studierenden als Projektionsfläche für Lebensentwürfe und ökonomische Denkstile dienen. Über die Identifikation mit den Protagonisten und die Deutung ihrer Handlungsmotive kann die eigene Lebensgestaltung reflektiert werden (Baacke 1978, S. 181). Die folgenden Filme wurden aufgrund ihrer ökonomischen Schwerpunktthemen und immersiven Darstellungen ausgewählt:

a. The Founder

Der Spielfilm dramatisiert die Auseinandersetzung der Gebrüder McDonald mit ihrem ersten Franchisenehmer und dem späteren ‚Gründer‘ der McDonald’s Corporation, Ray Kroc. Die Protagonisten verkörpern gegensätzliche Unter-

nehmertypen: Dick und Mac McDonald sind Selfmade-Men, sie verkörpern einen handwerklichen, idealistischen Unternehmergeist und sind besessen vom Kleinod ihres perfektionierten „Burger-Balletts“. Ray hingegen ist statusorientiert und träumt von einem Imperium. Seine rücksichts- und gewissenlose Profitgier bedroht das ursprüngliche Geschäftsmodell der Gebrüder McDonald. An diesem Beispiel lassen sich unternehmerische Motivationen diskutieren. Den Studierenden wird hierbei die fundamentale Unterscheidung zwischen Sach- und Formalzielen als kaufmännisch-ökonomische Orientierungen bewusst (Thrun et al. 2018, S. 11).

b. Work Hard Play Hard

Diese Grimme-Preis-prämierte Dokumentation zeigt in wechselnden Episoden Arbeitsraumgestaltung, Assessment-Center, Teambuilding-Maßnahmen und Change-Management-Prozesse in Unternehmen. Der Film wirft dabei einen ungefilterten und schonungslosen Blick auf ökonomisierte Arbeitswelten. Die Studierenden werden dazu angeregt, Kulturen der Erwerbsarbeit kritisch zu kommentieren und ihre eigenen Arbeitserfahrungen zu reflektieren.

c. Toni Erdmann

In diesem Spielfilm besucht der einsame Pensionär Winfried Conradi seine vielbeschäftigte Tochter Ines in Bukarest, die dort als Unternehmensberaterin tätig ist. Bei dem Versuch, sich der ihm fremd gewordenen Tochter wieder anzunähern, taucht Winfried in die gnadenlos leistungsorientierte Businesswelt seiner Tochter ab und entwickelt, zu ihrer Karikatur, sein Alter Ego, den exzentrischen Persönlichkeitscoach Toni Erdmann. Das tragikomische Aufeinanderprallen der unterschiedlichen Lebensauffassungen von Vater und Tochter provoziert bei den Studierenden Fragen nach eigenen Zielen und Orientierungen der beruflichen und privaten Identität.

Im Anschluss an die jeweiligen Vorführungen werden die Filme im Plenum diskutiert. Nachfolgend sind beispielhaft die Diskussionsfragen für ‚The Founder‘ genannt. An ihnen wird deutlich, wie zunächst die einzelnen Handlungselemente und Charaktere besprochen und interpretiert werden, damit die Studierenden anschließend ihre eigenen Lebensentwürfe und subjektiven Vorstellungen an ihren Deutungen reflektieren können:

The Founder – Diskussionsfragen

Ausgangssituation

Ray:

- In welcher Lebenssituation befindet sich Ray Kroc?
- Welchen Lebensentwurf hat Ray zu Beginn? Wie beschreibt das seine Frau?
- Welche Werte sind ihm wichtig?

Dick & Mac:

- In welcher Lebenssituation befinden sich die beiden Brüder?
- Welchen Lebensentwurf haben die beiden?
- Welche Werte sind ihnen wichtig?

Das Zusammentreffen

- Was begeistert Ray an McDonalds?
- Warum erkennt er das Potenzial?
- Inwiefern war McDonalds in den 50ern das, was man heute als ‚disruptive Innovation‘ bezeichnen würde?
- Wie überzeugt Ray die Brüder? Warum lassen die Brüder sich auf die Zusammenarbeit ein? Welche Zweifel haben sie?

Die Konflikte

- Welchen Konflikt hat Ray mit seiner Frau? Was wünscht er sich?
- Welche Konflikte haben Ray und die Brüder?

Das Minneapolis Opening: McDonalds Nr. 1!?

- Wie verändert sich Ray durch dieses Erlebnis? Warum findet diese Veränderung statt?

Das Wachstumsproblem

- Wie unterscheidet sich Rays Wirtschaftsverständnis von dem der Brüder?
- Wie kommt das Finanzierungsproblem zu Stande und wie gehen Ray und die Brüder damit um?

The McDonalds Corporation

- Warum kommt es zum Bruch zwischen den Brüdern und Ray?
- Wieso will Ray den Vertrag verschwinden lassen? Wieso ist ihm das so wichtig?

Übergreifende Reflexionsfragen:

- Was ist für Sie die zentrale Botschaft des Films?
- Verändert sich Rays Lebensentwurf und sein Werteverständnis über den Film hinweg?
- Verändern sich die Lebensentwürfe und Werte der Brüder?
- Welche Rolle spielt Ökonomisierung in dem Film? Wie bewerten Sie das?
- Wer ist Ihrer Meinung nach der Gründer von McDonalds?
- Worin unterscheidet sich die erste von der zweiten Innovation in der Geschichte von McDonalds?
- Welchen Lebensentwurf finden Sie für sich persönlich insgesamt attraktiver?
- Was hätten Sie an Rays Stelle getan?

2.3 Referatsblock

Im Anschluss an die Filmvorführungen schließt das Seminar mit dem Referatsblock. In verschiedenen Gruppen übernehmen die Studierenden jeweils eine einstündige Sequenz, die sie mit einem halbstündigen Vortrag und anschließender thesengeleiteter Diskussion füllen. Die Referatsthemen im Wintersemester 2018/2019 lauteten:

- Postwachstum und Minimalismus (unter anderem Zoellick 2017)
- Work-Life-Balance im Zeitalter der Digitalisierung (unter anderem Gregory und Milner 2009)
- Das Management der Achtsamkeit (unter anderem Arthington 2016)
- Selbstoptimierung (unter anderem Duttweiler 2016)
- Materialismus und Kommodifizierung (unter anderem Lee und Ahn 2016, Constable 2009)
- Unternehmerische Nachhaltigkeit (unter anderem Beckmann und Schaltegger 2014)

Für die Diskussionsrunden bereiten die Gruppen drei Thesen vor, die Bezüge zwischen dem jeweiligen Vortragsthema und den reflexiv-biographischen Handlungsprodukten sowie den Filmen herstellen. Die Themenbereiche besitzen eine hohe Aktualität in der postmodernen Arbeits- und Lebenswelt, wodurch sie für die ökonomisch geprägten Lebensentwürfe der Studierenden relevant sind. In der intensiven Gruppenarbeit liegen im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildung Potenziale, sich der subjektiven Beeinträchtigung und Vereinnahmung durch gesellschaftliche Anforderungen und Trends bewusst zu werden und diese kritisch zu beleuchten.

3 Folgen, Wirkungen und Potenzial

Die Studierenden evaluierten die Veranstaltung als methodisch und inhaltlich vielfältig, subjekt- und lebensweltorientiert und in vielerlei Hinsicht erkenntnisfördernd. Besonders positiv bewerteten sie die methodisch abwechslungsreiche Kursstruktur, sowohl im Hinblick auf die Lernatmosphäre als auch im Hinblick auf den langfristigen Lernerfolg. Sie lobten die Förderung des eigenständigen Arbeitens und bedankten sich für die Möglichkeiten, persönliche Erfahrungen mit anderen teilen sowie ihre persönlichen Werthaltungen und Einstellungen

im Diskurs schärfen zu können. Der selbstreflexive und kritische Modus wurde von vielen als herausfordernd, aber wertvoll empfunden. Die Studierenden waren ständig dazu angehalten, ihre eigenen Denkmuster und Einstellungen zu reflektieren und diese auf ‚Blindspots‘ hin zu untersuchen. Dieser permanente, kritische Selbstbezug im Lernprozess sei kräftezehrend, doch aufgrund des zentralen Lerneffekts, die genaue Standortbestimmung des eigenen Lebens und die Reflexion über dessen weitere Zielsetzung, auch lohnenswert. Exemplarisch dafür evaluierte eine Studierende bzw. ein Studierender ‚Lebensentwürfe‘ augenzwinkernd als „mindestens so viel Wert wie Therapie“.

Das besondere Potenzial entfaltet die Veranstaltung unserer Ansicht nach über ihr zentrales didaktisches Prinzip: ‚Lebensentwürfe‘ macht die individuellen Lebenswelten und Biographien der Studierenden zum Ausgangs- und Referenzpunkt des gesamten Lernprozesses. Dabei verkommt die „Lebensweltorientierung“ nicht zu einem didaktischen „Allerweltgütesiegel“ (Oeftering et al. 2018, S. 165). Angeregt von gestaltungsorientierten Lern- und Reflexionsimpulsen, konstruieren die Studierenden in Eigenregie ihre persönlichen Lebensentwürfe. Sie werden „zu den Autorinnen und Autoren ihrer eigenen Bildungsbiographie“ (ebd.). In diversen Diskursformen dekonstruieren sie ökonomische Imperative. Konstruktion und Dekonstruktion gehen somit Hand in Hand, individuelle Erfahrungen und ökonomische Lerngegenstände werden unmittelbar miteinander verknüpft. Durch eine solche „lebensweltlich orientierte Didaktik“ (ebd., S. 173) können die Lernenden den Einfluss ökonomischer Ideologien auf ihr Leben kritisch-konstruktiv diskutieren (Oeftering et al. 2019, S. 275) und Alternativkonzepte handlungsorientiert beurteilen.

Die Transferfähigkeit hat sich mit der positiven Evaluation von ‚Lebensentwürfe‘ bestätigt. Sie ermutigt dazu, weitere, ähnliche Erfahrungsräume zu schaffen – für eine kritisch-reflexive, lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit ökonomischen Lerngegenständen.

Literatur

- Arthington, P. (2016). Mindfulness. A critical perspective. *Community Psychology in Global Perspective (CPGP)*, 2, 87–104.
- Baacke, D. (1978). Der Spielfilm und die Erschließung von ‚Geschichten‘. Einige theoretische und methodologische Probleme. *Medien und Erziehung*, 22, 181–196.
- Beckmann, M., & Schaltegger, S. (2014). Unternehmerische Nachhaltigkeit. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 323–368). Berlin: Springer.
- Brecht, B. (1975). *Geschichten vom Herrn Keuner*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Casper, M. (2019). Geschichten über Wirtschaft. Studentische Erzähltexte als Zugang zu Kategorien Ökonomischer Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online 35, 1–28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/casper_bwpat35.pdf [29.10.2019].
- Casper, M., Tramm, T. & Thole, C. (2020): Universitäre Lehrerbildung: Kritisch-reflexiv, multiperspektivisch, gestaltungsorientiert. Konzept und Erfahrungen aus der Veranstaltung „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung“ an der Universität Hamburg. In C. Fridrich, R. Hedtke, W. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen. Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Constable, N. (2009). The Commodification of Intimacy. Marriage, Sex, and Reproductive Labor. *Annual Review of Anthropology*, 38, 49–64.
- Duttweiler, S. (2016). Nicht neu, aber bestmöglich. Alltägliche (Selbst)Optimierung in neoliberalen Gesellschaften. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65, 27–32.
- Graupe, S. (2016). „Gefangene der Bilder in unseren Köpfen“. Die Macht abstrakten ökonomischen Denkens. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 41, 341–364.
- Gregory, A., & Milner, S. (2009). Editorial: Work–life Balance. A Matter of Choice? *Gender, Work and Organization*, 16, 1–13.
- Hirsch, M. (2016). *Die Überwindung der Arbeitsgesellschaft. Eine politische Philosophie der Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lee, M. S. W., & Ahn, C. S. Y. (2016). Anti-Consumption, Materialism, and Consumer Well-Being. *The Journal of Consumer Affairs*, 50, 18–47.
- Meulemann, H. (1999). Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 305–324.
- Oefftering, T., Oppermann, J. & Fischer, A. (2018). Gestaltbarkeit aller Lebensbereiche. Der Bildungswert der Lebensweltorientierung für die sozioökonomische Bildung. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 163–184). Wiesbaden: Springer.
- Oefftering, T., Oppermann, J., Fischer, A., & Hantke, H. (2019). Lebensweltsituationsorientierte Konstruktion von Lernaufgaben in der sozioökonomischen Bildung. In C. Fridrich, R. Hedtke, & G. Tafner (Hrsg.), *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung* (S. 265–291). Wiesbaden: Springer VS.
- Tafner, G. (2018). Ökonomische Bildung ist Sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer Reflexiven Wirtschaftspädagogik. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 109–140). Wiesbaden: Springer.
- Thrun, T., Casper, M. & Bauer, N. (2018). Ökonomisches Handeln oder Kaufmännisches Handeln? Eine Inhaltsanalyse studentischer Essays über Kriterien des ‚Wirtschaftens‘. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online 35, 1–23. http://www.bwpat.de/ausgabe35/thrun_et_al_bwpat35.pdf. Zugegriffen: 29. Okt. 2019].
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior: the official publication of the Society for Public Health Education*, 24, 369–387.
- Zoellick, J. (2017). *Postwachstum. Unser Leben nach dem Wachstum*. München: isw – Institut für sozial-ökologische Wirtschaftsforschung e. V.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Gestaltungsorientiert forschen lernen mit *design thinking* – Erläutert am Beispiel des Umgangs mit dem Lernfeldparadoxon der wirtschaftsberuflichen Bildung

Harald Hantke

Zusammenfassung

(Zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer der wirtschaftsberuflichen Bildung sind mit dem so zu bezeichnenden Lernfeldparadoxon konfrontiert. So setzt sich der Lernfeldansatz als Curriculum der beruflichen Bildung aus folgenden zwei Perspektiven zusammen, die sich zu widersprechen scheinen: Dem im Lernfeld-Konzept formulierten (Bildungs-)Anspruch an eine nachhaltigkeitsorientierte wirtschaftsberufliche Bildung und dem in den Lernfeld-Vorgaben formulierten (Qualifikations-)Anspruch an eine wirtschaftsberufliche Bildung, die sich an betrieblichen Situationen orientiert. Der Lernfeld-Ansatz stellt (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer somit vor die Herausforderung, sowohl der Perspektive des Lernfeld-Konzepts als auch der Perspektive der Lernfeld-Vorgaben nachzukommen. Mit dieser Herausforderung setzen sich zukünftige Lehrkräfte in ihrem Bachelorstudium „Wirtschaftspädagogik“ an der Leuphana Universität Lüneburg in einem gestaltungsorientierten Lern-Forschungs-Prozess auseinander. In diesem Beitrag werden konzeptionell-theoretische Einblicke in diesen Prozess gegeben, indem *design thinking* als gestaltungsorientierter Lern-Forschungs-Prozess rekonzeptionalisiert und am Beispiel eines Seminarkonzepts konkretisiert wird.

H. Hantke (✉)

Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg, Deutschland

E-Mail: harald.hantke@leuphana.de

© Der/die Autor(en) 2021

J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_12

177

Schlüsselbegriffe

Gestaltungsorientierte Forschung · *design thinking* · Lernfeldparadoxon · Nachhaltigkeit · Wirtschaftsberufliche Bildung · Hochschuldidaktik · Wirtschaftsdidaktik

1 Entstehungskontext

(Zukünftige) Lehrkräfte der wirtschaftsberuflichen Bildung sind mit dem so zu bezeichnenden Lernfeldparadoxon konfrontiert. So setzt sich der Lernfeldansatz als Curriculum der beruflichen Bildung aus folgenden zwei Perspektiven zusammen, die sich beispielsweise im Hinblick auf Nachhaltigkeit zu widersprechen scheinen (vgl. ausführlich Fischer und Hantke 2019; Hantke 2020, S. 19 f.):

Auf der einen Seite steht das Lernfeld-Konzept, in dem sich eine transformatorische Bildungsidee (vgl. exemplarisch Koller 2012, S. 15 ff.) im Kontext nachhaltiger Entwicklung identifizieren lässt. So wird unter anderem die Befähigung der „Auszubildenden zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung“ (Kultusministerkonferenz 2018, S. 10) postuliert. Das hierbei adressierte mehrdimensionale Handeln erfordert „eher integrative, sozialwissenschaftliche Zugänge“ (Fischer und Hantke 2019, S. 94). Diese Perspektive findet sich in der KMK-Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen und in den Präambeln der Rahmenlehrpläne.

Auf der anderen Seite existieren an betrieblichen Situationen orientierte Lernfeld-Vorgaben, in denen von den Lernenden beispielsweise gefordert wird, „die wechselseitigen Beziehungen und Abhängigkeiten der Wirtschaftssubjekte im Modell des Wirtschaftskreislaufes“ (Kultusministerkonferenz 2002, S. 17) zu erklären und daraus „die Einkommensentstehung, -verwendung und -verteilung“ (ebd.) abzuleiten. Dadurch wird „eher monoperspektivisch ausgerichtetes betriebswirtschaftlich-kaufmännisches und volkswirtschaftliches Denken und Handeln gefördert [...], das vor allem auf systematischem wirtschaftswissenschaftlichem Wissen basiert“ (Fischer und Hantke 2019, S. 94). Diese Perspektive findet sich überwiegend im Abschnitt der konkreten Unterrichtsinhalte der jeweiligen Rahmenlehrpläne der wirtschaftsberuflichen Bildung.

Lehr-Lern-Arrangements der wirtschaftsberuflichen Bildung sollten curricular intendiert sowohl der Perspektive des Lernfeld-Konzepts als auch der Perspektive der Lernfeld-Vorgaben entsprechen. In den Worten der Lernfeld-Vorgaben sind Lehrerinnen und Lehrer der wirtschaftsberuflichen Bildung somit dazu aufgefordert, eine „ganzheitliche Sichtweise auf komplexe Problemstellungen und die Erarbeitung zukunftsverträglicher Lösungen [...] neben der Orientierung an Geschäftsprozessen als durchgängiges Unterrichtsprinzip zu berücksichtigen“ (Kultusministerkonferenz 2002, S. 7). Sloane (2003) spricht in diesem Kontext von „produktiver Lehrplanrezeption“ (ebd., S. 3) und betont damit, „dass es sich hier um kein einfaches Anwendungsproblem handelt, sondern um ein komplexes Implementationsproblem, für das Schulen Lösungen selbst (kreativ) produzieren und nicht Lösungen (naiv) übernehmen“ (ebd., S. 2) müssen. Anders formuliert: Beim widerspruchsbeladenen Umgang mit beiden Perspektiven des Lernfeldansatzes geht es um eine „bildungstheoretische Re-Interpretation“ (ebd., S. 3) von (wirtschafts-)beruflichen Qualifikationsanforderungen. In diesem Prozess rücken die „Gestaltungsideen und -interessen“ (ebd.) der (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrer in den Mittelpunkt der Curriculuminterpretation.

Die Konzeption derartiger Lehr-Lern-Arrangements stellt für (zukünftige) Lehrkräfte der wirtschaftsberuflichen Bildung jedoch eine Herausforderung dar. Denn überträgt man das skizzierte Lernfeldparadoxon auf die Sozialisation der (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrer in der wissenschaftlichen Lehrerbildung, wird deutlich, dass diese – zumindest in ihrem Bachelorstudium, in dem die folgende Lehrinnovation erprobt wird – vorwiegend fachwissenschaftlich und nur zweitrangig fachdidaktisch sozialisiert werden. Beispielsweise setzt sich der Bachelorstudiengang „Wirtschaftspädagogik“ an der Leuphana Universität Lüneburg zu rund 39 % aus betriebs- und volkswirtschaftlichen Modulen und zu rund 17 % aus wirtschaftspädagogischen bzw. -didaktischen Modulen zusammen (Leuphana Universität Lüneburg 2019, S. 1).

Zumindest bezogen auf die Sozialisation im Rahmen des Bachelorstudiums ließe sich demnach die These formulieren, dass die fachwissenschaftliche Prägung der (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrer zu einer überbetonten Rezeption der vorwiegend betriebs- und volkswirtschaftlich ausgerichteten Lernfeld-Vorgaben führen und eine Re-Interpretation der Lernfeld-Vorgaben vor dem Hintergrund des bildungstheoretisch begründeten Lernfeld-Konzepts erschweren dürfte.

Um dieser Herausforderung zu begegnen, setzen sich zukünftige Lehrerinnen und Lehrer im Seminar „Wirtschaftsdidaktische Modelle und Konzepte zur Analyse, Planung und Beurteilung von Unterricht“ des Bachelorstudiums ‚Wirtschaftspädagogik‘ an der Leuphana Universität Lüneburg in einem gestaltungsorientierten Lern-Forschungs-Prozess exemplarisch mit der Konfiguration des Lehr-Lern-Arrangements ‚Systemische Visualisierung‘ auseinander. Systemische Visualisierungen sind räumlich-szenische Verfahren, mit denen Beziehungen zwischen Elementen wie beispielsweise Personen oder Paradigmen dargestellt und reflexiv zugänglich gemacht werden können. Hierbei stellen sich – kurz gesagt – Personen (Repräsentanten) stellvertretend für die jeweiligen Elemente im Raum auf und erörtern ihre Positionen, Blickrichtungen und Abstände zueinander. In diesem Prozess wird individuelles und gruppenbezogenes Lernen auf emotionaler, affektiver und (vgl. ausführlich Müller-Christ und Pijetlovic 2018).

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit diesem Lehr-Lern-Arrangement steht die Frage, wie Systemische Visualisierungen konfiguriert sein müssen, die im Kontext des Lernfeldparadoxons die Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Wissens- und Handlungsräume der Lernenden über ihre gegenwärtigen betrieblichen Lebenssituationen hinaus nachhaltigkeitsorientiert erweitern. Mit anderen Worten und allgemeiner formuliert: Wie müssen Systemische Visualisierungen konfiguriert sein, um als Lehr-Lern-Arrangement sowohl dem im Lernfeld-Konzept formulierten (Bildungs-)Anspruch an eine nachhaltigkeitsorientierte wirtschaftsberufliche Bildung gerecht zu werden, als auch dem in den Lernfeld-Vorgaben formulierten (Qualifikations-)Anspruch an eine wirtschaftsberufliche Bildung zu entsprechen, die sich an betrieblichen Situationen orientiert.

2 Innovative Lösung im Sinne einer pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung

Zur Auseinandersetzung mit der zuvor skizzierten Fragestellung wird *design thinking* als gestaltungsorientierter Lern-Forschungs-Prozess rekonzeptionalisiert.

Im Zentrum dieses Lehr-Lern-Arrangements steht die Philosophie, dass die Studierenden forschend lernen, sich also – pragmatisch ausgedrückt – im Sinne konstruktivistischen Lernens Wissen selbstständig erarbeiten und konstruieren. Hinter dieser pragmatischen Vorstellung steht eine ausführliche Diskussion zum

forschenden Lernen (nicht nur) im Rahmen der universitären Lehrerbildung, die an dieser Stelle jedoch nicht in ihrer Ausführlichkeit nachgezeichnet werden kann (vgl. exemplarisch Huber 2009).

2.1 Was kann unter forschendem Lernen verstanden werden?

Forschendes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende im Rahmen einer Lehrveranstaltung einen Forschungsprozess durchlaufen und hierbei eigene Fragestellungen – ggf. auf Basis einer übergeordneten Seminar-Forschungsfrage – bearbeiten sowie wissenschaftliche Erkenntnisse generieren und präsentieren bzw. veröffentlichen (Sonntag et al. 2016, S. 14 f.).

Forschendes Lernen lässt sich unterschiedlich gestalten und beispielsweise nach Healey und Jenkins (2009) im Hinblick auf den Inhalt der Lehre und die Aktivität der Lernenden wie in Abb. 1 dargestellt kategorisieren.

Grundsätzlich bringt der Prozess des forschenden Lernens zwei Erkenntnisprozesse zusammen: Den subjektiven Erkenntnisprozess des Lernens und den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess des Forschens. Wildt (2009) hat vor diesem Hintergrund ein Modell entwickelt, mit dem der Lernprozess und der Forschungsprozess gemeinsam betrachtet werden kann. Forschendes Lernen konzeptualisiert er hierbei als „didaktische Formatierung des Lernens durch Forschung“ (ebd., S. 5) und bezeichnet die Gestaltung der Bezüge zwischen Lern- und Forschungsprozess als „die eigentliche hochschuldidaktische Leistung“ (ebd.).

Nachfolgend werden nun kurz der wissenschaftliche Erkenntnisprozess der gestaltungsorientierten Forschung sowie der individuelle Lernprozess konstruktivistischen Lernens skizziert und im Rahmen eines Prozessmodells aufeinander bezogen. Auf dieser Basis wird in einem weiteren Schritt *design thinking* als gestaltungsorientierter Lern-Forschungs-Prozess rekonzeptionalisiert, mit dem Lernen durch Forschung – im Sinne der *research-based*-Kategorie (siehe Abb. 1) – hochschuldidaktisch ermöglicht werden kann. Letztlich wird dieser Prozess am Beispiel des Umgangs mit dem oben skizzierten Lernfeldparadoxon der wirtschaftsberuflichen Bildung konkretisiert.

Students are participants		
Emphasis on research content	Research-tutored Engaging in research discussions	Research-based Undertaking research and inquiry
	Research-led Learning about current research in the discipline	Research-oriented Developing research and inquiry skills and techniques
Students frequently are an audience		Emphasis on research processes and problems

Abb. 1 The nature of undergraduate research and inquiry. Quelle: Healey und Jenkins 2009, S. 7

2.2 Was kann unter gestaltungsorientierter Forschung verstanden werden?

Der wissenschaftliche Erkenntnisprozess der gestaltungsorientierten Forschung, der auch als „Design-Based-Research“ bezeichnet wird, lässt sich vor allem durch ihr Ziel und ihren Ausgangspunkt von anderen Formen der Forschung abgrenzen. Bezogen auf die Bildungswissenschaft zeichnet sich gestaltungsorientierte Forschung im Hinblick auf ihr Ziel dadurch aus, „sowohl einen bildungspraktischen Nutzen zu stiften als auch theoretische Erkenntnisse zu gewinnen“ (Reinmann 2017, S. 50). Bezüglich ihres Ausgangspunkts zeichnet sie sich dadurch aus, dass dieser ein „praktisch relevantes Bildungsproblem [darstellt], für das erst noch eine Lösung zu entwickeln ist: z. B. ein Bildungs- oder Lehr-Lern-Konzept“ (ebd.). Demnach ist die Entwicklung von Lösungen Teil des Forschungsprozesses und diesem nicht etwa vorgelagert. Gestaltungsorientierte Forschung basiert demnach sowohl auf theoretischen als auch auf empirischen Explorationen und läuft grundsätzlich in Form eines iterativen Prozesses aus Analyse, Entwicklung, Erprobung und Evaluation in Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis ab (ebd., S. 51).

Zur Konkretisierung dieses grundsätzlichen Prozesses wurden verschiedene Modelle erarbeitet (exemplarisch Euler 2014; McKenney und Reeves 2012; Plomp 2007). Das in diesem Beitrag vorgestellte Lehr-Lern-Arrangement basiert auf dem Sechs-Phasen-Modell von Euler (2014, S. 20 zit. n. Reinmann 2017, S. 52), der zwischen Wissenschaft und Praxis wie folgt abläuft:

- Präzisierung des Problems unter anderem durch die Formulierung begründeter Forschungs- und Gestaltungsfragen.
- Auswertung von Literatur und Erfahrungen zur Erstellung eines theoretischen Bezugsrahmens.
- Entwicklung und Verfeinerung des Designs durch die Erarbeitung von Prototypen.
- Erprobung und formative Evaluation des Designs.
- Generierung von Gestaltungsprinzipien.
- Ggf. (erneute) Verfeinerung in Form eines Re-Designs bis die Intervention ggf. summativ evaluiert und ein neu aufkommendes Problem präzisiert werden kann.

Wichtig zu betonen ist, dass gestaltungsorientierte Forschung stets der Frage nachgeht, „wie gut das im Fokus stehende lokale Problem gelöst oder die anvisierte Herausforderung bewältigt werden kann“ (Reinmann 2017, S. 53). Somit geht es im Rahmen gestaltungsorientierter Forschung nicht originär um die Generierung dekontextualisierter Allgemeingültigkeiten. Eine Generalisierung muss demnach – falls angestrebt – „theoretisch erfolgen oder aber empirisch über die sukzessive Ausweitung von Kontexten in der Implementierungsphase“ (ebd., S. 57).

2.3 Was kann unter konstruktivistischem Lernen verstanden werden?

Um den individuellen Lernprozess konstruktivistischen Lernens zu veranschaulichen, kann auf Ausschnitte eines Kognitionsmodells von Rebmann (2001) zurückgegriffen werden, das sich auf Vertreter des radikalen Konstruktivismus bezieht und unter anderem folgende miteinander verbundene Komponenten umfasst (Rebmann und Tenfelde 2008, S. 36 ff.):

- *Perturbationen* sind subjektiv wahrgenommene Störungen, Irritationen, Konflikte, Überraschungen oder Widersprüche, die zu sogenannten Krisen führen. Beispielsweise kann bereits die Konfrontation von Lernenden mit ‚schlecht‘ strukturierten Lernaufgaben eine krisenauslösende Perturbation bedeuten, da die Lernenden hierbei zunächst vor die Herausforderung gestellt werden, sich ihre eigene (Aufgaben-)Struktur zu erarbeiten (Fischer und Hantke 2017, S. 181 ff.). Im Prozess der Krisenbewältigung werden „kognitive Strukturen eines subjektiven Erfahrungsbereichs weiterentwickelt“ (Reb-

mann und Tenfelde 2008, S. 38) oder „ein neuer subjektiver Erfahrungsbereich“ (ebd.) ausgebildet. Perturbationen können nicht intendierte Veränderungen herausbilden. Wie Perturbationen wirken, ist somit abhängig vom perturbierten Individuum.

- *Wahrnehmungen*, die von Perturbationen ausgelöst werden, sind somit Konstruktionen, die erstens „nicht von außen an Individuen herangetragen werden [können] und zweitens von ihrer Vielfalt her bereits im Nervensystem vorhanden“ (ebd., S. 39) sind.
- *Erfahrungen* basieren zum einen auf den von Perturbationen ausgelösten Wahrnehmungen und zum anderen auf durch Sprache assimilierte Situationen, Gegenstände etc. Erfahrungen entstehen somit „aus aktuellen Wahrnehmungen, die mit Erinnerungen an vergangene Wahrnehmungen verkettet werden“ (ebd.). Erfahrungen sind also im eigenen Tun verankert und erzeugen damit individuelle – und nicht vorgegebene – Wirklichkeiten.
- *Wissen* oder ein Wirklichkeitskonstrukt kann vor diesem Hintergrund nur durch Wissen oder andere Wirklichkeitskonstrukte validiert werden. Eine derartige Überprüfung kann „lediglich dazu führen, dass Wirklichkeitskonstrukte anschlussfähig sind“ (ebd., S. 42) – also, dass das vorherige Wissen mit dem angeeigneten Wissen viabel ist. Diese Viabilität – also die Passung oder die Brauchbarkeit – des Wissens als individuelle Vorstellungen, Begriffe oder Ähnlichem ist abhängig von individuellen, sozialen und kulturellen Einflussfaktoren auf die Wissenden. Aus der Viabilität folgt jedoch nicht, „dass die Konstruktion von Wissen willkürlich oder beliebig“ (ebd.) ist. Vielmehr stellen individuelle Erfahrungen die Grundlage des Wissens dar. Aufgebaut wird das Wissen auf dieser Grundlage dann durch den Versuch, die individuellen Erfahrungen zu ordnen. Wissen kann demnach nicht instruktiv vermittelt werden. Vielmehr wird Wissen von Individuen „nur selbst in der handelnden Auseinandersetzung und auf der Grundlage ihrer aktuellen und bisherigen Erfahrungen“ (ebd., S. 44) erzeugt und schafft damit die Grundlage für Verstehen.
- *Handlungen* sind im Hinblick auf die vorangegangenen Ausführungen Anwendungen des angeeigneten Wissens. Somit ist Wissen dann effektiv, „wenn es in Handlungen im Sinne von Anwenden bzw. tatsächliches Herstellen von Vorstellungen durch Tätigkeiten erprobt wird“ (ebd.). Umgekehrt ist Wissen gleichzeitig das Ergebnis von Handlungen, die alles umfassen, was getan wird. Somit ist beispielsweise auch Denken als Handeln und damit aktiver Prozess anzusehen, „bei dem kognitive Systeme ihr Wissen in Beziehung zu ihren früheren Erfahrungen in komplexen ‚realen‘ Lebenssituationen herstellen und an Kriterien des Erfolgs bzw. Misserfolgs bewerten“ (ebd., S. 46). Durch das Handeln wird den Individuen also Erkennen ermöglicht.

Werden die beiden zuvor in aller Kürze skizzierten Prozesse der wissenschaftlichen Erkenntnis im Sinne gestaltungsorientierter Forschung und des individuellen Lernens nun in Anlehnung an Wildt (2009) aufeinander bezogen, ergibt sich das in Abb. 2 dargestellte Prozessmodell des gestaltungsorientiert forschenden Lernens.

Im Hinblick auf den vorangegangenen theoretischen Hintergrund stellt sich nun die Frage, wie im Rahmen von Lehr-Lern-Arrangements Bezüge zwischen den Prozessen der wissenschaftlichen Erkenntnis und des individuellen Lernens hergestellt werden können, um gestaltungsorientiertes Forschen lernen zu können. Als Antwort auf diese Frage wird nun *design thinking* vorgestellt und am Beispiel der oben skizzierten Ausgangsfragestellung konkretisiert.

2.4 Was kann unter *design thinking* verstanden werden?

Design thinking ist nicht nur eine kreative und gleichzeitig systematische Innovationsmethode. *design thinking* ist vielmehr „eine Kultur des Denkens und Arbeitens, die größere Zusammenhänge aufdecken und sichtbar machen kann und den Menschen, seine Wahrnehmung und Erfahrung und seine soziale und kulturelle Umgebung in den Mittelpunkt stellt“ (Plattner et al. 2009, S. 59). Im Zentrum von *design thinking* steht demnach die Förderung gestaltungsorientierten Denkens und Handelns. Konkret werden im Rahmen von *design thinking* in möglichst multidisziplinären Teams, einem möglichst offenen Raum und in möglichst kurzer Zeit verschiedene Verfahren der Problemdefinition gegenwärtiger Zustände und der Lösungsfindung und -entwicklung miteinander kombiniert. Dieser Prozess besteht aus folgenden sechs Phasen, die grundsätzlich iterativ aufeinander rückbezogen werden (Plattner et al. 2009, S. 113 ff.):

- *Verstehen*: Ziel dieser Phase ist es, auf theoretischer Basis die Problemstellung und ihren Kontext zu erfassen.
- *Beobachten*: Ziel dieser Phase ist es, die Problemstellung zu konkretisieren, indem man sich beispielsweise mithilfe ethnografischer Forschung in die Lebenswelten der Betroffenen hineinversetzt.
- *Standpunkt definieren*: Ziel dieser Phase ist es, die zuvor gewonnenen Erkenntnisse auszuwerten und zu interpretieren, indem beispielsweise ein idealtypischer, fiktiver Stellvertreter der Betroffenen („Persona“) entwickelt wird.

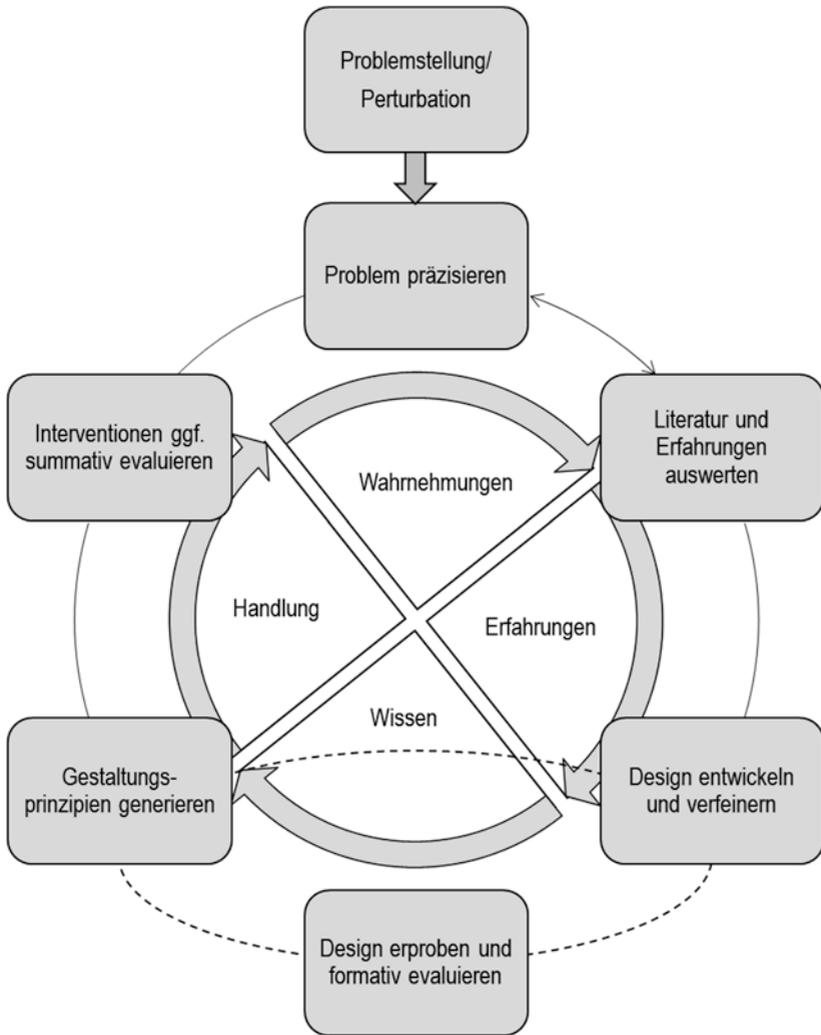


Abb. 2 Gestaltungsorientiert forschen lernen. Quelle: eigene Darstellung

- *Ideen finden*: Ziel dieser Phase ist es – beispielsweise durch den Einsatz der Brainstorming-Methode – in kurzer Zeit möglichst viele Ideen zu entwickeln, die zur Lösung des identifizierten Problems der „Persona“ beitragen könnten.
- *Prototypen entwickeln*: Ziel dieser Phase ist es, Stärken und Schwächen der entwickelten Ideen im Hinblick auf mögliche Lösungsansätze mithilfe von Prototypen zu konkretisieren, sichtbar bzw. erlebbar und damit nachvollziehbar zu machen.
- *Testen*: Ziel dieser Phase ist es, die in der vorangegangenen Phase konkretisierten Lösungsansätze mit den Betroffenen auf ihre Praxistauglichkeit zu überprüfen und Bedarfe für weitere Entwicklungen und Überarbeitungen aufzudecken.

Im Hinblick auf das oben formulierte Modell (Abb. 2) lassen sich mithilfe von *design thinking* die in Abb. 3 dargestellten Bezüge zwischen den Prozessen der wissenschaftlichen Erkenntnis und des individuellen Lernens herstellen.

Design thinking kann vor diesem Hintergrund als gestaltungsorientierter Lern-Forschungs-Prozess verstanden werden.

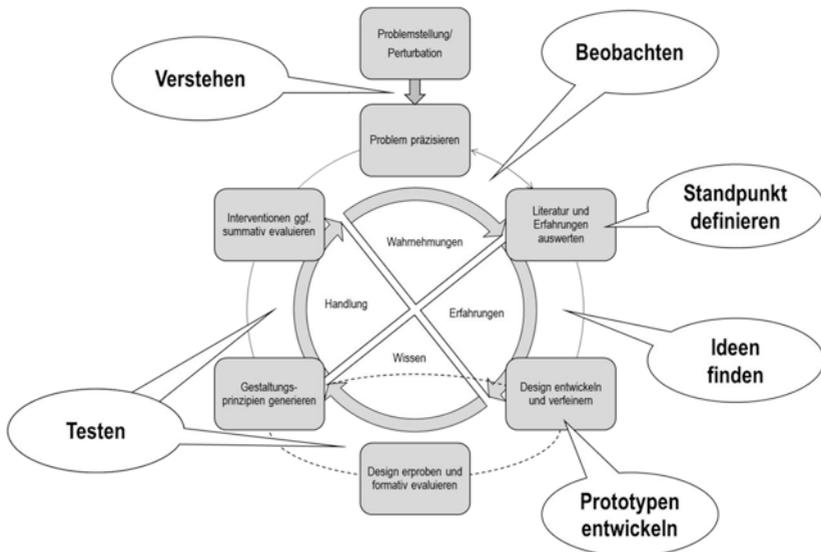


Abb. 3 *design thinking* als gestaltungsorientierter Lern-Forschungs-Prozess. Quelle: eigene Darstellung

2.5 Wie kann design thinking als gestaltungsorientierter Lern-Forschungs-Prozess konkretisiert werden?

Die sechs Phasen des *design thinking* beschreiben didaktisch eine sogenannte Makrosequenz, die sich in einzelnen Seminareinheiten je nach Anwendungskontext mikrodidaktisch konkretisieren lässt. Tab. 1 zeigt eine mögliche Konkretisierung des *design thinking*-Prozesses zur oben skizzierten Ausgangsfragestellung im Kontext des Umgangs mit dem Lernfeldparadoxon der wirtschaftsberuflichen Bildung. In der Umsetzung erfordert dieses Seminarkonzept ca. 14 Semesterwochenstunden Präsenz-Lern-Forschungs-Zeit (≙ sieben Seminarsitzungen) und ca. 24 Zeitstunden individuelle Lern-Forschungs-Zeit (≙ drei-vier Zeitstunden pro Semesterwoche).

3 Folgen und Wirkungen

Der zuvor am Beispiel des Umgangs mit dem Lernfeldparadoxon der wirtschaftsberuflichen Bildung konkretisierte Einsatz von *design thinking* als gestaltungsorientiertem Lern-Forschungs-Prozess wurde im Wintersemester 2019/2020 erprobt und konnte demnach bei Einreichung dieses Beitrags im Sommersemester 2019 noch nicht evaluiert sein.

Eingesetzt wurde *design thinking* als gestaltungsorientierter Lern-Forschungs-Prozess jedoch bereits in einem anderen Seminarkontext zur Frage, wie die Berufsschule der Zukunft gestaltet sein soll. Während des Prozesses führten die Studierenden ein selbstreflexives Forschungstagebuch, in dem sie unter anderem ihre subjektiven Erfahrungen mit *design thinking* schilderten. Im Folgenden werden diese auszugweise dargeboten, um einen Einblick in mögliche Folgen und Wirkungen des Einsatzes von *design thinking* als gestaltungsorientiertem Lern-Forschungs-Prozess zu gewähren:

„Schnell wurde mir klar, dass sich dieses Modul stark von den bisherigen Modulen unterscheiden würde.“ (Auszug aus einem Forschungstagebuch).

„So viel Kreativität in einem Seminar, wo ich anfangs nicht mit gerechnet habe, finde ich spitze. Ich hoffe sehr, dass das in den nächsten Phasen beibehalten wird, denn es steigert meine Motivation enorm.“ (Auszug aus einem Forschungstagebuch).

Tab. 1 Makroplanung des Seminarskonzepts (eigene Darstellung)

<i>design thinking</i> -Phase	Ziele	Aufgabenstellungen/Inhalte/ Methoden	Medien
Verstehen	Ziel dieser Phase ist es, auf theoretischer Basis die Problemstellung und ihren Kontext zu erfassen	<ul style="list-style-type: none"> - Bilden Sie Gruppen, die jeweils aus vier bis fünf Personen bestehen - Setzen Sie sich mithilfe eines Desk-Researchs theoretisch mit folgender Ausgangsfragestellung auseinander: - Wie müssen „Systemische Visualisierungen“ als Lehr-Lern-Arrangements konfiguriert sein, die im Kontext des Lernfeldparadoxons die Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Wissens- und Handlungsräume der Lernenden über ihre gegenwärtigen betrieblichen Lebenssituationen hinaus nachhaltigkeitsorientiert erweitern, - Formulieren Sie zu den für Sie wichtigsten Begriffen der Ausgangsfragestellung im Rahmen eines Brainstormings eigene Assoziationen - Clustern Sie Ihre Assoziationen thematisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Literatur (Auswahl): • Fischer und Hantke (2019) • Hantke (2018) • Fischer et al. (2018) • Verschiedenfarbige Stifte • Verschiedenfarbige und verschiedengroße Klebezettel • Grundsätzlich: Großer Raum, in dem die Stühle und Tische möglichst verschiebbar sind

(Fortsetzung)

Tab. 1 (Fortsetzung)

<i>design thinking</i> -Phase	Ziele	Aufgabenstellungen/Inhalte/ Methoden	Medien
Beobachten	Ziel dieser Phase ist es, die Problemstellung zu konkretisieren, indem man sich in die Lebenswelten der Betroffenen hineinversetzt	<ul style="list-style-type: none"> - Ermitteln Sie Personen, die von der Ausgangsfragestellung betroffen sind - Stellen Sie Verbindungen zwischen diesen Personen mithilfe einer Netzwerkkarte dar - Führen Sie mit den für Sie drei wichtigsten Personen des Netzwerks im Hinblick auf die Ausgangsfragestellung Expertengespräche in Form von qualitativen Interviews durch 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlage zur Durchführung qualitativer Interviews
Standpunkt definieren	Ziel dieser Phase ist es, die zuvor gewonnenen Erkenntnisse auszuwerten und zu interpretieren, indem ein idealtypischer, fiktiver Stellvertreter der Betroffenen („Persona“) entwickelt wird	<ul style="list-style-type: none"> - Entwickeln Sie auf Basis Ihrer bisherigen Erkenntnisse einen idealtypischen, fiktiven Stellvertreter der Betroffenen („Persona“) - Entwickeln Sie eine Geschichte, die Ihre Persona in das Feld der Ausgangsfragestellung einbettet - Entwickeln Sie eine theatrale Performance zu Ihrer Geschichte - Präsentieren Sie Ihre theatrale Performance 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlage zur Entwicklung einer „Persona“

(Fortsetzung)

Tab. 1 (Fortsetzung)
design thinking-Phase

	Ziele	Aufgabenstellungen/Inhalte/ Methoden	Medien
Ideen finden	Ziel dieser Phase ist es, in kurzer Zeit möglichst viele Ideen zu entwickeln, die zur Lösung des identifizierten Problems der „Persona“ beitragen könnten	<ul style="list-style-type: none"> – Entwickeln Sie für Ihre „Persona“ im Rahmen eines Brainstormings Antworten auf die Ausgangsfragestellung – Clustern Sie Ihre Ideen thematisch – Bewerten Sie Ihre Ideen nach den Kriterien Mehrwert, Übertragbarkeit und Machbarkeit – Bauen Sie zu Ihrer favorisierten Idee einen Ideenturm 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vorlage zur Bewertung der Ideen ● Diverse verschiedenfarbige Stifte ● Verschiedenfarbige und verschieden große Klebezettel ● Holzklötze
Prototypen entwickeln	Ziel dieser Phase ist es, Stärken und Schwächen der entwickelten Ideen im Hinblick auf mögliche Lösungsansätze mithilfe von Prototypen zu konkretisieren, sichtbar bzw. erlebbar und damit nachvollziehbar zu machen	<ul style="list-style-type: none"> – Bauen Sie einen sogenannten „Prototypen“, mit dem Sie Stärken und Schwächen Ihrer favorisierten Idee sichtbar bzw. erlebbar und damit nachvollziehbar machen – Konfigurieren Sie auf Basis Ihres „Prototypen“ eine „Systemische Visualisierung“ als Antwort auf die Ausgangsfragestellung 	<ul style="list-style-type: none"> ● Diverse verschiedenfarbige Stifte ● Verschiedenfarbige und verschieden große Klebezettel ● Diverse Gestaltungsmaterialien (z. B. Klebeband, Scheren, Klebstoff, Tonkarton, Pappschmurr, Spielbausteine, Holzklötze, Knete, Luftballons)

(Fortsetzung)

Tab. 1 (Fortsetzung)
design thinking-Phase

	Ziele	Aufgabenstellungen/Inhalte/ Methoden	Medien
Testen	Ziel dieser Phase ist es, die in der vorangegangenen Phase konkretisierten Lösungsansätze mit den Betroffenen auf ihre Praxis-tauglichkeit zu überprüfen und Bedarfe für weitere Entwicklungen und Überarbeitungen aufzudecken	<ul style="list-style-type: none"> – Erproben Sie Ihre selbst-konfigurierte „Systemische Visualisierung“ in der Unterrichtspraxis – Führen Sie nach der Erprobung qualitative Interviews mit den Lernenden durch – Formulieren Sie auf Basis Ihrer Erkenntnisse drei Prinzipien zur Konfiguration von „Systemischen Visualisierungen“ im Hinblick auf die Ausgangsfragestellung – Identifizieren Sie Korridore und Perspektiven für weitere Forschungen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vorlage zur Durchführung qualitativer Interviews

„... was ich eigentlich noch sagen will ist, dass ich mir nach den ersten drei Vorbereitungssitzungen nicht wirklich vorstellen konnte, wie man den ganzen Forschungsprozess in nur einem Semester schaffen soll. [...] Als wir in der Gruppe die Gedanken über unsere fiktive Persona verdichten und diese performativ darstellen sollten hat es bei mir einfach „klick“ gemacht. Auf einmal habe ich Zusammenhänge erkannt und war erstaunt wie zielführend die ersten beiden Sitzungen bereits waren. Ich habe jetzt eine Idee und Vorstellung wo das ganze hinführen kann und bin sehr gespannt auf die nächsten Phasen dieses Forschungsprozesses.“ (Auszug aus einem Forschungstagebuch).

„Im weiteren Verlauf des Seminars haben wir uns zunehmend in die Herausforderung hineinvertastet. Ursächlich hierfür ist meines Erachtens nach die unkonventionelle Seminargestaltung. Diese ist interaktiv, locker, teilweise sogar verspielt. Ich habe stets das Gefühl die Ergebnisse selber zu generieren, ganz im Stile des Konstruktivismus. Aufgrund ebendieser Vorgehensweise habe ich jedoch, insbesondere in den Anfängen des Prozesses, häufig das Gefühl gehabt mich im ‚luftleeren Raum‘ zu befinden. [...] Ohne jeden Zweifel hat dieses Empfinden mit dem konstruktivistischen Ansatz zu tun, welchen ich in meiner persönlichen Schullaufbahn leider nur bedingt erfahren durfte.“ (Auszug aus einem Forschungstagebuch).

„Dieser ganze Design-Thinking-Prozess lässt in mir so viele Fragen aufkommen, für die ich bisher keine angemessene Lösung finden konnte. Um es gleich mal vorwegzunehmen: Das ist frustrierend. Immer, wenn ich aus dem Seminar komme, habe ich mehr anstatt weniger Fragen.“ (Auszug aus einem Forschungstagebuch).

Diese und weitere grundsätzlich inspirierende Auszüge aus den Forschungstagebüchern der Studierenden haben mich dazu bewogen, *design thinking* als gestaltungsorientierten Lern-Forschungs-Prozess in der oben konkretisierten Form einzusetzen (Tab. 1). Denn an den Rückmeldungen wird deutlich, dass in diesem Prozess ein Umgang mit Offenheit und Uneindeutigkeit gefördert wird, der kreativitätsfördernd wirken kann. Diese Erkenntnis lässt hoffen und vermuten, dass mithilfe von *design thinking* auch die für den Umgang mit dem Lernfeldparadoxon der wirtschaftsberuflichen Bildung notwendige Kreativität gefördert wird.

Gleichzeitig besteht Grund zur Annahme, dass meine grundsätzliche Erwartung eingelöst wird, mit dem oben skizzierten Seminarkonzept eine performativ-ästhetische (Hochschul-)Bildung ermöglichen zu können. Denn die Studierenden wurden mit dieser unkonventionellen Art von Hochschullehre – im konstruktivistischen Sinne – sichtlich perturbiert. Dadurch könnten ihnen ebendiese Resonanzverfahren (Rosa 2016, S. 298) zugemutet werden, die sie ihrerseits möglicherweise auch – durch den Einsatz der Systemischen Visualisierung – ihren wirtschaftsberuflich Lernenden zumuten.

Literatur

- Euler, D. (2014). Design-research. A paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-based research* (S. 15–41). (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft 27). Stuttgart: Franz.
- Fischer, A., & Hantke, H. (2017). Konzeptionelle Zugänge zur Konstruktion nachhaltig ausgerichteter situationsorientierter Lernaufgaben für betriebliche Arbeits- und Lernsituationen. In T. Oeftering, J. Oppermann & A. Fischer (Hrsg.), *Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt und/oder (?) Situationsorientierung: Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept* (S. 165–192). Baltmannsweiler: Schneider Verlag (Leuphana Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 8).
- Fischer, A., & Hantke, H. (2019). Potenzielle „Familienähnlichkeit“ zwischen der sozio-ökonomischen Bildung und dem Lernfeldansatz der wirtschaftsberuflichen Bildung. In C. Fridrich, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung* (S. 81–105). Wiesbaden: Springer VS (Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, Bd. 2).
- Fischer, A., Hantke, H., Roth, J.-J., Senneke, K., & Pranger, J. (2018). Lernmodul „Umgang mit Widersprüchen“. In A. Fischer, H. Hantke, & J.-J. Roth (Hrsg.), *Nachhaltig(-keit) ausbilden mit „Pro-DEENLA“-Lernmodulen (2/2)*. Lüneburg: Leuphana Universität.
- Hantke, H. (2018): „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-) betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 35, 1–23. http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf. Zugegriffen: 15. Aug. 2019.
- Hantke, H. (2020, i. E.): Zukunftsdiskurse curricular intendiert – Plädoyer für eine ehrliche Lehrplanrezeption. bwp@ Spezial 17: Zukunftsdiskurse – berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexionen eines Modells für eine nachhaltige Wirtschafts- und Sozialordnung.
- Healey, M. J., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Heslington: Higher Education Academy.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz (2002). Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau. Berlin. <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/.../rlp/industriekfm.pdf>. Zugegriffen: 15. Aug. 2019.
- Kultusministerkonferenz (2018). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/.../2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf. Zugegriffen: 15. Aug. 2019.

- Leuphana Universität Lüneburg (2019). *Wirtschaftspädagogik (B.A.). Lehrerbildung für Berufsbildende Schulen*. Lüneburg: Leuphana Universität. https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/college/Bachelor/2_Major_Flyer/Wirtschaftspaedagogik.pdf [15.8.2019].
- McKenney, S., & Reeves, Th C. (2012). *Conducting educational design research*. New York: Routledge.
- Müller-Christ, G., & Pijetlovic, D. (2018). *Komplexe Systeme lesen. Das Potential von Systemaufstellungen in Wissenschaft und Praxis*. Berlin: Springer.
- Plattner, H., Meinel, C., & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking. Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-Wirtschaftsbuch.
- Plomb, T. (2007). Educational Design Research. An Introduction. In T. Plomb & N. Nieveen (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research* (S. 9–36). Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development. https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf. Zugegriffen: 05. Nov. 2019.
- Rebmann, K. (2001). *Planspiel und Planspieleinsatz. Theoretische und empirische Explorationen zu einer konstruktivistischen Planspieldidaktik*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Rebmann, K., & Tenfelde, W. (2008). *Betriebliches Lernen. Explorationen zur theoriegeleiteten Begründung, Modellierung und praktischen Gestaltung arbeitsbezogenen Lernens*. München: Rainer Hampp.
- Reinmann, G. (2017). Design-Based-Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49–61). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Sloane, P. F. E. (2003). Schulnahe Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 4, 1–23. http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf. Zugegriffen: 15. Aug. 2019.
- Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., & Deicke, W. (2016). *Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20, 4–7.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Was ist Ökonomie? Das Interdisziplinäre Studentische Kolloquium (ISK) an der Humboldt-Universität zu Berlin

Anja Breljak, Felix Kersting, Klaas Miersch, Timo Stieglitz und Iris Wohnsiedler

Zusammenfassung

Das Interdisziplinäre Studentische Kolloquium (ISK) ist ein seit 2013 an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfindendes wöchentliches Format zur kritischen Diskussion von Ökonomietheorien und anderen wissenschaftlichen Ansätzen, die sich mit ökonomischen Fragen auseinandersetzen. Das ISK verfolgt dabei drei Ziele: 1) VWL stärker als politische Ökonomie zu verstehen, 2) interdisziplinäre Zugänge zu fördern und 3) die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu empowern. Für die Umsetzung dieser Ziele haben sich eine offene und inklusive Atmosphäre als ebenso förderlich erwiesen wie der Ansatz des selbstbestimmten und autodidaktischen Lernens. Die dauerhafte Schaffung eines Diskussions- und Reflexionsraums nach geisteswissenschaftlichem Vorbild führte unter anderem zu weiteren studentischen Seminaren und einigen veröffentlichten Texten.

A. Breljak (✉) · F. Kersting · K. Miersch · T. Stieglitz · I. Wohnsiedler
Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: a.breljak@sensing-media.de

F. Kersting
E-Mail: f.kersting@hu-berlin.de

K. Miersch
E-Mail: klaas.miersch@hu-berlin.de

T. Stieglitz
E-Mail: stiegti@hu-berlin.de

I. Wohnsiedler
E-Mail: wohnsiei@hu-berlin.de

Schlüsselbegriffe

Studentische Lehre · VWL-Kritik · Selbstbestimmtes Lernen · Interdisziplinarität

1 Entstehungskontext

Die Gründung des Interdisziplinären Studentischen Kolloquiums (ISK) an der Humboldt-Universität zu Berlin hatte eine Art Momentum: Im Sommer 2013 war die sogenannte Eurokrise auf ihrem Höhepunkt angekommen und mit ihr die Diskussionen um die Rolle der Wirtschaftswissenschaften für das Aufkommen dieser Wirtschafts- und Finanzkrise. Zeitgleich entstanden in Deutschland, in Europa und vielen anderen Regionen der Welt Gruppierungen wie Rethinking Economics und das Netzwerk Plurale Ökonomik, die sich kritisch mit den Wirtschaftswissenschaften auseinandersetzten und deren neoklassische Annahmen und Theorien hinterfragten. Die Gründung des ISK war geprägt von diesen Umständen.

Wichtig für die Gründung waren allerdings auch andere Entwicklungen: Dazu gehörte erstens die Veränderung der Hochschulen durch den EU-weiten Bologna-Prozess. So viele Schattenseiten die Vereinheitlichung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterniveau auch hat, sind durch die Etablierung von Kombinations-Bachelorstudiengängen und die Erleichterung des Hochschul- oder Fachwechsels (etwa zwischen Bachelor und Master) auch die Wissensflüsse zwischen den Disziplinen noch fester verankert worden (Klemperer et al. 2002). So war das ISK von Beginn an, wenn auch an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät angesiedelt, neben der Ökonomik auch von Disziplinen wie der Psychologie, den Kulturwissenschaften, der Philosophie, den Sozialwissenschaften, der Physik oder der Mathematik geprägt.

Zweitens spielte auch die Geschichte der Studierendenkämpfe an der Humboldt-Universität (HU) eine zentrale Rolle: Die Forderungen der Studierenden nach mehr Autonomie und Mitbestimmung in der Lehre führten dazu, dass 1992 unter anderem das Format des Projektstudiums eingeführt wurde. Damit wurde eine zweisemestrige Veranstaltung, die von Studierenden in Eigenregie geplant und durchgeführt werden konnte, in die Semesterpläne aufgenommen und für das Studium anrechenbar gemacht, inklusive Vergütung der Verantwortlichen. Auf diese Weise sollten einerseits ‚blinde Flecken‘ in der Lehre ausgeglichen, andererseits Studierende auch materiell dazu befähigt werden, die

Lehre mitzugestalten.¹Das ISK ging aus einem solchen Projektstudium hervor: Zwei Studierende, die kurz vor ihrem Bachelor-Abschluss in Philosophie und VWL standen, stellten im Februar 2011 einen Antrag auf ein Projektstudium mit dem Titel: „Was ist Ökonomie? Theorie und Kritik des ökonomischen Denkens“. Der Titel der Veranstaltung bezog sich auf Andreas Jägers Werk *Was ist Ökonomie? Zur Formulierung eines wissenschaftlichen Problems im 19. Jahrhundert* (Jäger 1999). Diese titelgebende Frage, was Ökonomie eigentlich sei, die Jäger in die Anfänge der systematischen Wirtschaftswissenschaften geführt hatte, wurde schließlich auch zum Leitmotiv derjenigen Gruppe, die im Zuge der zwei Semester Projektstudium entstand und im Rahmen des ISK ihre Diskussionen über Ökonomietheorien weiterführen wollte. Daraus entwickelte sich schließlich auch die Studierendeninitiative „Was ist Ökonomie?“, die neben anderen Aktivitäten im Bereich der kritischen Wirtschaftswissenschaften die organisatorische Plattform für das ISK darstellt.

Drittens war die spezielle Geschichte der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der HU entscheidend für die Gründung sowohl der Studierendeninitiative als auch des ISK. Die Humboldt-Universität stand im Ostteil Berlins und war damit eine Hochschule der DDR, in der der Marxismus-Leninismus gelehrt wurde. Das galt auch für die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät. Nach der Wende ging es der Universität ebenso wie der Fakultät darum, diese Geschichte möglichst rasch abzuschütteln: Das Personal der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät wurde Anfang der 1990er Jahre fast vollständig durch neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Professorinnen und Professoren aus den westdeutschen Bundesländern ersetzt. Das Ziel war eine „wissenschaftliche“ (und darunter verstanden die Verantwortlichen vor allem: mathematische) VWL, die sich an der neoklassischen Theorieschule orientierte (Düppe 2015).² Eine Dekade später war die VWL an der HU Berlin deutlich an einem rigiden *Mainstream* ausgerichtet. So hat etwa das Masterprogramm VWL laut Studiengangbeschreibung eine „quantitative Ausrichtung“ mit „theoretischer Fundierung“; man versteht sich

¹Siehe die Informationen zu Projektstudien (Online: <https://www.hu-berlin.de/de/studium/reform/projektstudien/wasisteintp>, [12.01.2020]) und deren Ausrichtung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

²Für eine umfangreiche Dokumentation der Geschichte der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät an der Humboldt-Universität zu Berlin siehe ihre Dokumentation (Online: <http://hicks.wiwi.hu-berlin.de/history/> [12.01.2020]).

„als ‚hartes‘ Fach“.³ Auch lehnt ein führender Vertreter der Fakultät Forderungen nach einer Quote für plurale Lehrstühle grundsätzlich ab.⁴ Die Fakultät legt großen Wert auf Wettbewerb zwischen den Studierenden (dazu passt, dass alle Notenschnitte öffentlich einsehbar sind) sowie auf ein repräsentatives Gebäude und setzt auf eine fragwürdige Nähe zu Unternehmen, die hier bis dato offen für sich werben und Stiftungsprofessuren finanzieren.⁵ Studierenden, die etwas verändern wollten oder auch nur kritische Fragen an ihr Fach hatten, wurde überwiegend mit Härte und Unverständnis begegnet. Der daraus resultierende Frust machte sich im Projektstudium bemerkbar und stiftete Energien des Trotzes und der Rebellion. Hinzu kam, dass jeder noch so kleine administrative Akt, sei es eine Raumbuchung oder die Aufhängung eines Plakates, zum Streitfall mit der Verwaltung wurde und die Unzufriedenheit weiter nährte. Im Zuge des zweiten Semesters des Projektstudiums wurde klar: Die Teilnehmenden wollen diesen Zustand und diese Art der Fachkultur nicht länger hinnehmen. Sie wollen kritische Fragen stellen, Texte lesen, nachdenken können, sie wollen Annahmen hinterfragen, die Geschichte der Wirtschaftswissenschaften kennenlernen, feministische Theorien diskutieren und sich aktiv in die Lehre einbringen. Mit dem Ende des Projektstudiums im Wintersemester 2012/2013 war dieses Anliegen noch nicht an sein Ziel gekommen, es gründete sich die Gruppe „Was ist Ökonomie?“ und es folgte die Veranstaltungsankündigung für das erste Interdisziplinäre Studentische Kolloquium (ISK) im Sommersemester 2013.

³Siehe z. B. die Studiengangbeschreibung für das Masterprogramm in VWL (Online: <https://www.wiwi.hu-berlin.de/de/studium/sb/studium/Master%20VWL.html> [12.01.2020]).

⁴Siehe z. B. dieses Interview mit Michael Burda in der taz (Online: <https://taz.de/Volkswirtschaftslehre-in-der-Kritik/15084130/>. [20.05.2020]).

⁵Z. B. eine „SAP-Stiftungsprofessur für Organisationsökonomik- Zukunft der Arbeit“ und eine „Lakestar-Stiftungsprofessur für Venture Capital“. Für weitere Informationen zu den Professuren an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin siehe nachfolgende Übersicht (Online: <https://www.wiwi.hu-berlin.de/de/professuren> [12.01.2020]).

2 Innovative Lösung im Sinne einer pluralen, sozioökonomischen Hochschullehre

Das ISK war von Beginn an als wöchentliches Kolloquium konzipiert, in dem ein offener Diskussionsraum entstehen sollte. Dabei stand die gemeinsame Lektüre im Vordergrund, ebenso wie die Interessen der Teilnehmenden sowie aktuelle politische und ökonomische Themen. War das vorangegangene Projektstudium noch als „Berufsbezogene Zusatzqualifikation“ mit drei ECTS Punkten anrechenbar gewesen, weil es als Lehrformat von der Universität abgedeckt wurde, handelte es sich beim ISK um eine selbstorganisierte Veranstaltung, die vom Engagement der Teilnehmenden lebte und deren Initiative brauchte.

Auch wenn es anfänglichen Widerstand seitens der Fakultät gab, gelang es, das ISK im Gebäude der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät stattfinden zu lassen. Dass es dort abgehalten werden konnte und kann, ist der bis heute währenden Unterstützung durch einen Professor zu verdanken. Diese wichtige Allianz war es, die auch viele andere Vorhaben an der Fakultät ermöglichte. Zu Beginn wäre eine darüber hinausgehende Institutionalisierung des ISK vonseiten der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, wo Lehrveranstaltungen als Qualifizierungen verstanden werden und das bewertete Endergebnis im Fokus steht, undenkbar gewesen. Über die Semester und Jahre hinweg gewöhnte sich die Fakultät an das ISK. Der Möglichkeit einer Institutionalisierung stand allerdings auch später das Selbstverständnis des ISK im Weg: Als offenes Diskussions- und Reflexionsformat sollte es vor allem dem Prinzip des selbstbestimmten und auto-didaktischen Lernens folgen. Eine Bewertung von ‚Leistungen‘ war dafür nicht zielführend, weil es in erster Linie um *Empowerment* und Selbstbildung gehen sollte. Zudem sind Prüfungsleistungen und Teilnahmebescheinigungen auch Teil jenes Wettbewerbsdrucks, den auch Studierende anderer Universitäten vielfach beklagen, wie etwa die Untersuchung von Engartner und Schweitzer-Krah (2019) zeigt. Im ISK sollte stattdessen die Diskussion auf Augenhöhe im Vordergrund stehen. Das manifestiert sich auch darin, dass das ISK jedes Semester von einem anderen Team organisiert wird, welches sich idealerweise aus dem Teilnehmendenkreis des vorherigen Semesters zusammensetzt.

Das Interdisziplinäre Studentische Kolloquium (ISK) ist als studentisch-selbstorganisierter, disziplinar nicht zugeordneter und offener Gesprächs- und Diskussionsraum ohne feste Form konzipiert. Als Vorbild dienen dafür wissenschaftliche Kolloquien, wie sie in der Philosophie und den Kulturwissenschaften schon lange üblich sind, wo die text- oder vortragsbasierte Diskussion im Vordergrund steht. Dabei interagieren die Teilnehmenden auf Augenhöhe, die

Tab. 1 Oberthemen im ISK, 2013–2019. (Eine Liste mit allen Texten findet sich auf der Homepage der „Was ist Ökonomie“-Gruppe (Online: <https://wasistoekonomie.de/wordpress/wp-content/uploads/ISK-Texte.pdf> [12.01.2020]).)

Semester	Oberthema
Sommer 2013	Wissenschaftstheorie der VWL
Winter 2013/2014	Zugänge zu Ökonomie
Sommer 2014	Zugänge zu Ökonomie & Gastvorträge
Winter 2014/2015	Ungleichheit
Sommer 2015	Vorstellung eigener Arbeiten
Winter 2015/2016	Schulden & Vorstellung eigener Arbeiten
Sommer 2016	Zugänge zu Ökonomie
Winter 2016/2017	Neoliberalismus
Sommer 2017	Feminismus und Ökonomie
Winter 2017/2018	Globalisierung & Vorstellung eigener Arbeiten
Sommer 2018	Methodologie der VWL
Winter 2018/2019	Arbeit
Sommer 2019	Politische Ökonomie
Winter 2019/2020	Wert

Diskussion wird idealerweise von der Gruppe selbst getragen und es wird ein gemeinsames Erkenntnisinteresse verfolgt. Das Erkenntnisinteresse des ISK war und ist es, kritische Perspektiven auf ökonomische Theorien und Fragestellungen zu entwickeln und aus anderen Disziplinen kommende Zugänge kennenzulernen, um so Raum für Reflexion zu schaffen.

Das ISK hat mit diesem ‚formfreien Format‘ drei Ziele im Blick: Erstens sollen darin die Wirtschaftswissenschaften als politische Ökonomie gedacht werden, d. h. es geht darum, Theorien und Ansätze zu erkunden, die es erlauben, Ökonomie als Wissenschaft wie auch als Studium zu politisieren und im gesellschaftlichen Kontext zu verorten. So spielten dafür Untersuchungen, die nach der Wirkmacht ökonomischen Wissens in der Gesellschaft oder nach den normativen Aspekten ökonomischer Theorie und Methodik fragen, eine zentrale Rolle. Aber auch die Wissenschaftstheorie der VWL, jüngere Arbeiten zu Ungleichheit, Schulden und Arbeit und die Geschichte des Neoliberalismus und sein Verhältnis zu ökonomischer Theoriebildung waren wichtige Themen und Theoriefelder, die im ISK diskutiert wurden. Damit orientiert sich das ISK auch

in der Auswahl der Themen entlang der Kriterien für sozio-ökonomische Bildung, wie Hedtke (2015) sie vorgeschlagen hat: Demnach stehen nämlich „Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft“ (ebd., S. 27) als Gegenstand und die „Kontextualisierung des Denkens und Handelns in der und über die Wirtschaft“ (ebd.) als Ziel im Vordergrund dieses bildungspolitischen Ansatzes. Dies spiegelt sich in den bisher bearbeiteten Themen wider, die in Tab. 1 aufgelistet sind.

Zweitens hat das ISK zum Ziel, interdisziplinäre Ansätze zusammenzubringen. Dahinter steht die Überzeugung, dass benachbarte Disziplinen nicht nur spannende, sondern mitunter auch deutlich kritischere Forschung und Reflexion zur Ökonomie bieten können. Im Gegensatz zur Vision der sozio-ökonomischen Bildung (Hedtke 2015) umfasst die Interdisziplinarität des ISK nicht nur die Sozialwissenschaften, sondern im Besonderen auch geisteswissenschaftliche Fächer wie die Kultur-, Medien- und Literaturwissenschaften, Philosophie und Anthropologie. Einerseits trägt das ISK damit den Studienhintergründen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer Rechnung, die vielfach geisteswissenschaftliche Neben- oder Hauptfächer studierten. Andererseits ist das Format des Kolloquiums ein vor allem in den Geistes- und Kulturwissenschaften kultivierter Gesprächs- und Diskussionsraum, der hier als Vorbild diente. Im Zentrum steht dabei das, was Moldaschl (2015, S. 259 ff.) als Kompetenz des „reflexiven Theoriegebrauchs“ bezeichnet hat. Denn geistes- und kulturwissenschaftliche Mittel und Werkzeuge erlauben nicht nur, Prämissen, Metaphern und Paradigmen systematisch zu hinterfragen, sie befördern im besten Fall auch das kritische Denken und die Fähigkeit, Diversitäten und auch Unvereinbarkeiten verschiedener Theorieströmungen auszuhalten.

Drittens ist das Ziel des ISK, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu *empowern*. Das gemeinsame Diskutieren und Durchdenken komplexer Gedanken verschiedenster Ansätze, Annahmen und Modelle gibt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein gutes Fundament, um ihre Fragen auch in wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen, auf Konferenzen und anderen Veranstaltungen stellen zu können. Mit dem Prinzip des selbstbestimmten und autodidaktischen Lernens soll so ganz im Sinne von Freire (1970) die Konsumhaltung der Vorlesungssituation nicht nur im ISK, sondern auch in Vorlesungen, die nach wie vor das wichtigste Vermittlungselement wirtschaftswissenschaftlicher Lehre sind, aufgebrochen werden. Durch die Verbindung des ISK mit der Studierendeninitiative „Was ist Ökonomie?“ stand und steht den Teilnehmerinnen und Teilnehmern außerdem eine aktivistische Plattform zur Verfügung, in der sie gemeinsam mit anderen Gedanken, Texte oder Projektideen entwickeln und verwirklichen können.

Insgesamt zielt das ISK darauf ab, einen Raum zu schaffen, in dem die Inhalte des Ökonomiestudiums reflektiert und neue Perspektiven diskutiert werden können. Das traditionelle geisteswissenschaftliche Format des Kolloquiums wird vor allem vor dem Hintergrund starrer Denk- und Lehrstrukturen innerhalb des klassischen VWL-Studiums (Bäuerle et al. 2020) zu einer innovativen Lösung. Denn einerseits markiert das ISK damit nicht nur thematisch einen deutlichen Unterschied zu den monodisziplinär aufgestellten Wirtschaftswissenschaften, sondern auch zu ihren didaktischen Mitteln. Andererseits befördert das ISK das kritische Hinterfragen und die Fähigkeiten des Argumentierens gegen eine institutionell verankerte Wissenschaftspraxis und ihre Autoritäten.

Zur Verwirklichung dieser drei Ziele (Politisierung, Interdisziplinarität und *Empowerment*) hat sich eine offene und inklusive Atmosphäre als besonders förderlich erwiesen. Das Prinzip des selbstbestimmten Lernens in einer Gruppe setzt nämlich voraus, dass Themen- und Verfahrensvorschläge von den Teilnehmenden selbst kommen, dass neuen Teilnehmenden möglichst von Beginn an Gehör geschenkt wird und dass sie frühzeitig in die Selbstorganisation des Kolloquiums eingebunden werden. Weil das ISK auch zur Präsentation eigener Arbeiten oder zum gemeinsamen Lesen eines Werkes im Stile eines Lesezirkels genutzt werden kann, gibt es kein Patentrezept für die Durchführung, sondern vor allem eine Reihe von handlungsleitenden Regeln zur Umsetzung der offenen Atmosphäre: So dient die Sitzordnung im Kreis oder in der U-Form zur Schaffung eines gemeinsamen Raumes, in dem sich alle Teilnehmenden sehen können. Zu Beginn des Semesters oder bei Neueinstieg bekommen alle die Gelegenheit zur Selbstvorstellung. Der Semesterplan kann und sollte an die Wünsche der Beteiligten auch im Laufe des Semesters angepasst werden. Anstehende organisatorische oder vorbereitende Aufgaben werden von Sitzung zu Sitzung verteilt. Eine oder mehrere Moderatorinnen und Moderatoren achten auf eine ausgeglichene Redeliste. Am Ende des Semesters findet sich möglichst aus dem Kreis der Teilnehmenden eine Gruppe, die das nachfolgende Semester plant und organisiert.

Die Arbeitsmethoden in den Sitzungen selbst sind variabel und unterliegen der Abstimmung der jeweils an den Sitzungen teilnehmenden Studierenden. Für die Wahl der Methoden zur Textdiskussion beispielsweise spielt neben dem Text (Form, disziplinärer Hintergrund, zusätzlicher Materialbedarf) auch die Zahl der Anwesenden, die meistens zwischen sechs und zwölf liegt, eine Rolle. Üblicherweise finden sich eine oder mehrere Personen, die den Text kurz zusammenfassen, Thesen ausarbeiten oder diskussionswürdige Punkte herausstellen. Als besonders hilfreich hat sich für die Diskussion das sogenannte ‚Blitzlicht‘ erwiesen: Vor den einführenden Bemerkungen zum Text gibt es für

alle die Gelegenheit, Eindrücke zum Text zu schildern, Verständnisfragen zu stellen oder eigene Thesen in die Diskussion zu geben. Damit können sich erste Schwerpunkte für die spätere Diskussion herauskristallisieren, was den Verlauf einer Sitzung inhaltlich strukturiert und thematisch ausgewogener macht. Dieses Verfahren ermöglicht es, von Anfang an alle einzubeziehen und anfängliches Schweigen aufzulösen.

Im Hintergrund dieser Überlegungen zur Lern-Atmosphäre steht eine Problematik, die dem Format des Kolloquiums geschuldet ist und nicht unterschlagen werden sollte: Das ISK als studentisch-selbstbestimmter Gesprächs- und Diskussionsraum setzt voraus, dass die Zahl der Teilnehmenden überschaubar bleibt, damit ein Gespräch unter möglichst vielen stattfinden kann. Denn je größer die Zahl der Teilnehmenden, desto schwieriger gestaltet sich die Möglichkeit der niedrigschwelligen Beteiligung an der Diskussion. Insofern eignet sich ein derartiges Kolloquium nicht als Einführungsveranstaltung, etwa um einer großen Zahl von Studienanfängerinnen und Studienanfängern einen Einblick in die ‚kritische VWL‘ zu geben. Das Format lebt sogar von einer gewissen Durchmischung jener, die schon mehrere Semester teilnehmen und jenen, die neu dazukommen.

Andererseits droht gerade durch die Kontinuität der Teilnahme das Entstehen einer zunehmenden Wissenskluft: Denn je länger Teilnehmende im ISK mitmachen, desto größer wird das Wissens- und Methodengefälle zwischen ihnen und neu einsteigenden Studierenden. Schließlich sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten einen Text zu lesen, zu verstehen und zu diskutieren, Argumente herauszustellen und eloquent zu vertreten, etwas Erlernbares. Die Teilnehmenden des ISK lernen im Zuge ihrer Teilnahme eben diese, an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät wenig gepflegten Fertigkeiten und entwickeln ihr Text- und Leseverständnis, ihren Überblick über Forschungs- und Theorielandschaften und ihre Urteilsfähigkeit in Bezug auf Argumentationen weiter. Jene, die neu einsteigen, sind nicht immer auf dieses Gefälle gefasst. Umso wichtiger ist die aktive Inklusion neuer Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die ‚alten Hasen‘ in das ISK.

3 Wirkungen

Das ISK hat im Laufe der Jahre seines Bestehens vielen Studierenden die Möglichkeit geboten, sich gemeinsam mit anderen über alternative Lern- und Lehrinhalte auseinanderzusetzen. Welche Wirkungen hatte das, wie hat das so Gelernte die Organisatorinnen und Organisatoren, die Teilnehmerinnen und Teil-

nehmer sowie die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität beeinflusst?

Zunächst ist zu bemerken, dass sich das ISK verstetigt hat. Durch die aktive Inklusion von Neueinsteigerinnen und Neueinsteigern sind nicht nur starke Bindungen zwischen den Teilnehmenden entstanden. Aus neuen Teilnehmenden sind so auch recht schnell neue Organisatorinnen und Organisatoren des ISK geworden. So besteht die Veranstaltung weiterhin (Stand: Winter 2019), obwohl inzwischen kein Gründungsmitglied mehr aktiv an der Gestaltung des ISK beteiligt ist.

Eine repräsentative Erhebung der Wirkungen des ISK hat nie stattgefunden. Zwar wurde die Veranstaltung jedes Semester evaluiert, dies wurde aber nicht systematisch dokumentiert. Bei einer nicht repräsentativen Befragung von ehemaligen und aktiven Teilnehmenden für diesen Beitrag gaben mehrere Menschen an, dass das ISK ihr Denken und ihren ‚Blick auf die Welt‘ nachhaltig geprägt habe. Mehrere Teilnehmende sagten aus, dass das Kolloquium ihre Überzeugung genährt hat, dass wirtschaftswissenschaftliche Diskurse stärker normative und politische Fragestellungen in den Blick nehmen sollten. Zudem gaben viele an, dass das ISK ihren Blick auf die produktive Rolle der Geistes- und Kulturwissenschaften in der Diskussion ökonomischer Fragen gerichtet habe. Mehrere ehemalige Studierende sagten außerdem aus, dass das ISK ihnen geholfen hat, das VWL-Studium überhaupt „durchzuziehen“, weil sie sich dadurch mit anderen Studierenden, die ähnlich frustriert waren oder kritische Reflexion vermissten, solidarisieren konnten. Der Kontakt mit über den neoklassischen Kanon hinausgehenden ökonomischen Ideen hat für jene, die sich nach dem VWL-Studium für eine Promotion entschieden haben, auch zur Konsequenz gehabt, sich mit progressiveren Methoden und polit-ökonomischen Themen auseinanderzusetzen. Ein ehemaliger Student der Physik, der das Kolloquium über viele Jahre aktiv mitgestaltete, ist überzeugt, dass das Kolloquium die Wahl seines Promotions-themas und seine akademische Laufbahn maßgeblich beeinflusst hat und weiterhin beeinflusst.

Das ISK hatte den problemorientierten Austausch zwischen Studierenden der VWL und Studierenden der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften im Fokus und konnte damit auch eine räumliche Kluft zwischen den Fakultäten der Humboldt-Universität überbrücken. Dabei haben nicht nur die VWL-Studierenden von den Studierenden der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften durch neue Perspektiven und methodische Öffnungen profitiert. Auch umgekehrt ist ein besseres Verständnis für die eigene(n) Disziplin(en), ihre Rolle im akademischen Betrieb und bis dahin nicht erschlossene Anwendungsfelder deutlich geworden.

An der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät ist das ISK mittlerweile fest etabliert. Anfängliche Konflikte um Raumbuchung und Plakatierung gehören nicht mehr zur Realität des ISK, vielmehr gehört das ISK nun zur Realität der Fakultät. So ist das ISK wie selbstverständlich Teil des Vorlesungsverzeichnisses der Wirtschaftswissenschaften geworden. Das Lehrpersonal kennt das ISK mittlerweile und bietet mitunter sogar die Möglichkeit an, in Vorlesungen darauf hinzuweisen. Auch gab es seitens der Fakultät Angebote zur Institutionalisierung des ISK, die allerdings ausgeschlagen wurden.

War das Projektstudium einstmals der Wegbereiter für das ISK, so ist das ISK selbst wiederum Wegbereiter für eine Vielzahl weiterer Projektstudien und Q-Tutorien⁶ geworden. Diese studentischen Lehrformate an der Humboldt-Universität zu Berlin wurden über die Jahre hinweg von einzelnen Mitgliedern der Gruppe in Teams oder alleine immer wieder an verschiedenen Fakultäten angeboten. In den Titeln dieser studentischen Tutorien deutet sich auch an, wie stark die interdisziplinäre Verknüpfung nach wie vor ist:

- „Ökonomie und Literatur“.
- „Wir brauchen Alternativen! Ökonomie in der Kritik.“
- „Die Berliner Start-Up Szene und der Neue Geist des Kapitalismus.“
- „Wirtschaftliches Handeln zwischen Wettbewerb und Verantwortung.“
- „Spekulationsblasen in einer interdisziplinären Betrachtung – Von der Great Depression bis zur Finanzkrise.“
- „Macht Ökonomie Gesellschaft? Zum Verhältnis von Wirtschaftswissenschaft und Gesellschaft.“
- „Ökologie und Feminismus.“

Das ISK war und ist sowohl inhaltlich als auch personell ein wichtiges Sprungbrett für derart nachfolgende Veranstaltungsformate. Inhaltlich haben sich viele der studentischen Nachfolge-Tutorien auf die andiskutierten Themen des ISK gestützt, die dann in einem solchen Tutorium vertieft behandelt werden konnten. Durch die Kontinuität der Teilnahme am ISK sammelte sich über die Jahre außerdem viel *Know-How* über das Verfassen von Anträgen oder Organisieren von Veranstaltungsreihen, das die Teilnehmenden in der Gruppe weitergeben

⁶Informationen zu den Projektstudien an der Humboldt-Universität zu Berlin finden sich online (<https://www.hu-berlin.de/de/studium/reform/projektstudien> [12.01.2020]), ebenso zu Q-Tutorien (Online: <https://bolognalab.hu-berlin.de/de/projekte-des-bologna.labs/q-programm/q-tutorien> [12.01.2020]).

konnten. Das ISK half Studierenden, ihre Interessen und Stärken zu erkunden, Gleichgesinnte kennenzulernen, sich gegenseitig zu ermutigen – kurzum: sich gemeinsam zu empowern.

Wiewohl das ISK keine große Zahl von Menschen erreicht hat (durchschnittlich zehn Studierende pro Semester), haben die zahlreichen Projekt- und Q-Tutorien, die daraus entstanden sind, dazu geführt, dass die Zahl derjenigen Studierenden, die an der Humboldt-Universität mit kritischen, pluralen und interdisziplinären Perspektiven auf Ökonomie konfrontiert waren, deutlich höher liegt. Hinzu kommt, dass das ISK Teilnehmende dazu motiviert hat, gemeinsam Texte und Artikel zu verfassen. So ist etwa aus dem ISK im Wintersemester 2014/2015, welches sich mit dem Thema Ungleichheit auseinandergesetzt hat, ein Artikel zu Thomas Pikettys „Capital in the 21st Century“ (Piketty 2013) und dessen Rezeption in verschiedenen Theorieschulen der VWL entstanden (Fauser et al. 2016). Die vielfache Beschäftigung mit Fragen der Wirkmacht und gesellschaftlichen Rolle der VWL führte zu einem Sammelbandtext (Breljak und Kersting 2019). Die Lektüre einiger Bücher (z. B. Mirowskis „Never Let a Serious Crisis Go to Waste“ (Mirowski 2013) oder Graebers „Bullshit Jobs“ (Graeber 2018)) mündete in Rezensionen⁷ für die Wirtschaftszeitung Oxi. Das ISK hat sich damit als Quelle verschiedenster Effekte erwiesen: Es hat die Denkweisen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geprägt und so ihre Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen von ökonomischen Theorien und Modellen, gerade auch in Gestalt einer entsprechend selbstbewussten Präsenz dieser Studierenden im universitären Lehrbetrieb, gefördert. Zudem hat das ISK sich und die studentische Lehre verstetigt und vervielfältigt, sowohl in Form von anderen Lehrveranstaltungen (siehe obige Liste von studentischen Tutorien) als auch in Form von Texten. Das Format des Kolloquiums erweist sich gerade im Kontext des VWL-Studiums als produktiver Raum für kritisches (Weiter-)Denken und Schreiben.

Wie stark das ISK vom Antagonismus zum Feld der *Mainstream*-VWL profitiert hat, wie sehr also die Zukunft des ISK in einer möglicherweise (und wünschenswerten!) pluraleren Ökonomie denkbar ist, ist eine Frage, die gerade die Gründungsgeschichte des ISK nahelegt. Es wird darauf ankommen, auch in Zukunft Studierende aller Disziplinen dafür begeistern zu können, nicht nur ihre Unzufriedenheit über das Curriculum in Engagement für plurale Lehre zu verwandeln, sondern vor allem auch den ‚Geist‘ der Geisteswissenschaften, der sich im Kolloquium verbirgt, für ihr Lernen und Verstehen von ökonomischen Fragen stark zu machen.

⁷Online: <https://oxiblog.de/author/was-ist-oekonomie/> [12.01.2020].

Literatur

- Bäuerle, L., Pühringer, S., & Ötsch, W. O. (2020). *Wirtschaft(lich) studieren. Erfahrungsräume von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Breljak, A., & Kersting, F. (2019). Macht Ökonomie Gesellschaft? Zur Wirkmacht ökonomischen Wissens. In D. J. Petersen, D. Willers, E. M. Schmitt, R. Birnbaum, J. H. E. Meyerhoff, S. Gießler, & B. Roth (Hrsg.), *Perspektiven einer pluralen Ökonomik* (S. 43–65). Wiesbaden: Springer.
- Düppe, T. (2015). Border cases between autonomy and relevance: Economic sciences in Berlin. A natural experiment. *Studies in History and Philosophy of Science*, 51, 22–32.
- Engartner, T., & Schweitzer-Krah, E. (2019). *Wie denken Studierende über die Pluralismusdebatte in der Volkswirtschaftslehre? Ergebnisse einer quantitativen Befragung an deutschen Hochschulen*. FGW-Studie Neues Ökonomisches Denken 10. Düsseldorf: Forschungsinstitut für Gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW). http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-NOED-10-Engartner-2019_01_22-komplett-web.pdf. Zugegriffen: 12. Jan. 2020.
- Fausser, H., Kersting, F., Müller-Hansen, F., & Sacharow, A. (2016). Missing bridges: A pluralist analysis of the debate on Capital in the Twenty-First Century. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 7, 300–322.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury Academic.
- Graeber, D. (2018). *Bullshit jobs: A THEORY*. London: Allen Lane.
- Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, 140, 18–38.
- Jäger, A. (1999). Was ist Ökonomie? Zur Formulierung eines wissenschaftlichen Problems im 19. Jahrhundert. Marburg: Metropolis.
- Klemperer, A., van der Wend, M., & Witte, J. (2002). *Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Mirowski, P. (2013). *Never Let a Serious Crisis Go to Waste. How Neoliberalism Survived the Financial Meltdown*. London: Verso.
- Moldaschl, M. (2015). Paradigmatisches Lernen. Oder: Wie lehrt man Sozioökonomik?. In R. Hedtke (Hrsg.), *Was ist und wozu Sozioökonomie?* (S. 339–369). Wiesbaden: Springer.
- Piketty, T. (2013). *Capital in the 21st Century*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Interdisziplinäre Problemlösung konkret (IPK): Eine Methode für die sozioökonomische Hochschulbildung

Julia K. Mayer und Lisa-Marie Schröder

Zusammenfassung

Die Bürgerinnen und Bürger werden gegenwärtig mit zahlreichen gesellschaftspolitischen Problemstellungen konfrontiert, die mit einer rein ökonomischen, politischen oder soziologischen Sichtweise nicht zufriedenstellend zu betrachten sind. Der Beitrag stellt auf Basis dessen die Notwendigkeit eines neuen methodischen Settings dar, einer neuen Arbeitsweise, die diese Anforderungen adressiert. Diese Methode, die wir ‚Interdisziplinäre Problemlösung konkret (IPK)‘ nennen, beabsichtigt, Hürden bezüglich der Auseinandersetzung mit sozioökonomischen Themen abzubauen, indem ein inhaltlich wie methodisch ansprechendes, aktivierendes als auch motivierendes Lehr-Lernformat dargeboten wird, das Interdisziplinarität als essenzielles Wissenschaftsprinzip begreift. Ferner soll es Lehrenden wie Lernenden erleichtert werden, die Methode in der Berufspraxis – beispielsweise als angehende Lehrkräfte – einzusetzen, da IPK auf zahlreiche Themen, Fragestellungen wie auch Adressatengruppen angewandt werden kann.

Schlüsselbegriffe

Interdisziplinarität · Lehr-Lernforschung · Sozioökonomische Bildung · Methode · Subjektorientierung

J. K. Mayer (✉) · L.-M. Schröder
Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: mayer@soz.uni-frankfurt.de

L.-M. Schröder
E-Mail: schroeder@soz.uni-frankfurt.de

1 Entstehungskontext

Die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise – insbesondere in Bezug auf die Eurozone – wie auch der weltweit Einzug haltende Klimawandel verdeutlichen, dass diejenigen Problemstellungen den Regelfall bilden, die mit einer rein ökonomischen, politischen oder aber soziologischen ‚Brille‘ nicht zufriedenstellend analysiert werden können. Daher bedarf es eines umfassenden Bildungszugangs, der die einzelnen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen auf Basis bestehender Verbindungslinien, wie z. B. gemeinsamer Grundfragen, Method(ologi)en sowie Theorien, systematisch in Bezug zueinander setzt (vgl. weiterführend Fridrich 2012; Hedtke 2017). Der Blick in Modulbeschreibungen, Vorlesungsverzeichnisse, Seminarräume und Vorlesungssäle ergibt jedoch ein Bild, das nicht nur im Kontrast zu den gesellschaftlichen Erfordernissen steht, sondern auch zu den Erwartungen der Studierenden als Adressatinnen und Adressaten, darunter insbesondere auch Lehramtsstudierende. Dies zeigt besonders anschaulich eine Studie, welche die Einstellungen von VWL-Studierenden gegenüber der Pluralismusedebatte in der VWL an deutschen Universitäten untersucht hat. Diese verdeutlicht unter anderem, dass die Studierenden die ökonomische Hochschullehre als einseitig kritisieren, da diese kaum Alternativen zur Neoklassik anbiete, kontroverse Fragestellungen nicht zulasse sowie zu wenig empirisch orientiert sei. Außerdem sei das Lern- und Arbeitsklima enorm kompetitiv, karrierefokussiert und leistungsorientiert (Engartner und Schweitzer-Krah 2019).

Doch nicht nur Studierende der VWL monieren den *Status quo* einer geringen Anzahl an Lehrveranstaltungen, die als plural, motivierend und innovativ bezeichnet werden können. Auch Studierende anderer sozioökonomischer Studiengänge artikulieren sowohl den Wunsch nach einem Wissenszugewinn als auch methodischen Innovationen in der sozioökonomischen Hochschulbildung, die sie ebenso in ihrem zukünftigen Berufsleben einsetzen können: So meldeten Lehramtsstudierende an der Goethe-Universität Frankfurt am Main zurück, dass Seminare mit wirtschaftlicher Themensetzung häufig gemieden würden.¹ Sie begründeten dies damit, dass ihnen jene auf den ersten Blick zu mathematisch, komplex und schul-/alltagsfern erscheinen. Gleichwohl äußerten

¹Im Anschluss an die Seminarevaluation haben die Autorinnen die Einstellung der Studierenden zum Angebot wirtschaftsbezogener Seminare erfragt. Die Studierenden absolvierten zum Zeitpunkt der Befragung fachdidaktische Vertiefungsseminare. Jene Seminare stellen ein verpflichtend zu belegendes Modul während der verschiedenen Lehramtsstudiengänge dar.

sie den Wunsch, Wissen wie auch methodische Fertigkeiten zu erwerben, um wirtschaftliche Themen, die in allen Bundesländern curricular verankert sind, in der schulischen Praxis vermitteln zu können. Anhand dieser Äußerungen kann – neben dem Problem der fehlenden Angebote an Seminaren im VWL-, BWL- und Lehramtsbereich, die Ökonomithemen plural und ansprechend behandeln – bei den Studierenden eine Wahrnehmung der sozialwissenschaftlichen Subdomänen als monodisziplinär ausgerichtet festgestellt werden. Es scheint, als sei die Auffassung fest verinnerlicht, dass wirtschaftliche und politische Themen in der Bildungspraxis getrennt voneinander behandelt werden müssen.

Daher ist die Zielsetzung der vorliegenden Ausführungen ein Beitrag zu einem *conceptional turn* – gerade in der sozioökonomischen Hochschulbildung. Das herausstechende Merkmal des Wandels muss darin bestehen, dass Dozierende Seminare konzipieren, die nicht auf Konkurrenz, Leistung oder Wettbewerb zielen, wie von den Studierenden bemängelt, sondern die Studierenden dazu motivieren, inhaltlich und methodisch an und mit einem neujustierten Begriff pluraler sozioökonomischer Bildung zu arbeiten.

Das im Folgenden dargelegte methodische Setting setzt an diesen Vorüberlegungen an und wurde von den Autorinnen mit der Intention entwickelt, dass dieses

- Hürden abbaut, sich mit dem Themenkomplex Wirtschaft auseinanderzusetzen, indem ein inhaltlich wie methodisch ansprechendes, aktivierendes wie auch motivierendes Lehr-Lernformat dargeboten wird,
- Interdisziplinarität als gewinnbringende Dimension wissenschaftlichen Arbeitens vorstellt und implementiert, Lehrenden wie Lernenden den Einsatz in praktischen Berufsfeldern erleichtert, da es ebenso an zahlreiche weitere Themen, Fragestellungen wie auch Adressatengruppen angepasst werden kann, also nicht nur in der Hochschullehre oder in der schulischen Bildung Anwendung finden kann, sondern ebenso in der Politikberatung etc.,
- die Lernenden in den Mittelpunkt rückt, indem mit einer handlungs- und problemorientierten Methode ein Raum geschaffen wird, der es ermöglicht, auf Basis theoretischer Inhalte praktikable, durchdachte Lösungswege ohne Wettbewerbs- und Konkurrenzdruck (*peer-to-peer*) zu erarbeiten.

Die Methode wurde hier zunächst als Seminarsetting im Rahmen eines sogenannten fachdidaktischen Vertiefungsseminars im WiSe 19/20 getestet. Die Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer umfasste Studierende verschiedener Lehrämter (Haupt-/Realschul-, Gymnasial- und Förderschullehramt, jeweils Staatsexamensstudiengänge) mit der Fächerkombination „Politik und Wirtschaft“.

2 Innovative Lösungen im Sinne einer pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung

2.1 Die Theorie des *design thinking* und ihre Anwendung auf die sozioökonomische Hochschulbildung

Die Entwicklung der Methode begründet sich damit, dass „vor dem Hintergrund der heutigen Halbwertszeit von Wissen [...] ein besonderes Maß an Handlungs-, Interaktions- und Kooperationsorientierung“ elementar ist, folglich „dem erarbeitenden gegenüber dem darbietenden Unterricht der Vorzug gegeben werden“ sollte, um Wissen umfassend kontextualisieren sowie langfristig habitualisieren zu können (Engartner 2018, S. 43). Dies ist auf die Hochschullehre anzuwenden, fristet deren systematisch reflektierte fachdidaktische Gestaltung doch hierzulande gegenwärtig noch eher ein Schattendasein (vgl. weiterführend Jahn et al. 2019). Der an der Stanford Universität entwickelte Ansatz des *design thinking* bietet die theoretische Grundlage der von uns entwickelten Methode: Die Theorie des *design thinking* wurde vorrangig für die Produktentwicklung erarbeitet und fragt insbesondere nach den Bedürfnissen des Menschen (vgl. dazu ausführlich Thienen et al. 2019, S. 13 ff.). Darauf aufbauend entwickelten Forschende am Hasso Plattner Institute (HPI) of Design an der Stanford Universität in Kalifornien und dem HPI for Digital Engineering in Potsdam den Ansatz weiter zur Methode *design thinking*: „The method of Design Thinking melts an end-user focus with multidisciplinary collaboration and iterative improvement and is a powerful tool for achieving desirable, user-friendly, and economically viable design solutions and innovative products and services“ (Plattner et al. 2011, S. V). Die in der Theorie vorausgesetzte Orientierung an den Nutzenden (*user-centrism*) wird von einer konsequenten Problemorientierung komplementiert. Die Idee inter- bzw. multidisziplinärer Kollaboration im Dienste des Suchens innovativer Lösungen überzeugt für unser Vorhaben, betont der Ansatz doch zugleich eine anwenderorientierte Methodik, die auf der Vernetzung von „design, social sciences, engineering, and business“ basiert (ebd.).

Der Transfer des *design thinking* auf Lehr-Lernprozesse mit dem Fokus auf die Entwicklung einer neuen Methode bedarf zunächst einer grundsätzlichen Klärung der intendierten Zielsetzung: Im originären Kontext der Methode definiert sich der Erfolg eines Produkts neben dem Bedürfnis der Nutzerinnen und Nutzer und der Machbarkeit auch darüber, wie profitabel es letztlich für das

herstellende Unternehmen ist (Gürtler und Meyer 2013, S. 10 ff.). In unserem Kontext bilden primär Studierende den Adressatenkreis. Der Erfolg der Methode und des zu entwickelnden Seminarkonzepts definiert sich für uns daher primär über ihren Lernerfolg bzw. Kompetenzzuwachs in den Inhaltsfeldern sozioökonomischer Bildung. Dabei finden die Wünsche der Adressatengruppe und die Umsetzbarkeit, wie einleitend dargestellt, ebenfalls Berücksichtigung. Bezogen auf den Aspekt der Adressatinnen und Adressaten ist an dieser Stelle bereits darauf hinzuweisen, dass die Methode auch weitere Akteure einschließen kann, so z. B. andere Hochschullehrende und Lehrkräfte an Schulen.

Die von den Autorinnen entwickelte Methode ist ein Angebot, um Hochschulseminare domänenspezifisch, inhaltlich wie auch method(olog)isch pluraler zu gestalten und zu erleben. Die sechs Schritte, die zu der Entwicklung unserer Methode geführt haben, sollen im Folgenden bewusst narrativ dargestellt werden. Dies dient dazu, die kollaborativen Denkprozesse skizzieren zu können, die als größtes Potenzial des *design thinking* gelten dürfen und das maßgebliche Leitmotiv unserer Methode bilden, die den Namen ‚Interdisziplinäre Problemlösung konkret (IPK)‘ trägt. Im Anschluss daran wird als Praxisbeispiel die konkrete Umsetzung der von uns entwickelten Methode für die Hochschullehre dargestellt:

a. Das Problem verstehen

Ähnlich wie bei dem Ansatz *design thinking* markierte den Beginn der ersten Phase des Seminars „Fachdidaktische Vertiefung: Interdisziplinäre Problemlösung konkret (IPK) – alternative Arbeitsweisen für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“ die Benennung eines Problems, woraus dann eine Fragestellung abgeleitet wurde. In unserem Kontext stellte sich für die Studierenden die folgende Frage: „Wie gelingt ökonomische Bildung in der Hochschullehre?“ Es war dabei essenziell, eine offene Frage zu formulieren, die keine impliziten Antworten vorweggenommen hat, um den Ideen- und Lösungsfindungsprozess gänzlich offen zu halten. Das bedeutete für alle am Seminar Teilnehmenden, sich von Rahmenbedingungen, Richtlinien, gängigen Theorien und Praktiken zu lösen, um im Idealfall eine neue, innovative Lösung zu finden.

b. Beobachten, Lernen und Forschen

In der zweiten Phase begannen die Teammitglieder mit der Literaturrecherche. Es wurden Informationen verschiedener sozialwissenschaftlicher Disziplinen gesammelt, ausgewertet und zu neuen Erkenntnissen zusammengefasst. Die Textgrundlage bildeten die folgenden Einführungswerke der jeweiligen sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Verwendet wurde für einen Einblick in die Didaktik der

- Geographie das Werk „Geographiedidaktik“ von Gisbert Rinschede (2019),
- Soziologie die „Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung“ von Martina Löw und Thomas Geier (2014),
- Politik(wissenschaft) der Band „Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie“ von Monika Oberle und Georg Weißeno (2017),
- Geschichte das Werk „Geschichtsdidaktik“ von Nicola Brauch (2015),
- Wirtschaftswissenschaft exemplarisch die Monografie „Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts“ von Tim Engartner (2010).

Anhand dieser Grundlagentexte wurden gegenwärtige Lösungen bzw. Vorgehensweisen und Konzepte sozialwissenschaftlicher Bildung in Anwendung auf ökonomische Problemfragen beobachtet, hinterfragt sowie analysiert, um im Rahmen dieses Prozesses das zu lösende Problem noch besser zu erfassen. Die Problemstellung bestand darin, wirtschaftliche Themen im Hochschulkontext zum einen multiperspektivisch zu behandeln sowie zum anderen die Studierenden dazu zu motivieren, sich mit wirtschaftlichen Themen und Fragestellungen auseinanderzusetzen.

Wir als Lehrende haben vorab mit Studierenden und Lehrenden anderer Lehrveranstaltungen gesprochen, die im Rahmen des fachdidaktischen Teils des Lehramtsstudiengangs für das Fach „Politik und Wirtschaft“ angeboten wurden und zudem ausgewählte Veranstaltungen beobachtet und analysiert, um daraus Rückschlüsse zu ziehen, wie sich der *Status quo* der Lehrpraxis darstellt, an welcher Stelle sich Probleme ergeben und inwiefern diese mithilfe der Erkenntnisse der Studierenden zu lösen sind. Dabei waren zudem Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen verschiedener Fachdisziplinen zentral, um zu erörtern, worin Herausforderungen liegen, wie z. B. die vorherrschende Unzufriedenheit der Betroffenen zu begründen ist. Folgende Aspekte wurden als problematisch wahrgenommen:

- monoparadigmatische, d. h. primär wirtschaftswissenschaftliche Wissensvermittlung,
 - wenig motivierende, aktivierende Lehrveranstaltungen (z. B. vorlesungsbasierte Lehrformate) aufgrund einer intransparenten Auswahl von Inhalten und mangelndem Lebensweltbezug – insbesondere im Lehramtsstudium,
 - Ängste, Hemmungen sowie Unwissenheit gegenüber wirtschaftsbezogenen Themen, die wiederum die Tendenz verstärken, Veranstaltungen nicht zu besuchen, die explizit jene Themen adressieren.
- c. Zu einer Synthese gelangen

Im Anschluss daran wurden alle gewonnenen Informationen, Ergebnisse, Fragen und neuen Erkenntnisse in Teamarbeit ausgetauscht, um die Essenz des zu bearbeitenden Problems zu verstehen. Daraus leitete sich eine veränderte

Fragestellung ab, die in unserem Fall eine Präzisierung bedeutete: „Wie gelingt eine inhaltlich, methodologisch und methodisch plurale, sozioökonomische Bildung in der Hochschullehre?“

d. Ideen und Lösungen finden

In dieser Phase wurden gemeinsam mit den Studierenden möglichst viele Ideen gesammelt, die zur Lösung des definierten Problems bzw. zur Beantwortung der Frage beitragen konnten. Die Maximen der Methode, die gerade in dieser Phase zentral herausstechen, sind: Die Teammitglieder werden zu „Sofort-Expertinnen und -experten“, die bei der Ideenfindung nach den beiden folgenden, dem *design thinking* entlehnten Prinzipien arbeiten: „Quantität vor Qualität“ sowie „Alles ist (erst einmal) möglich“ (Gürtler und Meyer 2013, S. 39 ff.). Dies übersetzt die im Rahmen der in Phase 2 gewonnenen Erkenntnisse in die Spezifik der Methode, sodass es folglich nicht darum geht, konkurrierende Ansätze oder Lösungen im Wettbewerb gegeneinander auszuspielen. Vielmehr sollen gemeinsam – in einem kreativen, interdisziplinären Prozess – Lösungen erarbeitet werden, die letztlich im Konsens zu realisieren oder auch zu verwerfen sind. An einem fiktiven Beispiel veranschaulicht bedeutet dies, dass aktuelle Probleme wie die Besteuerung von Kohlenstoffdioxid aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. So bewertet die Ökonomie jenes Problem beispielsweise unter dem Prinzip der Effizienz, die Politikwissenschaft mit Blick auf die dafür notwendigen institutionellen Gegebenheiten und die Soziologie unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Gefüges. Doch können theoretische und methodische Zugänge der einzelnen Disziplinen in einem Aushandlungsprozess verbunden und neue Lösungsmöglichkeiten hervorgebracht werden. Da die damit verbundenen Aushandlungsprozesse Teil der Methode IPK sind, können mögliche interdisziplinäre Lösungen für den beschriebenen Fall beispielsweise beim Einsatz im schulischen Fachunterricht erarbeitet werden. Der Fokus des vorliegenden Settings besteht, wie in Schritt 1 beschrieben, darin, auf einer metatheoretischen Ebene die Gemeinsamkeiten der sozioökonomischen Bezugsdisziplinen herauszuarbeiten.

e. Prototypen entwickeln

In dieser zentralen Phase stand die Herstellung eines Prototyps im Mittelpunkt, d. h. die Vorstellung erster Konzeptideen. Es sollten die Tragfähigkeit und die Entwicklungschancen der Konzepte eruiert werden, wobei es explizit nicht darum ging, finalisierte Lehr-Lernarrangements zu präsentieren. So konnten zunächst auch Teilergebnisse zur Diskussion gestellt werden. Die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seminars präsentierten Ideen und Lösungskonzepte wurden von uns weiterentwickelt, verändert sowie teilweise

verworfen. An dieser Stelle hätte eine Rückkehr in Phase 1 bis 4 möglich sein können. In dem Fall hätten einzelne Schritte der Methode wiederholt werden müssen, bis alle Teammitglieder von dem bis dahin erarbeiteten Konzept überzeugt gewesen wären. Um eine möglichst konkurrenzarme Methode zu konzipieren, haben wir die Methode adaptiert: Kleinere Teams mit dem Ziel, sich im Folgeschritt mit den anderen Teams zu verbinden, ermöglichten es, an Konzepten sozioökonomischer Bildung zu arbeiten, die explizit nicht in einem Konkurrenzverhältnis standen, sondern im Austausch mit dem gesamten Team bestenfalls in einen finalen Prototyp integriert wurden. Der Unterschied zwischen den Konzepten und dem Prototyp bestand darin, dass die jeweiligen Konzepte bestimmte Schwerpunkte hatten, z. B. war ein Konzept eher geographiedidaktisch konnotiert, ein anderes eher politikdidaktisch. Hingegen wies der Prototyp ein möglichst ausbalanciertes Verhältnis der einzelnen Bezugsdisziplinen auf.

f. Konzepte testen

Parallel zum Prototyping konnte die Phase des Testens beginnen. Dazu war es notwendig, Feedback zu (Teil-)Lösungen einzuholen. Üblicherweise binden die Teams im *design thinking* in diesem Schritt die potenziellen Nutzerinnen und Nutzer ein und diskutieren, validieren oder revidieren ihre Ergebnisse mit ihnen. Ähnlich sind wir während unserer Erprobungsphase (Testung) auch vorgegangen. Der ständige Austausch mit den Studierenden war dabei wegweisend. Die Testphase unseres Prototyps ist nicht abgeschlossen – vielmehr erhoffen wir uns von diesem Beitrag mehrere Impulse. Diese werden im Anschluss an das konkrete Praxisbeispiel von IPK im Ausblick dargestellt.

2.2 IPK als innovatives Seminarkonzept für die plurale, sozioökonomische Hochschulbildung

Die folgend dargestellten Phasen orientieren sich grundsätzlich an den vorangegangenen Ausführungen. Um den universitären Rahmenbedingungen gerecht zu werden, haben wir für IPK – als Ergebnis unseres Arbeitsprozesses – aber in fast allen Phasen kleinere Adaptionen an der Methode vorgenommen:

Die Vorarbeiten bestehen darin, das Lernsetting festzulegen. Dies erfolgt durch die durchführende(n) Lehrperson(en). Für das konkrete Praxisbeispiel ist die Fragestellung leitend: „Wie gelingt eine inhaltlich, methodologisch und methodisch plurale, sozioökonomische Bildung in der Hochschullehre?“ Diese Fragestellung bezieht die Studierenden aktiv in den Lehr-Lernprozess ein und hilft gerade den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern auch in

künftig zu gestaltenden Unterrichtsstunden. Zur Unterstützung der Lernenden kann eine Auswahl an Texten vorgegeben werden, die einen Einblick in die jeweiligen Disziplinen geben. Dies dient dazu, Zeit zu sparen und möglichst kontroverse Texte der einzelnen, die sozioökonomische Bildung umfassenden Domänen – Geographie, Geschichte, Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft – als Ausgangspunkt für ihre Recherche zur Ideen- und Lösungsfindung zu erhalten (siehe für Beispiele Schritt 2). Letzteres ist für das übergeordnete Ziel, Überlegungen für das Zusammenfassen der Teildomänen zu erarbeiten, zentral. So können die Studierenden, indem sie Alleinstellungsmerkmale dieser aufzeigen, Gemeinsamkeiten und Erweiterungen der jeweiligen Domänen herausarbeiten. Während in der Literatur zu *design thinking* alle Teammitglieder gleichwertig sind, erfordert unser Kontext und damit unsere Methode die Anerkennung und Berücksichtigung der Dozierendenrolle zur Komplexitätsreduktion. Lehrkräfte agieren somit als Lernberaterinnen und Lernberater.

Eine Kernvoraussetzung für das Gelingen von IPK – dabei ebenso ein Bestandteil der Vorarbeiten – stellt die Teamstruktur dar. So sind ‚interdisziplinäre‘ Teams aus Lernenden zu bilden, denen es ermöglicht werden muss, in einem iterativen Prozess kollaborativ an einer Fragestellung zu arbeiten und dafür Zeit und Räume (*team space*) flexibel nutzen zu können. Das Team arbeitet sich dabei durch mehrere Phasen, die in der Regel nicht linear, sondern in Iterationsschleifen verlaufen. Ähnlich des *Design-Thinking*-Ansatzes soll damit das prozesshafte Denken geschult werden (Gürtler und Meyer 2013).

Phase 1, die Problemerkfassung, bleibt bei IPK weitgehend gleich. Die darauffolgende Recherchephase (Phase 2) sollte in das Selbststudium verlagert werden. Es empfiehlt sich mit Blick auf die in der Praxis gewonnenen Erfahrungen, die Phase des Selbststudiums als durchführende Lehrperson(en) zu begleiten. Dies kann mithilfe von *blended learning* (Abwechslung von Präsenzphasen und E-Learning) erfolgen: Dabei bietet es sich beispielsweise an, Kurse auf den universitätseigenen oder auch externen Lehr-Lernplattformen zu erstellen, über welche die Studierenden sowohl mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen als auch den Lehrpersonen kommunizieren können, um über den aktuellen Arbeitsstand informiert zu sein. Dafür eignen sich digitale Medien und Tools wie Skype oder Padlet. Während Phase 3 wiederum im Vorgehen unverändert bleiben kann, schlagen wir in Phase 4 eine Vorgehensweise vor, die ‚Teams-im-Team‘ ermöglicht und zu einer Arbeitsteilung führt, die zeitlich entlastet und die prinzipiell vorausgesetzte Expertise der Mitglieder in Teilen kompensiert. Dazu wird die Seminargruppe nach den ersten drei Phasen in kleinere Teams aufgeteilt, die in der Phase der Ideen- und Lösungsfindung autonom arbeiten. So soll ein produktiver, flexibler, kreativer und kollaborativer Arbeitsprozess sichergestellt

werden, der dem fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung im sozialwissenschaftlichen Unterricht Rechnung trägt: „Durch den Einsatz handlungsorientierter Methoden [...] soll der Schüler [bzw. sollen die Studierenden] zu einem tätig werdenden Lernsubjekt werden, weshalb an die Stelle der Rezeption die der Produktion tritt, sodass der Schüler zum Ko-Produzenten bzw. Ko-Konstrukteur des Lernprozesses wird“ (Engartner 2010, S. 95). In Phase 5 und 6 müssen notwendigerweise wieder Adaptionen vorgenommen werden, da aufgrund der Seminargröße und der kleineren Teamgröße nicht nur ein Prototyp, d. h. ein einziges Konzept als Lernprodukt entsteht. Vielmehr werden die Teams ihre Ergebnisse aus der vierten Phase zur Diskussion stellen sowie den Versuch unternehmen, alle Ideen, Potenziale und Fragen gemeinsam zu einem Ergebnis zu integrieren. Wie bereits erläutert, ist die Phase der Testung schwieriger zu realisieren und daher eine Aufgabe für die Planung, Durchführung und Evaluation anstehender Seminare. Es sei an dieser Stelle mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass IPK selbst einen wichtigen Beitrag leistet, gute Hochschullehre in den Sozialwissenschaften zu erproben. IPK wird den (fach-)didaktischen Ansprüchen an komplexe Lernaufgaben gerecht, weil dieses methodische Vorgehen es ermöglicht – dem didaktischen Prinzip des interdisziplinären Problemlösens folgend –, die individuelle Kompetenzentwicklung der Studierenden in der Sozioökonomie aktiv zu gestalten (Füchter 2014). Dabei orientieren wir uns an dem allgemein anerkannten, in Lehre und Forschung stets weiterentwickelten Konzept des ‚Didaktischen Sechsecks‘ von Ziel-, Inhalts-, Prozess-, Handlungs-, Sozial- und Raumstruktur sowie den dort genannten Kriterien guten Unterrichts für die Identifikation zentraler Gelingensfaktoren sozialwissenschaftlicher Lehre (vgl. weiterführend Meyer 2014, S. 25).

3 Folgen/Wirkungen

Die Arbeit mit der von uns für die sozioökonomische Bildung konzipierten Methode IPK kann und muss unseres Erachtens zum einen auf der Ebene der Lehrenden und Forschenden an den Hochschulen vorangetrieben werden, um neue plurale, interdisziplinäre Seminarinhalte, -konzepte und -methoden im Feld der Sozioökonomie zu entwickeln. Zum anderen kann IPK selbst innovationsfördernd sein, da alle Phasen nicht nur mit Lehrenden und Forschenden, sondern auch in einer Gruppe mit Studierenden zu konkreten sozialwissenschaftlichen Fragestellungen durchlaufen werden können. Gerade der Bezug auf eine konkrete Problemstellung (beispielsweise Klimawandel) und eine entsprechende Anpassung der Methode (veränderte Fragestellung, andere Grundlagentexte)

kann für das Verständnis von IPK beim ersten Einsatz einfacher sein als der von uns gewählte relativ offene Zugang. Eine inhaltlich konkretere Problemstellung (curricular begründet und/oder der Dringlichkeit eines aktuellen Problems aus Wirtschaft, Gesellschaft, Politik entsprechend) dürfte es den Studierenden erleichtern, die Methode zu erlernen und sie nachhaltig auf andere Problemstellungen sowie Fragen der Sozioökonomie anzuwenden.

IPK sollte deshalb als neues Konzept zur Gestaltung von Seminaren und ihren Zielen, Inhalten und Methoden erprobt werden. Denkbar wäre im Sinne des *team-teachings* oder des *peer-to-peer-teachings*, Studierende in diesen Prozess mit einzubinden oder – im Rahmen des Lehramtsstudiums – die Konzeptideen auf den Kontext Schule anzuwenden und sie dort zu testen.

Des Weiteren haben die Entwicklung von IPK sowie die Durchführung der Methode an sich weiterführende Forschungsdesiderate aufgeworfen. Die folgenden Vorhaben beabsichtigen wir, in Anschlussarbeiten umzusetzen:

- theoretisches Testen des Konzepts durch Kolleginnen und Kollegen, indem sie diesen Beitrag kritisch rezipieren;
- erneuter Eintritt in den Prozess von IPK in frühere Phasen im neuen Design-Team mit Kolleginnen und Kollegen verschiedener Disziplinen (Fachwissenschaften und Fachdidaktiken);
- praktisches Testen von IPK im Rahmen eines im Sommersemester 2020 stattfindenden und zu evaluierenden Seminars mit dem Ziel der Überarbeitung und erneuten Erprobung;
- Vorstellung des Konzepts für Kolleginnen und Kollegen verschiedener Fachdisziplinen, um im Anschluss daran ihr Feedback einzuholen und auszuwerten;
- praktisches Testen von IPK in anderen Kontexten und unter anderen Fragestellungen: Eignet sich die Methode für den schulischen sozioökonomischen Unterricht? Worin liegen Vor- und Nachteile der Verwandtschaft mit anderen Makromethoden? Können auch fachwissenschaftliche Themen, z. B. aus der Internationalen Politischen Ökonomie, mittels der Methode erarbeitet werden?

Literatur

- Brauch, G. (2019). *Geschichtsdidaktik*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Engartner, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Engartner, T. (2018). Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In T. Engartner,

- C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke, G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer.
- Engartner, T., & Schweitzer-Krah, E. (2019). Wie denken Studierende über die Pluralismusdebatte in der Volkswirtschaftslehre? Ergebnisse einer quantitativen Befragung an deutschen Hochschulen. Düsseldorf: FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung. https://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-NOED-10-Engartner-2019_01_22-komplett-web.pdf. Zugegriffen: 17. Dez. 2019.
- Fridrich, C. (2012). Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. *GW-Unterricht*, 125, 21–40.
- Füchter, A. (2014). *Lernlandschaft Globalisierung. Grundlegung einer geöffneten Unterrichtsform für den politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe II*. Immenhausen: Prolog.
- Graupe, S. (2013). *Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen. Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte* (Bd. 2, S. 139–165).
- Gürtler, J., & Meyer, J. (2013). *30 Minuten Design Thinking*. Offenbach: GABAL.
- Hedtke, R. (2017). Disziplin, Domäne oder Denkweise? In T. Engartner & B. Krisanthan (Hrsg.), *Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?* (S. 52–60). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Jahn, D., Kenner, A., Kergel, D., & Heidkamp-Kergel, B. (Hrsg.). (2019). *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur*. Wiesbaden: Springer.
- Löw, M., & Geier, T. (2014). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Oberle, M., & Weißeno, G. (Hrsg.). (2017). *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer.
- Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. (Hrsg.). (2011). *Design Thinking: Understand – Improve – Apply*. Berlin: Springer.
- Rinschede, G. (2019). *Geographiedidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Thienen, J. P. A. v., Clancey, W. J., & Meinel, C. (2019). Theoretical Foundations of Design Thinking Part II: Robert H. McKim's Need-Based Design Theory. In C. Meinel & L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research. Looking Further: Design Thinking Beyond Solution-Fixation*. (S. 13–38). Cham: Springer Nature.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Das Leipziger Erwägungsseminar. Ein didaktisch reflektierender Erfahrungsbericht

Lara Boerger

Zusammenfassung

Von 2006 bis 2019 wurde an der Universität Leipzig das sog. Erwägungsseminar angeboten. Das Konzept des Seminares fußt auf der Erwägungsdidaktik der „Forschungsgruppe Erwägungskultur Paderborn“ und wurde Ende der 1980er Jahre entwickelt. Die Grundidee umreißt einen spezifischen erwägungsorientierten Umgang mit Alternativen. Demnach soll das Wissen von Expertinnen und Experten nicht als gesetzt, gesichert, und unumstößlich gelten. Vielmehr geht es darum, Theorien zu hinterfragen, zu vergleichen und einen integrierten und bewahrenden Umgang mit unterschiedlichen Erklärungsansätzen zu praktizieren. Die zentralen Forderungen des Netzwerk Plurale Ökonomik – Selbstkritik, Reflexion und Offenheit in der VWL zu fördern – werden aufgegriffen und stellen meines Erachtens das vorrangige Ziel der Lehrveranstaltung dar.

Schlüsselbegriffe

Erwägungsseminar · Erwägungsdidaktik · Plurale Ökonomik

L. Boerger (✉)

Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen, Heidelberg, Deutschland

E-Mail: Lara.Boerger@hwg-lu.de

© Der/die Autor(en) 2021

J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_15

225

1 Einleitung

Während meines Masterstudiums der VWL an der Universität Leipzig habe ich das sogenannte „Erwägungsseminar“ besuchen dürfen. Als Kritikerin der aktuellen ökonomischen Hochschullehre und als langjährige Unterstützerin der Bewegung der Pluralen Ökonomik war ich positiv überrascht von diesem Lehrkonzept. Hier fand ich ein Seminar vor, welches eigenes Denken und aktive Mitgestaltung auf eine Weise fordert, wie es in der gängigen ökonomischen Hochschulbildung selten vorzufinden ist.

Ich habe das Seminar im Rahmen meines Studiums gleich zweimal besucht¹. Im ersten Seminar lasen wir gemeinsam Pikettys „Kapital“ (Piketty 2014) und diskutierten seine Theorie der kapitalistischen Eigendynamik von Ungleichheit. Im nachfolgenden Semester behandelten wir einen Diskussionsbeitrag von Riese (2000) aus der Erwägungszeitschrift „Erwägen Wissen Ethik“, welcher sich mit dem Thema Geld als „unverstandene Kategorie der Nationalökonomie“ beschäftigte. Im Folgenden möchte ich – basierend auf diesen Erfahrungen – die Entstehung und die theoretischen Grundlagen des Seminars darstellen und die methodische Ausgestaltung hinsichtlich ihres Innovationspotentials für die Lehre in der Pluralen Ökonomik reflektieren.

2 Entstehungskontext

Das Leipziger Erwägungsseminar fußt auf der Erwägungsdidaktik der *Forschungsgruppe Erwägungskultur Paderborn*. Das Seminar wurde von Friedrun Quaas und Georg Quaas im Rahmen der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre an der Universität Leipzig seit dem Sommersemester 2006 durchgeführt und kontinuierlich weiterentwickelt. Mit einer einzigen Ausnahme fand das Seminar in jedem Semester statt, wird jedoch aufgrund fehlender Nachfolge im Jahr 2019 eingestellt.

Die Grundidee umreißt einen spezifischen erwägungsorientierten Umgang mit Alternativen und wurde Ende der 1980er Jahre von Frank Benseler, Bettina Blanck, Rainer Greshoff und Werner Loh entwickelt. Die Gruppe verfolgte

¹Dies war möglich, da sowohl das Modul „Evolutorische Ökonomik“ von Friedrun Quaas als auch das Modul „Internationale Politik und Wirtschaft“ von Georg Quaas den Besuch des Erwägungsseminars mit anschließender Hausarbeit als Seminarleistung anerkannten.

zunächst das Ziel, das Erwägungskonzept als Forschungstradition zu etablieren. Gemeinsam veröffentlichten sie die Diskussionszeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* (EWE), in welcher der Erwägungsgedanke als paradigmatische Grundlage herangezogen wurde (Blanck 2002, S. 333).² In diesem Rahmen entstand die Idee, den Ansatz nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre zu nutzen. Konkret geht es bei dem Konzept darum, den Studierenden „einen entsprechenden Raum für das Denken in Alternativen“ (Ferber et al. 2008, S. 6) zu eröffnen. Dabei soll das Wissen von Expertinnen und Experten nicht als gesetzt, gesichert und unumstößlich gelten. Vielmehr geht es darum, Theorien zu hinterfragen, zu vergleichen und einen „integrierten und bewahrenden“ Umgang mit Alternativen zu praktizieren (Blanck 2002, S. 11 f.). „Der Kerngedanke des Erwägungskonzepts besteht darin, dass sich die in einem Entscheidungszusammenhang erwogenen und dann bewahrten Alternativen als eine Geltungsbedingung für die schließlich gesetzte Lösung [...] nutzen lassen“ (ebd., S. 9).

Demnach sollen kontroverse Alternativen nicht nur vermehrt behandelt werden. Vielmehr sollen Entscheidungswissen und Entscheidungskompetenzen gestärkt und die Teilnehmenden befähigt werden, jeweilige Lösungsvorschläge bzw. Positionen mit Blick auf die Erwägungsgeltungsbedingungen einzuschätzen. Diese Vorgehensweise grenzt sich damit klar von etablierten Forschungstraditionen eines eher „kämpfenden“ Umgangs mit Alternativen ab, in welcher ein einziger Lösungsansatz gefunden und bewahrt werden soll (ebd., S. 12). Da Alternativen als Geltungsbedingung betrachtet werden, erhalten diese eine bleibende Funktion auch über die Setzung einer „besten Lösung“ hinaus zugesprochen.

An dieser Stelle verweist Blanck (2002, S. 18) auf das Wissenschaftsverständnis von Niklas Luhmann. Für diesen hängt die „Qualität“ einer Entscheidung nicht nur von der „gewählten Alternative“ ab. „Die Identität eines Entscheidungsaktes profiliert sich deshalb nicht nur in der gewählten Alternative, sondern auch gegen den Horizont anderer Möglichkeiten, vor denen sie bevorzugt worden ist“ (Luhmann 1981, S. 338). Auch für Paul Feyerabend tragen widerlegte Theorien „zum Gehalt ihrer siegreichen Konkurrenten bei“ (Feyerabend 1981, S. 130). Blanck (2002) betont, dass eher jene Forscherinnen und Forscher, welche einem relativistischen Pluralismus zuneigen, erwogenen Alternativen im Forschungsprozess eine bleibende Funktion zusprechen. Anhängerinnen und Anhänger eines

²Von 1990 bis 2001 erschien die Zeitschrift unter dem Titel *Ethik und Sozialwissenschaften* (EuS).

tendenziell geradlinigen Fortschrittsverständnisses hingegen zeigen laut Blanck (2002) weniger Bestreben, erwogene Alternativen zu bewahren.

„In Erwägungsseminaren sollen Konzepte unter expliziter Berücksichtigung von jeweiligen Alternativen erarbeitet werden. Die Studierenden sollen lernen, alternative Lösungen als solche zu erkennen, zu bestimmen und vergleichend mit ihnen umzugehen. Sie sollen weiterhin befähigt werden, sich eigene Positionen im Wissen um jeweilige Alternativen zu erarbeiten und in Diskussionen erwägungsoffen und korrekturbereit zu argumentieren“ (Blanck 1998, S. 169).

Das Konzept des Erwägungsseminars wurde in verschiedenen Fachbereichen erprobt. Neben dem Leipziger Seminar in Wirtschaftswissenschaften wurden an anderen Hochschulen Veranstaltungen in Erziehungswissenschaften, Informatik, Soziologie und katholischer Theologie durchgeführt.³ Die Ausgestaltung kann im Einzelnen sehr unterschiedlich sein. Beispielsweise gab es stark literaturorientierte Seminare ebenso wie solche, die keine verbindliche Literatur erarbeiteten. Auch können Erwägungsseminare stark studierendenzentriert gestaltet sein oder eher lehrerzentriert arbeiten (Blanck 2002, S. 301–304). Der folgende Beitrag stellt die Erfahrungen aus dem Leipziger Erwägungsseminar dar. Er zeigt, dass die Herangehensweise der Erwägungsdidaktik besonders im Bereich der Wirtschaftswissenschaften eine Bereicherung darstellen kann. Die zentralen Forderungen des Netzwerk Plurale Ökonomik – Selbstkritik, Reflexion und Offenheit in der VWL zu fördern⁴ – werden aufgegriffen und stellen meines Erachtens das vorrangige Ziel der Lehrveranstaltung dar. Auch Quaa und Quaa selbst betonen die Bedeutung für eine pluralere Hochschullehre, welche der Theorienvielfalt der Ökonomik gerecht werden soll: „Angesichts der Theorienpluralität in den Wirtschaftswissenschaften und des Vorherrschens eines *Mainstreams*, der sich durch kaum etwas anderes als durch wissenschaftsinstitutionelle Machtpositionen legitimiert, wäre ein stärkeres Vordringen hin zu erwägenden Lehrveranstaltungen eine Bereicherung“ (Quaa und Quaa 2012, S. 3).

³Beispiele und Berichte finden sich in der Diskussionszeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* oder online: <https://groups.uni-paderborn.de/ewe/> [29.08.2019].

⁴Nähere Informationen zum Netzwerk Plurale Ökonomik online: <https://www.plurale-oekonomik.de/> [29.08.2019].

3 Lehrinnovation

Das Leipziger Erwägungsseminar fand, wie bereits erwähnt, über einen Zeitraum von zehn Jahren an der Universität Leipzig statt und wurde in diesem Rahmen kontinuierlich weiterentwickelt und ausführlich dokumentiert. Auf der seminareigenen Internetseite⁵ finden sich sowohl Protokolle der Sitzungen als auch Erfahrungsberichte, die das Seminar selbst evaluieren und reflektieren. In den letzten Jahren hat sich ein fester Rahmen etabliert, welcher das Leipziger Erwägungsseminar maßgeblich ausmacht:

- Alle Teilnehmenden sind gleichberechtigt. Die Dozierenden nehmen keine richtungweisende Position ein.
- Um eine gleichberechtigte Gesprächskultur zu fördern, wird eine kreisförmige Sitzordnung hergestellt.
- Zu jeder Sitzung wird zu Beginn eine Tagesordnung vorgeschlagen und gemeinsam beschlossen.
- Der konkrete Umfang und Inhalt der Lektüre für die nächste Sitzung werden am Ende einer Sitzung festgelegt.
- Die inhaltliche Sitzung beginnt mit einem Statement eines Teilnehmenden zum gelesenen Text. Wer das Statement hält, entscheidet das Los und kann damit auch die Dozierenden treffen.
- Das Seminar wird protokolliert und das Protokoll auf der seminareigenen Internetseite veröffentlicht.
- Wer sprechen will, ergreift das Wort.
- Alle verpflichten sich, regelmäßig am Seminar teilzunehmen.

Dieses Regelsystem wurde immer zu Beginn der Veranstaltungsreihe vorgestellt und ebenfalls gemeinsam beschlossen. Natürlich konnten alle Teilnehmenden Änderungen einbringen. Beispielsweise war es möglich, eine Moderation einzuführen und Redelisten zu nutzen, worauf erfahrungsgemäß aber tendenziell verzichtet wurde. Auch im Laufe des Seminars konnten jederzeit Verfahrensvorschläge eingebracht werden.

Die ‚herrschaftsfreie Kommunikation‘ stellte eine der wesentlichen Erkennungsmerkmale des Leipziger Erwägungsseminars dar. Demnach wurden die „sonst herrschenden Riten der Worterteilung und der autoritativen Lenkung der Diskussion außer Kraft gesetzt“, nachdem in der ersten Sitzung die Rahmen-

⁵Siehe online: <http://evoeco.forschungsseminar.de/> [29.08.2019].

bedingungen erläutert und organisatorische Fragen geklärt wurden (Ferber et al. 2008, S. 6). Diese nicht-autoritäre Struktur sollte jedoch nicht mit Regellosigkeit verwechselt werden. Vielmehr kann von einer basisdemokratischen Organisationsstruktur gesprochen werden. Die anfängliche Themenwahl und die Beurteilung der Seminarleistung in Form einer Hausarbeit ist davon jedoch ausgenommen und wird – wie üblich – von den Dozierenden vorgenommen. Diese Ausnahmen sind notwendig, um eine Einbettung in das „expertokratisch organisierte Universitätssystem“ (ebd., S. 6) zu ermöglichen.

Thematisch waren die Seminare in das Lehrmodul „Ökonomische und politische Bedingungen der Globalisierung“ integriert. Unter diesem eher allgemeinen Rahmenthema wurden jedes Semester neue Themeninhalte behandelt, mit dem Ziel das Phänomen der Globalisierung aus verschiedenen Perspektiven zu erörtern. Anfangs orientierten sich die Erwägungsinhalte an den Diskussionsseinheiten der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* (EWE).⁶ Diese erwiesen sich als besonders geeignet, da die Texte dem von EWE eigens entwickelten „Thesen-Kritik-Replik“-Verfahren folgten und die Erwägungsstruktur gewissermaßen vorgegeben war.⁷ Später wurden auch externe Inhalte behandelt, bei denen Monografien oder thematisch zusammenhängende Texte den Ausgangspunkt für den Erwägungsprozess bildeten (Quaas und Quaas 2012, S. 1).⁸

Die Förderung der Fachkompetenz ist Teil des didaktischen Ziels, steht jedoch nicht im Vordergrund. Neben den didaktischen Zielen, die Bettina Blanck für das Erwägungsseminar formuliert hat⁹, betonen Quaas und Quaas (2012, S. 2), dass vor allem die Fähigkeit zur Äußerung von Kritik gefördert werden soll. Gerade hier sehen sie in der wirtschaftswissenschaftlichen Lehrpraxis eine wesentliche Leerstelle, was zur Folge hat, dass die Vorzugswürdigkeit einer gewählten Alternative „häufig nicht oder zumindest nicht gut argumentativ begründet“ (ebd.)

⁶Konkret wurden folgende Diskussionseinheiten behandelt: 1. Altvater (2002), 2. Radnitzky (2002), 3. Witt (2004), 4. Ulrich (2000) und 5. Riese (2000).

⁷Das Verfahren wird im späteren noch ausführlicher erläutert.

⁸Unter den Monografien fanden sich beispielsweise Piketty (2014), Krugman (1999) und Rodrik (2010). Darüber hinaus wurden die Themen Krisentheorien, das bedingungslose Grundeinkommen oder die Euro-Krise behandelt. Alle Erwägungsinhalte finden sich online: <http://evoeco.forschungsseminar.de/> [29.08.2019].

⁹Diese wurden oben bereits ausführlicher dargelegt. „Die Studierenden sollen lernen, alternative Lösungen als solche zu erkennen, zu bestimmen und vergleichend mit ihnen umzugehen. Sie sollen weiterhin befähigt werden, sich eigene Positionen im Wissen um jeweilige Alternativen zu erarbeiten und in Diskussionen erwägungsoffen und korrekturbereit zu argumentieren“ (Blanck 1998, S. 169).

wird. Die Seminare benötigten in der Regel keine besondere Ausstattung, jedoch sind einige Hilfsmittel von Vorteil. Besonders die zugeschnittene eigene Website ist im Laufe der Zeit zu einem „unverzichtbaren Arbeitsinstrument“ geworden (Ferber et al. 2008, S. 5). Sie diente den Teilnehmenden als Orientierung, half bei der Koordination des Erwägungsprozesses und hatte darüber hinaus auch eine archivierende Funktion. Auch haben sich einige Methoden als hilfreich erwiesen, um den Erwägungsprozess zu strukturieren. Besondere Anwendung fand das bereits erwähnte Thesen-Kritik-Replik-Verfahren, welchem auch die Beiträge der Zeitschrift *Ethik Wissen Erwägen* folgten. Diese Methode dient der Strukturierung von Diskussionseinheiten, indem eine schriftliche diskursive Auseinandersetzung nach dem Schema These – Kritik – Replik durchgeführt wird. Formal bedeutet dies, dass zunächst zu einem bestimmten Thema oder einer Frage ein Thesenpapier verfasst wird. Dies kann in Einzelarbeit, Zweier-Teams oder Kleingruppen erarbeitet werden. Im zweiten Schritt tauschen diese das Thesenpapier mit anderen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern und verfassen zu dem nun erhaltenen Papier eine Kritik. Die Kritiken wiederum werden den jeweiligen Autorinnen und Autoren der Thesenpapiere gegeben, welche darauf aufbauend eine Replik verfassen. „Aus erwägungsorientierter Perspektive kommt es darauf an, dass die Teilnehmenden in ihren Beiträgen ihre jeweils vertretenen Positionen gegenüber zu erwägenden Alternativen zu begründen versuchen und das jeweilige Begründungsniveau reflektieren“ (Blanck 2006).

Auch andere erwägungsorientierte Methoden wie Begriffslisten, Erwägungstafeln oder Pyramidendiskussionen wurden im Rahmen des Seminars ausprobiert.¹⁰ Während einige Methoden zum festen Bestandteil des Seminars wurden und immer wieder Anwendungen fanden, wurden andere als weniger hilfreich empfunden. So scheiterten die Pyramidendiskussionen beispielsweise daran, dass mögliche Alternativen nicht ausreichend inhaltlich identifiziert wurden und die Ausarbeitung einer Pyramide bereits an der Basis Probleme bereitete. „Waren wir vor Jahren noch zuversichtlich angetreten, möglichst viele Erwägungsmethoden testen zu können, zeigte sich letztlich doch rasch, dass die Grenzziehung viel früher einsetzte. Die von Bettina Blanck empfohlenen

¹⁰Einige Methoden greifen auf das Konzept von Bettina Blanck zurück; einige sind im Seminar selbst entstanden. Begriffslisten beispielsweise dienen dem Zweck, Begriffe in ihrem jeweiligen Kontext auffindbar und auf diese Weise in ihrer Spezifik leichter erkennbar zu machen (Ferber et al. 2008, S. 11). Genauere Beschreibungen der Methoden und weitere Vorschläge zur Erschließung vielfältiger Perspektiven finden sich auf der Internetseite des Erwägungsseminars oder bei Blanck 2002, S. 299–324.

Verfahren erwägungsorientierten Studierens kamen nicht zur Gänze zum Einsatz“ (Quaas und Quaas 2015, S. 7).

Generell war zu beobachten, dass Studierende der Wirtschaftswissenschaften diesen Instrumentarien aufgeschlossener gegenüberstanden als Studierende anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen (Ferger et al. 2008, S. 6). Darüber hinaus fällt auf, dass das Erwägungsseminar vor allem von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften als etwas Besonderes wahrgenommen wurde. Dies liegt darin begründet, dass sich das Seminar sehr stark von der sonst üblichen didaktischen Herangehensweise in der ökonomischen Hochschullehre unterscheidet. Als Besonderheiten wurden die demokratische Struktur, das notwendige Engagement der Einzelnen und die speziellen Regeln genannt. Diese Einschätzung teilen jedoch nicht alle. Ein Studierender der Soziologie schreibt nach dem Seminar, dass für ihn offen bleibt, durch welche Besonderheiten sich das Erwägungskonzept auszeichnet. „Insbesondere im Kontext meiner bisherigen Seminarerfahrungen in der Soziologie stellt sich mir die Frage, warum man nicht einfach von einer sehr ausführlichen Literaturbesprechung spricht“ (Ferger et al. 2008, S. 20).

4 Wirkungen und Folgen

Die ausführliche Dokumentation und Reflexion des Erwägungsseminars erlaubt es mir, nicht nur auf die eigenen Erfahrungen zurückgreifen zu müssen. Erfahrungsberichte¹¹ von Seiten der Dozierenden als auch von Seiten der Studierenden ermöglichen eine breitere Evaluation.

Besondere Aufmerksamkeit erhält in allen Berichten der Kommunikationsstil des Erwägungsseminars, welcher von Seiten der Studierenden sehr unterschiedlich bewertet wird. In Evaluationen kritisieren einige die fehlende Zielführung und ausufernde Diskussionen und sprechen sich stark für eine stärkere Strukturierung und klarere Gesprächsführung aus.

„Als Mensch, dem die Methode des Erwägungsseminars bisher unbekannt war, sind mir vor allem die langen, oft ergebnislos erscheinenden Diskussionen aufgefallen. Allzu oft hätte ich gerne die Diskussion abgebrochen, um endlich ‚auf den Punkt zu kommen‘ und zielführender vorzugehen.“ (Ferger et al. 2008, S. 20).

¹¹Zu finden unter „Publikationen“ auf der Internetseite des Erwägungsseminars (Online: <http://evoeco.forschungsseminar.de/> [29.08.2019]).

„Manchmal war es auch so, dass alles so lange zerpflückt wurde, bis man völlig den Faden verloren hat und sich fragen musste, worum es gleich noch mal ging, was der Grund für diese Diskussion war“ (ebd.).

Auf der anderen Seite ist es gerade die gleichberechtigte Diskussionskultur, welche von anderen Studierenden besonders positiv bewertet wird.

„Innerhalb des Seminars konnten wir uns in einer Diskussionskultur üben, welche nicht ständig von einem Pol dominiert wird“ (ebd.).

„Meiner Erfahrung nach trauen sich zu viele Studierende auch am Ende ihres Studiums nicht, einen Prof. Dr. Dr. zu kritisieren, und gehen davon aus, dass dieser aufgrund seines Titels die endgültige Wahrheit verkündet“ (ebd.).

Auch ich selbst erlebte es als bereichernd, dass in der Diskussion keine konkreten Antworten erwartet wurden und der Prozess offen von den Teilnehmenden bestimmt wurde. In anderen Seminaren hatte ich oft den Eindruck, dass die Dozierenden bestimmte Argumente erwarteten und der Diskussion damit im Vorhinein schon die Tiefe genommen wurde. Im Erwägungsseminar wurde ich zum ersten Mal im Rahmen einer universitären Veranstaltung aufgefordert, selbstständig zu denken und die Gedanken zu bestehenden Theorien eigenständig zu formulieren.

Gleichwohl fällt auf, dass im Erwägungsseminar häufig eine Sprachkultur vorherrschte, bei welcher vor allem Redegewandtheit und rhetorische Dominanz obsiegten. Zwar bestand jederzeit die Möglichkeit eine Moderation einzuführen, jedoch zeigte die Erfahrung, dass nur selten hierauf zurückgegriffen wurde. Eine Moderation als Bestandteil des anfänglichen Regelsystems fest zu etablieren bzw. vorzuschlagen, erscheint mir daher gerade in Anbetracht dieser Beobachtung ratsam. Diese könnte gegebenenfalls eine gleichberechtigtere Beteiligung bewirken. Idealerweise wechselt die Moderation in jeder Sitzung, sodass alle Teilnehmenden diese Rolle mindestens einmal übernehmen. Die Moderation sollte Wortbeiträge von jenen bevorzugt behandeln, welche sich seltener einbringen. Gleichzeitig könnte sie ausufernde Diskussionen und wiederkehrende Argumente benennen und unterbinden.

Darüber hinaus könnte die Moderation auch eine stärkere Strukturierung vorantreiben. Gute Erfahrungen habe ich persönlich mit der Nutzung von Moderationskarten gemacht, mit welchen die Diskussion zeitgleich kartiert und somit für alle visualisiert werden kann. Dieser Methode folgend werden zentrale Begriffe, Konzepte oder Thesen auf Moderationskarten niedergeschrieben und gesammelt. Ziel ist die Reduktion komplexer Sachverhalte auf wesentliche

Argumente und Schlüsselbegriffe. Gleichzeitig erfolgt auch eine Strukturierung, sodass die Beziehung der Karten zueinander bestimmt und für alle festgehalten wird. Die Nutzung von Moderationskarten birgt den Vorteil, dass die Anordnung leicht veränderbar ist, sodass gemeinsame Abstimmungsprozesse angeregt werden und zeitgleich eingearbeitet werden können.

Eine gemeinsame Dokumentation auf diese Weise könnte eine stärkere Strukturierung ermöglichen, ohne die Dozierenden wieder in eine lenkende Rolle zu versetzen. Gleichzeitig hilft die gemeinsame Strukturierung, von der inhaltlichen Diskussion zu abstrahieren und auf der Metaebene Verfahrensvorschläge über das weitere Vorgehen zu machen, sodass auch hier eine stärkere Beteiligung der Studierenden gefördert wird. In den Seminaren, die ich besucht habe, wurde das Protokoll – als gemeinsame Ergebnissicherung – von Georg Quaas verfasst und veröffentlicht. Die Studierenden wollten in der Regel weder die Protokollierung des Seminars übernehmen, noch wurde das Protokoll von vielen Teilnehmenden im Nachhinein gelesen. Eine gemeinsame Dokumentation könnte an dieser Stelle helfen, eine stärkere Strukturierung zu erreichen und den roten Faden für alle sichtbar zu machen.

Dieser Vorschlag hat jedoch den Nachteil, dass der Arbeitsaufwand für die Studierenden nochmals größer wird. Dabei ist der Arbeitsaufwand ein seitens der Studierenden oftmals angemahter Aspekt. „Damit ein Erwägungsseminar wirklich gut verläuft, braucht es mehr Vor- und Nachbereitung [...] als in normalen Vorlesungen/Seminaren“ schreibt ein Teilnehmer des Erwägungsseminars (Fergner et al. 2008, S. 21). Auch ich habe beobachtet, dass das Seminar vor allem von denjenigen Teilnehmenden gestaltet wurde, welche ein besonderes Engagement und eine große Arbeitsbereitschaft an den Tag legten. Unzureichend vorbereitete Studierende blieben in der Diskussion außen vor und brachten sich immer weniger ein. Quaas und Quaas (2015, S. 6) beschreiben, dass auf Seiten der Dozierenden insbesondere die Suche nach einem geeigneten Seminarthema mit Aufwand verbunden ist, sobald externe Erwägungsinhalte abseits der Diskussionszeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* eingeführt werden. Der gesamte Arbeitsaufwand lässt sich jedoch schlecht abschätzen, da der Erwägungsprozess offen ist und sich erst im Laufe des Seminars zeigt, welche zusätzlichen Vor- und Nachbereitungen notwendig werden.

Vor allem zu Beginn der Leipziger Erwägungsseminare stand das gemeinsame Forschen im Fokus der Veranstaltung. So wurden 2007 und 2008 gemeinsame Seminarberichte verfasst und in der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* veröffentlicht. Auch wenn in den Seminaren, welche ich besucht habe, keine gemeinsame Veröffentlichung stattfand, hatte ich dennoch den Eindruck, forschend tätig zu sein, statt lediglich an einer Lehrveranstaltung teilzunehmen. Beide Hausarbeiten,

welche ich im Rahmen der Erwägungsseminare schrieb, enthielten einen deutlich größeren Eigenanteil als die ‚Zusammenfassungen‘ früherer Seminararbeiten. Dies führe ich auf die Erwägungsmethode an sich zurück, welche eine kritischere Auseinandersetzung mit den zusammengetragenen Argumenten fördert. Die vielen Seminarsitzungen und Diskussionen regten eigene Überlegungen an, welche ich am Ende für meine Hausarbeiten nutzen konnte.

Auch wenn die Erwägungszeitschrift EWE nicht mehr herausgegeben wird, sollten zukünftige Erwägungsseminare verstärkt Möglichkeiten nutzen, um erarbeitete Inhalte zu veröffentlichen. Die Aussicht auf eine Veröffentlichung könnte die Motivation der Teilnehmenden erhöhen. Gleichzeitig werden Ergebnisse auch nach dem Seminar nutzbar und für andere einsehbar gemacht. Noch immer besteht beispielsweise die Möglichkeit, Beiträge auf der Internetseite der Forschungsgruppe Paderborn unter der Rubrik Erwägungslabor zugänglich zu machen.¹² Außerdem könnten Artikel der freien Enzyklopädie Wikipedia überarbeitet und eigene Beiträge an dieser Stelle veröffentlicht werden. Auch eine Zusammenarbeit mit der pluralen Online-Lernplattform Exploring Economics wäre an dieser Stelle denkbar.

Quaas und Quaas (2015, S. 7) beschreiben das Erwägungsseminar selbst im letzten Erfahrungsbericht als ambivalentes Experiment. Einige Standards, die das Konzept erfordern hätte, konnten auf Grund des institutionellen Rahmens nicht in Gänze umgesetzt werden. Zu nennen ist hier sicherlich die Verschulung der universitären Lehre durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge. So sahen viele Studierende keinen Anreiz darin, Inhalte zu studieren, die über den Pflichtkanon hinausgehen. Darüber hinaus waren die Teilnehmenden trotz guten Willens oft nicht in der Lage, „sich voll und ganz auf eine kritische inhaltliche Alternativenschau einzulassen“ (ebd.). Dies hatte zur Folge, dass am Ende eines Seminars vieles ‚Stückwerk‘ blieb, von dem man zu Beginn dachte, dass es einer Problemlösung nahekommen könnte. In der Bilanz überwogen aber die positiven Eindrücke. Das gute Feedback der Studierenden ermunterte immer wieder, „das Konzept nicht aufzugeben, am Leben zu erhalten und an gegebene Bedingungen anzupassen“ (ebd.).

Ich selbst hoffe, mit diesem Beitrag zum Erhalt und zur Verbreitung des Erwägungskonzeptes beizutragen. Auch wenn das Erwägungsseminar in Leipzig keine Nachfolge gefunden hat, könnten sich in der neuen Generation von Hochschullehrenden, die dem sozioökonomischen Pluralismus zugetan sind, einige Vertreterinnen und Vertreter finden, die eine Weiterführung dieser didaktischen

¹²Online: <https://groups.uni-paderborn.de/ewe/> [29.08.2019].

Methode als pädagogisch sinnvoll und gewinnbringend betrachten. Meines Erachtens realisiert die Erwägungsdidaktik die Forderung nach mehr Pluralismus in der ökonomischen Hochschullehre derart treffend, dass die fehlende Bekanntheit bei Unterstützerinnen und Unterstützern der Pluralen Ökonomik fast schon verwundert.

Literatur

- Altvater, E. (2002). Kapitalismus. Zur Bestimmung, Abgrenzung und Dynamik einer geschichtlichen Formation. *Erwägen Wissen Ethik*, 13, 281–292.
- Blanck, B. (1998). Erwägen als philosophische Orientierung und Didaktik. In K. Reinhard & T. Schmidt (Hrsg.), *Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung* (S. 164–195). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Blanck, B. (2002). Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. *Erwägungskultur in Forschung, Lehre und Praxis* Bd. 2. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blanck, B. (2006). Didaktische Hinweise zum Thesen-Kritik-Replik-Verfahren. <http://evoeco.forschungsseminar.de/blanck065.pdf>. Zugegriffen: 29. Aug. 2019.
- Ferger, F., Flöth, A., Karig, M., Keller, C., Quaas, F., Quaas, G., Schenk, E., Thalemann, G., & Thieme, S. (2008). Leipziger Erwägungsseminare – Zweiter Erfahrungsbericht zur Institutionalisierung einer alternativen Lehrform. *Erwägen Wissen Ethik*, 19(1), 3–24.
- Feyerabend, P. K. (1981). *Probleme des Empirismus*. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Krugman, P. (1999). *Der Mythos vom globalen Wirtschaftskrieg*. Frankfurt/M.: Campus.
- Luhmann, N. (1981). *Organisation und Entscheidung*. In *Ders., Soziologische Aufklärung*; Bd. 3 (S. 335–389). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Piketty, T. (2014). *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: C.H. Beck.
- Quaas, F., & Quaas, G. (2012). „Diskutiert wird doch in allen Seminaren...“ – Erfahrungsbericht aus den Leipziger Erwägungsseminaren. *Erwägen Wissen Ethik*, 23(1), 139–142.
- Quaas, F., & Quaas, G. (2015). Erwägen zwischen Skylla und Charybdis – Ein (weiterer) Erfahrungsbericht aus den Leipziger Erwägungsseminaren. *Erwägen Wissen Ethik*, 26(1), 146–154.
- Radnitzky, G. (2002). Das moralische Problem der Politik. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 13, 345–358.
- Riese, H. (2000). Geld – die unverstandene Kategorie der Nationalökonomie. *Erwägen/ Wissen/ Ethik*, 7(4), 487–497.
- Rodrik, D. (2010). *Das Globalisierungsparadox. Die Demokratie und die Zukunft der Weltwirtschaft*. München: C.H. Beck.
- Ulrich, P. (2000). Integrative Wirtschaftsethik: Grundlagenreflexion der ökonomischen Vernunft. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 11, 555–567.
- Witt, U. (2004). Beharrung und Wandel – ist wirtschaftliche Evolution theoriefähig? *Erwägen Wissen Ethik*, 15, 33–45.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Dialogischer Pluralismus als Polit-Talk – Ein Seminarkonzept zur Vermittlung von Diskurskultur und angewandter Pluraler Ökonomik

Elsa Egerer

Zusammenfassung

Dialogische Kommunikation ist von zentraler Bedeutung für die Plurale Ökonomik. Der Beitrag verfolgt das Anliegen, eine ‚gute Diskurskultur‘ als Grundlage Pluraler Ökonomik zu stärken. Vor dem Hintergrund der sozial-ökologischen Krisen unserer Zeit wird zudem das Ziel einer anwendungsbezogenen, gestaltenden Pluralen Ökonomik erörtert. Das beschriebene innovative Vorgehen stellt einen Versuch dar, beide Aspekte in die Lehre zu integrieren. Zudem wird diskutiert, welche Herausforderungen sich didaktisch ergeben.

Schlüsselbegriffe

Plurale Ökonomik · Hochschuldidaktik · Dialog · Anwendungsbezug · Diskurskultur

Ich freue mich über Anregung und Kritik zum Beitrag. Bitte schreiben Sie mir dazu eine E-Mail an: elsa.egerer@gmail.com

E. Egerer (✉)
Düsseldorf, Deutschland
E-Mail: elsa.egerer@googlemail.com

1 Entstehungskontext

Plurale Ökonomik verspricht mehr Erkenntnisgewinn als eine monistische Sichtweise. Erfolgreiche Kommunikation ist dabei Voraussetzung, um die epistemologischen Früchte des Pluralismus zu ernten (Gräbner und Strunk 2018, S. 17). In diesem Sinne beschreiben diverse (Plurale) Ökonominnen und Ökonomen das Ziel eines „interessierten“ (Dobusch und Kapeller 2012) bzw. „dialogischen“ Pluralismus (Rommel 2017). Als vielleicht prominenteste Fürsprecherin für das wirtschaftswissenschaftliche Gespräch sei an dieser Stelle McCloskey (1983, S. 483) zitiert, die sich intensiv mit der Rhetorik der Ökonomik auseinandersetzt, welche sie als das „Erforschen des Denkens durch Konversation“ begreift. Ihr zufolge sollten sich Ökonominnen und Ökonomen ihrer Rhetorik bewusst werden, weil sich nur so die eigentlichen Gründe für Meinungsverschiedenheiten verstehen lassen. Hinsichtlich der ökonomischen Lehre äußert McCloskey: „[...] economics is badly taught [...] because they [...] teach by axiom and proof instead of by problem-solving and practice“ (ebd., S. 513).

Auch in diversen studentischen Forderungen nach mehr Pluralismus in der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre findet sich das Bekenntnis zum dialogischen Pluralismus. So erachtet beispielsweise die International Student Initiative for Pluralism in Economics Pluralismus als geglückt, wenn eine „lebendige, intellektuell reichhaltige Debatte“ angeregt wird (ISIPE 2014). Das Ziel, den „Diskurs innerhalb der Volkswirtschaftslehre“ fördern zu wollen, wird von diversen Gruppen auf lokaler Ebene betont (z. B. Plurale Ökonomik Mannheim e. V.). Dabei geht es den Studierenden nicht zuletzt um die Schaffung offener Räume und den Austausch auf Augenhöhe (z. B. Bündnis Transformative Lehre Halle 2017).

Die Kompetenz des dialogischen Pluralismus scheint unter Mainstreamökonominnen und Mainstreamökonomern wenig verbreitet, ist aber auch bei heterodoxen Ökonominnen und Ökonomen nicht immer anzutreffen. Vielleicht liegt hier ein Hauptgrund, wieso die Plurale Ökonomik hinter ihren Potenzialen zurückbleibt. Wenn der Diskurs jedoch eine essenzielle Rolle für die (Plurale) Ökonomik spielt, muss die Nachfolgegeneration der Ökonominnen und Ökonomen das wissenschaftliche und öffentliche Diskutieren lernen und üben, damit sich eine bessere Diskurskultur etablieren kann. Im Vordergrund steht dabei das Format, weniger der Inhalt wirtschaftswissenschaftlicher Lehre.

Verschiedene Publikationen kritisieren des Weiteren eine Entkopplung der Wirtschaftswissenschaften von realweltlichen Fragen. Bereits im Jahr 1991 attestierte beispielsweise die Commission on Graduate Education in Economics der Ausbildung graduerter Ökonominen und Ökonomen in den USA diesbezüglich Handlungsbedarf (Krueger et al. 1991). Bezeichnenderweise formuliert eine vom Institute for New Economic Thinking (INET 2010, S. 1) gegründete *economics curriculum task force* den Kern ihres Anliegens wie folgt: „Der zentrale Gedanke unserer Reform ist die Lehre der Wirtschaftswissenschaften wieder mit der Funktionsweise der tatsächlichen Wirtschaft zu verknüpfen“. Damit sagt die *task force* implizit aus, dass sich die Lehre der Gegenwart von der realen Welt entfernt hat. Zahlreiche deutsche Ökonominen und Ökonomen unterzeichneten 2016 das Bekenntnis zu einer „Transformativen Wirtschaftswissenschaft“ (Schneidewind 2016), die Nachhaltigkeitsziele berücksichtigt. Schneidewind (2016, S. 33) stellt hier die Frage: „Wie kann die Lehre an Universitäten und Hochschulen so gestaltet werden, dass die dort ausgebildeten jungen Menschen in die Lage versetzt werden, die Herausforderungen für eine bessere Zukunft zu bewältigen?“ Auch diverse öffentliche Aufrufe für eine Plurale Ökonomik von Studierenden in der ganzen Welt fordern die Thematisierung aktueller und konkreter (politischer) Fragen vor dem Hintergrund der sozialökologischen Krisen unserer Zeit. Zukunftsgestaltung steht auch hier im Vordergrund. Die Bedeutung des „Echtweltbezugs“ findet sich bei einigen Gruppierungen bezeichnenderweise bereits im Titel¹. Was impliziert dies für die wirtschaftswissenschaftliche Didaktik? Wie kann Diskursfähigkeit gelehrt und „Echtweltbezug“ gewährleistet werden? Während sich aus den Hauptforderungen der Pluralen Ökonomik nach Theorien- und Methodenvielfalt (z. B. ISIFE 2014) unmittelbar inhaltliche Empfehlungen für die Lehre ableiten lassen, und sich vergleichsweise einfach beurteilen lässt, ob ein Lehrvorhaben diesbezüglich erfolgreich ist, scheint die Antwort an dieser Stelle weniger offensichtlich. Der folgende Seminarvorschlag stellt einen Versuch dar, Diskurskultur zu stärken und reale Probleme in das Zentrum der Lehre zu stellen.

Die Veranstaltung wurde im Rahmen des Masters „Plurale Ökonomik“ an der Universität Siegen und folglich vor dem Hintergrund eines pluralistischen Bildungsideals angeboten. Sowohl das Ziel der Kultivierung von Diskursen als auch der Bezug auf reale Problemstellungen verknüpft mit der Bedeutung der

¹Z. B. beim studentischen Arbeitskreis „Real World Economics Heidelberg“.

Kontextualisierung von Wirtschaft und wirtschaftlicher Bildung wird von den Siegener Pluralen Ökonominen und Ökonomen geteilt. Der Master Plurale Ökonomik stellt (insbesondere im Rahmen des organisationalen Schwerpunkts „Management und Mitweltgestaltung“) die Rolle von Ökonominen und Ökonomen als Gestalterinnen und Gestalter in den Vordergrund. Hierzu benötigen Ökonominen und Ökonomen „Fähigkeiten der Kooperation, der Systementwicklung und der Kreativität“ (Forschungsstelle Plurale Ökonomik 2019).

Der Master Plurale Ökonomik ist ein junger Studiengang ohne langjährig etablierte Strukturen, woraus sich ein relativ hoher Freiheitsgrad für die Lehre ableiten lässt. Konkret wurde das Seminar 2017 und 2018 im ersten Semester als Ergänzung zum einführenden Modul „Plurale Ökonomik“ angeboten. Die Veranstaltung war nicht Teil des offiziellen Modulhandbuchs. Die Teilnahme der jeweiligen Kohorte von etwa 30 Studierenden war folglich freiwillig.

Mein persönlicher Erfahrungskontext war zum Zeitpunkt der Entwicklung des Veranstaltungskonzepts vor allem geprägt von selbstorganisierten, partizipativen Lernformen. Hervorzuheben ist hier insbesondere der studentisch organisierte Lesekreis des Arbeitskreises Plurale Ökonomik an der Universität Leipzig². Um dem Bedarf der Studierenden nach offenen Austauschformaten gerecht zu werden, entstand im Leipziger Lesekreis ein Raum für tiefer gehende Fragen der Teilnehmenden. Ein persönliches Ziel der hier beschriebenen Seminar-konzeption war, ein ähnliches Format an der Universität Siegen zu etablieren. Den Studierenden sollte ermöglicht werden, den Lernraum im vorab definierten Rahmen mitzugestalten. Handelte es sich beim Lesekreis um ein komplett offenes Format, das allen Interessierten offen stand, sollte sich das an der Universität Siegen angebotene Seminar in das entsprechende Modul einfügen, und sah die Teilnahme der Studierenden des Masterstudiengangs Plurale Ökonomik vor.

²Die Veranstaltung findet seit dem Wintersemester 2013/2014 regelmäßig mit unterschiedlichen Teilnehmendenzahlen als offene Diskussionsrunde statt. Ziel der Initiatorinnen Maiko Kilian und Elsa Egerer war es, einen Raum zu schaffen, in dem die Teilnehmenden die Standardlehre diskutieren, hinterfragen und in einen pluralen Kontext stellen können. Der Arbeitskreis Plurale Ökonomik ist als Untergruppe der Leipziger Lokalgruppe von oikos organisiert. Oikos ist eine internationale Studierendenorganisation, die sich für eine nachhaltige Gesellschaft einsetzt.

2 Innovative Lösung im Sinne einer pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung

2.1 Konzept und Ziele

Im Rahmen des Seminars lernen die Studierenden verschiedene ökonomische Denkrichtungen kennen, welche auf aktuelle wirtschaftspolitische Fragen bezogen werden. Im Rahmen verschiedener strukturierter Formate kommen die Studierenden miteinander ins (Streit-)Gespräch.

Das nachfolgend beschriebene Konzept weist Gemeinsamkeiten mit dem von Nelson (2011) vorgeschlagenen „broader questions and bigger toolbox approach“ auf. Ähnlich wie im hier vorgestellten Seminar umgesetzt, spricht sich Nelson (2011) dafür aus, Fragen der realweltlichen Wirtschaft ins Zentrum der Lehre zu stellen.

Zunächst hat das Seminar das Ziel, die Fachkompetenz der Studierenden auf dem Gebiet der Pluralen Ökonomik weiterzuentwickeln und das Gelernte anzuwenden. Neben der tiefer gehenden inhaltlichen Auseinandersetzung mit verschiedenen ökonomischen Denkrichtungen sollen die Studierenden für den Nutzen einer pluralistischen Herangehensweise sensibilisiert werden. Die Anwendung verschiedener theoretischer Konzepte führt zu einem ganzheitlicheren Bild von Wirtschaft und im Idealfall zu einer Vielfalt unterschiedlicher Lösungsansätze für praktische Probleme.

Durch das Format der strukturierten Diskussion wird die Methodenkompetenz und Reflexionsfähigkeit der Studierenden gestärkt. Indem die Studierenden im Gespräch mit unterschiedlichen Perspektiven konfrontiert werden, werden sie herausgefordert, ihren Standpunkt zu vertreten, diesen argumentativ zu begründen und gegen Gegenargumente zu verteidigen. Dabei können sie auch rhetorische Fertigkeiten entwickeln und (ein-)üben.

Das Seminar kann zudem die Problemlösungskompetenz der Studierenden fördern. Indem theoretische Konzepte auf praktische Fragestellungen angewendet werden, ist eine Transferleistung der Studierenden gefordert, der sie weitgehend autonom und kreativ begegnen können.

Nicht zuletzt soll das Seminar die sozialen Kompetenzen der Studierenden fördern, insbesondere die Kommunikationsfähigkeit. Im Sinne des dialogischen Pluralismus sollen die Studierenden lernen, flexibel und beweglich auf Argumente zu reagieren. Sie sollen befähigt werden, „verschiedene Perspektiven einzunehmen und im Dialog zu halten“ (Rommel und Schneidewind 2017, S. 24).

2.2 Ablauf des Seminars

2.2.1 Themen- und Gruppenwahl

Zu Beginn des Seminars werden die Studierenden befragt³, welche Themenkomplexe sie diskutieren möchten (z. B. Arbeitsmarktpolitik, Umweltpolitik).⁴ Anschließend finden sich die Studierenden in Gruppen⁵ zusammen und wählen gemeinsam eine ökonomische Denkschule (oder eine einzelne Vertreterin bzw. einen einzelnen Vertreter), mit welcher bzw. welchem sie sich vertieft beschäftigen möchten.⁶ Die Literaturbeschaffung ist Aufgabe der Studierenden. Als grobe Orientierung empfiehlt sich z. B. die Online-Lernplattform <https://www.exploring-economics.org/de/>. Eine breitere Auflistung verschiedener ökonomischer Strömungen findet sich z. B. bei Peukert (2019). Bei der Auswahl der Denkschulen ist darauf zu achten, dass die Perspektiven möglichst heterogen sind.⁷

³Aufgrund zeitlicher Beschränkung wurden insbesondere im zweiten Durchlauf einzelne Elemente aus dem Seminarkonzept gekürzt. Die folgende Beschreibung geht in Teilen über die umgesetzte Gestaltung hinaus.

⁴Formatvorschlag: Die Studierenden sprechen in Kleingruppen über Themen, die sie interessieren und erstellen hierzu Plakate, die im Plenum vorgestellt werden. Anschließend erhalten die Studierenden Klebepunkte, die sie hinter die Nennungen auf denjenigen Plakaten platzieren, die sie am meisten interessieren. Mithilfe der Klebepunkte können die Interessenschwerpunkte visualisiert werden.

⁵Die Gruppenanzahl orientiert sich an der Zahl der Teilnehmenden und dem zeitlichen Rahmen. Z. B. wurde die Diskussion im zweiten Durchlauf des Seminars (drei Themenblöcke, sechs Gruppen) wie folgt strukturiert. Das Thema „Ungleichheit/Verteilungsfragen“ wurde aus der Perspektive von Marxismus, Neoklassik, Postkeynesianismus, und Feministischer Ökonomik beleuchtet. Der zweite Themenblock „Umweltpolitik“ wurde aus dem Blickwinkel der Schulen Ordoliberalismus, Neoklassik, Feministische Ökonomik sowie Sozioökonomik besprochen. Zum Thema „Digitalisierung“ diskutierten die Studierenden aus der jeweiligen Sichtweise von Ordoliberalismus, Sozioökonomik, Marxismus und Postkeynesianismus. Die genannten Denkschulen wurden zuvor unter anderem in der Vorlesung „Einführung in die Plurale Ökonomik“ besprochen.

⁶Vorschlag für den Medieneinsatz: Den Studierenden kann als Hilfsmittel zur selbstorganisierten Gruppenfindung die Verwendung eines kollaborativen *web-basierten real-time-texteditors* empfohlen werden (z. B. Etherpad, Gogledoc). Hier können die Studierenden selbstständig und für alle sichtbar eintragen, welche Denkschule sie bearbeiten möchten.

⁷Um Heterogenität und Ausgewogenheit zu gewährleisten, kann z. B. darauf geachtet werden, dass sowohl Denkschulen vertreten sind, die dem heterodoxen Spektrum zugeordnet werden, als auch Denkschulen, die als Teil des *Mainstreams* gelten (z. B. Peukert 2019, S. 4 ff.). Eine weitere Möglichkeit ist die Abdeckung verschiedener Perspektiven hinsichtlich Ontologie, Epistemologie und Methodologie (z. B. Exploring Economics 2019).

2.2.2 Vorstellung und Reflexion zur der gewählten Denkschule

Vor Beginn der inhaltlichen Bearbeitung der aktuellen Themenkomplexe betrachten die Studierenden die gewählte Denkschule aus wissenschaftstheoretischer und ideengeschichtlicher Sicht. Hier sollen Fragen nach dem historischen Kontext, Ontologie, Epistemologie und Methodik gestellt werden, z. B.: Wann ist die Schule entstanden? Was waren wichtige geschichtliche Ereignisse dieser Zeit? Wer sind die wichtigsten Vertreterinnen und Vertreter dieser Schule? Welches Menschenbild/Wissenschaftsverständnis wird in ihr zugrunde gelegt? Worauf baut die Schule auf? Von wem/was grenzt sie sich ab? Welche Methoden wendet sie an?⁸ Um das Wissenschaftsverständnis verschiedener Schulen zu visualisieren bietet sich eine Aufstellung an. Die Studierenden werden hierfür aufgefordert, ‚ihre‘ Schule im Raum zwischen zwei (wissenschaftstheoretischen) Polen (z. B. gemäß Marietta und Perlman 2000 oder Peukert 2018) zu verorten. Beispielfragen können dabei lauten: Blickt Ihre Schule eher aus der Perspektive des methodologischen Individualismus oder eher aus der Perspektive des methodologischen Holismus auf eine Problemstellung? Geht Ihre Schule eher formalistisch oder verbal-argumentativ vor? Würden Sie das Wissenschaftsverständnis Ihrer Schule eher dem Falsifikationismus oder dem Fallibilismus zuordnen?

2.2.3 Vorstellung der verschiedenen Denkschulperspektiven auf das gewählte Thema

Zu jedem Themenkomplex folgen zunächst ‚geordnete‘ Inhaltssessions. Hier stellen sich die Studierenden gegenseitig (nacheinander) die Perspektive ‚ihrer‘ Schule auf das Themenfeld vor. Zu Beginn soll geklärt werden, was die jeweilige Denkrichtung unter den themenbezogenen Begrifflichkeiten versteht und welche Prämissen vorausgesetzt werden. Auf dieser Grundlage ist es Aufgabe der Studierenden, die erarbeiteten Texte auf wirtschaftspolitische Fragen zu beziehen und – sofern möglich – Gestaltungsvorschläge abzuleiten. Finden sich bereits in der Literatur (der jeweiligen Schule) Politikmaßnahmen, sind die Quellen zu benennen. Handelt es sich um eine freiere Interpretation der Studierenden, ist

⁸An dieser Stelle sollte vonseiten der Lehrenden darauf hinweisen werden, dass die Abgrenzung verschiedener Denkschulen je nach Quelle ggf. unterschiedlich gezogen wird. Auch die Beantwortung der genannten Fragen lässt sich häufig nicht für alle Vertreter einer Denkschule einheitlich definieren. Die Studierenden sollten dafür sensibilisiert werden, dass das Denken in Kategorien (hier Denkschulen) in den Sozialwissenschaften immer eine vereinfachte Betrachtungsweise darstellt.

diese entsprechend zu begründen. Existieren innerhalb der Schule unterschiedliche Auffassungen zum Thema, ist dies ebenfalls zu erörtern.

2.2.4 Die verschiedenen Denkschulperspektiven im Diskurs

Die Diskussionstermine bilden das Herz des Seminars. Hier kommen die Studierenden miteinander ins offene (Streit-)Gespräch. Der Diskussionsraum gliedert sich in eine Podiumsdiskussion, eine offene *Fishbowl*-Diskussion und einen Feedbackteil.

Bei der Podiumsdiskussion werden konkrete wirtschaftspolitische Empfehlungen (z. B. aus Parteiprogrammen) zum Themenfeld diskutiert. Die Diskussion wird von einem Moderatorenteam oder der Lehrperson vorbereitet und wird ähnlich einer politischen Talkshow gestaltet. Hierfür bereitet die Moderation (kritische) Fragen vor, die von drei bis vier Podiumsteilnehmerinnen und Podiumsteilnehmern im Diskurs beantwortet werden. Die Studierenden übernehmen dabei die Rolle einer Vertreterin oder eines Vertreters ‚ihrer‘ Schule und argumentieren aus dieser Perspektive problembezogen. Als Einstieg bietet sich ein ‚Faktencheck‘ mit empirischen Daten an, welcher vom Moderatorenteam erarbeitet wird. Im Anschluss an die Podiumsdiskussion folgt ein *Debriefing*. Hier sollen die Studierenden berichten, wie sie ihre Rolle als Expertinnen und Experten der jeweiligen Schule wahrgenommen haben und Fragen beantworten wie: Wo konnten Sie in Ihrer Rolle gut argumentieren? Wo ist es Ihnen schwer gefallen? Wie stehen Sie selbst zu den vorgebrachten Argumenten?

In der folgenden offenen *Fishbowl*-Diskussion diskutieren die Studierenden frei zum Thema und können hierbei *ihren eigenen* Standpunkt vertreten. Hierzu werden in der Mitte des Raums drei bis vier Stühle im Kreis platziert. Als Regel wird vereinbart, dass nur die Studierenden sprechen, welche auf einem der Stühle in der *Fishbowl* sitzen. Wer etwas zur Diskussion beitragen möchte, muss folglich zunächst in der *Fishbowl* Platz nehmen. Hierzu können sich Studierende auf einen (ggf.) freien Stuhl setzen oder den Platz von anderen Diskussionsteilnehmenden einnehmen. Vorab wird die Regel vereinbart, dass im letzteren Fall eine Person durch Antippen am Rücken aus der Runde gewählt wird.

3 Folgen/Wirkungen

Im Folgenden soll reflektiert werden, welche Herausforderungen der dialogische Pluralismus an die Gesprächsteilnehmenden stellt und inwiefern das Seminar die Studierenden in ihrer Diskursfähigkeit stärken kann. Zudem wird grundsätzlicher reflektiert, wie sich die Rolle der Lehrenden bei partizipativ gestalteten Seminaren verändert.

3.1 Ein geeignetes Format hilft, den Gesprächsfaden zu halten

Ein offener Diskussionsraum macht noch keine gute Diskussion. Nach meiner Erfahrung fehlt in vielen Diskussionen die Fähigkeit oder die Bereitschaft, an einem gemeinsamen Denkstrang zu arbeiten und die Potenziale der Konversation werden nicht ausgeschöpft. Je größer die Anzahl der Gesprächsteilnehmenden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich das Gespräch in Einzelstatements ohne Bezug zueinander verliert. Obgleich auch im Rahmen des Seminars ein derartiges Zerfasern des Gesprächs an einzelnen Stellen zu beobachten war, konnte das Gespräch durch die klaren Formatvorgaben sinnvoll eingerahmt werden. Z. B. wurde die Anzahl der Diskussionsteilnehmenden durch das Format der Podiumsdiskussion und der *Fishbowl* begrenzt. Zusätzlich konnte das Gespräch durch die Moderation gelenkt werden.

Die *Fishbowl* besticht durch ihre klare Struktur und die Möglichkeit der Selbstmoderation durch die Studierenden. Gleichzeitig können alle Studierenden an der Diskussion teilnehmen und sich spontan einbringen. Gleichwohl lief im Rahmen des Seminars auch manche *Fishbowl*-Diskussion teilweise schleppend an und gestaltete sich, sofern nicht moderiert wurde⁹, ergebnisarm.

Die (weniger freien) Podiumsdiskussionen im Rahmen des Seminars verliefen sehr produktiv. Einige Studierende berichteten im Nachhinein beispielsweise, dass sie nun ein besseres Verständnis davon hätten, was Plurale Ökonomik eigentlich bedeute. Insbesondere die nachfolgend beschriebenen Aspekte schienen für das Gelingen von Relevanz.

3.2 Gelingensbedingungen der Podiumsdiskussion

Die Moderation der Podiumsdiskussion war für den Ablauf des Gesprächs entscheidend. Bei der Planung des Gesprächs war es für ein gutes Streitgespräch erforderlich, die Denkschulen so auf die Themen aufzuteilen, dass sich in der Diskussion unterschiedliche Perspektiven aufzeigen lassen, sowie darauf zu achten, dass jede Denkschule zum Thema ‚etwas zu sagen hat‘. Dabei war es insbesondere herausfordernd, eine Mischung aus breiten und spezifischen

⁹Die Methode *Fishbowl* kann dahin gehend angepasst werden, dass eine Moderatorin bzw. ein Moderator teilnimmt.

Fragen zu finden. Die Fragen sollten breit und offen genug sein, um eine Bezugnahme auf verschiedene Theorien zu ermöglichen. Diverse Ökonominnen und Ökonomen verschiedenster Theorien äußern sich z. B. zu Fragestellungen zum breit formulierten Thema „Soziale Absicherung“, weniger Ökonomen und Ökonominnen beschäftigen sich mit konkreten Politikvorschlägen. Eine breite Themenstellung erleichtert es den Studierenden folglich, etwas aus der Perspektive einer Schule beizutragen. Gleichzeitig birgt eine breite Themenstellung die Problematik, dass oberflächlicher bzw. weniger anwendungsbezogen diskutiert wird. Bezugnehmend auf das Seminar lässt sich sagen, dass das Thema vorab stärker hätte eingegrenzt werden müssen, um eine tiefer gehende und stärker auf konkrete Maßnahmen bezogene Diskussion zu erreichen. Auf der anderen Seite konnten durch die Formulierung breiterer Fragen alle Studierenden (und Denkschulen) erfolgreich eingebunden werden.¹⁰ Die Bereitschaft der Studierenden, sich intensiv auf das Seminar vorzubereiten, ist in diesem Zusammenhang als weitere Gelingensbedingung zu nennen.

Meines Erachtens ausschlaggebend für die gute Diskussionsdynamik war die Konzeption als Rollenspiel. Rollenspiele bieten die Möglichkeit, neue Verhaltens- und Argumentationsmöglichkeiten im künstlichen Rahmen zu erproben. Durch das Rollenspiel kann eine emotionale Distanz zur eigenen Person geschaffen werden und gleichzeitig wird die Fähigkeit gefördert, sich in ‚fremde‘ Perspektiven und Denkweisen hineinzuversetzen und deren Beweggründe zu verstehen (Perspektivenübernahme). Über den spielerischen Zugang, in die Rolle einer Expertin oder eines Experten zu schlüpfen, entwickelten die Studierenden große Diskussionsfreude. So wurden aus vormalig wortkargen, zurückhaltenden Studierenden streitbare Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer. Meines Erachtens ist dies auch darauf zurückzuführen, dass Angst vor möglicherweise negativ konnotierten oder vermeintlich disharmonischem Verhalten abgebaut werden konnte, da die Studierenden in ihrer Rolle agierten und das Verhalten nicht ihrer Person zugeschrieben wurde. Während in anderen Diskussionen, auch aufgrund der hohen Homogenität der ökonomischen Urteile der

¹⁰Zur Veranschaulichung sind im Folgenden einige breitere Beispielfragen aus der Podiumsdiskussion zum Thema (Um-)Verteilung angeführt: Wie kommt es zu Ungleichheit? Ist eine ungleiche Verteilung als problematisch zu beurteilen? Wie beurteilen Sie die gegenwärtige Lage? Welche Aspekte sind wichtig/sollten intensiver diskutiert werden? Sollte der Staat eingreifen? Wieso (nicht)? Wenn ja, mit welchen politischen Maßnahmen? Sollten Menschen nach ihrer Leistung entlohnt werden? Ist dies gegenwärtig der Fall? Besteht ein Spannungsfeld zwischen Wirtschaftswachstum und Umverteilungsmechanismen?

Studierenden, häufig die Reibungsfläche fehlte, konnten durch die Konstellation der Podiumsdiskussion Gegensätze aufgezeigt und ausdiskutiert werden.

Ein weiteres Ziel des Seminarkonzepts ist es, die Kommunikationsfähigkeit der Studierenden zu fördern, indem sie nachvollziehen, dass Differenzen zwischen verschiedenen Perspektiven häufig auf (verborgene) unterschiedliche Grundannahmen zurückzuführen sind. Ob dies gelungen ist, lässt sich abschließend nicht sagen, unter anderem weil in beiden Durchläufen des Seminars die wissenschaftstheoretische Reflexion aus zeitlichen Gründen gekürzt werden musste.

3.3 Sozialkompetenz als Vorbedingung für dialogischen Pluralismus

Restimierend lässt sich sagen, dass dialogischer Pluralismus insbesondere die Entwicklung von Sozialkompetenzen erfordert. Offene, innovative Formate, die den Studierenden die Möglichkeit geben, sich auszuprobieren, sind unter diesem Aspekt sinnvoll. Dabei geht es meines Erachtens auch darum, Räume zu schaffen, in denen eine begrenzte Autonomie der Studierenden möglich ist. Das Motto ‚je offener desto besser‘, ist jedoch *nicht* tragfähig. Denn auch wenn sich einzelne Studierende einen ‚herrschaftsfreien‘ Raum wünschen, zeigt sich häufig, dass eine klare Struktur und Moderation dem Gruppeninteresse an einem produktiven Diskussionsraum zuträglicher sind. Die Fruchtbarkeit eines Gesprächs hängt darüber hinaus stark vom Entwicklungsstand der Gruppe ab. Das vorgestellte Diskussionsseminar profitierte in beiden Durchläufen an der Universität Siegen von einer positiven Dynamik innerhalb der Gruppe der Studierenden.

Der Einfluss eines einzelnen Seminars auf die Gesprächskultur ist begrenzt. Im besten Fall können Strukturen geschaffen werden, durch die Studierende angeregt werden, ihre Persönlichkeit zu entfalten und Sozialkompetenz (weiter) zu entwickeln. Die Frage, wie auf das mangelnde Selbstbewusstsein von einzelnen Gesprächsteilnehmenden eingegangen werden kann, bleibt für mich offen. Ein Impuls zur Selbstreflexion wurde gesetzt, indem die Studierenden angeregt wurden, Mitverantwortung für die Gruppenkommunikation zu übernehmen und das eigene Gesprächsverhalten mithilfe eines Fragebogens¹¹ zu reflektieren.

¹¹Der Fragebogen wird bei Interesse gerne zur Verfügung gestellt.

3.4 Die Rolle des Lehrenden bei partizipativ gestalteten Seminaren

Meine Erfahrungen, auch aus anderen Veranstaltungen, haben mich darin bestärkt – gerade bei innovativen Konzepten – darauf hinzuweisen, dass partizipative Mitgestaltung der Lehre nicht basisdemokratische Entscheidung bedeutet. Die Verantwortung für und Macht über den Seminarrahmen liegt immer bei der Lehrperson. Um hier potenzielle Enttäuschungen aufseiten der Studierenden zu vermeiden, ist es meines Erachtens hilfreich, auf diesen Aspekt hinzuweisen.

Je freier die Gestaltung eines Seminars, desto stärker drängt sich die Frage des beruflichen Selbstbildes der Lehrperson und die Notwendigkeit, den Studierenden die eigene Rolle zu kommunizieren, auf. Dies äußert sich auf zwei Ebenen: Einerseits ist die Lehrperson verantwortlich für die Gestaltung des Seminarraums. Auch wenn die Lehrperson sich im Rahmen einer Diskussion nicht in den Vordergrund drängen möchte, bleibt ihr als Aufgabe mindestens, „den Raum zu halten“ (Polylog 2017). Das heißt, die Lehrperson stellt sicher, dass der Rahmen, in dem eine Diskussion stattfindet, vorab definiert und den Studierenden bekannt ist. Zudem öffnet und schließt *die Lehrperson* die Diskussion. Wird die Moderationsrolle an die Studierenden oder die Gruppe abgegeben, ist es für den Erfolg eines Seminars erforderlich, dies klar zu kommunizieren.

Des Weiteren stellt sich die Frage des beruflichen Selbstbildes auf inhaltlicher Ebene. Je offener und damit potenziell umfangreicher der Seminarfokus, desto größer die inhaltlichen Anforderungen an die Lehrperson. Bei einer sehr freien Seminargestaltung, die z. B. transdisziplinär angelegt ist, kann die Lehrperson nicht in allen Bereichen als Expertin oder Experte auftreten. Es besteht folglich ein Zielkonflikt zwischen dem Freiheitsgrad der Seminargestaltung und der Sicherstellung der Korrektheit der diskutierten Informationen. Ein nicht deterministisches Lehrideal führt nicht zur Auflösung dieses Zielkonflikts – im Gegenteil. Laut Earl (2000) zielt ein nicht deterministisches Lehrideal im Gegensatz zur Vermittlung der *einen* vermeintlich ‚richtigen‘ Theorie darauf ab, den Lernprozess der Studierenden dahin gehend zu unterstützen, dass im Rahmen eines unterstützenden ‚Gerüsts‘ eigene Schlussfolgerungen gezogen werden können. Während Sicherstellung der Korrektheit im Sinne eines deterministischen Lehrideals bedeutet, zu überprüfen, ob die Studierenden das Problem ‚richtig‘ gelöst haben, birgt das nicht deterministische Lehrideal im beschriebenen Seminarkontext die Herausforderung, zu bewerten, ob 1) die Argumentation verschiedener Theorieansätze korrekt verstanden und wiedergegeben wurde, ob 2) verschiedene Theorien schlüssig angewendet wurden

und, ob 3) die empirische Datengrundlage sowie der rahmengebende *Status quo* (z. B. Steuersätze, Sozialgesetzgebung etc.), auf den in der Anwendung Bezug genommen wird, korrekt dargestellt wurden. Je konkreter und detaillierter diskutiert wird, desto herausfordernder ist es für die Lehrperson, die inhaltliche Qualität sicherzustellen.

Literatur

- Bündnis Transformative Lehre Halle (2017). *Positionspapier für eine transformative Lehre an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. <https://blogs.urz.uni-halle.de/pluraleoekonomik/files/2017/11/PoPaPi-Transformative-Lehre.pdf>. Zugegriffen: 20. Sept. 2019.
- Dobusch, L., & Kapeller, J. (2012). Heterodox United vs. Mainstream City? Sketching a framework for interested pluralism in Economics. *Journal of Economic Issues*, 4, 1035–1058.
- Earl, P. E. (2000). Indeterminacy in the Economics classroom. In P. E. Earl & S.F. Frowen (Hrsg.), *Economics as an Art of Thought: Essays in Memory of G.L.S. Shackle* (S. 25–50). London: Routledge.
- Exploring Economics (2019). *Orientieren*. <https://www.exploring-economics.org/de/orientieren/#compare>. Zugegriffen: 20. Sept. 2019.
- Forschungsstelle Plurale Ökonomik an der Universität Siegen (2019). *Unser Pluralismusverständnis*. <https://plurale-oekonomik-siegen.de/forschungsstelle/>. Zugegriffen: 20. Sept. 2019.
- Gräbner, C., & Strunk, B. (2018). *Pluralism in economics: its critiques and their lessons*. ICAE Working Paper Series No. 82. Linz: Institute for Comprehensive Analysis of the Economy (ICAE). https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/108/ICAE_Working_Papers/wp82.pdf. Zugegriffen: 23. Dez. 2019.
- INET (2010). *Economics of the Real World – A project of the INET Economics Curriculum Task Force*. December 2010. Online: https://www.ineteconomics.org/uploads/downloads/Economics_of_the_Real_World_v10.pdf. Zugegriffen: 20. Sept. 2019.
- ISIPE (2014). *Internationaler studentischer Aufruf für eine Plurale Ökonomik*. Online: <http://www.isipe.net/home-de>. Zugegriffen: 20. Sept. 2019.
- Krueger, A., Arrow, K., Blanchard, O., Blinder, A., Goldin, C., Leamer, E., Lucas, R., Panzar, J., Penner, R., Schultz, T. P., Stiglitz, J., & Summers, L. (1991). Report of the Commission on Graduate Education in Economics. *Journal of Economic Literature*, 29, 1035–1053.
- Marietta, M., & Perlman, M. (2000). The Uses of Authority in Economics: Shared Intellectual Frameworks as the Foundation of Personal Persuasion. *The American Journal of Economics and Sociology*, 59, 151–189.
- McCloskey, D. (1983). The Rhetoric of Economics. *Journal of Economic Literature*, 21, 481–517.

- Nelson, J. A. (2011). Broader questions and a bigger toolbox: A problem-centered and student-centered approach to teaching pluralist economics. *Real World Economics Review* 58, 9–18.
- Peukert H. (2019). *Eine kritische Analyse an deutschen Hochschulen vorherrschender Einführungen in die Mikro- und Makroökonomie und plural-heterodoxe Alternativlehrbücher*. Forschungsinstitut für Gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW): Düsseldorf. FGW-Publikation Neues ökonomisches Denken 09. http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/NOED-Studie-09-Peukert-2019_01_29-komplett-web.pdf. Zugegriffen: 23. Dez. 2019.
- Plurale Ökonomik Mannheim e.V. <https://www.pluraleoekonomik-mannheim.de/>. Zugegriffen: 23. Dez. 2019.
- Polylog (2017). *Diskussion im Rahmen des Workshops "Polylog! Wie reden wir?"*. Herbstdialoge 2017 der Cusanus Hochschule.
- Rommel F. (2017). *Wegkunde einer pluralen Methodik – Wie lässt sich Methodenvielfalt in den Wirtschaftswissenschaften denken?* gehalten am: Eröffnungsvortrag des Moduls "Methodenpluralismus" an der Universität Siegen. Zugegriffen: 19. Mai 2017.
- Rommel, F., & Schneidewind, U. (2017). Auseinandersetzung mit der Kritik an transformativer und pluraler Ökonomik. *Ökologisches Wirtschaften*, 32, 22–24.
- Schneidewind, U. (2016). Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung. *Ökologisches Wirtschaften*, 31, 30–34.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Poetry-Slams als Impuls für eine subjektiv begründete Reflexion wirtschaftswissenschaftlicher Denk- und Sprachkulturen

Gabriela Hahn, Harald Hantke und Andreas Fischer

Zusammenfassung

Poetry Slams sind nicht nur unterhaltsam, auch machen sie Lyrik – und damit unterschiedliche sprachliche Ebenen – einem breiteren Publikum zugänglich. Doch birgt ihre Erarbeitung und Präsentation im Rahmen des wissenschaftlichen Hochschulstudiums auch das Potenzial, Bildungsprozesse anzustoßen, die Studierenden die Möglichkeit bieten, drängende gesellschaftliche Probleme zu reflektieren, einzuordnen, wissenschaftlich zu erörtern oder gar zu lösen? Oder anders gefragt: Bieten Poetry-Slams Studierenden die Möglichkeit, (sozio-)ökonomische Themen orientierend, reflektierend und verantwortungsvoll in ihrer eigenen Sprache zu erschließen und sich gemeinsam mit anderen intersubjektiv darüber auszutauschen? Einblicke in die Beantwortung dieser Fragen bietet der vorliegende Beitrag, der ein konkretes Lehr-Lern-Arrangement skizziert, durch das Studierende des Masterstudiengangs „Lehramt an berufsbildenden Schulen – Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften“ dazu herausgefordert wurden, eigene Poetry-Slam-Texte zu erarbeiten, präsentieren und reflektieren.

Andreas Fischer: verstorben

G. Hahn (✉) · H. Hantke · A. Fischer
Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg, Deutschland
E-Mail: gabriela.hahn@leuphana.de

H. Hantke
E-Mail: harald.hantke@leuphana.de

A. Fischer
E-Mail: gabriela.hahn@leuphana.de

Schlüsselbegriffe

Poetry-Slams · Poetry-Slam-Texte · Sozioökonomische Hochschulbildung · Lehrerbildung · Welten zwischen Ökonomie und Ökonomie · Transdisziplinarität · Berufsbildung

1 Entstehungskontext

(Nicht nur) Studierende der wirtschaftsberuflichen Bildung, mit denen wir das in diesem Beitrag skizzierte Lehr-Lern-Arrangement erprobt haben, werden während ihrer wissenschaftlichen (Aus-)Bildung mit einer standardisierten wirtschaftswissenschaftlichen Lehre konfrontiert und durch das darin vorherrschende ökonomische Weltbild in ihren Weltanschauungen und Überzeugungen einseitig geprägt (vgl. exemplarisch Bäuerle et al. 2020; van Treeck und Urban 2017).¹ Beispielsweise zeigt Graupe (2017a) auf, dass ökonomische Lehrbücher sogenannte „threshold concepts“ transportieren. Damit sind Konzepte gemeint, die die objektive Weltsicht ebenso wie das subjektive Selbstverständnis fundamental und nachhaltig ändern können. In ihren Untersuchungen kommt Graupe zu dem Ergebnis, dass aufgrund der weltweit standardisierten ökonomischen Bildung an Hochschulen von Indoktrination gesprochen werden kann. Sie stellt anhand von sprach- und textbasierten Analysen am Beispiel zweier Standardlehrbücher – Economics von Paul A. Samuelson und William D. Nordhaus sowie Economics von N. Gregory Mankiw – exemplarisch Formen von Beeinflussung dar, die (Vor-)Verständnisse von Studierenden bis in weltanschauliche Bereiche größtenteils unbewusst wandeln können. In einem Schwarz-Weiß-Schema werden z. B. klar positive Assoziationen und Emotionen mit dem Konzept ‚Markt‘ verbunden, während der Staat entweder kaum erwähnt oder aber unterschwellig in abwertender Weise mit emotional stark negativ behafteten Begriffen assoziiert wird – und dies weitestgehend ohne empirische Bezüge zu real existierenden Märkten (Graupe und Fischer 2019; Graupe 2013, 2014, 2017a, 2017b).

Graupe befürchtet, dass die vielfältigen sozialen Wurzeln wirtschaftlichen Denkens dadurch gekappt werden. Diesen Prozess hält sie für besonders kritisch, solange eine Reflexion der apriorischen Argumentationsweisen der Mathematik

¹Dieser Problembeobachtung greift auf Überlegungen zurück, die wir bereits in Fischer und Hantke (2020) dargelegt haben.

in den gebräuchlichen Lehrbüchern weitgehend unterbleibt, die skizzierte ‚Entwurzelung‘ von den Studierenden also nicht reflexiv nachvollzogen werden kann. Dabei bleibt es jedoch nicht: Die ökonomische Standardlehre beschränkt sich nicht auf die „Vermittlung“² eines mathematisch-abstrakten Denkens. Vielmehr finde – so Graupe – in der wissenschaftlichen Bildung eine Art „geistige Umpflanzung“ statt: Zunächst wird das wirtschaftliche Denken durch mathematische Abstraktion aus seinen vormals bestehenden vielschichtigen soziokulturellen Zusammenhängen gerissen. Auf diese Weise entwurzelt, wird es sodann in einen neuen Boden impliziter kognitiver Deutungsrahmen eingelassen (Graupe und Fischer 2019). Dieser Boden besteht im Wesentlichen aus einem hochgradig selektiven wirtschaftlichen Erfahrungswissen und den sogenannten *deep seated frames*, die sich, im Unbewussten verankert, aus weltanschaulichen und emotionalen Quellen ebenso wie aus wirtschaftsfremdem Erfahrungswissen speisen. Ein solches selektives wirtschaftliches Erfahrungswissen basiert nicht nur auf mathematischen Argumentationsfiguren, sondern auch auf abstrakten Konzepten, die sprachlich transportiert werden. Kognitionswissenschaftlich betrachtet lassen sich solche Konzepte nicht rein bewusst-kognitiv verarbeiten, sondern sie aktivieren quasi automatisch ein Netz unbewusster Deutungen und Interpretationen. Dabei gilt: Je weniger Hintergrundsituationen durch die sprachliche Vermittlung abstrakter Konzepte aktiviert werden, desto stärker wird der Spielraum möglicher Interpretationen eingeengt. Kognitionswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler bezeichnen dieses Phänomen als selektives *framing*. Durch die geschickte Wahl von Sprache (und von Bildern) lassen sich abstrakte Konzepte lediglich an ein sehr begrenztes Erfahrungswissen anbinden. Dies hat zur Folge, dass alternative Wissensstrukturen ausgeblendet werden und den Lebenswelten der Lernenden keinerlei Bedeutung mehr eingeräumt wird. Der interpretative Spielraum für die Deutung realer Phänomene wird also reduziert, wodurch die kognitive Pluralität verloren geht (Graupe und Fischer 2019).

Vor diesem Hintergrund stellen sich die Fragen, wie die Welten der Wirtschaftswissenschaften und die Welten des Alltags zueinanderstehen und welche Welten für Studierende relevant sind. Antworten auf diese Fragen gibt

²Die Verwendung des Begriffs „Vermittlung“ ist aus unserer Sicht im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen problematisch, da er lerntheoretisch verwendet auf ein Instruktionsdesign hinweist. Dennoch greifen wir in diesem Abschnitt aus zwei Gründen wiederholt auf diesen Begriff zurück: zum einen, weil ihn Silja Graupe in ihren Ausführungen selbst nutzt und zum anderen, um bewusst das hinter dem skizzierten Vorgehen stehende Instruktionsdesign zu verdeutlichen.

Priddat (2015), der darauf aufmerksam macht, dass dann, wenn Wirtschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern keine anderen Sprach-, Denk- und Handlungsweisen als ihre eigenen wahrnehmen, ihren Modellen etwas Entscheidendes fehle: Sie erklären nicht, wie Subjekte sich wirtschaftlich bewegen. Vielmehr postulieren sie normativ, wie sie sich bewegen sollen. Kurzum: Das, was Wirtschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler Wirtschaftswissenschaften nennen, wird nur von ‚Insidern‘ – den Ökonominnen und Ökonomen selbst – verstanden. Wirtschaftswissenschaftliche Theorien spiegeln somit eine Expertenperspektive auf die Wirtschaft – eine Expertenkultur – wider, die von Alltagsakteuren oftmals anders verstanden und interpretiert wird.³ Das Wissen sogenannter Ö-Experten, die eine Ö-Sprache sprechen, ist somit nicht konstitutiv für wirtschaftliche Alltagsakteure, die eine A-Sprache sprechen, mit der sie an wirtschaftlichen Prozessen teilnehmen, ohne die Ö-Sprache zu kennen. Diese Akteure haben ihre eigenen Auffassungen, (subjektiven) Theorien und Konzepte des Ökonomischen, die nicht unbedingt denen der Wirtschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler entsprechen. Die Kommunikation zwischen der Ö-Sprache der Ökonominnen und Ökonomen und der A-Sprache der Alltagsakteure ist somit unvollkommen. Dieses Problem kann durch die Herausbildung von Zwischensprachen – Sozioketen – relativiert werden, die Interpretationsspielräume eröffnen (Priddat 2015, S. 43 ff.; Priddat und Fischer 2019). Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis. Denn die Präzision, wie sie die Theoretikerinnen und Theoretiker der Ö-Sprache pflegen, erweist sich in den Alltagswelten als unbrauchbar, weil die Akteure in ihnen ständig inter- und intradisziplinären Sachverhalten begegnen, die sie flexibel und opportunistisch erfassen müssen. Dabei sind zugleich Sach-, Zeit- und Sozialdimensionen einzubeziehen, die die standardisierten Wirtschaftswissenschaften in ihrer analytischen Sprache nicht abbilden. Studierende wissen, dass sie im ökonomisch geprägten Alltag mit Ungenauigkeiten und Ungefährem umgehen müssen und somit oftmals in ‚Zwischenwelten‘ operieren. Die standardisierten Wirtschaftswissenschaften achten dagegen darauf, „ihre eine Welt analytisch eindeutig auszubauen“ (Priddat 2015, S. 52). Damit wird eine weitere Facette deutlich: Die Gegensätze zwischen den Welten der Wirtschaftswissenschaften, in der Ö-Sprache gesprochen wird, und den Welten des Alltags, in denen A-Sprache gesprochen wird, existieren dialektisch nebeneinander. In ihrer Gleichzeitigkeit bedingen sie sich, zugleich

³Diese Erkenntnis lässt sich auch auf andere Expertenkulturen übertragen, da sie den Umgang mit individueller Profession adressiert.

stehen sie sich diametral gegenüber, wodurch die Kommunikation zwischen diesen zwei Sprachen bruchstückhaft bleibt. Studierende müssen somit subjektive Zwischensprachen zur Ent- bzw. Aufdeckung der Zwischenwelten zwischen den Welten der Wirtschaftswissenschaften und den Welten des Alltags entwickeln, die interpretationsoffen oder -bedürftig bleiben.

Die Spannungen zwischen diesen Welten können nicht einfach aufgelöst, sollten aber auch nicht ideologisch dramatisiert werden. Sie sind schlicht vorhanden und Bedingungen von Bildung. Hier wäre eine gewisse Gelassenheit geboten, denn alle denkbaren subjektiven Zwischenweltkonstruktionen haben lediglich vorläufigen Charakter. Eine perfekte Lösung scheint nicht realisierbar. Um Missverständnisse zu vermeiden: Es geht nicht darum, die Welten des Alltags gegen die Welt der standardisierten Wirtschaftswissenschaften auszuspielen, sondern lediglich darum, die Unterschiede der Bedeutungsgenerierung der A-Sprache und der Ö-Sprache sichtbar zu machen, um die sich daraus ergebenden Konsequenzen und Herausforderungen für die sozioökonomische Hochschulbildung zu identifizieren.

2 Innovative Lösungen im Sinne einer pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung

Der im vorangegangenen Abschnitt skizzierte Problembefund verdeutlicht zusammengefasst, dass der standardisierte wirtschaftswissenschaftliche Wissenskanon auf einem Autonomisierungsprozess der modernen Wirtschaftswissenschaften basiert. Aus diesem Kanon werden Denkmuster bzw. -modelle losgelöst von ihrem wissenschaftlichen und ökonomischen Kontext in Lehrbüchern zusammengefasst, die sich die Studierenden im Sinne eines *l'art pour l'art* aneignen müssen. Doch welche Möglichkeiten bestehen, Studierende subjektive Zwischensprachen entwickeln zu lassen, um diesem Phänomen im Rahmen einer sozioökonomischen Hochschulbildung zu begegnen?

Eine Möglichkeit besteht darin, Studierende Zwischensprachen entwickeln zu lassen, die auf literarischen Fiktionen basieren. Denn das Privileg der literarischen Fiktionen liegt in der Arbeit mit provokativen Übertreibungen, mit Ironie, Satire und Grotteskem, mit Mehrdeutigkeiten, Paradoxien, Absurditäten und mit der Verfremdung, dem Geheimen und dem Irrationalen in Grenzsituationen. So erreichen Fiktionen in der Literatur und auch im Film in ihrer Ventilfunktion für Lesende und Zuschauende vertiefte, teils zugespitzte Erkenntnisse, beeinflussen unsere Wahrnehmung und konstruieren Wirklichkeit(en). Vor allem kann in der Literatur die Innenwelt der Akteure, ihre Einbettung in

soziale Welten, offengelegt werden. Dabei bekommen komplexe Motive, Gründe, Affekte, Stimmungen, Informationen, Kalkulationen, Interessen, Hoffnungen, Normen, Narrative etc. Geltung, die in der Standardökonomik mit Präferenz und Nutzen viel zu eng gefasst sind (Priddat 2014).

Auf Basis dieser Erkenntnis haben ca. 25 Studierende des Masterstudiengangs „Lehramt an berufsbildenden Schulen – Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften“ im Modul „Masterforum: (Sozio-)ökonomische Bildung an berufsbildenden Schulen“ zur Erkundung der Welten zwischen Wirtschaftswissenschaften und Alltags Poetry-Slam-Texte erarbeitet, präsentiert und reflektiert. Dieses Vorgehen verstehen wir nicht allein als modisches Lehr-Lern-Arrangement, sondern als Impuls, um mithilfe von Sprache die Monokultur der wirtschaftswissenschaftlichen *Mainstream*-Lehre zu reflektieren, alternative Zugänge auszumachen und zu beschreiten. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Sprache ein zentrales Merkmal der menschlichen Lebensform ist – wohl wissend, dass es ‚die‘ Sprache gar nicht gibt. Vielmehr existieren verschiedene, zum Teil miteinander vollends inkompatible Sprachformen. Konstruktivistisch ausgedrückt: Ebenso wenig, wie es ‚die‘ Welt gibt, kann von ‚der‘ Sprache die Rede sein. In Sprache spiegelt sich eine eigenständige Art und Weise wider, die Welt zu begreifen. Auch wenn sich Sprache auf einen bestimmten Gegenstand bezieht, kann ein und derselbe Begriff in verschiedenen Kontexten eine andere oder auch ganz neuartige Bedeutung zugewiesen werden (vgl. exemplarisch Maturana und Varela 1987). Exemplarisch sei hier der Markt genannt, der als Ort, als Funktion, als normatives Prinzip, als Ideologie oder als Mythos aufgefasst werden kann (vgl. exemplarisch Ötsch et al. 2015).

Vor diesem Hintergrund erhielten die Studierenden im Rahmen der Erprobung des Lehr-Lern-Arrangements Gelegenheit, die (ökonomischen) Welten in ihrer eigenen Sprache zu erfassen. Dazu setzten sie sich mit der offen formulierten Aufgabe auseinander, in Einzelarbeit einen Poetry-Slam-Text zur übergeordneten Frage zu erarbeiten, zu präsentieren und zu reflektieren, inwieweit man in der wirtschaftsberuflichen Bildung Wirtschaft anders, quer und neu denken und gestalten sollte (Fischer und Hahn 2016, S. 5). Als Basis dieses Denkens und Handelns in Alternativen dienten die Überlegungen des Wirtschaftswissenschaftlers Jürgen Freimann (2013), die er in „Des Menschen Wolf. Wie die Herrschaft der Geldökonomie unser Leben zerstört und was wir dagegen tun können“ publiziert hat. Konkret erörterten die Studierenden auf dieser Basis Konflikte, Koalitionen und Widersprüchlichkeiten, die zwischen Geldökonomie und Realökonomie, Politikerinnen/Politikern und Unternehmerinnen/Unternehmern, Arbeitgeberinnen/Arbeitgebern und Arbeitnehmerinnen/Arbeitnehmern, Unternehmerinnen/Unternehmern und Konsumentinnen/Konsumenten, Politikerinnen/

Tab. 1 Ausschnitt aus dem Seminarkonzept

Seminar-Phase	Aufgabenstellungen
Erarbeitungsphase	<p>1) Formulieren Sie in Anlehnung an eines der folgenden Spannungsfelder, die Jürgen Freimann in „Des Menschen Wolf. Wie die Herrschaft der Geldökonomie unser Leben zerstört und was wir dagegen tun können“ skizziert, einen Poetry-Slam-Text:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geldökonomie und Realökonomie • Politikerinnen bzw. Politiker und Unternehmerinnen bzw. Unternehmer • Arbeitgeberinnen bzw. Arbeitgeber und Arbeitnehmerinnen bzw. Arbeitnehmer • Unternehmerinnen bzw. Unternehmner und Konsumentinnen bzw. Konsumenten • Politikerinnen bzw. Politiker und Konsumentinnen bzw. Konsumenten • Homo oeconomicus und Homo sapiens <p>Hilfreiche Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fischer, A., & Hahn, G. (Hrsg.) (2016). Poetry-Slam-Texte als Lernimpulse. Neue Ideen für den soziökonomischen Unterricht. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag • Freimann, J. (2013). Des Menschen Wolf. Wie die Herrschaft der Geldökonomie unser Leben zerstört und was wir dagegen tun können. Marburg: Metropolis
Präsentationsphase	<p>2) „Performen“ Sie Ihren Poetry-Slam-Text zum von Ihnen gewählten Spannungsfeld</p>
Reflexionsphase	<p>3) Erörtern Sie im Hinblick auf die präsentierten Poetry-Slam-Texte Konflikte, Koalitionen und Widersprüchlichkeiten, die in den thematisierten Spannungsfeldern bestehen bzw. bestehen können.</p> <p>4) Reflektieren Sie die präsentierten Poetry-Slam-Texte im Hinblick auf die folgenden Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern haben die erörterten Konflikte, Koalitionen und Widersprüchlichkeiten in Ihrem bisherigen Studium eine Rolle gespielt? • Inwiefern haben die erörterten Konflikte, Koalitionen und Widersprüchlichkeiten in Ihrem bisherigen Leben eine Rolle gespielt? • Inwiefern werden die erörterten Konflikte, Koalitionen und Widersprüchlichkeiten in Ihrem zukünftigen Beruf als Lehrer*in eine Rolle spielen? <p>Hilfreiche Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fischer, A., & Hahn, G. (Hrsg.) (2016). Poetry-Slam-Texte als Lernimpulse. Neue Ideen für den soziökonomischen Unterricht. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Quelle: eigene Darstellung

Politikern und Konsumentinnen/Konsumenten sowie dem Homo oeconomicus und dem Homo sapiens bestehen bzw. bestehen können. Die konkreten Seminarphasen und Aufgabenstellungen werden in Tab. 1 dargestellt.

Entstanden sind in diesem Prozess Poetry-Slam-Texte in Form von Gedichten, Balladen oder Rap-Songs, über die die Studierenden – hineinversetzt in verschiedene Rollen – im Rahmen einer Präsentation intersubjektiv kommunizierten oder richtiger formuliert: ‚slamten‘. Die Texte erweiterten allesamt die monodisziplinäre Perspektive der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung, indem sie beispielsweise Produzentinnen und Produzenten sowie Konsumentinnen und Konsumenten nicht allein als rational handelnde Individuen, sondern als verantwortlich handelnde Subjekte betrachteten (Fischer und Hahn 2016, S. 7). Für das Publikum bedeutete dies unter anderem, genau zuzuhören, wie über das, was als Ökonomie bezeichnet wird, gesprochen wird. Abb. 1 gibt einen Einblick in einen der dargebotenen Poetry-Slam-Texte.

Anhand des Beispiels in Abb. 1 wird deutlich, dass die Formulierung der Poetry-Slam-Texte die Studierenden dazu herausforderte, ihren Überlegungen einen subjektiven Sinn zuzuschreiben. Deutlich wird dies vor allem an der am Ende des Textes von der Verfasserin formulierten Moral, die ihre subjektive Sinngebung aus der Auseinandersetzung zwischen „Homo oeconomicus“ und „Homo culturalis“ widerspiegelt. Eine Folge daraus ist, dass die Texte – trotz vorangegangener wissenschaftlicher Analyse – einen starken subjektiv-lebensweltlichen Charakter haben (Fischer und Hahn 2016, S. 6).

Bezogen auf den in Kap. 1 formulierten Problembezug verdeutlicht das Beispiel in Abb. 1 somit, dass die Studierenden im Rahmen der Auseinandersetzung mit ihren Poetry-Slam-Texten dahin gehend sensibilisiert wurden, dass

- wirtschaftliche Tatsachen und Zusammenhänge in der wirtschaftswissenschaftlichen Sprache der Ökonominnen und Ökonomen (Ö-Sprache) wie auch in der Alltagssprache (A-Sprache) beschrieben werden können,
- es zwischen diesen beiden Sprachen einen mitunter großen Unterschied geben kann und
- vor diesem Hintergrund zwischen der Ökonomie, in der in Ö-Sprache gesprochen wird, und der Ökonomie, in der in A-Sprache gesprochen wird, mit einer weiteren, – hier – märchenhaften Sprache Zwischenwelten erschaffen werden können, die mit subjektiver Sinngebung belegt sind.

Etwas allgemeiner formuliert besteht im Rahmen der sozioökonomischen Hochschulbildung somit – wie in Tab. 2 verdeutlicht wird – eine Möglichkeit zur Übersetzung von der Ö-Sprache der Ökonominnen und Ökonomen in die A-Sprache

Homo oeconomicus – Mensch, Maschine, oder doch nur ein Märchen?

Es war einmal ein weiser alter Ökonom namens Simplificare. Er lebte in einer Geiz- und Gier-Gesellschaft, in der war der eigene Nutzen das einzig Elementare. Sie nannten sich Wirtschaftsmenschen, diese Mitmenschen – die Konsumenten, Produzenten, Arbeitnehmer, Arbeitgeber und ... Politiker?

Ihre Nachwelt scherte sie nicht, denn in ihrer eindimensionalen wirtschaftlichen Vernunft jagten sie Schnäppchen und Renditen und behandelten die Welt dabei wie Parasiten.

„Denn sie tun nicht, was sie wissen.“ Sagt Jürgen Freimann. Waren sie vielleicht doch noch Steinzeit-Menschen, diese Wirtschaftsmenschen?

Simplificare hatte es satt. Er musste neu forschen. Etwas Neues finden, was der Welt aus diesem Dilemma half und ihr nicht jegliche Daseinsgrundlage entzog.

Wo sollte das denn hinführen, diese Nutzenmaximiererei, Angeberei, Feilscherei, Wilderei – war sein Ziel nur Träumerei?

Nein, dachte er sich und nahm auf seiner Reise seinen bisher immer hilfreichen Wegbegleiter Oeconomicus mit. Eigentlich war er bloß ein ökonomisches Modell, aber über die Jahre ist er zu Fleisch geworden.

Nun gut, dieser verhält sich stets rational, nutzenorientiert, logisch denkend. Aber er war auch immer bestens informiert und traf seine Entscheidungen mit Kalkül. So zogen sie gemeinsam los, auch wenn Oeconomicus dieses Wort gar nicht kannte. Über Stock und Stein, Berge und Felder, durch Täler und Wälder, durch Länder und Wolkenfelder ...

Eines Tages gelangten sie an einen Fluss. Simplificare war sich sicher, hier müssen sie durch, damit sie auf der gegenüberliegenden Seite zu ihrer nächsten Station gelangen, denn auf seiner Liste waren nicht mehr viele Stationen übrig und er war langsam etwas verzweifelt.

„Da geh ich nicht durch“, sagte Oeconomicus. „Ich habe berechnet, dass wir zu 51 Prozent durch die Strömung mitgerissen werden und ertrinken. Wir sollten dieses Ziel auslassen oder die Bäume abholzen, damit wir eine Brücke bauen können.“ „Nein, das machen wir nicht“, erwiderte Simplificare. „Dann sollten wir umkehren“, meinte Oeconomicus.

Auf einmal hörten sie hinter sich ein „Hallo“. „Ich bin Culturalis, wollt ihr auch über den Fluss? Ich habe mich bisher nicht getraut euch anzusprechen. Ich hatte etwas Angst.“ „Angst, Zweifel, ha, ha, ha ...“, lachte Oeconomicus. Gefühle waren ihm völlig fremd.

„Komm, setz dich zu uns, Culturalis, und erzähl uns von dir“, lud Simplificare ihn ein. „Was trägst du in deiner Truhe rum?“ „Das ist meine Schatztruhe“, strahlte Culturalis sie an. Dort sammle ich all meine Gefühle, Empathien, Traditionen, Geschichten – meine sozialen und kulturellen Werte eben.“

„Aha.“ Simplificare schaute skeptisch. „Ist da auch Mut drin?“, fragte er. „Den könnten wir jetzt wohl gebrauchen.“ „Ja“, sagte Culturalis, „und auch Teamegeist, jetzt wo ich nicht mehr allein bin. Soll ich mal aufmachen?“ „NEIN!“, schrie Oeconomicus, „das wäre ja so, als würden wir die Büchse der Pandora öffnen. Wo kommen wir denn da hin? Ich kann messen, zählen, wiegen, und ich sage euch, die Chancen stehen schlecht!“

„Ich verstehe dich Oeconomicus, du hast auch Angst. Zusammen könnten wir es aber schaffen“, sagte Culturalis. „An einer Furt, miteinander verbunden, könnte es rein rechnerisch funktionieren. Dort ist das Wasser flach und die Strömungsgeschwindigkeit geringer“, erwiderte Oeconomicus kühl.

Simplificare hörte den beiden aufmerksam zu und plötzlich wurde ihm alles klar. Er hatte seine Lösung gefunden: Er muss die Denkweisen seiner Weggefährten verbinden, damit die Wirtschaftsmenschen zurück zur Vernunft finden, zum tieferen Gewissen und sie wieder tun, was sie bereits wissen.

Und so gingen sie zu dritt weiter auf ihre Reisen. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann werden sie uns berichten von ihrer neuen Betrachtungsweise.

Und die Moral von der Geschichte: Der eine funktioniert ohne den anderen nicht.

Abb. 1 Poetry-Slam-Text „Homo oeconomicus – Mensch, Maschine, oder doch nur ein Märchen.“ Quelle: Prinzke 2016, S. 176 f

Tab. 2 Welten zwischen Ökonomik und Ökonomie

<p>Ökonomik, in der in Ö-Sprache gesprochen wird:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaftliche Betriebs- und Volkswirtschaftslehre • Modellhaftes Denken • Homo oeconomicus • Ökonomische Zweckrationalität • Normativ geprägt durch wissenschaftliches Paradigma 	<p>Zwischenwelten, in denen in L-Sprache gesprochen werden könnte</p>	<p>Ökonomie, in der in A-Sprache gesprochen wird:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praktische • Betriebswirtschaft • Praktisches Denken und Handeln • „Wirklichkeiten“ • Praktische Vernunft • Normativ geprägt durch soziale Konstrukte
---	--	---

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Tafner 2015, S. 632

der Alltagsakteure darin, über Poetry-Slams die L-Sprache der Literatinnen und Literaten als Zwischensprache einzuführen. Diese L-Sprache entwickelt die Autorin des Beispieltexes (Abb. 1) mithilfe der märchenhaften Vermenschlichung der beiden Konzepte „Homo oeconomicus“ und „Homo culturalis“.

Tab. 2 verdeutlicht ebenfalls, dass die L-Sprache mehr Anschlussmöglichkeiten und mehr Zugänge für jene Narrative bzw. Geschichten bietet, die sich A-Akteure als Studierende (und als Lernende) erzählen, da sowohl in der L-Sprache als auch in der A-Sprache die Kerngedanken der Alltagstheorien zum Ausdruck gebracht werden können. Sie sind häufig ‚Gewissheitsvergewisserungen‘ in unsicheren Situationen. Dabei geht es nicht um wahr oder falsch, sondern um Plausibilisierungen, also darum, Anschlüsse herzustellen. Das geschieht nicht über Wahrscheinlichkeitseinschätzungen, sondern über Narrationen (Beckert und Bronk 2018). Das ‚Wahrscheinliche‘ der A-Sprachen in der Wirtschaft beruht auf erzählter Vergewisserung, dass andere ebenfalls so handeln und Situationen ähnlich einschätzen.

3 Folgen und Wirkungen

Am Beispiel des Poetry-Slam-Texts „Homo oeconomicus – Mensch, Maschine, oder doch nur ein Märchen?“ (Abb. 1) wurde deutlich, dass die Arbeit mit und an literarischen Fiktionen wie Poetry-Slams mit ihren provokativen Übertreibungen, mit ihrer Ironie, Satire und dem Grotesken, mit den Mehrdeutigkeiten, Para-

doxien, Absurditäten und mit der Verfremdung, dem Geheimnisvollen und dem Irrationalen in Grenzsituationen dazu beitragen kann, kreative Übersetzungen von der Ö-Sprache in die A-Sprache zu gestalten. Denn Fiktionen können bei Studierenden vertiefte Erkenntnisse aufbauen helfen, die die Wahrnehmung von Wirtschaft auf eine breitere Basis stellen. Dabei können Poetry-Slams inhaltlich reichlich ‚schräg‘ sein; teils werden wir damit bewusst in die Irre geführt. In ihrer Originalität sind derartige Texte hochgradig subjektiv – und ermöglichen damit eine andere, neue, pluralere Hochschullehre, die Lernende (und eventuell auch die Lehrende) gewissermaßen auflaufen lässt. So bieten die Texte keine Garantie für Richtigkeit oder Überprüfbarkeit. Dies ist jedoch gewollt. Denn im Zentrum der Erarbeitung, der Präsentation und der Reflexion steht nicht die Frage, wie Wirtschaft funktioniert. Vielmehr wird im Rahmen dieses Prozesses die subjektive Auseinandersetzung mit der Frage adressiert, welche Relevanz das Wirtschaften in unserem Leben hat. Damit wird ein subjekt- und problemorientierter Reflexionsraum eröffnet, in dem „ein sinnstiftendes, gleichermaßen theorie- wie auch praxisorientiertes sozioökonomisches Denken“ (Fischer und Hahn 2016, S. 9) entwickelt werden kann. Konkret werden Studierende durch die Erarbeitung, Präsentation und Reflexion von Poetry-Slams also dazu befähigt, Übersetzungen von der Ö-Sprache in ihre A-Sprache gestalten zu können. In den Mittelpunkt rückt damit eine Kommunikation, für die eine Lehrbuchökonomie allein nicht ausreicht. Vielmehr fließen weitere sozialwissenschaftliche und lebensweltliche Perspektiven mit ein, um sozioökonomische Prozesse gedanklich zu durchdringen. Dies bedeutet, dass das tatsächliche Verhalten der Wirtschaftsakteure genauer betrachtet werden muss, statt ökonomische Prozesse ausschließlich mithilfe vorgefertigter Modelle und Konzepte abzubilden. Dies wiederum impliziert, dass externe soziale und politische Anforderungen und Einflüsse in der sozioökonomischen Hochschulbildung stärker in den Vordergrund treten, während interne, systemimmanente Faktoren, wie sie aktuell für den neoklassischen wirtschaftswissenschaftlichen Betrieb relevant sind, an Gewicht verlieren (vgl. exemplarisch Beckenbach 2017).

So betrachtet perturbieren Poetry-Slams die alltägliche wissenschaftliche Lehre der Ökonomik und provozieren zugleich eine Reflexion über ebendiese Lehre sowie über sozial- bzw. erziehungswissenschaftliche Wissensbestände, die sich oft nur schwer mit dem Alltagswissen in Einklang bringen lassen. Abstrakt formuliert ermöglichen Poetry-Slam-Texte ein Mit- und Für-sich-selbst-Sein und schaffen damit Zeit und Raum, um eigene Wünsche zu formulieren, zu hinterfragen, ggf. zu verwerfen und neu zu denken. Nach unserer Einschätzung ist dies ein für die Professionalisierung der Studierenden existenzieller Prozess. Der Einsatz von Poetry-Slams in der Hochschulbildung ist demnach vor allem dann sinnvoll, wenn er sich nicht darauf beschränkt, wissenschaftliche

Modelle, Konzepte und Theorien zu bestätigen. Die Stärke von Poetry-Slams entfaltet sich somit dann, wenn sie helfen, die bisherigen Perspektiven der Studierenden mit anderen bzw. neuen Sichtweisen auf die ökonomisch geprägte Welt zu konfrontieren. So kann quasi eine Zukunft simuliert werden, die ebenfalls von Ungewissheiten und Irritationen geprägt sein dürfte – und die es den Studierenden abverlangt, vermeintliche Gewissheiten zu hinterfragen und mit lieb gewonnenen Routinen und Gewohnheiten zu brechen. Solche unerwarteten Momente können sich als produktive Anstöße für persönliche Bildungsprozesse entpuppen, weil sie Hergebrachtes und Gewohntes zu (zer-)stören vermögen. Die Konfrontation mit einander widersprechenden wissenschaftlichen Konzepten oder mit kontrastierenden eigenen Erfahrungen ist eine Form der fachlich-pädagogisch fruchtbaren Irritation. Dazu kann das Erarbeiten, Präsentieren und Reflektieren von Poetry-Slams anstiften.

Darüber hinaus bieten Poetry-Slams einen Zugang zum ‚Mehr-wahrnehmen-Können‘, sofern sie die Beobachtung von und den Umgang mit realweltlichen Phänomenen organisieren, die den Studierenden aus ihrer eigenen Lebenswelt heraus zunächst fremd erscheinen. Dies gelingt dann, wenn die Texte so angelegt sind, dass das Fremde nicht in Form marginaler Phänomene dargestellt, sondern als das relevante Fremde aufgegriffen wird.

Alles in allem können wir Mut aussprechen, auch die eigenen Studierenden dazu herauszufordern, Poetry-Slams zu erarbeiten, präsentieren und reflektieren. Denn überrascht werden hiervon nicht nur Ihre Studierenden, sondern auch Sie selbst sein!

Lektüreprüfungen

- Fischer, A., & Gerdsmeyer, G. (Hrsg.) (2014). *Ökonomie und Literatur. Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität*, Bd. 12. Lüneburg: Leuphana Universität. http://bwp-schriften.univera.de/band_12_14.htm. 10. Juli 2019.
- Fischer, A., & Hahn, G. (Hrsg.). (2016a). *Poetry-Slam-Texte als Lernimpulse. Neue Ideen für den soziökonomischen Unterricht*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fischer, A., & Hantke, H. (2020). Vom schwierigen Vergnügen, sich in der wissenschaftlichen Lehrerbildung zwischen verschiedenen Welten des Denkens und Handelns zu bewegen – Einblicke in ästhetisch-performative Lehr-Forschungs-Werkstätten. In C. Fridrich, R. Hedtke & W. O. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen. Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (S. 291–314). Wiesbaden: Springer.
- Lehmann-Waffenschmidt, M. (2017). Braucht es eine Transformation der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre und wenn ja, wohin? Eine Ortsbestimmung anhand eines Reload der beiden Schülerszenen in Goethes Faust-Drama. In R. Pfriem, U. Schneidewind, J. Barth, S. Graupe, & T. Korbus (Hrsg.), *Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung* (S. 595–617). Marburg: Metropolis.

Literatur

- Bäuerle, L., Pühringer, S., & Ötsch, W. O. (2020). *Wirtschaft(lich) studieren. Erfahrungsräume von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Beckenbach, F. (2017). Die (Re-)Produktion der modernen Standardökonomie als Problem für eine transformative Umorientierung. In R. Pfriem, U. Schneidewind, J. Barth, S. Graupe, & T. Korbun (Hrsg.), *Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung* (S. 165–214). Marburg: Metropolis.
- Beckert, J., & Bronk, R. (Hrsg.). (2018). *Uncertain Futures. Imaginaries, Narratives, and Calculation in the Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, A., & Hahn, G. (2016b). Warum Poetry-Slam-Texte? Einige didaktisch-methodische Anmerkungen. In A. Fischer & G. Hahn (Hrsg.), *Poetry-Slam-Texte als Lernimpulse: Neue Ideen für den sozioökonomischen Unterricht* (S. 5–30). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fischer, A. & Hantke, H. (2020). Vom schwierigen Vergnügen, sich in der wissenschaftlichen Lehrerbildung zwischen verschiedenen Welten des Denkens und Handelns zu bewegen – Einblicke in ästhetisch-performative Lehr-Forschungs-Werkstätten. In C. Fridrich, R. Hedtke & W. O. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen. Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (S. 291–314). Wiesbaden: Springer.
- Freimann, J. (2013). *Des Menschen Wolf. Wie die Herrschaft der Geldökonomie unser Leben zerstört und was wir dagegen tun können*. Marburg: Metropolis.
- Graupe, S. (2013). Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen. *Coincidentia: Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte*, 2, 139–165.
- Graupe, S. (2014). Der kühle Gleichmut des Ökonomen. Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaft und die Fragefelder der Sozio-Ökonomie. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 177–205). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Graupe, S. (2017a). *Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung. Hintergründe und Beispiele*. FGW-Studie Neues Ökonomisches Denken 5. Düsseldorf: Forschungsinstitut für Gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW). http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/NOED-Studie-05-Graupe-A1-komplett-Web.pdf. 19. Dez. 2019.
- Graupe, S. (2017b). „Wie konnte es passieren?“ Ökonomische Bildung als Boden einer geistigen Monokultur. *Wirtschaftsdienst*, 97, 847–850.
- Graupe, S., & Fischer, A. (2019). Die Reflexion über Lebenswelten angesichts des ökonomischen Mainstreamdenkens. In A. Fischer, T. Oeftering, H. Hantke & J. Oppermann (Hrsg.), *Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge* (S. 111–124). Hohengehren: Schneider.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Bern/München/Wien: Scherz.
- Ötsch, W. O., Hirte, K., Pühringer, S., & Bräutigam, L. (2015). *Markt! Welcher Markt? Der interdisziplinäre Diskurs um Märkte und Marktwirtschaft*. Marburg: Metropolis.

- Priddat, B. (2014). Ökonomie als Produktion von Literatur? Wissen und Nichtwissen im Literatur-Ökonomie-Spannungsfeld. In J. Balint & S. Ziller (Hrsg.), *Literarische Ökonomie* (S. 159–178). München: Fink.
- Priddat, B. (2015). *Economics of persuasion. Ökonomie zwischen Markt, Kommunikation und Überredung*. Marburg: Metropolis.
- Priddat, B., & Fischer, A. (2019). „Mit dem Begriff von Wirtschaft als Kommunikation verändert sich die Perspektive auf die Lebenswelt radikal.“ Von der fachdidaktischen Herausforderung, das Wahrnehmen der Lebenswelten in den Vordergrund zu rücken. In A. Fischer, T. Oeftering, H. Hantke & J. Oppermann (Hrsg.), *Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge* (S. 153–164). Hohengehren: Schneider.
- Prinzke, K. (2016). Homo oeconomicus – Mensch, Maschine, oder doch nur ein Märchen? In A. Fischer & G. Hahn (Hrsg.), *Poetry-Slam-Texte als Lernimpulse: Neue Ideen für den sozioökonomischen Unterricht* (S. 176–177). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tafner, G. (2015). *Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neoinstitutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses*. Detmold: Eusl.
- van Treeck, T. & Urban, J. (Hrsg.) (2017). *Wirtschaft neu denken. Blinde Flecken der Lehrbuchökonomie* (2. Aufl.). Berlin: iRights.Media.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Gedeh-Räume sozioökonomischer Hochschullehre. Zur Innenarchitektur einer lebendigen Wirtschaftsdidaktik

Marc Casper

Zusammenfassung

Dieser Beitrag ist als Zusammenschau gedacht und widmet sich übergeordneten Fragen dieses Bandes: Welche Menschen und Institutionen betrifft sozioökonomische Hochschullehre? Welche Merkmale und Spannungsfelder kennzeichnen hochschulisches Lernen im Allgemeinen und sozioökonomische Lehre im Besonderen? Aus den vorliegenden Beiträgen wird außerdem das gemeinsame Anliegen lebendigen Lernens identifiziert und nach drei Bestimmungen ausdifferenziert: Nach biographischen, lebensweltlichen Bezügen; nach der sinnlich-ästhetischen Qualität von Lernprozessen und nach der Interaktionsmoral von Lerngruppen. Abschließend werden institutionelle und persönliche Entwicklungslinien einer sozioökonomischen Hochschulbildung aufgezeigt.

Schlüsselbegriffe

Hochschuldidaktik · Lebendiges Lernen · Wirtschaftswissenschaften · Ökonomische Bildung · *Scholarship of Teaching and Learning*

M. Casper (✉)
Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: marc.casper@uni-hamburg.de

© Der/die Autor(en) 2021
J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_18

267

1 Um wen und was es geht

Dieser Band (und mit ihm dieser als Zusammenschau gedachte Beitrag) richtet sich an Menschen, die es an *Hochschulen* mit *Wirtschaftswissenschaften* zu tun haben. Betrachten wir diese beiden Begriffe etwas näher. Zuerst: Was verstehen wir unter *Hochschulen*? Das können klassische Universitäten, Fachhochschulen, private Einrichtungen der höheren (Fort- und Weiter-)Bildung sein; im Kontext von Wirtschaft diverse Colleges, Business Schools, in Deutschland auch kaufmännische Berufsschulen – denn selbst wenn diese größtenteils nicht zum sogenannten „tertiären Bereich“ akademischer Bildung gezählt werden, so sind die kaufmännischen Berufe in Deutschland teilweise auf einem Niveau, das in anderen Ländern nur Hochschulabsolventen zugänglich ist (man denke beispielsweise an Bankkaufleute oder E-Commerce-Kaufleute), von den diversen beruflichen Weiterbildungen auf Bachelor-Niveau ganz zu schweigen. Bei diesem Spektrum lohnt es sich, genauer darüber nachzudenken, was ‚hochschulisches‘ Lernen und Lehren eigentlich auszeichnet (und auszeichnen *könnte* oder gar *sollte*).

Doch vorher zum zweiten Begriff: Wer hat es an solchen Bildungseinrichtungen mit *Wirtschaft* zu tun? Das sind zunächst die diversen Lernenden, und zwar in überwältigender Zahl. Es sind „fast achtzehn Prozent aller Studienanfänger, die ‚etwas mit Wirtschaft‘ studieren wollen“ (Graupe 2013, S. 139; auch Bäuerle 2019, S. 309). Hinzu kommen die zahlreichen kaufmännischen Berufe, die traditionell zu den beliebtesten und zahlenstärksten Ausbildungsberufen in Deutschland gehören. An den Universitäten sind es nicht nur angehende Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler der BWL, VWL, der Sozialökonomie und diverser wirtschaftswissenschaftlicher (Teil-)Studiengänge. Es kommen noch etliche Lehramtsstudierende hinzu, Nebenfachstudierende und so manche Studierende, die zumindest Einführungsveranstaltungen belegen dürfen (oder müssen), da ökonomische Logik zum relevanten Kontext ihres ‚eigentlichen‘ Studienfachs gehört. Man denke beispielsweise an Pharmazie-Studierende, die mal etwas von ‚Angebot und Nachfrage‘ gehört haben sollten. An diese Bandbreite von Studierenden richtet sich dieser Band (und dieser Beitrag), als Einblick in das, was innovative sozioökonomische Hochschullehre sein kann und wie sie unter anderem durch studentische Anliegen und Initiativen mitgeprägt werden kann. Schließlich gibt es *Lernen ohne Lehren* (das ist quantitativ sogar der Normalfall) – aber kein Lehren ohne Lernende.

Doch mit dem titelgebenden Fokus auf Hochschullehre sind neben den Studierenden insbesondere jene Menschen angesprochen, denen die

institutionelle Aufgabe anliegt, Lern- und Entwicklungsangebote an Hochschulen zu gestalten. Das betrifft von Tutorinnen und Tutoren über Lehrbeauftragte, den akademischen Mittelbau bis hin zu Professorinnen und Professoren sowie Studiengangsbeauftragten alle, die sich aktiv an der Innenarchitektur wirtschaftlicher Hochschullehre beteiligen. Mit ‚Innenarchitektur‘ möchte ich hier den Aspekt der didaktischen Gestaltung und Durchführung ganz konkreter Lern- und Lehrveranstaltungen betonen, im Gegensatz zur Makroperspektive der Konzeption und Organisation ganzer Studiengänge oder deren abstrakter (hoffentlich bildungs-)theoretischer Fundierung. Das eine geht natürlich nicht ohne das andere, doch in diesem Band liegt der Fokus darauf, was *in* den Räumen geschieht – mit welchen Anliegen und Zielen Menschen zusammenkommen, mit welchen Gegenständen und Phänomenen sie sich beschäftigen, in welchem Modus und mit welcher Haltung sie interagieren.

Das Spiel mit dem Begriff des ‚Raums‘ war nicht vorab geplant, sondern ist eine induktive Einsicht: In allen Beiträgen zu diesem Band ist von ‚Räumen‘ die Rede. Mal als Metapher, als Denk-Raum, Spiel-Raum, mal ganz physisch als Zimmer mit Stühlen und Tischen, die es lernförderlich anzuordnen gilt, mal als konkrete räumliche Veränderung im Sinne von Exkursen. Auch liegt allen Beiträgen ein gewisser Anspruch zugrunde, ein finaler Zweck, *wozu* diese Räume gestaltet werden sollen: Um *lebendiges* Lernen zu ermöglichen. In vielen Beiträgen wird dieses Wort, dieses *Lebendige*, ausdrücklich erwähnt und als Metapher für etwas genutzt, das ich unten erläutern möchte. In anderen Beiträgen schwingt eine Qualität des *Lebendigen* zwischen den Zeilen mit und drückt sich in ganz pragmatischen Gestaltungskriterien und Gelingensbedingungen aus.

Dieser Beitrag soll eine Zusammenschau ebenjener Kriterien und Bedingungen innovativer sozioökonomischer Hochschullehre anbieten, die aus diesem Band hervorscheinen. Außerdem möchte ich das Anliegen dieses Bandes in einem allgemeineren Kontext hochschuldidaktischer und pädagogischer Spannungsfelder verorten. Dazu beginne ich mit der aufgeworfenen Frage, was hochschulisches Lernen überhaupt auszeichnen kann (Kap. 2). Im darauffolgenden Kap. 3 wird zu fragen sein, was das Spezifische an sozioökonomischer Hochschullehre ist und welches Innovationspotenzial ihr innewohnt. Im Anschluss erläutere ich pädagogische Bestimmungen des „Lebendigen Lernens“ als Orientierungsangebot für die diversen didaktischen Überlegungen in diesem Band (Kap. 4). Aus den Überlegungen dieser vier Kapitel ergeben sich Leitplanken, Fluchtlinien, Entwicklungsrichtungen für innovative sozioökonomische Hochschullehre. Abschließend möchte ich einen kritischen Blick darauf werfen, wohin diese Linien unter geeigneten Rahmenbedingungen führen können (Kap. 5) und was sich Hochschullehrende heute erlauben dürfen (Kap. 6).

2 Was hochschulisches Lernen sein kann

Verstehen wir „Hochschuldidaktik als die Lehre vom universitären Lehren und Lernen, das sich von anderen Formen des institutionalisierten Lehrens und Lernens durch den Fokus auf *Bildung durch Wissenschaft* abhebt“ (Reinmann 2015, S. 92; eigene Hervorhebung), so sind wir nur einen kleinen Schritt weiter. Was ist „Bildung durch Wissenschaft“? Und bezieht sich der Unterricht an allgemeinbildenden Schulen nicht genauso auf wissenschaftliche Erkenntnis und Methoden wie die Lehre an Hochschulen? Folgt man Autorinnen und Autoren wie Paul Hoyningen-Huene (2016) und Rüdiger Rhein (2015), so zeichnet sich Wissenschaft vor allem durch einen höheren Grad an „Systematizität“ aus, also unter anderem durch höhere Ordnung, Stringenz, Reproduzierbarkeit (ebd.). Als „akademisch“ kann wiederum die höchste Steigerung einer jeweiligen Disziplin bezeichnet werden, hier demnach der höchste Grad an „Systematizität“ im Umgang mit Wissen (ebd.). Doch kann das der einzige Unterschied zwischen schulischer und hochschulischer Bildung sein, dass letztere in allem (zumindest ein wenig, zumindest *relativ*) „systematischer“ ist?

Ziehen wir einen der Erfinder und Idealisten der deutschen Universität zurate: Wilhelm von Humboldt zufolge ist der „wahre Zweck des Menschen [...] die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung.“ (Humboldt 1997 [1792], S. 5) „Freiheit“ und „Ganzheitlichkeit“ versus „Systematizität“ und „höchste Steigerung“ in einer akademischen Disziplin, passt das zusammen? Ist die Expertin eines Faches „proportionirlichst“ gebildet, wenn sie sich in ebendiesem Fach perfekt auskennt, hinter dessen (Teller-)Rand jedoch nichts mehr wahrnimmt? Man könnte zum Vergleich an einen fehlgeleiteten Bodybuilder denken, der monströse Oberarme, aber kümmerliche Beinchen hat („*never skip leg day*“). Andererseits braucht es gerade die tiefe, detaillierte Auseinandersetzung mit etwas, um sich persönlich zu bilden und als Gesellschaft wissenschaftlich fortzuschreiten – eine Konzentration auf etwas ganz Spezielles, die wiederum nur möglich ist, wenn *Freiheit* zur Versenkung gegeben ist. Diese Freiheit im Sinne Humboldts besteht nicht, wenn die eigene Forschung bzw. das eigene Studium ständig unterbrochen werden muss, um sich ‚weltlichen‘ Problemchen zu widmen oder es gar nicht erst möglich ist, mit der angestrebten Versenkung zu beginnen, weil monetäre Zwänge oder anderweitige Anreize dies verhindern.

Wir schließen: Hochschullehre ist, so wie jede Form institutionalisierter Bildung, eher von Spannungen als von Positivmerkmalen gekennzeichnet. Über

die historischen Veränderungen von Hochschuldidaktik hinweg können somit drei Pole beobachtet werden, die fortwährend um äußere und innere Balance ringen: „Wissenschaft“, „Praxis“ und „Person“ (Huber 1983, S. 128). Zu Humboldts Zeiten war beispielsweise die Entfaltung der Person in wissenschaftlicher Verankerung ein zentrales Anliegen, während explizit vor der Verzweckung durch „praktische“, besonders „berufliche“ Ziele gewarnt wurde. Im Zuge der Bologna-Reform und der Kritik an akademischen Elfenbeintürmen hingegen rückte die *employability* als universitäre Zielgröße ins Zentrum, sodass ein „Studienziel Persönlichkeit“ (Spoun und Wunderlich 2005) heute entweder im Hinblick auf Wettbewerbsvorteile diskutiert oder aus der Perspektive bildungstheoretischer Kritik zurückgefordert wird (ebd.). Doch auch wenn diese drei Pole miteinander um historische Akzentuierung ringen, so hängen sie funktional betrachtet untrennbar miteinander zusammen, wie Abb. 1 verdeutlicht¹:

Im Sinne einer Kompetenzorientierung zielt das *Praxisprinzip* darauf, dass Menschen „handeln können“. Dies ist die *pragmatisch-befähigende Funktion* höherer Bildung; sie soll zu beruflicher und/oder gesellschaftlicher Praxis befähigen. Auch *innerhalb* dieser pragmatisch-befähigenden Funktion bestehen Spannungen, z. B. zwischen beruflicher Verwertbarkeit und gesellschaftlicher Transformation – nicht jede Humankapitalinvestition hat solidarischen Wert. Außerdem befinden sich Gesellschaften in ständigem Wandel, sodass eine heutige Handlungsfähigkeit morgen schon nicht mehr situationsadäquat sein könnte, Wissen an pragmatischer Kraft verliert oder schlichtweg untragbar wird (so wie die Subprime-Krise eine Welle der Skepsis gegenüber neoliberaler Deregulierung von Finanzmärkten auslöste).

¹Ein Exkurs zur akademischen Kontextualisierung: Meine Grafik ist angelehnt an die Pole Ludwig Hubers (1983, S. 128) und die „curricularen Relevanzkriterien“ von Lothar Reetz (1984), die beide in der Tradition der Curriculumforschung der 1960er und 70er argumentieren. Beide beziehen sich – mal mehr, mal weniger explizit – auf den programmatischen Klassiker Saul B. Robinsohns (1975). Nach Robinsohn lautet die „Curriculare Grundfrage“, also die Frage danach, *was* zu den Gegenständen formaler Bildung gehören soll und *wie* man sie identifiziert: „Durch welche Methoden systematisch objektivierender Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation können Curriculumentscheidungen so vorbereitet werden, daß sie aus ‚Beliebigkeit‘, aus pädagogischem oder politischem Dezisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens gehoben werden?“ (ebd., S. 31) Darin drückt sich eine *pragmatische, epistemische* und *emanzipatorische* Grundhaltung aus. Ich versuche, diese Haltung in meiner Darstellung und Erläuterung mit jenen zusätzlichen, eigenen Begriffen auszudrücken.

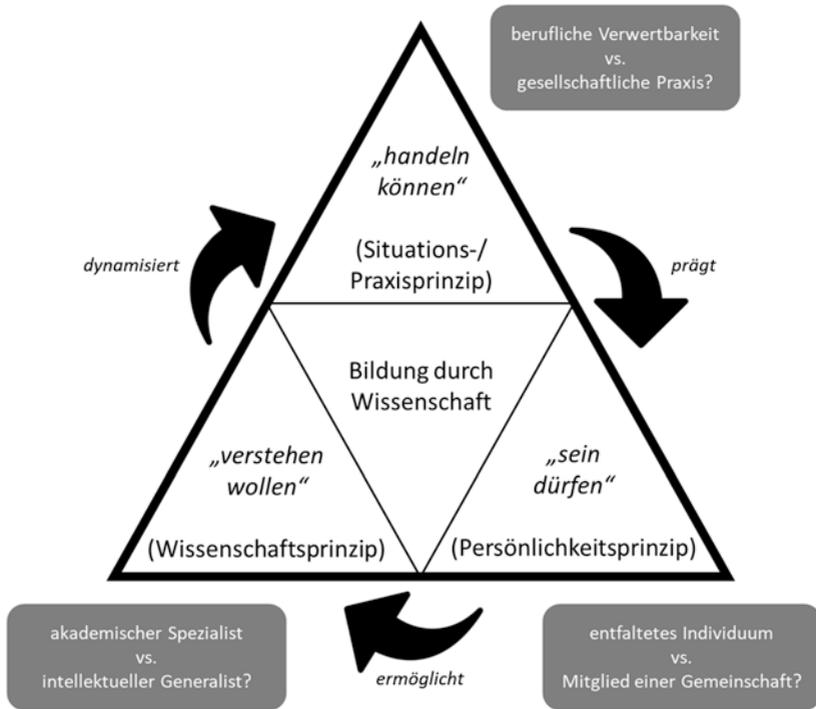


Abb. 1 Pole der Hochschuldidaktik. Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Huber (1983) und Reetz (1984)

Hier kommt *Wissenschaft* ins Spiel: Folgen wir Abb. 1 gegen den Uhrzeigersinn, so ist es das „Verstehen-Wollen“, welches Wissen und Können dynamisiert. Wissenschaft basiert auf Neugier, einer forschenden Haltung, dem Streben nach Erkenntnis, Kritik und Fortschritt. Auch diese *epistemisch-mobilisierende Funktion* höherer Bildung ist von inneren Spannungen getrieben, zwischen fachlicher Elite und übergreifender Intellektualität. Menschen, die „verstehen wollen“, setzen sich bewusst dem Zweifel aus, sind experimentell und (selbst-)kritisch – das ist kognitiv und emotional anstrengend und nicht selbstverständlich. Was ermöglicht diese Haltung?

Folgen wir der Abbildung weiter, so zeigt sich das *Persönlichkeitsprinzip* als grundlegendes *ermöglichendes* Prinzip (auch, aber nicht nur der Wissenschaft-

lichkeit). Es ist die *existenziell-emanzipatorische Funktion* höherer Bildung. So wie Humboldt die *Freiheit* als „unerläßliche Bedingung“ der Bildung benennt, bedeutet Persönlichkeitsentwicklung „sein dürfen“: als Abbau von ungerechtfertigter Macht, Zwängen und Autorität, auch innerhalb der eigenen Psyche und Biographie. Nicht umsonst geht das Wort *Emanzipation* auf die Entlassung des Sohnes aus der väterlichen Gewalt zurück. Pädagogisch betrachtet ist das Gegenstück von „sein dürfen“ dann „sein lassen“: ermöglichen, erlauben (mehr dazu in Kap. 6), Freiheitsansprüche und verwandte menschliche Privilegien gewähren. Und das stets in Bezug auf konkrete Menschen, einzigartige Persönlichkeiten, oder mit den Worten Paulo Freires (1973, S. 86): „Bildung als Praxis der Freiheit – im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft – bestreitet, daß der Mensch abstrakt, isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert. Sie bestreitet auch, daß die Welt als Wirklichkeit abgesehen vom Menschen existiert. Echte Reflexion denkt weder über einen abstrakten Menschen nach noch über eine Welt ohne Menschen, sondern über Menschen in ihren Beziehungen mit der Welt.“

Hier schließt sich der Kreis: Durch das *Handeln* in der Welt *prägen* wir diese und gleichzeitig uns selbst, denn die Frage „wer ich bin, [...] hängt davon ab, was ich bislang aus meiner Umwelt erfahren habe über mich und wie ich diese Erfahrung über mich selbst zu einem Bild über mich selbst zusammenfüge, von dem ich sage: ‚Das bin ich!‘“ (Frey und Hausser 1987, S. 6). Wissen und Können prägen die Persönlichkeit (unter anderem in Form einer beruflichen Identität, ebd.), Wissen und Können erweitern den Handlungsspielraum und damit die persönliche Freiheit. *Freiheit ist also gleichermaßen Bedingung und Ziel von Bildung*. Die drei Pole hochschulischer Bildung markieren letztendlich einen Kreislauf bzw. korrekter: eine *Spirale*. Akademisch ausgedrückt: Sie markieren eine Iteration, die sich asymptotisch auf eine „offene Gesellschaft“ im Sinne Karl Poppers (1945) hinbewegt. In einer offenen Gesellschaft wäre Macht nicht in irrationalen, diktatorischen Autoritäten gebündelt, sondern dynamisch unter den Menschen verteilt, denn „rationale Autorität hat ihren Ursprung in Kompetenz“ (Fromm 2017 [1947], S. 21) und Kritikfähigkeit.

Insofern steht hochschulische Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung. Sie kann im Sinne des 3-Phasen-Modells von Kurt Lewin (1951 [1947]) als Motor gesellschaftlicher Veränderung wirken, indem sie werdenden Persönlichkeiten den Raum gibt,

- sich aus vorherrschenden Zwängen zu lösen („sein dürfen/lassen“ als Phase des „Auflockerns“ bei Lewin),
- sich in Neugier, Kritik und Wandel zu üben („verstehen wollen“ als „Hinüberleiten“) und schließlich
- das „Studium als Ort der Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen“ (Rhein 2015) zu verstehen, die neben individueller Handlungsfähigkeit auch neue gesellschaftliche Zustände ermöglichen („handeln können“ als Grundlage der Realisierung des Neuen, des „Verfestigens“ nach Lewin).

Dies sind ein paar Grundgedanken dazu, was hochschulisches Lernen im Allgemeinen sein kann – aber nicht *muss*. Mit dem normativen Verweis auf gesellschaftliche Verantwortung geht schließlich die Möglichkeit einher, hochschulische Angebote auch *entgegen* dieser Prinzipien zu gestalten. So entspringen auch der Diskurs über eine Plurale Ökonomik und der sozioökonomische Diskurs heute in großen Teilen der „Kritik an der konventionellen ökonomischen Bildung“ (stellvertretend Famulla 2019), an deren Menschen- und Gesellschaftsbildern, methodischen Engführungen sowie Handlungs- und Machtmotiven, die heute von diversen Autorinnen und Autoren nicht als *humanistisch-befreiend* eingeschätzt werden, sondern als *technokratisch-einschränkend*. Wenn ich im Folgenden auf Merkmale einer innovativen sozioökonomischen Lehre eingehe, so wird sich also zeigen müssen, inwieweit ihr „Sein Dürfen“, „Verstehen Wollen“ und „Handeln Können“ auf eine Freiwerdung durch persönliche Bildung und gesellschaftlichen Wandel zielt.

3 Woran man innovative sozioökonomische Lehre erkennen könnte

Andernorts wurden schon zur Genüge „die erkenntnistheoretischen, bildungspolitischen und fachdidaktischen Mängel der neoklassisch geprägten Wirtschaftsdidaktik [benannt], um sodann wissenschaftstheoretische Annahmen, fachdidaktische Prinzipien und bildungspolitische Implikationen einer sozioökonomischen Bildung zu skizzieren“ (stellvertretend Engartner 2018, S. 27). So finden sich in den Beiträgen dieses Bandes zahlreiche Beispiele für wahrgenommene Mängel und aus Kritik geborene Anliegen, die zum Ausgangspunkt innovativer Lehre wurden. Doch inwieweit sind diese Innovationen *sozio-ökonomisch*, wozu braucht es diesen Begriff? Könnte man nicht schlicht über „mehr oder andere ökonomische Bildung“ sprechen (Famulla 2019), wenn es doch um benennbare und ausbesserungsfähige Mängel geht? Ich möchte

diesen Fragen entlang der „Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung“ von Tim Engartner (2018) im Schnelldurchlauf und meiner persönlichen pädagogischen Interpretation entsprechend nachgehen. Es empfiehlt sich, dort bei Interesse vertiefend nachzulesen, außerdem bei Reinhold Hedtke (2018) u. v. a. – die Literaturverzeichnisse der einzelnen Beiträge sowie die eigens für diesen Band erstellte Literaturliste (Mayer und Pranger idB) bieten einen Fundus an entsprechender Literatur, die weit über meine Anliegen in diesem Beitrag hinausreicht.

Engartners (2018) erster Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung betrifft die „Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen“ (ebd., S. 35), womit der oben aufgezeigte Pol des Situations-/Praxisprinzips angesprochen wird. Während unter dem Begriff „Ökonomische Bildung“ heute insbesondere eine auf *die Ökonomik als wissenschaftliche Disziplin* im engeren Sinne bezogene Bildung verstanden wird, betont das ‚sozio‘ der sozioökonomischen Bildung, dass wirtschaftliche Phänomene und Probleme unmittelbar gesellschaftlich eingebettet und relevant sind – *Ökonomik* als Wissenschaft muss nicht sozial sein, *Ökonomie* als Realwirtschaft ist es qua Definition (zur Unterscheidung von „Ökonomik“ und „Ökonomie“ siehe Tafner 2016). Wirtschaft betrifft uns, nicht nur in Form abstrakter Modelle, sondern in ganz konkreten, komplexen, oft alltäglichen Situationen, vom Einkauf im Supermarkt über die Berufswahl bis zu geopolitischen Konflikten. Der Begriff ‚sozioökonomische Bildung‘ verneint die Loslösung ökonomischer Fragen und Probleme aus ihren komplexen (historischen, kulturellen und weiteren) Kontexten, in der Überzeugung, dass eine simplifizierende Modellierung eher zu kurzschlüssigen Fehlentscheidungen als zu sozial reflektiertem Verständnis führt. Insofern braucht sozioökonomische Bildung „Multi-, Inter- und Transdisziplinarität“ (Engartner 2018), um wirtschaftliche Gegenstände aus mehreren Perspektiven zu beleuchten.

Ich spitze gern zu, dass sozioökonomische Bildung auf eine äußerst produktive Art *undiszipliniert* sein möchte: Es geht ihr nicht um die exklusive, akademische Dignität eines bestimmten *Fachs*, sondern um die inklusive, realweltliche Würde wirtschaftlicher *Phänomene*. Als ‚Fach‘ bezeichne ich schließlich auch die Schubladen meines Schreibtisches. Wenn ich Sachen in diesen Schubfächern ablege, dann hilft das meiner Ordnung, meiner „Systematizität“, aber es verhindert, dass ich auf lebendige, erhellende Weise mit diesen Sachen in Berührung komme. Dafür muss ich das Fach öffnen, die Sache herausnehmen und sie drehen, wenden, begreifen, um aus unterschiedlichen Perspektiven heraus ihr Wesen und ihre Grenzen zu verstehen. Ich will ‚undiszipliniert‘ mit den Sachen spielen dürfen, sie gedanklich manipulieren, um sie zu ergründen. Wenn ich damit fertig bin, kann ich sie – zur abschließenden

Wahrung der Ordnung und Einwurzelung in meine kognitiven Strukturen – wieder in meinem Fach verstauen. Nach diesem Verständnis findet Lernen außerhalb von Fächern und über diese hinaus statt. Das Fach dient am Ende der *Sortierung des Verstandenen*, es kommt so betrachtet erst *nach* dem Lernen ins Spiel². Dazu ein klassisches Zitat Martin Wagenscheins: „Der Pädagoge kann nicht anders, als die Grenzen des Faches, auf dem er zu Hause ist, überschreiten. Tut er es nicht, so verliert er seine bildende Aufgabe aus den Augen“ (Wagenschein 2013, S. 27).

Hieraus folgt unmittelbar Engartners (2018) zweiter Eckpfeiler zu den Adressatinnen und Adressaten sozioökonomischer Bildung: die „Orientierung an Interessen und Lebenssituationen der Lernenden“ (ebd., S. 39). Auch in der Auswahl und Darstellungsform ihrer Gegenstände setzt eine sozioökonomische Bildung ihre Priorität dort, wo Ökonomie den jeweiligen Lernenden nahe ist – in für sie spürbaren, unmittelbaren Sachen, Fragen und Problemen. Sie grenzt sich damit ab von einem akademisch-elitären Ressentiment, das sich äußert „in Stolz auf die Menge des immer Neuen und Umwälzenden und in Esoterik, die sich in den Prunkmantel facheigener Wissenschaft einhüllt, bestickt mit den Symbolen ihrer abstrakten Kunst: undurchschaubaren Formalismen und Apparaturen. [...] der Wunsch zu imponieren widerspricht der bildenden Zuwendung: sie will vertraut machen“ (Wagenschein 2013, S. 66).

Mit etwas ‚vertraut zu sein‘ bedeutet jedoch mehr als kühle Kenntnis darüber erlangt zu haben. Im Sinne des Wissenschaftsprinzips entsteht Vertrautheit aus „verstehen wollen“, aus forschender, reflektierender, kritischer Auseinandersetzung. Engartners (2018) dritter Eckpfeiler benennt daher die „Ausbildung von Reflexions-, Kritik- und Urteilsfähigkeit [als] Bildungsanspruch“ der sozioökonomischen Bildung (ebd., S. 41), wohingegen der konventionellen ökonomischen Bildung vor allem die „Ökonomisierung des Denkens und Handelns“ nach dem

²Vor diesem Hintergrund sind Begriffe wie *Fachwissen* und *Fachkompetenz* wesentlich unpädagogischer als *Sachwissen* und *Sachverstand*. Außerdem markiert die Problematik des ‚Fach‘-Begriffs meines Erachtens einen blinden Fleck der aktuellen Pluralismus-Debatte: Über eine Vielfalt an fachlichen/disziplinären Perspektiven zu sprechen, wäre in meinem Beispiel lediglich die Frage, *wie viele und welche Schubladen* mein Schreibtisch hat (ergo, wie „plural“ ich in meiner *Sortierung* aufgestellt bin) – noch unberührt von der Frage, welche *Sachen* darin sind und wie ich zum Lernen an sie herankomme. In diesem Sinne fände ich zukünftig einen Diskurs um relevante/fundamentale ökonomische *Phänomene* und methodische/mediale Zugänge zu diesen didaktisch zielführender als weitere Diskurse um die (evidente) Vielfalt der *Perspektiven*.

Vorbild des *homo oeconomicus* zugeschrieben wird (Famulla 2019; Hedtke 2014). Diese unterschiedlichen Anliegen hätten *methodische* Konsequenzen: Eine so ausgerichtete konventionelle ökonomische Lehre würde auf einer Abbilddidaktik basieren; die akribische Einübung modellgeleiteten Denkens und Argumentierens läge im Fokus. Wiederum mit Wagenschein gesprochen, wäre eine solche konventionelle ökonomische Lehre primär die *Darbietung* der als kanonisch betrachteten Wissensbestände, und zwar streng deduzierend, „denn da kann, wenn alles stimmt, keiner widersprechen und jeder ‚kann folgen‘. Er wird nur gefragt ‚Kommen Sie mit?‘, und nicht ‚Fällt Ihnen zu dem Problem etwas ein?‘ Er gewöhnt sich ab zu fragen: ‚Wie sind Sie darauf gekommen?‘“ (Wagenschein 2013, S. 127).

Ein derartiges (gewissermaßen fach-autoritäres) ‚Nachlaufen‘ stünde im direkten pädagogischen Widerspruch zu „sein dürfen“ und „verstehen wollen“ – lediglich „handeln können“ könnte so gefördert werden, und auch das nur reproduzierend, in den engen Grenzen des (Vor-)Gegebenen – eher anreizgesteuertes „Verhalten“ als selbstbestimmt-zielgerichtetes „Handeln“. Ein diszipliniertes Nachlaufen steht auch im Widerspruch zum obigen kritischen Bildungsanliegen einer sozioökonomischen Lehre. Deren methodische Ausrichtung müsste vielmehr eine „Vermittlung von Handlungs-, Interaktions-, Problem- und Kooperationsorientierung“ sein, Engartners (2018) viertem Eckpfeiler (ebd., S. 43)³.

Hiermit kommen wir schließlich zu den eingangs erwähnten Begrifflichkeiten ‚Raum‘ und ‚Lebendigkeit‘ zurück: Die Gestaltungsfragen, die sich Lehrende in den Beiträgen dieses Bandes stellen und mit innovativen Lösungen zu beantworten suchen, betreffen letztendlich *Lernangebote als Orientierungsangebote*. Dies sind nicht technisch und mechanisch gedachte „Stoffe“ oder (re-)produzierbare „Wissensgüter“, die hoheitlich beschlossen und mit möglichst effizienten „Techniken“ im Sinne eines „Transports“ vermittelt werden können. Statt der Definition solcher Straßen bzw. Bahnen, in denen Studierende auf gegebene Ziele zulaufen (und sich höchstens dadurch auszeichnen, dass sie „vornewegrennen“ oder „auf der Strecke bleiben“), geht es innovativer sozioöko-

³Ich lasse an dieser Stelle den fünften Eckpfeiler Engartners (2018) – die „Curriculare Verankerung in sozialwissenschaftlichem Verbundfach“ (ebd., S. 44) – aus, da es sich dabei um eine übergeordnete programmatische Frage handelt. Diese ist nicht minder interessant, liegt aber nicht im Fokus dieses Beitrags auf die *Innenarchitektur* sozioökonomischer Lehre.

nomischer Hochschullehre um organisch und architektonisch gedachte *Raumdimensionen*. Dies sind grobe, aber sehr bewusst gesetzte Strukturen, innerhalb derer sich Lernende zunehmend frei bewegen, entfalten und zur Reflexion innehalten könnten (ganz im Sinne eines gemäßigt-konstruktivistischen Lernverständnisses). Also:

- Räume, in denen eigenen Anliegen entsprechendes *Handeln* erlaubt ist (oder sich durch direkte *Erfahrung* neue Handlungs- und Sinnressourcen erschließen lassen);
- Räume, die zu *Interaktion* und *Kooperation* einladen, anstatt Isolation und Konkurrenz zu fordern;
- Räume, die eine forschende Auseinandersetzung mit relevanten Problemen erlauben.

Als Qualitätsmerkmale für solche Räume und die Prozesse darin führen die Beiträge schließlich Resonanz, Engagement und immer wieder *Lebendigkeit* an – ein Wort, das zunächst alltagssprachlich und metaphorisch wirkt, in der Geschichte der Pädagogik jedoch eine ganz konkrete konzeptionelle Belegung hat, die ich im nächsten Abschnitt ausführen werde. Diese ist nicht neu, so wenig, wie die diversen didaktischen Elemente dieses Bandes ‚bahnbrechend‘ sind. Wir sprechen dennoch sehr bewusst von *Innovationen*, denn ganz im Sinne Joseph A. Schumpeters (2017 [1912]) gibt es beachtliche Hürden zwischen der *Invention* (der Entdeckung und dem Verständnis eines Konzepts) und deren marktgängiger Umsetzung.

Um diesen Abschnitt zusammenzufassen: Ich möchte innovative sozioökonomische Hochschullehre als *eine lebendige Wirtschaftsdidaktik* verstanden wissen, der es gelingt, *wichtigen Sachen und menschlichen Anliegen einen Raum zu geben*. Dabei wird sie sicher einige avantgardistische Neuerungen erschließen. In großen Teilen jedoch wird sie auf Konzepte zurückgreifen, die schon lange pädagogisch begründet sind und nur darauf warten, ihre rational rechtmäßige Umsetzung an Orten der höheren Bildung zu erfahren. Es wurde schon deutlich: Der Weg zu einer offenen Gesellschaft und der dazugehörigen Bildung ist lang und spiralförmig.

4 Wie lebendiges Lernen gelingen kann

Der Begriff des ‚Lebendigen‘ hat eine lange pädagogische Tradition (Casper 2019⁴), besonders ausdrücklich und analytisch belegt wurde er jedoch im Verständnis des ‚Lebendigen Lernens‘ und dem damit verbundenen Konzept der ‚Themenzentrierten Interaktion‘ bei Ruth C. Cohn (siehe Cohn 1971, 2016; Cohn und Terfurth 2007; Stollberg und Schneider-Landolf 2010, S. 147; für hochschulische Entwicklungen insbesondere Meyerhuber et al. 2019). Hier ist nicht der Ort, um vertieft auf die Themenzentrierte Interaktion einzugehen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass sich sozioökonomische Bildung wie oben beschrieben als sach-, problem- bzw. ‚themenzentriert‘ und interaktionistisch versteht, nicht als ‚perspektivisch diszipliniert‘. In diesem Sinne halte ich eine tiefere Auseinandersetzung mit der Haltung und den etablierten Werkzeugen der Themenzentrierten Interaktion für alle an Hochschuldidaktik Interessierten für empfehlenswert, auch über die spezifischen Anliegen der sozioökonomischen Lehre hinaus.

Mit dem Anspruch des ‚Lebendigen‘ bezieht sich Cohn positiv auf resonante, organische Wachstumsprozesse und gleichzeitig negativ auf nicht-involviertes Lernen, bei dem ‚träges‘ bzw. ‚totes Wissen‘ („*inert knowledge*“) entsteht, so wie es schon Alfred N. Whitehead (1929) beschreibt (auch Renkl et al. 1996). In der Kritischen Theorie arbeitete Theodor W. Adorno (1990 [1959], S. 111 f.) entsprechend mit dem Begriff der ‚Halbbildung‘, die gar tödlich-giftig sei, also direkter Feind des Lebendigen: ‚Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind: Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben.‘

Mit ‚Kontinuität des Bewusstseins‘ ist hier Biographie angesprochen, also nicht nur das Lebendige als abstraktes Prinzip, sondern das konkrete individuelle Leben: Halbbildung nach Adorno ist Aneignung von Information ohne ‚Anverwandlung‘, ohne ‚Resonanz‘ im Sinne Hartmut Rosas (2016), ohne ‚Personalisierung‘ im Sinne Cohns (2016). ‚Lebendig‘ lernen bedeutet im Gegenzug biographisch und genetisch lernen, oder mit einem typisch sozioökonomischem Begriff: mit *Lebensweltbezug*. Dieser Bedeutungsbezug ist eine von drei analytischen Bestimmungen des ‚Lebendigen Lernens‘, die sich mit

⁴Ich beziehe mich in diesem Abschnitt auf meine Vorarbeiten zu ‚Lebendiger Wirtschaftsdidaktik‘ und übernehme einige Fragmente im Wortlaut (Casper 2019, S. 40 ff.).

Bezug auf Gerhard Härle (2011, S. 22 f.) definieren lassen. Ich ordne diesen drei Bestimmungen jeweils Beispiele aus den Beiträgen dieses Bandes zu, um ihre Tragfähigkeit für angewandte sozioökonomische Hochschullehre zu unterstreichen. Dabei wären diverse Mehrfachnennungen möglich; ich begrenze mich zur Übersichtlichkeit auf die meines Erachtens einschlägigsten.

a. Lebendige Wirtschaftsdidaktik ist biographisch

Lebendigkeit lässt sich also zunächst über einen gewissen *Bedeutungsbezug* erreichen. ‚Lebendig‘ heißt dann ‚*das (eigene) Leben betreffend*‘. „Das Adjektiv ‚lebendig‘ in seiner Fügung mit ‚Lernen‘ meint unter anderem auch die Bedeutsamkeit des Lernens selbst und der zu erwerbenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände für das Leben des Lernenden – im Hier und Heute sowie im Blick auf seine Fortentwicklung. Lernen wird erst dadurch ‚lebendig‘, dass es mit eigenem Leben gefüllt und aufs eigene Leben bezogen werden kann“ (ebd.). In den Beiträgen dieses Bandes kommt dieser Bedeutungsbezug durch unterschiedliche Gegenstände und Methoden zum Ausdruck:

- durch Kontextualisierung ökonomischer Fragestellungen in aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen (Fahrbach und Weiser idB);
- durch das strukturierte Erfassen und Lösen unmittelbarer Probleme, z. B. in Form von *design thinking* (Mayer und Schröder idB; Hantke idB);
- durch selbstreflexive und biographische Modi des Schreibens, z. B. in Form von Erzähltexten (Thrun et al. idB), Portfolios (Beyer idB), Essays (Boerger idB) und Poesie (Hahn et al. idB).

b. Lebendige Wirtschaftsdidaktik ist sinnlich

Lebendigkeit lässt sich zweitens als eine gewisse *Lernprozessqualität* bestimmen. ‚Lebendig‘ heißt dann ‚*belebt und belebend; aktiv, sinnlich, abwechslungsreich*‘: „die Forderung nach ‚lebendigen‘, das heißt: nach abwechslungsreichen, sach-, personen- und situationsangemessenen Lernformaten“ (Härle 2011). Damit sind jedoch keinesfalls „modische“ (Hahn et al. idB) Lernarrangements gemeint, nicht oberflächlich spektakuläre Methodenfeuerwerke, wie sie gern in Schaulust abgehalten werden. Nicht das Spektakel, sondern die *Tiefe der Erfahrung* ist lernförderlich, die (möglichst sinnliche) Nähe zum Gegenstand. Es geht nicht darum, tote Stoffe in Methodenplüsch zu ‚verpacken‘ und derartige Mogelpackungen dann im Sinne einer logistischen Dienstleistung effizient zu vermitteln (s. o.). Lebendigkeit bedeutet vielmehr, den Lerngegenstand, die Sache, um die es wirklich geht, *freizulegen*, zugänglich zu machen, erfahrbar zu machen – mit

möglichst allen Sinnen, konkret und tief. Daraus folgt: Wenn die Sache *an sich* spektakulär ist, kann es auch die Lernsituation werden – sie muss (lediglich) einen unvermittelten Zugang erlauben. Ist die Sache hingegen fossilisierte Langeweile alter Tage, bleibt eine ‚spektakuläre‘ Methode Blümchentapete über kaltem Gestein. In diesem Band zeigen Positivbeispiele

- Dynamik, Timing und Metakommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden (Beyer idB);
- sinnlich ansprechende, ästhetische und kulturalistische Zugänge, z. B. via Fotografie, Film und Collagen (Thrun et al. idB);
- performativ-ästhetische Verfremdungen (Hahnet al. idB);
- Körperlichkeit, in Form von Aufstellungen (Beyer idB) und systemischen Visualisierungen (Hantke idB);
- ein unmittelbares In-die-Welt-Schauen-und-Berühren im Rahmen von Exkursionen (Hopp und Steffestun idB; Dasgupta idB).

c. Lebendige Wirtschaftsdidaktik ist ehrfürchtig

Lebendigkeit lässt sich drittens als *Interaktionsmoral* bestimmen. ‚Lebendig‘ bedeutet dann ‚das Lebendige bejahend; ehrfürchtig und staunend Beziehung zu anderen Lebewesen gestaltend‘: ‚Nimmt man [...] die Vokabel *lebendig* in ihrer emphatischen Bedeutsamkeit im Kontext der humanistischen Psychologie und Pädagogik ernst, dann erschließt sie eine personale Dimension, die von den Settings allein nicht erfasst wird: Die Dimension des Lernens in der lebendigen, authentischen Beziehung mit dem lebendigen Gegenüber [...], die mehr ist als die Ermöglichung von Kompetenzerwerb – nämlich Begegnung und Beziehung‘ (Härle 2011).

Die hiermit angesprochene humanistische Ethik (Fromm 2017 [1947]) orientiert sich am Menschen *per se*, sie gebietet nicht nur Ehrfurcht vor sich selbst, sondern vor *allen* Menschen, mehr noch: ‚Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen‘ (Cohn 2016, S. 120). Dieses ethische ‚Axiom‘ ist fundamental für die themenzentrierte Interaktion und für ‚Lebendiges Lernen‘ nach Cohn (ebd.). Es steht dem Primat der individuellen Nutzenmaximierung frontal gegenüber, einem der zentralen Kritikpunkte der sozioökonomischen Bildung an der konventionellen ökonomischen Bildung (s. o.). In den Beiträgen dieses Bandes wird diese ethische Dimension des Lebendigen schließlich sichtbar anhand von

- Formaten, die ein Wechselspiel aus Information, Kritik, Alternativen, Erwägungen, Argumentationen und Wertbezügen anregen (Thieme idB; Thrun et al. idB; Boerger idB u.v.a.);

- flachen Hierarchien, solidarischen Initiativen und *Empowerment* als Zielgröße, oft in klassischen Kreis-Formaten⁵ realisiert (Breljak et al. idB; Berner et al. idB; Beyer idB);
- Begegnung und Fürsorge (bzw. *care work*) als Gegenstand und Modus sozioökonomischer Hochschullehre (Saave idB; Hopp und Steffestun idB; Dasgupta idB).

Zusammenfassend beschränkt sich eine solche lebendige Wirtschaftsdidaktik weder auf positivistische Setzungen („So ist es“), noch auf eine alleinstehende Kritik („So ist es nicht/darf es nicht sein“). Lebendige Kritik beschränkt sich eben nicht auf das Vergnügen des Entlarvens. Lebendige Kritik ist konstruktiv, alternativ und gestaltend; sie ist ehrfürchtig vor den Anliegen und Potenzialen anderer – und damit unweigerlich diskursiv. Diskurse brauchen wiederum Räume – Schutz-Räume, Denk-Räume, Resonanz-Räume, Spiel-Räume, Gedeih-Räume. In diesem Sinne verstehe ich *Raum* und *Lebendigkeit* als zentrale Kategorien einer sich erneuernden – nicht nur, aber auch sozioökonomischen – Hochschuldidaktik.

5 Wohin Leitplanken einer sozioökonomischen Hochschullehre führen könnten

Aus den vorherigen Kapiteln sind einige Leitideen innovativer sozioökonomischer Hochschullehre hervorgegangen. Es bleibt nun noch, Rahmenbedingungen für deren Fortschreiten zu benennen und einen Blick in die Zukunft zu wagen. Doch zunächst ist zurückzublicken: Was brauchte es aufseiten der Lehrenden für die Umsetzung von Innovationen, wie sie in diesem Band vorgestellt wurden? Die Gelingensbedingungen lassen sich grob in institutionelle und persönliche Faktoren unterscheiden:

Hinsichtlich der *institutionellen Faktoren* gilt es, insbesondere technisch-organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen. Hierzu gehört eine unterstützende Studienplanung, die in Bezug auf Zeitfenster, Wahlmöglichkeiten,

⁵Von der Agora bis zum Stuhlkreis der Reformpädagogik: Im Kreis drücken sich diverse Gestaltungselemente aus, die in diesem Beitrag angesprochen wurden. So ist ein Sitzkreis unter anderem die größtmögliche räumliche Ausdehnung, bei der sich alle Teilnehmenden sehen und hierarchielos begegnen können. Der Kreis ist außerdem Ausdruck wechselnder Verantwortung, vergleiche das Format der *Ringvorlesung*.

Anrechnung von Studienleistungen sowie An- und Abmeldezeiträumen eher ermöglichend mitgestaltet als bürokratisch-restriktiv (re-)agiert. Auch zusätzliche (finanzielle) Förderungen für innovative Lehre erhöhen merklich die Qualität. Dabei sind solche Förderungen als langfristige Investitionen zu verstehen: Die entwickelten Konzepte sollten gut dokumentiert, publiziert und schnellstmöglich in bleibenden curricularen Strukturen verankert werden. Bleibt es bei befristeten Projekten, so droht bei Personalwechsel ein Totalverfall des Engagements und des Erfahrungswissens gleichermaßen, wie es einige der Beiträge in diesem Band bedauerlicherweise berichten.

Hinsichtlich der *persönlichen Faktoren* wiederum gelingen Innovationen, die auf Pluralismus, Kooperation und *Empowerment* zielen, nur durch gemeinsame Themen und die allseitige Offenheit zur themenzentrierten Arbeit. Was sind solche gemeinsamen Themen? Neben einem geteilten inhaltlichen Interesse an sozioökonomischer Bildung braucht es letztendlich ein allgemeines hochschuldidaktisches Interesse. Ohne eine forschende, kritisch-experimentelle Haltung zu Lehr-Lernprozessen verbliebe die Entwicklung sozioökonomischer Hochschullehre allein in domänenspezifischen Fragen der Fachinhalte verhaftet.

Für die konzeptionelle und methodische Weiterentwicklung hingegen braucht es Akteurinnen und Akteure, die sich im Sinne eines *Scholarship of Teaching and Learning* (Huber 2014) nicht nur für die Qualität der eigenen Lehre in konkreten Einzelfällen stark machen, sondern darüber hinaus Lehre *aktiv beforschen*, im Hinblick auf verallgemeinerbare und transferierbare Gelingensbedingungen: „*Scholarship of Teaching and Learning* (im Weiteren kurz: *SoTL*) ist die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (ebd., S. 21).

In diesem Sinne ist dieser Band ein erfreuliches Beispiel für hochschuldidaktische Fachdiskurse, doch er bleibt, begründet in seinem Kernanliegen, größtenteils auf der Ebene von *Erfahrungsberichten* und *konzeptionellen Orientierungen*. Diese Textsorte ermöglicht wichtige, womöglich wegweisende didaktische und inhaltliche Reflexionen; sie ist kritisch betrachtet jedoch noch weit von einem *SoTL*-Standard entfernt, denn „*Scholarship* [wird] als Forschen gegenüber bloßem Erzählen oder Rasonnieren [sic!] über Lehrerfahrungen oder -ansätze (ohne den Versuch einer wissenschaftlichen Prüfung) hervorgehoben“ (ebd.). Um über vereinzelte Innovationen und Pionierarbeit in kleinen Fallzahlen hinaus *neue Standards* (sozio-)ökonomischer Bildung zu setzen, wird es in Zukunft unausweichlich sein,

- noch strukturierter die Konsequenz und Wirksamkeit didaktischer Entscheidungen zu prüfen (nicht unbedingt: zu messen!),
- vereinzelte hochschuldidaktische Erkenntnisse diskursiv zu validieren und
- sich (wie beispielsweise in der hochschuldidaktischen Sektion der GSÖBW) als *community of practice* (Wenger 2008) zumindest soweit zu organisieren und zu formalisieren, dass nicht jede und jeder das Rad neu erfinden muss.

Es braucht schließlich, bei allen Freiheiten und lose strukturierten Räumen, auch didaktische *Regeln der Kunst*. Diese betreffen „sein dürfen“, „verstehen wollen“ und „handeln können“ – auf der Ebene der Lernenden ebenso wie auf der Ebene der Lehrenden. Wobei sich die Lehrenden selbst wieder als Lernende einer höheren Ordnung verstehen dürfen: als Lernende auf dem Weg zu hochschuldidaktischer Professionalität in ihrer Domäne, der sozioökonomischen Hochschullehre.

6 Was sich Hochschullehrende erlauben dürfen

Zum Abschluss dieses Beitrags möchte ich Erlaubnisse aussprechen. Bitte verstehen Sie dieses Verfahren nicht als herablassend. Es steht vielmehr in der gemeinsamen Linie des sozioökonomischen Pluralismus und der Humanistischen Psychologie und Pädagogik. Ganz im Sinne von „sein dürfen“ und „sein lassen“ sind Erlaubnisse „positive Grundbotschaften, die der erwachsenen Person das Recht zusprechen, das eigene Potenzial zu entfalten“ (Gührs und Nowak 2014, S. 327). Positivistisch-normative Botschaften, wie sich Hochschullehrende verhalten *müssen* oder *sollen*, würden Diskurse einengen, abbinden oder Oppositionen beschwören, die unnötige Streitenergie verbrauchen. Erlaubnisse hingegen laden zu Entfaltung ein (und Entfaltung resultiert in Vielfalt), ohne die Möglichkeit des Rückzugs zu verwehren. Ich beginne hier mit ein paar Punkten und hoffe, dass Sie, die diesen Beitrag lesen, daraus eine offene Liste machen, die Sie für sich weiterdenken und pflegen:

- Hochschullehrende dürfen im Namen der Wissenschaft alles hinterfragen, auch die Grundannahmen und den Kanon ihrer eigenen Disziplin.
- Hochschullehrende dürfen sich mit Studierenden solidarisieren.
- Hochschullehrende dürfen Position beziehen.
- Hochschullehrende dürfen sich für drängende gesellschaftliche Belange mitverantwortlich zeigen.

- Hochschullehrende dürfen mit gleichgesinnten Kolleginnen und Kollegen Enklaven des guten Geschmacks bilden – und diese institutionalisieren.
- Hochschullehrende dürfen sich für Lehre begeistern, auch wenn ihr akademisches Umfeld wenig Anreize dafür setzt.
- Hochschullehrende dürfen selbst lernen. Immer.

Literatur

- Adorno, T. W. (1990) [1959]. Theorie der Halbbildung. In G. Adorno & R. Tiedemann (Hrsg.), *Soziologische Schriften 1. Gesammelte Schriften Bd. 8.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bäuerle, L. (2019). Warum VWL studieren? *Sinnangebote ökonomischer Lehrbuchliteratur. Zeitschrift für Diskursforschung*, 3(2018), 306–332.
- Casper, M. (2019). *Lebendige Wirtschaftsdidaktik. Problemfelder, Entscheidungsfelder und Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik am Beispiel des Prototyps „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung“.* Dissertation: Universität Hamburg.
- Cohn, R. C. (1971). Living-Learning Encounters: The Theme-Centered Interactional Method. In L. Blank, G. B. Gottsegen & M. G. Gottsegen (Hrsg.), *Confrontations. Encounters in Self and Interpersonal Awareness* (S. 245–271). New York: Macmillan.
- Cohn, R. C. (2016). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (18. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C., & Terfurth, C. (Hrsg.). (2007). *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Engartner, T. (2018). Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In T. Engartner, C. Fridrich & S. Graupe (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Famulla, G. (2019). Sozioökonomische Bildung – Grundgedanken. In Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hrsg.), *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht* (S. 19–31). Frankfurt/M: Wochenschau.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten* (3. Aufl.). Stuttgart: Kreuz.
- Frey, H. P., & Hausser, K. (1987). Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In H. P. Frey & K. Hausser (Hrsg.), *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung* (S. 3–26). Stuttgart: Enke.
- Fromm, E. (2017) [1947]. Den Menschen verstehen. Psychoanalyse und Ethik. München: dtv.
- Graupe, S. (2013). Ökonomische Bildung: Geistige Monokultur in der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen. *Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte* (Bd. 2: Bildung und fragendes Denken, S. 139–165).
- Gührs, M., & Nowak, C. (2014). *Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse* (7. Aufl.). Meezen: Limmer.

- Härle, G. (2011). „Lebendiges Lernen“ und „Kompetenz“ – Gegensatz oder Bereicherung? *Themenzentrierte Interaktion*, 25(2), 11–24.
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozio-ökonomische Bildung? In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 81–127). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hedtke, R. (2018). *Das sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Hoyningen-Huene, P. (2016). *Systematicity. The nature of science*. Oxford: Oxford University Press.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 10* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Humboldt, W. v. (1997) [1792]. *Bildung und Sprache. Besorgt von C. Menze*. (5. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Lewin, K. (1951) [1947]. Frontiers in group dynamics. In D. Cartwright (Hrsg.), *Field Theory in Social Science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin* (S. 188–237). London: Social Science Paperbacks.
- Meyerhuber, S., Reiser, H., & Scharer, M. (Hrsg.). (2019). *Theme-centered interaction (TCI) in higher education. A didactic approach for sustainable and living learning*. Heidelberg: Springer.
- Popper, K. R. (1945). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. London: Routledge.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Renkl, A., Mandl, H., & Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 31(2), 115–121.
- Reinmann, G. (2015): Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, 63 (5+6), 178–188.
- Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38(3), 347–363.
- Robinson, S. B. (1975). *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (5. Aufl.). Berlin: Luchterhand.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schumpeter, J. A. (2017) [1912]. *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Spoun, S., & Wunderlich, W. (Hrsg.). (2005). *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Symposium Universität und Persönlichkeitsbildung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Stollberg, D., & Schneider-Landolf, M. (2010). Lebendiges Lernen. In M. Schneider-Landolf, J. Spielmann, & W. Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (2. Aufl., S. 147–153). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Tafner, G. (2016). Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der Ökonomischen Bildung. In H. Arndt (Hrsg.), *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung* (S. 30–42). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wagenschein, M. (2013). *Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity* (16. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York: Free Press.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Literaturempfehlungen zur Selbsterprobung: Einblicke in Theorie und Praxis der (sozioökonomischen) Hochschullehre in Deutschland

Julia K. Mayer und Jan Pranger

Im vorliegenden Sammelband wurden die Erfahrungen von Lehrenden mit pluralen Lehrinhalten und -formen dargelegt und erörtert. Um die Umsetzung eigener Lehrinnovationen neben der Inspiration durch die hier zusammengeführten Beispiele anzuregen, seien mit diesem Beitrag diverse Lektüreprüfungen ausgesprochen. Gerade in einem Kontext von stetig wachsenden didaktischen, methodischen und institutionellen Anforderungen und der ungebrochenen Vernachlässigung hochschuldidaktischer Qualifizierungen von Lehrpersonal scheint uns eine solche Hilfestellung angebracht. Im Folgenden werden deshalb Beiträge vorgestellt, die sich bereits mit diesen Herausforderungen, möglichen Bewältigungsstrategien sowie Konzepten zur pluralen, sozioökonomischen (Hochschul-)Bildung auseinandergesetzt haben. Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollen Impulse gegeben werden, um neue Denk- und Gestaltungsprozesse für die sozioökonomische Hochschulbildung anzuregen. Im Einzelnen gliedern sich die Empfehlungen in die folgenden vier Bereiche auf, wobei die Aufteilung lediglich der Orientierung dient und nicht bindend zu lesen ist:

J. K. Mayer (✉)

Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Deutschland

E-Mail: mayer@soz.uni-frankfurt.de

J. Pranger

Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg, Deutschland

E-Mail: jan.pranger@leuphana.de

© Der/die Autor(en) 2021

J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_19

289

- Beiträge und Studien zum *Status quo* der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschullehre
- Sammelbände und Beiträge zur pluralen oder sozioökonomischen Bildung
- Beiträge zum *Status quo* der Hochschullehre in Deutschland
- Sammelbände zu einer kritisch-reflexiven Hochschullehre

1 Beiträge und Studien zum *Status quo* der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschullehre

Beckenbach, Frank/Daskalakis, Maria/Hoffman, David (2016). Zur Pluralität der volkswirtschaftlichen Lehre in Deutschland: Eine empirische Untersuchung des Lehrangebotes in den Grundlagenfächern und der Einstellung der Lehrenden. Marburg: Metropolis Verlag.

Die Grundlagenveranstaltungen ‚Einführung in die Volkswirtschaftslehre‘, ‚Mikroökonomik‘ und ‚Makroökonomik‘ gehören zum festen Bestandteil des Lehrangebots wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge in Deutschland. Doch wie werden diese gelehrt? Angesichts der Kritik an einer monoparadigmatisch auf die neoklassische Denkschule ausgerichteten Lehre soll mit der Studie eine wissenschaftlich fundierte Auskunft über die Pluralität der VWL in den Grundlagenveranstaltungen gegeben werden. Auf Basis einer Analyse der in Grundlagenveranstaltungen vermittelten Inhalte und einer komplementierenden Umfrage unter 54 Lehrenden von volks- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten kann ein *Mainstream* identifiziert werden, der sich im konzeptionellen und methodischen Gedankengerüst vornehmlich auf die Neoklassik bezieht. Darüber hinaus gibt die Studie vielfältige Einblicke zur Wahrnehmung von Lehrenden zum *Status quo* der volkswirtschaftlichen Lehre in Deutschland und geht auf institutionelle Barrieren ein, die einer pluralen Hochschullehre entgegenstehen können.

Bäuerle, Lukas/Pühringer, Stephan/Ötsch, Walter Otto (2020). Wirtschaft(lich) studieren. Erfahrungsräume von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS.

Wie nehmen Studierende der VWL ihr Studium wahr? Für den deutschsprachigen Raum liegen zu dieser Frage nunmehr die ersten Ergebnisse vor, die qualitativ-empirisch gewonnen wurden. Durch Gruppendiskussionsverfahren und die Dokumentarische Methode konnten wesentliche studentische Orientierungen rekonstruiert werden, die ein aufschlussreiches Bild über den Umgang von Studierenden mit dem VWL-Studium geben. An den fünf beforschten Studienorten in Deutschland und Österreich lässt sich ein überwiegend homogener

Erfahrungsraum identifizieren, der durch eine hohe Unzufriedenheit geprägt ist. Für einen Großteil der befragten Studierenden stellen dabei die Studienstrukturen der jeweiligen VWL-Studiengänge eine so wesentliche Herausforderung dar, dass hierdurch die volkswirtschaftlichen Inhalte aus dem direkten Wahrnehmungsfeld der Studierenden gedrängt werden. Bäuerle, Pühringer und Ötsch sprechen in diesem Zusammenhang von einem Primat der Studienstrukturen gegenüber den Studieninhalten. Mit der Studie setzen die Autoren wichtige Impulse für den bestehenden Diskursraum zu standardökonomischer Hochschullehre und formulieren ausgehend von den empirischen Befunden theoretische Interpretationsangebote. Insbesondere regen sie dazu an, die Debatte zu ihrer Neuausrichtung neben den inhaltlichen Aspekten um institutionelle und strukturelle Fragestellungen zu ergänzen.

Graupe, Silja (2017). Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung: Hintergründe und Beispiele. In: van Treeck, Till/Urban, Janina (Hrsg.), FGW-Studie Neues ökonomisches Denken 05. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW). Online: http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/NOED-Studie-05-Graupe-A1-komplett-Web.pdf [27.02.2020].

Werden Studierende durch die weltweit standardisierte ökonomische Bildung beeinflusst oder gar manipuliert? Mithilfe sprach- und textbasierter Analysen, die sich auf die Kognitionswissenschaften und die Beeinflussungsforschung stützen, geht die Ökonomin Silja Graupe in der Studie dieser Frage nach. Exemplarisch werden zwei Standardlehrbücher der Wirtschaftswissenschaften („Economics“ von Samuelson und Nordhaus sowie Mankiws „Economics“) hinsichtlich verschiedener Methoden der Beeinflussung analysiert. Im Fokus stehen hier das ideologische und selektive *framing*, das metaphorische *mapping*, die Förderung peripherer (d. h. oberflächlicher und unkritischer) Routen der Informationsverarbeitung und Appelle an die Autorität der (Wirtschafts-)Wissenschaft. Durch diesen interdisziplinären Forschungsansatz gelingt es Graupe aufzuzeigen, dass die wichtigsten Lehrbücher des Faches zumindest die Gefahr bergen, tief liegende (Vor-)Verständnisse von Studierenden bis in weltanschauliche Bereiche hinein grundlegend und zugleich unbewusst verändern zu können. Darauf aufbauend werden Wege des kritisch-reflexiven Umgangs mit Beeinflussungsmethoden skizziert und Möglichkeiten einer manipulationsfreien ökonomischen Bildung diskutiert.

Peukert, Helge (2018). Makroökonomische Lehrbücher: Wissenschaft oder Ideologie? Marburg: Metropolis Verlag.

Die Makroökonomie ist fester Kernbestandteil der Wirtschaftswissenschaften. In der Lehre wird hierbei allerdings häufig nur auf sehr wenige Lehrbücher zurückgegriffen, wie Christian Rebhan (2017) zuletzt in einer quantitativen Analyse¹ zeigen konnte. Helge Peukert geht in diesem Buch der Frage nach, wie einseitig oder plural die wichtigsten makroökonomischen Lehrbücher sind. Zunächst wird der vorherrschende *Mainstream* näher bestimmt und kontrastierend werden Kernkonzepte heterodoxer Denkschulen skizziert. Dies geschieht anhand einer Analyse des Lehrbuches von Blanchard und Illing, welches etwa in über 50 % der VWL-Studiengangsortnungen empfohlen wird. Ergänzend dazu werden andere vorherrschende Lehrbücher (unter anderem von Mankiw und Samuelson) kritisch betrachtet, um danach alternative, aber weitgehend unbekannte Lehrbücher vorzustellen, die nicht die bei der Untersuchung festgestellten Mängel aufweisen. Neben dem makroökonomischen *Mainstream* berücksichtigen sie auch andere Denkschulen und gehen auf gegenwärtige Herausforderungen wie beispielsweise soziale Ungleichheit und die Klimakrise ein.

Peukert, Helge (2019). Mikroökonomische Lehrbücher: Wissenschaft oder Ideologie? (2., korrigierte Aufl.). Marburg: Metropolis Verlag.

In dieser Untersuchung richtet Helge Peukert den Fokus auf mikroökonomische Lehrbücher. Am Beispiel der dominierenden Lehrbücher von Varian sowie Pindyck und Rubinfeld werden folgende Fragen untersucht: Weisen sie eine einseitig orthodoxe Mainstreamausrichtung auf und werden andere ökonomische Denkschulen außen vorgelassen? Werden zur Veranschaulichung Beispiele mit realweltlichem Bezug gewählt? Werden kritische Modellannahmen, z. B. zu Kostenkurvenverläufen, angemessen reflektiert und diskutiert? Werden unvorhergesehene Ereignisse wie die Finanzkrise thematisiert? Liegt den Lehrbüchern eine wissenschaftlich kaum als kontrovers zu klassifizierende Weltansicht, z. B. eine rein marktliberal-konservative Sicht, zugrunde? Abschließend werden auch hier alternative Lehrbücher vorgestellt.

van Treeck, Till/Urban, Janina (Hrsg.) (2018). Wirtschaft neu denken: Blinde Flecken der Lehrbuchökonomie (2. Aufl.). Berlin: irights.media. Online: http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/Blinde_Flecken_der_Lehrbuchoekonomie_klein.pdf [27.02.2020].

„Es ist mir egal, wer die Gesetze einer Nation schreibt – solange ich ihre Volkswirtschafts-Lehrbücher schreiben kann“: Der Ausspruch des bekannten Ökonomie-Nobelpreisträgers und Lehrbuchautors Paul A. Samuelson gilt als symptomatisch

¹Rebhan, C. (2017). *Einseitig oder plural? Eine quantitative Analyse der wirtschaftswissenschaftlichen Einführungslehrbücher an deutschen Hochschulen*. Marburg: Metropolis-Verlag.

für den Einfluss von Ökonominnen und Ökonomen in modernen Gesellschaften und für den Allgemeingültigkeitsanspruch ihrer Theorien. „Wirtschaft neu denken“ vereint 20 Rezensionen zu den in Deutschland am weitesten verbreiteten VWL-Lehrbüchern. Es wird deutlich: Wissenschaftliche und gesellschaftliche Kontroversen finden in vielen Standardlehrwerken keine Erwähnung, stattdessen werden dominante Denkmuster der neoklassischen Theorie bzw. des Neoliberalismus reproduziert. Dabei erfordern gerade die aktuellen (wirtschaftlichen) Herausforderungen – von der Wirtschafts- und Finanzkrise 2007/8 und der Eurokrise seit 2010 über die steigende Ungleichheit von Einkommen und Vermögen bis zur Klimakrise – neues ökonomisches Denken sowie theoretischen wie auch methodischen Pluralismus. Van Treeck und Urban sowie die in ihrem Band versammelten Beiträge legen nicht nur blinde Flecken der Lehrbuchökonomie offen, sondern geben auch Hinweise auf alte und neue Ansätze jenseits der aktuellen Standardökonomik.

2 Sammelbände und Beiträge zur pluralen oder sozioökonomischen Bildung

Engartner, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.) (2018). Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven (Reihe Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft). Wiesbaden: Springer VS.

Engartner et al. greifen in ihrem Band die Debatte um die theoretische, method(olog)ische, paradigmatische und curriculare Einseitigkeit der VWL sowie der traditionellen ökonomischen Bildung auf, um Entwicklungslinien und Perspektiven sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft zu erläutern. Die sozioökonomische Wissenschaft und Bildung unternimmt den Versuch eines Brückenschlags zwischen ihren zentralen sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen Wirtschaftswissenschaften, Soziologie, Politikwissenschaft und Geographie, Geschichtswissenschaft, Philosophie sowie Erziehungswissenschaft und ist dabei auf Pluralität, Interdisziplinarität, Multiparadigmatizität und (kritische) Reflexion angelegt. Der vorliegende Band liefert somit Impulse für die wissenschaftliche Diskussion über die Erneuerung der Ökonomik, der Ökonomie und der ökonomischen Bildung.

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

Dieses Buch widmet sich zwei zentralen Fragen: Was ist Sozioökonomie und wozu sozioökonomische Bildung? Die Auseinandersetzung dient der kritischen

Reflexion einer vorherrschend neoklassisch geprägten ökonomischen Bildung. Die Herausgebenden fordern einen Paradigmenwechsel in der ökonomischen Bildung, der sich in der Integration sozialwissenschaftlicher Disziplinen realisiert. Im Mittelpunkt steht somit die Wechselbeziehung von Wirtschaft und Gesellschaft, in der wirtschaftliches Handeln nicht als reine Eigennutzmaximierung interpretiert wird. Der Band bietet einen Einstieg in den sozioökonomischen Diskurs und fokussiert dabei das Themenfeld der Didaktik sozioökonomischer Allgemeinbildung.

Fridrich, Christian/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.) (2019). Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung (Reihe Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft). Wiesbaden: Springer VS.

Der Themenband stellt die Bedeutung des Sozialen und des Historischen für sozioökonomische Bildung in Schulen und Hochschulen in den Fokus. In den Beiträgen werden fachwissenschaftliche Begründungslinien und fachdidaktische Konzepte für die systematische Integration von historischen und gesellschaftlichen Perspektiven in Bildungsgänge der sozialwissenschaftlichen Domäne entwickelt. Somit werden aktuelle fachwissenschaftliche Debatten über die Bedeutung von Geschichte und Gesellschaft für ein angemessenes Verständnis von Wirtschaft aufgegriffen und Historizität und Sozialität als zentrale Konzepte für die sozioökonomische Bildung bestimmt. Denn ökonomische Institutionen, Strukturen und Prozesse sind ebenso historisch bedingt und gesellschaftlich eingebettet wie die Begriffe, Theorien und Verfahren, mit denen sie in Wissenschaft, Bildung und Öffentlichkeit erschlossen und verhandelt werden, und die Politiken, mit denen sie gestaltet werden.

Hedtke, Reinhold (2018). Das sozioökonomische Curriculum. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Reihe Sozioökonomische Bildung Bd. 1).

Dieses Buch präsentiert ein detailliert ausgearbeitetes sozioökonomisches Curriculum für die Sekundarstufe I, das erstmals den aktuellen Stand der Wirtschaftsforschung und die wirtschaftlichen Erfahrungen der Lernenden systematisch berücksichtigt. Auf dieser Basis wird gezeigt, was sozioökonomische Bildung inhaltlich konkret bedeutet und wie sie im Unterricht umgesetzt werden kann. Die angebotenen Vorschläge werden empirisch, theoretisch und praktisch begründet, wodurch die Ausführungen Lehrkräften helfen, junge Menschen basierend auf ihren Erfahrungen bei der Orientierung in den ‚Welten‘ der Wirtschaft und bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit kompetent zu begleiten. Dabei liegt der Schwerpunkt der pluralen und multiperspektivischen didaktischen Vermittlung auf sozialwissenschaftlichem Wissen über Wirtschaft. Den Leserinnen und Lesern bietet das Werk ein fachwissenschaftliches und fachdidaktisches

Fundament für eine zeitgemäße und praktisch realisierbare sozioökonomische Bildung.

Hedtke, Reinhold (Hrsg.) (2018). *Pluralist Thinking in Economic and Socioeconomic Education. Journal of Social Science Education (JSSE) 17 (3)*. Online: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/879/1013> [19.11.2019].

In dieser Ausgabe des JSSE werden verschiedene Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Bildung zusammengefasst, die sich dem Thema pluralistischer ökonomischer Hochschullehre und schulischer ökonomischer Bildung widmen. Es werden höchst unterschiedliche Analysen und Studien vereint, die sich beispielsweise folgenden Fragen widmen: Inwiefern fördern standardökonomische Lehrbücher das unkritische Denken in Metaphern am Beispiel verschiedener Konzepte des Marktes? Wie gehen Lehrende in Ausbildung mit problematischen Annahmen des dominanten Narrativs ökonomischer Bildung um und gelingt ihnen eine aus pluralistischer Perspektive angemessene Kritik? Wie beeinflusst eine bestimmte Rolle als *business person* die Art und Weise ökonomischer Haltungen und Entscheidungen in einer Nachhaltigkeitsdebatte, wie das Konzept des *homo oeconomicus* ebenjene? Ergänzt werden diese Analysen durch Studien zur politischen Partizipation, *citizenship preparation* und zu dem Einfluss von Lehrerpersönlichkeiten auf den Lernerfolg von Lernenden im Feld der sozioökonomischen Bildung.

Decker, Samuel/Elsner, Wolfram/Flechtner, Svenja (Hrsg.) (2018). *Advancing Pluralism in Teaching Economics: International Perspectives on a Textbook Science (Series Routledge Advances in Heterodox Economics)*. New York: Routledge.

Die komplexen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts erfordern eine pluralistische, an den realen Problemen dieser Welt orientierte und nicht zuletzt innovative Ausrichtung der universitären Disziplinen der Ökonomie. Die universitäre Lehre sollte dabei Studierenden die Möglichkeit eröffnen, einen Bezug zu diesen Herausforderungen herzustellen. Decker et al. bieten mit ihrem Band eine aktuelle Zusammenstellung multiperspektivischer, innovativer und internationaler Beiträge, die sowohl grundlegende Überlegungen zu Begründungszusammenhängen anstellen als auch internationale Perspektiven zur Entwicklung von Pluralismus an Hochschulen beinhalten. Der Band fördert die konstruktive Kontroverse mit dem Ziel, die Leserinnen und Leser zu ermutigen, sich einer fruchtbaren Debatte zu stellen.

Einige zentrale Fragestellungen lauten: Warum ist es für die Sozialwissenschaften wichtig, sich mit pluraler Lehre zu befassen? Vor welchen Herausforderungen steht die plurale Hochschullehre in verschiedenen nationalen Kontexten? Welche tradierten Praktiken schränken eine plurale Lehre ein? Weshalb

ist die Ökonomik so stark kanonisiert und wie kann diese Tradition sinnstiftend innoviert werden? Was kann die Hochschullehre von der schulischen ökonomischen Bildung und anderen Disziplinen der Sozialwissenschaften lernen? Indem die Autorinnen und Autoren des Bandes diese Fragen untersuchen, ist ein multiperspektivisches, aber dennoch inhaltlich kohärentes Buch entstanden, das sich mit der gegenwärtigen ökonomischen Lehre befasst und dabei neue Ideen und Beispiele internationalen Ursprungs für Lehrende und Forschende zugleich aufzeigt.

Decker, Samuel/Elsner, Wolfram/Flehtner, Svenja (Hrsg.) (2019). Principles and Pluralist Approaches in Teaching Economics. Towards a Transformative Science. New York: Routledge.

Der zweite Band der Reihe „Teaching Economics“ (Band I Decker et al. 2018) richtet den Fokus von unter anderem wissenschaftstheoretischen Betrachtungen, die eine pluralökonomische universitäre Lehre begründen, auf konkrete Prinzipien und Ansätze der Lehrpraxis. Die Autorinnen und Autoren des Sammelbands diskutieren, welche Herausforderungen die Integration mehrerer Paradigmen in die Lehre birgt, und erörtern Möglichkeiten, Studierenden pluralistische Ansätze zu eröffnen. Der Diskursstrang der transformativen Wissenschaft wird als Anschlussmöglichkeit für die Forderungen nach einer pluralen Ökonomik herangezogen, um nach dem Verhältnis von wissenschaftlichen Inhalten und Praxen mit den vorherrschenden gesellschaftlichen und ökonomischen Tendenzen zu fragen.

3 Beiträge zum *Status quo* der Hochschullehre in Deutschland

Döbler, Joachim (2019). Prüfungsregime und Prüfungskulturen: Soziologische Beobachtungen zur internen Organisation von Hochschule. Wiesbaden: Springer VS.

Prüfungen bilden einen festen Bestandteil des Hochschulalltags und können als bedeutsame, strukturgebende Ereignisse gewertet werden. Durch den Bologna-Prozess wurden die strukturellen Anforderungen und Bedingungen an das universitäre Prüfen erheblich verändert. Vor diesem Hintergrund geht Joachim Döbler der Frage nach, wie sich die ‚bolognagerechte‘ Transformation von Hochschule auf die interne Organisation des Prüfungswesens auswirkt. Im empirischen Zugriff auf Dokumente aus dem Tätigkeitsbereich eines Prüfungsausschusses erweist sich prüfungsrelevantes Handeln – von präsidialen Steuerungsimpulsen über studentische Prüfungsvorbereitungen bis zur Notengebung – als zentraler Teil eines sozialen Systems, das widersprüchlichen Funktionserwartungen und

Imperativen der Formalisierung unterworfen, zugleich aber offen für fakultätskulturelle Auslegungen ist.

Draheim, Susanne (2012). Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich“ ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses (Reihe Science Studies). Bielefeld: transcript.

Wie werden in der gegenwärtigen Studienreform des Bologna-Prozesses die Studierenden als ‚Lernsubjekte‘ angesprochen? Welche gesellschaftlichen und reformpolitischen Problematisierungen, Legitimierungen und Orientierungen gehen in diese diskursiven Ansprachen ein? Zur Beantwortung dieser Fragen entfaltet Susanne Draheim in drei begriffsgeschichtlichen Diskursanalysen eine ‚humanistische‘, eine ‚unternehmerische‘ und eine ‚sozio-technisch vernetzte‘ Subjektfigur. Im Kontext aktueller Konzeptionen vom Selbstverhältnis Studierender wird zudem nach den möglichen institutionellen Funktionen dieser Figuren gefragt.

Merkt, Marianne (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. In: Pasternack, Peer (Hrsg.), Hochschulforschung von innen und seitwärts: Sichtachsen durch ein Forschungsfeld (S. 92–105). Institut für Hochschulforschung (HoF): Halle-Wittenberg. Online: https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/14_1/2014_1.pdf [28.02.2020].

In ihrem Beitrag setzt sich Marianne Merkt mit der Frage auseinander, an welcher Stelle produktive Überschneidungsbereiche und Anknüpfungspunkte zwischen hochschuldidaktischer Forschung und Hochschulforschung bestehen. Auf Basis einer kurzen Charakterisierung des Selbstverständnisses der Hochschuldidaktik steht ein Überblick über die Geschichte der „Neueren Hochschuldidaktik“ sowie die hochschuldidaktische Forschung im Mittelpunkt des Beitrags. Die Autorin identifiziert und beschreibt in diesem Zusammenhang fünf Phasen des geschichtlichen Veränderungsprozesses der deutschen Hochschullandschaft in Bezug auf die Hochschuldidaktik. Diese erstrecken sich von der Zeit der Hochschulexpansion in den 1970er Jahren, die im Kontext der Demokratisierung und Modernisierung von Hochschulen standen, bis hin zur drittmittelgeprägten Hochschuldidaktik in Studium und Lehre im 21. Jahrhundert. Vor diesem Hintergrund des historischen Rückblicks der hochschuldidaktischen Forschung und ihren Schnittmengen zur Hochschulforschung konstatiert Merkt, dass im Feld der empirischen Forschung zu hochschulischen Prüfungssystemen und ihren Auswirkungen auf akademische Lern- und Bildungsprozesse eine Forschungslücke klafft, die es zu schließen gilt.

4 **Sammelbände zu einer kritisch-reflexiven Hochschullehre**

Fridrich, Christian/Hedtke, Reinhold/Ötsch, Walter Otto (2020). Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre (Reihe Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft). Wiesbaden: Springer VS.

Dieser Band diskutiert das Verhältnis zwischen Pluraler Ökonomik und Sozioökonomik und stellt dabei insbesondere die Hochschullehre in den Vordergrund. Er lotet aus, worin Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen, reflektiert den (Un-)Sinn disziplinärer Grenzen und fachspezifischer Denkweisen und widmet sich Konzeptionen pluraler und sozioökonomischer Lehre in theoretischen und praktischen Zugriffen im hochschulischen und schulischen Kontext. Es werden aktuelle Versuche der Kultivierung einer vielfältigen Auseinandersetzung mit Wirtschaft in Form neuer Studiengänge oder Lehrmittel und deren normative, wissenschaftstheoretische, fachwissenschaftliche und hochschuldidaktische Grundlagen diskutiert.

Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (Hrsg.) (2019). Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS.

So über die inhaltliche Ausrichtung ökonomischer Hochschulbildung diskutiert wird, bilden die didaktischen Anforderungen, die mit akademischem Lehren und Lernen sowie mit dem Anspruch an eine Bildung durch Wissenschaft verbunden sind, einen inhärenten Bestandteil dieser Debatte. Gleichwohl stehen Forschende, die sich mit der Hochschullehre aus einer genuin didaktischen Perspektive befassen, vor der Problematik, dass nur ein mäßiges Interesse seitens der Bildungswissenschaften und bildungswissenschaftlichen Fachgemeinschaften an der hochschuldidaktischen Forschung besteht. Ausgehend von dieser Diskrepanz gibt der Sammelband durch konzeptionelle Beiträge und konkrete Beispiele theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik. Die Beiträge setzen sich dementsprechend zum einen mit empirischen Untersuchungen auseinander, die beispielsweise didaktische und methodische Arrangements oder strukturelle und inhaltliche Rahmenbedingungen beleuchten. Zum anderen wird der Forschungsgegenstand der Hochschuldidaktik betrachtet und zur Reflexion von Paradigmen und Methodologie sowie zur Weiterentwicklung konkreter Methoden im Bereich der quantitativen, qualitativen und gestaltungsorientierten Forschung verortet.

Centeno García, Anja/Kenneweg, Anne Cornelia (Hrsg.) (2019). Themenheft Kritisch. Denken. Lernen. Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene

Hochschuldidaktik in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften. die hochschullehre 5, Online: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2019_Centeno_Garcia_Kenneweg_Themenheft_Kritisch_Denken_Lernen.pdf [13.01.2020].

Das Themenheft ist 2018 im Anschluss an den Fachtag „Kritisch. Denken. Lernen.“ des Vereins zur Förderung fachbezogener Hochschuldidaktik für Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften entstanden. Neben individuellen Lernprozessen und wissenschaftlichen Denk- und Handlungsmustern werden ebenso (implizite) Annahmen über Bildungsziele oder praktische Fragen der Lehrgestaltung in den Blick genommen. Indem die gesammelten Beiträge inhaltliche Überschneidungen aufweisen und sich durch eine vielfältige Zugangsweise auszeichnen, wird das abgebildet, was sich nach Einschätzung der Autorinnen im gesamten Diskurs zum kritischen Denken beobachten lässt: „Es gibt keine Einigkeit über Definitionen und Herangehensweisen“ (ebd., S. 894). Gemein ist den Beiträgen hingegen, dass die Suche nach einem „Kompass für die Gestaltung von Denkschulen“ (ebd.) im Fokus steht. Die Richtungssuche der versammelten Beiträge weist allerdings insofern Überschneidungen auf, als dass sich diese in einem kategorialen Dreischritt verorten lassen: hochschuldidaktische Überlegungen zum kritischen Denken, (Selbst-)Reflexions- und Professionalisierungsprozesse, bei denen die Lehrenden im Mittelpunkt stehen, sowie lehrpraktische Beispiele zur didaktischen und fachbezogenen Umsetzung der Förderung kritischen Denkens.

Jahn, Dirk/Kenner, Alessandra/Kergel, David/Heidkamp-Kergel, Birte (Hrsg.) (2019). Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. Wiesbaden: Springer VS.

Welche Möglichkeiten und Bedingungen muss eine kritische Hochschullehre erfüllen und wie kann eben jene gefördert werden? Dieser Frage gehen zahlreiche internationale Autorinnen und Autoren in diesem Band nach und besprechen theoretische Ansätze und methodisch-didaktisch geleitete Strategien, um Lehre im Spannungsfeld zwischen *Employability*-Anforderungen und klassischen Bildungszielen, wie etwa wissenschaftlichem Urteilsvermögen, zu gestalten. Dabei rekurrieren sie auf ausgewählte Studien aus der Lehr-Lernforschung sowie Hochschuldidaktik und greifen aktuelle bildungspolitische Diskurse auf. Dazu gehören beispielsweise folgende Fragen: Wie sollte Lehre an Hochschulen gestaltet werden, um kritisches Denken, forschendes Lernen oder diversitätssensiblen Unterricht zu fördern? Wie kann im Rahmen des Studiums soziales Engagement curricular verankert werden und wie lassen sich demokratische Prozesse implementieren?

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

