

Dietrich, Fabian; Spitznagel, Junis

Erzieherische Ausformung von Fachlichkeit. Rekonstruktionen zu milieuspezifischen Ansprachen im Unterrichtsfach Wirtschaft

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 221-239



Quellenangabe/ Reference:

Dietrich, Fabian; Spitznagel, Junis: Erzieherische Ausformung von Fachlichkeit. Rekonstruktionen zu milieuspezifischen Ansprachen im Unterrichtsfach Wirtschaft - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 221-239 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290836 - DOI: 10.25656/01:29083; 10.35468/6076-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290836>

<https://doi.org/10.25656/01:29083>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Fabian Dietrich und Junis Spitznagel

Erzieherische Ausformung von Fachlichkeit. Rekonstruktionen zu milieuspezifischen Ansprüchen im Unterrichtsfach Wirtschaft

Abstract

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die empirischen Rekonstruktionen von Auszügen zweier Lehrwerke des Unterrichtsfachs Wirtschaft, welche das Konsumverhalten von Schüler*innen thematisieren. Eine Rekapitulation wirtschaftsdidaktischer Auseinandersetzungen mit der Programmatik eines unterrichtlichen Lebensweltbezugs rahmt und begründet die Fokussierung der Rekonstruktionen auf die in den Materialien Ausdruck findenden erzieherischen Modi und Ziele. Erkennbar werden milieuspezifische Konstruktionen der Erziehungsbedürftigkeit, die defizitäre und anerkennende Vorstellungen zum wirtschaftlichen Handeln der Schüler*innen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen sozio-ökonomischen Lage umfassen. Diese Befunde werden abschließend milieutheoretisch eingeordnet und diskutiert.

Keywords: (max. 5, deutsch) Fachlichkeit, Unterrichtsforschung, Schulbuchanalyse, Wirtschaftsunterricht, Lebensweltbezug

1 Einleitung

Die Forderung nach einer inhaltlichen Öffnung von Schule und Unterricht im Sinne der Stärkung eines Lebensweltbezugs gehört zum festen Inventar schulpädagogischer Reformsemantiken. In grober Linienführung lässt sich diese Programmatik in den Kontext reformpädagogischer Schulkritik einordnen, deren Fluchtpunkt die Forderung nach einer Entschulung des Schulischen bildet (vgl. u. a. Hentig 1993; Hecht 2020). Auch aus anderer Richtung erfährt das Konzept einer Lebensweltorientierung insofern Konjunktur als eine kompetenzorientierte Didaktik eine Herstellung lebensweltlicher Relevanz im Sinne einer größeren „Realitätsnähe der Aufgaben und Anwendungssituationen“ (Sterkl & Weixlbaumer 2018, 247) postuliert.

Wenn im Folgenden eine Variante der Herstellung lebensweltlicher Relevanz untersucht wird, dann soll es nicht darum gehen, im Sinne eines rekonstruktiven Abgleichs zwischen programmatischer Hoffnung und empirischer Wirklichkeit zu überprüfen, inwieweit sich die an das Konzept des Lebensweltbezugs verknüpf-

ten didaktischen und pädagogischen Hoffnungen erfüllen oder nicht. Jenseits dessen richtet sich das Interesse auf eine andere, quer dazu verortete Auffälligkeit, auf die wir in Auseinandersetzung mit in verschiedenen Lehrwerken zum Fach Wirtschaft zu findenden Materialien gestoßen sind: Diese verdeutlichen, dass der Lebensweltbezug als Prinzip immer didaktische Entscheidungen einfordert, wie und auf welche (imaginierten) Lebenswelt(en) von Schüler*innen Bezug genommen werden soll. Auf der Grundlage ihrer Analyse von Unterrichtsinteraktionen, in denen lebensweltliche Themen verhandelt werden, legen Yalız Akbaba, Karin Bräu, Laura Fuhrmann (2018) dar, dass derartige didaktische Entscheidungen normativ voraussetzungs- und folgenreich sind. Die Autorinnen fragen dabei, wie sie es nennen, nach „Nebenwirkungen“ von Lebensweltorientierung (Akbaba u. a. 2018: 256ff). Mit Blick auf die von ihnen fokussierten unterrichtlichen Aushandlungsproblematikern sie:

„Statt die Erfahrungen von Jugendlichen ernst zu nehmen, wird eher eine gesellschaftliche Normalität etabliert und repliziert. Diese Normalität unterschlägt die Pluralität von Lebenswelten zugunsten einer engeren Wirklichkeit. Die realitätsbezogenen Aufgaben in den Beispielen simulieren insofern lediglich die Realität der Jugendlichen, wobei sie für diejenigen zum Problem werden, deren Normalität nicht mit der des imaginierten typischen Schülers übereinstimmt“ (Akbaba u. a. 2018, 257).

Zwar, so ließe sich reformulieren, werde die über den Lebensweltbezug aufgerufene Vielfaltigkeit der Schüler*innen im Unterricht thematisiert, ebendiese allerdings entlang der Vorstellung eines „imaginierten typischen Schülers“ kanalisiert, normativ bewertet und überformt. Von diesem Befund ausgehend soll im Folgenden gezeigt werden, dass sich bereits in Lehrwerken, in denen lebensweltliche Themen bzw. lebenspraktische Problemstellungen konstruiert werden und die entsprechend darauf angelegt sind, derartige unterrichtliche Thematisierungen zu initiieren und didaktisch zu strukturieren, normative Bewertungen und Überformungen finden, die in spezifische Imaginationen von Jugendlichen und deren Lebenswelt eingeschrieben sind. Komplementär zu diesen lassen sich erzieherische Motive rekonstruieren, denen spezifische Leitbilder wünschenswerter Verhaltensweisen und Normalvorstellungen zugrunde liegen. Empirisch auffällig sind dabei signifikante Unterschiede, die der folgende Vergleich eines Lehrwerks für die Gesamtschule und eines Lehrwerks für das Gymnasium erkennen lässt und eine milieutheoretische Perspektivierung der sich darin andeutenden schulformspezifischen Differenzkonstruktionen nahelegen.

Mit dieser Perspektivierung schließen wir an einen Strang der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit der in der Wirtschaftsdidaktik zentralen Programmatik eines Lebensweltbezugs und einer damit verbundenen lebenspraktischen Begründung des Unterrichts(teil)fachs an. Diese wird in einem ersten Schritt rekapituliert. Vor diesem Hintergrund erfolgt dann die Darstellung der beiden kontras-

tiv angelegten Rekonstruktionen von Auszügen aus zwei Lehrwerken des Fachs Wirtschaft, die das Themenfeld „Konsum und seine Folgen“ bzw. „Jugendliche als Marktteilnehmer“ behandeln. Die kontrastive Anlage ermöglicht einen Vergleich zwischen einem gymnasialen und einem nicht-gymnasialen Lehrwerk. Die darüber erkennbar werdenden Differenzen werden dann unter Rückbezug auf die fachdidaktische Diskussion und unter Bezugnahme auf Bourdieus Milieutheorie (vgl. Bourdieu 1982; Bourdieu 1987) theoretisch gewürdigt und diskutiert. In einem knappen Resümee wird der Ertrag der vorgenommenen empirisch-rekonstruktiven Perspektivierung der Lehrmaterialien bilanziert.

2 Lebensweltbezug in der Didaktik des Wirtschaftsunterrichts

Die allgemeine Konjunktur der Programmatik eines schüler*innenorientierten Lebensweltbezugs findet sich auch im fachdidaktischen Diskurs zum Wirtschaftsunterricht wieder. Euler und Hahn (2014, 81) zufolge sei die Wirtschaftsdidaktik durch „ein[en] doppelte[n] Praxisbezug“ gekennzeichnet. Neben der unterrichtlichen Praxis, auf die jede (Fach-)Didaktik konstitutiv ausgerichtet ist und die von den Autor*innen als ein interaktives Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen gefasst wird, richte sich die Wirtschaftsdidaktik auf „die Praxis der ‚sozioökonomischen Lebenssituationen‘“ (Euler & Hahn 2014, 81) der Adressat*innen des Unterrichts – sprich der Schüler*innen. Ebendiese Situationen werden als welche gefasst,

„in denen Menschen mit Aufgaben konfrontiert sind, die in ihrem Kern als ökonomische gelten. Dazu zählen beispielsweise der Erwerb und die Verwendung von Einkommen, Konsumentscheidungen oder auch die Konfrontation mit Werbeeinflüssen. ‚Sozio‘ soll darauf verweisen, dass ökonomische Aufgaben immer in einen sozialen Kontext eingebettet sind, den es im praktischen Handeln zu berücksichtigen gilt“ (Euler & Hahn 2014, 79).

Die im Alltag verortete „Konfrontation“ mit ökonomischen Situationen bildet dementsprechend einen zentralen lebensweltlichen und lebenspraktischen Fluchtpunkt der fachdidaktischen Begründung des Faches. An anderer Stelle wird diese Figur noch deutlicher herausgestellt, wenn „das *Spezifizierende* der *Wirtschaftsdidaktik*“ als „die Ausrichtung der kommunikativen Lehr-Lernsituationen auf die Bewältigung *sozio-ökonomischer* Lebenssituationen“ (Euler & Hahn 2014, 80; Herv. i. O.) gefasst wird. Insofern werden Schüler*innen als potenzielle Konsument*innen bzw. Verbraucher*innen gefasst, welche sozio-ökonomischen Situationen zu bewältigen und zu meistern haben. Dazu passend führt Schlegel-Matthies (2004) aus, dass die didaktische Ausrichtung im Wirtschaftsunterricht auf „eine Stärkung der Selbstbestimmung und Souveränität der Verbraucherrolle

der Schülerinnen und Schüler“ (Schlegel-Matthies 2004, 13; weiterführend Schlegel-Matthies 2019) abziele. In die gleiche Richtung argumentiert auch Wittau (2018), wenn sie darlegt, dass der Wirtschaftsunterricht die „Selbsttätigkeit und Selbstreflexion statt [...] (bloße) Anpassung des Konsumverhaltens an die gegebenen Verhältnisse“ (Wittau 2018, 3) zum Ziel habe. Weiterführend kritisiert die Autorin, dass in vielen Ansätzen der Verbraucher*innenbildung bereits implizite Vorstellung des Konsumentenhandelns eingeschrieben seien: „Was dabei als angemessen gilt, wird durch das jeweilige Verständnis mündigen Verbraucherhandelns vorgegeben“ (Wittau 2018, 3). Ganz in diesem Sinne problematisieren Häußler und Küster (2013) das Konzept eines „verantwortlichen Konsumverhaltens“ als Zielstellung (schulischer) Verbraucher*innenbildung unter Berücksichtigung der in diese eingelassenen Moralisierung des Themas. Bezogen auf die Idee eines nachhaltigen Konsumverhaltens argumentieren sie, dass die „Heterogenität der Lebens- und Konsumwelten“ (Häußler & Küster 2013, 89) der Schüler*innen im Unterricht berücksichtigt werden müsste. Sowohl unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten an der Konsumgesellschaft als auch milieuspezifische Wertorientierungen (vgl. Häußler & Küster 2013 89f.) müssten darüber einbezogen werden. Dazu passend problematisiert Wittau (2018, 103) das Leitbild des*der verantwortungsbewussten Konsument*in als „mittelschichtorientiert“. Die moralische Aufladung des Unterrichtsgegenstandes erscheint so als eine partikulare. In ihrer empirisch-rekonstruktiven Untersuchung von auf das Handlungsfeld der Verbraucherbildung bezogenen Deutungsmustern von Lehrkräften arbeitet die Autorin ferner heraus, dass habituelle und damit milieugebundene Sichtweisen auf Konsumverhalten die unterrichtliche Praxis von Lehrer*innen strukturieren (vgl. Wittau 2018, 242ff.). Die inhaltsanalytisch angelegte Interviewstudie von Berg zu lehrer*innenseitigen Sichtweisen auf die Bedeutung der sozialen Herkunft von Schüler*innen im Wirtschaftsunterricht deutet darauf hin, dass die damit verbundene Problematik kaum reflexiv eingeholt oder aufgelöst wird (vgl. Berg 2014). Der kursorische Blick auf die fachdidaktische Auseinandersetzung mit einer lebensweltlichen und lebenspraktischen Ausrichtung der schulischen Verbraucher*innenbildung als ein Teil des Wirtschaftsunterrichts lässt erkennen, dass es sich hier um eine zentrale, aber problematische und problematisierte Begründungsfigur des Unterrichtsfaches insgesamt handelt. Aus dieser leitet sich ein dominantes erzieherisches Moment in der Konstitution des Faches ab, das die Frage nach dessen normativer Fundierung in besonders pointierter Form aufruft. Erkennbar wird weiterhin, dass die von uns fokussierte Problematik anschlussfähig an die rekapitulierten fachdidaktischen Auseinandersetzungen zum Lebensweltbezug erscheint.

Insofern soll die folgende empirische Rekonstruktion zum einen die in den Lehrwerken eingelassenen erzieherischen Leitbilder fokussieren, die als normativer Fluchtpunkt der fachlichen Erziehungsbemühungen untersucht werden. Zum an-

deren wird der Frage nachgegangen, inwieweit und wie die sozio-ökonomischen Bedingungen sowie die daraus hervorgehende Konsumorientierungen und -verhalten von Schüler*innen in den vergleichend in den Blick genommenen Lehrwerken Berücksichtigung finden.

3 Empirische Rekonstruktionen

Die Grundlage der beiden kontrastiv angelegten empirischen Rekonstruktionen bilden Auszüge aus zwei Lehrwerken, die für das Unterrichts(teil)fach Wirtschaft im einen Fall fürs Gymnasium und im anderen Fall für die Gesamtschule zugelassen sind. Diese werden im Anschluss an die Objektive Hermeneutik (vgl. Overmann 2000; Wernet 2009) als Ausdrucksgestalten spezifischer Konstruktionen der jeweiligen Lebenswelt der mit den Lehrwerken adressierten Jugendlichen in den Blick genommen.¹ Weitergehend richten sich die sequenzanalytischen Rekonstruktionen auf die Explikation von damit verbundenen Leitbildern wünschenswerter ökonomischer Verhaltensweisen und Normalvorstellungen. Diese werden entsprechend der Methodologie der Objektiven Hermeneutik auf der Ebene der latenten Sinnstruktur der Materialien verortet und damit jenseits manifester didaktischer Absichten oder erzieherischer Intentionen.

Vor dem Hintergrund des bereits dargestellten Forschungsinteresses richten sich die Fallrekonstruktionen in diesem Sinne also auf drei jeweils aufeinander verwiesene Fragestellungen: Inwieweit wird ein Lebensweltbezug des behandelten Themas hergestellt? Welche Form der Auseinandersetzung mit dem Thema wird über die Darstellung der Sache präfiguriert? Wie werden darüber die Schüler*innen adressiert?

3.1 Fall I: Der Plan für meine Ausgaben

Die empirische Grundlage der ersten Rekonstruktion bilden Auszüge aus dem Lehrwerk „Starke Seiten – Starke Schüler“ (Boldt u. a. 2019), das vom Klett-Verlag für integrierte Gesamtschulen in Berlin herausgegeben wurde. Blicken wir zunächst auf die erste Passage der Themeneinheit „Konsum und seine Folgen“.

1 Rekonstruktionen von Unterrichtsmaterialien finden sich im Feld der im engeren oder weiteren Sinne objektiv-hermeneutisch ausgerichteten Schul- und Unterrichtsforschung auch an anderer Stelle (vgl. u. a. Meyerhöfer 2003). Innerhalb der Objektiven Hermeneutik lassen sich Unterrichtsmaterialien und Aufgabenstellungen als Protokolle beschreiben, die sich dadurch auszeichnen, dass sich mit ihnen die interessierende Praxis selbst – also unabhängig von etwaigen Erhebungsverfahren – protokolliert (vgl. Overmann 2000).

2 Konsum und seine Folgen

Einnahmen/Plan		Veränderliche Ausgaben	
	2 558,55 €		
Feste Ausgaben		Kleidung/ Schuhe	416,81 €
Miete, Strom, Wasser, Heizung	446,99 €	Wochenenklauf 1	218,16 €
Versicherungen	42,00 €	Auß/Reparaturen	42,18 €
Bundfunk-/Fernsehgebühren	13,00 €	Wochenenklauf 2	182,94 €
Zahlung	3,50 €	Spende Roter Kreuz	5,00 €
Sportbuch/ Taschengeld	150,00 €	Lebensmitteln	76,50 €
Versicherungsbeiträge	20,53 €	Wochenenklauf 3	74,31 €
Fahrtkarte/ Schule	21,30 €	Friseur	42,50 €
Handyvertrag	76,99 €	Körperpflege	32,94 €
Zwischensumme feste Ausgaben	714,81 €	Zwischensumme	€
		Gesamtsumme Ausgaben	€

1 Familie Schneider notiert alle Ausgaben, um den Überblick über ihre Finanzen zu behalten.

Der Plan für meine Ausgaben

In die Schuldenfalle kann man schneller geraten, als man denkt. Gerade Jugendliche, die wenig oder kein **Einkommen** haben, kommen leicht in Schwierigkeiten. Deshalb ist es wichtig, den Überblick zu behalten und über die wichtigsten Ausgaben Bescheid zu wissen.

Überblick behalten!

Ein Haushaltsbuch (→ **Abb. 1**) hilft, den Überblick über die **Einnahmen und Ausgaben** zu behalten. So weiß man immer genau, wie viel Geld man noch ausgeben darf, und kann nicht von einem Schuldenberg überrascht werden. Bei den **festen Ausgaben** lässt sich nur wenig sparen. Bei den **veränderlichen Ausgaben** hat man meist verschiedene Mög-

lichkeiten und kann durch überlegtes Einkauf Geld sparen.

Feste Ausgaben

Feste Ausgaben fallen **regelmäßig** an (z. B. monatlich oder vierteljährlich). Hierzu gehören die Miete oder Versicherungsbeiträge. Die Höhe der Ausgaben kann z. B. von der Größe der Wohnung oder der Anzahl der dort lebenden Personen abhängen. Meist werden die Beträge **regelmäßig** vom Konto abgebucht.

Veränderliche Ausgaben

Veränderliche Ausgaben fallen **einmalig oder unregelmäßig** an. Es können z. B. Ausgaben für Reparaturen, Friseur oder Klei-

Abb. 1: Themeneinheit „Der Plan für meine Ausgaben“ (Boldt u.a. 2019, 42)

Ganz offensichtlich wird hier über die Thematisierung des Konsumverhaltens von Jugendlichen versucht, einen Bezug zur Lebenswelt der Adressat*innen herzustellen. Ein etwas genauerer Blick auf die gewählte Überschrift lässt einige Eigentümlichkeiten der Darstellung des Themas erkennen:

Der Plan für meine Ausgaben

Zunächst fällt die besondere Adressierung der Lesenden ins Auge. Thematisiert wird nicht ein Ausgabeplan, nicht ein Plan für *deine* oder *eure* Ausgaben, vielmehr wird den Leser*innen in den Mund gelegt, sich den angekündigten Plan zu eigen zu machen bzw. Autor*in der folgenden Ausführungen zu sein. Wie Andreas Wernet (2011) anhand eines vergleichbaren schulischen Beispiels herausarbeitet (vgl. Wernet 2011) ebnet eine solche Formulierung die Grenzen zwischen dem Innen und Außen des Subjekts ein, wodurch „jede Möglichkeit einer Distanzie-

nung“ (Wernet 2011, 13) genommen würde. Folglich protokolliert sich in der Überschrift ein ‚totalitärer‘ Modus der Vermittlung, der einen umfassenden und uneingeschränkten Zugriff auf das Subjekt suggeriert.

Inhaltlich richtet sich dieser auf die Etablierung einer spezifischen Form ökonomischen Verhaltens: Die Rede von *dem* Plan verweist auf die Identifizierung mit einem Ideal, einem übergeordneten Prinzip des Umgangs mit Ausgaben. Dieses kann im Planvollen gesehen werden, das bereits in die Thematisierung von „Ausgaben“ eingeschrieben ist. Geht es um „Ausgaben“, wird zwingend die Frage nach einer ökonomischen Angemessenheit thematisch, welche qua Kontrolle, Abwägung und Selbstdisziplinierung zu erreichen ist – Ausgaben sollen schließlich in Relation zum Nutzen möglichst gering sein.

Die Gesamtfigur der Überschrift verweist also auf einen erzieherischen Impetus. Es geht nicht um eine sachorientierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, sondern um die Internalisierung einer ökonomischen Verhaltensnorm, in deren Zentrum eine zweckrationale Selbstkontrolle und Sparsamkeit stehen. Diese Norm wird jedoch nicht argumentativ fundiert oder reflexiv eingeholt, vielmehr wird deren Affirmation den Schüler*innen aufgedrängt. In diese Richtung arbeitet auch der erste Satz des anschließenden in die Themeneinheit einführenden Textes:

In die Schuldenfalle kann man schneller geraten, als man denkt.

Der Verweis auf die „Schuldenfalle“ bestätigt nicht nur die Lesart, dass es hier um die Normen der Sparsamkeit bzw. Mäßigung und Selbstdisziplinierung geht. Ebenso reproduziert sich in dieser paternalistischen Warnung vor der Schuldenfalle der erzieherische Impetus. Die Formulierung „kommt man schneller als man denkt“ impliziert die Unterstellung, die adressierten Personen seien unbedacht oder fahrlässig – ansonsten bedürfte es einer solchen ermahnenen Aufforderung nicht. Dass sich der warnende Appell an die Adressat*innen des Lehrwerkes richtet, zeigt sich in der anschließenden Erläuterung:

Gerade Jugendliche, die wenig oder kein Einkommen haben, kommen leicht in Schwierigkeiten.

Ist die Rede davon, dass jemand leicht in Schwierigkeiten kommt, geht es darum, dass die Person dazu neigt, sich durch das eigene Handeln besonders oft in eine missliche Lage zu manövrieren oder in Nöte zu geraten. Damit werden die Schüler*innen zu Erziehungsbedürftigen gemacht und eine besondere Notwendigkeit der Ermahnung unterstrichen. Interessant ist, dass hier Jugendliche mit wenig oder keinem Einkommen als besonders gefährdet angesprochen werden. Diese Darstellung irritiert insofern, als Jugendliche – zumindest solange sie noch zur Schule gehen – im Regelfall über kein oder nur marginales eigenes Einkommen verfügen. Sinnvoll wäre die Unterscheidung von Jugendlichen ohne, mit niedrigem und dann, zwingend mitzudenken, mit mittlerem und hohem Einkommen nur, wenn es letztlich nicht um die Jugendlichen ginge, sondern um ihre

familiäre ökonomische Situation. Damit aber richtet sich die rekonstruierte erzieherische Adressierung an Jugendliche in finanziell prekären Haushaltslagen. Diese spezifische Adressierung wird jedoch nicht in den Verhältnissen begründet, sondern, wie herausgearbeitet, in einer spezifischen problematischen Disposition – der Neigung, in Schwierigkeiten zu kommen, leichtsinnig oder maßlos zu sein. Dieses reproduziert sich auch im anschließenden allgemeinen Ratschlag zum Umgang mit den eigenen Ausgaben:

Deshalb ist es wichtig, den Überblick zu behalten und über die wichtigsten Ausgaben Bescheid zu wissen.

In der Rede davon, „den Überblick zu behalten“ und über Ausgaben „Bescheid zu wissen“, scheint eine ökonomische Haltung auf, die als Lösung präsentiert wird. Darin reproduziert sich das anfangs rekonstruierte Ideal einer ‚ökonomischen Rationalität‘, das – im Sinne einer Selbstkontrolle – auf ‚Mäßigung und Verzicht‘ beim Wirtschaften ausgerichtet ist. Die konstruierte Gefahr der Verschuldung wird, so ließe sich schließen, über Pläne und Methoden der ökonomischen Selbstkontrolle bearbeitet. Kehrseitig wird damit jede Form eines durch Spontaneität, Großzügigkeit oder Hedonismus geprägten Konsumverhaltens diskreditiert.

Dass sich diese erzieherische Botschaft an eine spezifische Gruppe Jugendlicher richtet, reproduziert sich in anderer, besonders eindrücklicher Form an einer späteren Stelle der Themeneinheit, auf die abschließend ein kursorischer Blick geworfen werden soll. Hier geht es um eine Aufgabenstellung, in der die Schüler*innen aufgefordert werden, Sparpotenziale der fiktiven Familie Schneider zu identifizieren. Deren dafür vorgelegter Haushaltsplan sieht so aus:

Einnahmen: Mai		Veränderliche Ausgaben	
	2 554,55 €		
<u>Feste Ausgaben</u>		Kleidung, Schuhe	165,82 €
Miete, Strom, Wasser, Heizung	846,99 €	Wocheneinkauf 1	258,15 €
Versicherungen	42,04 €	Auto-/Reparaturen	42,18 €
Rundfunk-/Fernsehgebühren	17,08 €	Wocheneinkauf 2	182,96 €
Zeitung	31,50 €	Spende Rotes Kreuz	5,00 €
Sparbuch/ Taschengeld	150,00 €	Lottoschein	16,50 €
Versicherungsbeiträge	20,53 €	Wocheneinkauf 3	144,73 €
Fahrkarte Schule	21,70 €	Friseur	42,50 €
Handyvertrag	14,99 €	Körperpflege	32,98 €
		Zwischensumme	€
Zwischensumme feste Ausgaben	1144,83 €	Gesamtsumme Ausgaben:	€

1 Familie Schneider notiert alle Ausgaben, um den Überblick über ihre Finanzen zu behalten.

Abb. 2: Darstellung des Haushaltsplans von Familie Schneider (Boldt u.a. 2019, 42)

Mit den hier angesetzten monatlichen Einnahmen von 2553,55 Euro für eine 4-köpfige Familie wird eine eindeutig prekäre Einkommenslage konstruiert, worin sich die Adressierung von Jugendlichen in vergleichbarer Lage in pointierter Form reproduziert. Interessant erscheint jedoch, dass diese prekäre Situation in Gestalt des fiktiven Haushaltsplans negiert wird: Mit entsprechender Akribie, Sorgfalt und Sparsamkeit lässt sich, so die Botschaft, ein Leben führen, in dessen Rahmen man frei über Teile des eigenen Einkommens disponieren kann – darauf verweist die Unterscheidung zwischen vermeintlich ‚festen‘ und vermeintlich „veränderbaren“ Ausgaben – und in dem es möglich ist, in hinreichend bescheidenem Maß sogar finanzielle Mittel anzusparen (s. Sparbuch). Die Aufgabe „Einsparmöglichkeiten“ zu formulieren, zwingt die Schüler*innen schließlich dazu, diese Botschaft zu affirmieren – eine kritische Positionierung wäre allein auf Kosten einer schulischen Leistungsverweigerung möglich.

3.2 Fall II: Was heißt Wirtschaften?

Die Grundlage der zweiten Rekonstruktion stammt aus dem Lehrwerk: Politik und Co. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft des C. C. Buchner-Verlages (Kalpakidis u. a. 2020). Es ist für das Gymnasium im Freistaat Sachsen zugelassen. Die Passage, die wir im Folgenden extensiv in den Blick nehmen, ist im Themenfeld „Jugendliche als Marktteilnehmer“ und in der darin enthaltenen Themeneinheit „Was heißt Wirtschaften?“ verortet. Die Benennung der Themeneinheit lässt vermuten, dass der Gegenstand der Einheit dem des ersten Falls gleicht.

3 Jugendliche als Marktteilnehmer

3.1.3 Mit Geld umgehen – wie den Überblick behalten?

Zum Thema: Für eine Vielzahl an Dingen geben Jugendliche laut Umfragen eine Menge Geld aus. Fragt ihr euch daher auch manchmal, wo euer Geld eigentlich genau hingehet? Zu eurer Beruhigung, das geht fast allen Menschen so. Wie ihr bislang mit Geld umgeht und wie ihr eure Einnahmen und Ausgaben im Blick behalten könnt, erfahrt ihr in diesem Unterkapitel.

Abb. 3: Themeneinheit „Mit Geld umgehen – wie den Überblick behalten?“ (Kalpakidis u.a. 2020, 104)

Wie auch im vorausgehend rekonstruierten Fall erscheint auch hier bereits die Überschrift aufschlussreich. Betrachten wir zunächst den ersten Teil derselben:

Mit Geld umgehen

Interessant ist die hier Ausdruck findende Art und Weise der Thematisierung von „Geld“. „Geld“ wird hier als etwas – zumindest potenziell – Problematisches eingeführt. Geht es darum, *mit etwas umzugehen*, wird dieses als etwas Unangenehmes oder Bedrohliches thematisiert (bspw. mit Konflikten oder Gefahren umgehen). Erst dies provoziert die Frage nach einer angemessenen Umgangsweise, die sich letztlich immer auch auf die zugrunde liegende Einstellung bzw. Haltung richtet²: Ebendiese kann als (Selbst-)Kontrolle, Rationalität, Mäßigung oder reflexive Distanz beschrieben werden. In jedem Fall geht es darum, sich nicht vom angesprochenen Sachverhalt komplett vereinnahmen zu lassen. Darin deutet sich an, dass die Überschrift einen Text ankündigt, in dem es um die Bewältigung eines konkreten und für die Zielgruppe relevanten Handlungsproblems geht. Damit verweist die Überschrift auf das Pragma von Ratgeberliteratur. Einerseits ruft sie ein Handlungsproblem auf, andererseits stellt es eine Lösung desselben in Aussicht. In diesem Sinne kann erwartet werden, dass im weiteren Fortgang zunächst ebendiese Relevanz, also der Problemgehalt des angesprochenen Sachverhalts – hier Geld – rekapituliert wird, um davon ausgehend Ratschläge zu erteilen, wie die Problematik zu handhaben ist. Schauen wir weiter:

Wie den Überblick behalten?

Dieser zweite Teil der Überschrift kann als Spezifizierung der mit dem Thema „Geld“ verbundenen Problematik gelesen werden. Inhaltlich wird ein potenziell fehlender Überblick über Geld zum Problem erklärt. Offen bleibt dabei, worin sich das Überblicksproblem genau begründet. In jedem Fall aber setzt die Thematisierung eine Unübersichtlichkeit von Geldflüssen voraus, also ein dynamisches und komplexes Geschehen dieser erheblichen Geldmengen. Folglich haben wir es gerade nicht mit der Thematisierung einer finanziellen Mangelsituation zu tun. Im Gegenteil – im Unterschied zum ersten Fall klärt sich, dass es hier nicht um Sparsamkeit und Selbstbeschränkung geht, sondern vielmehr um einen Umgang mit Überfluss.

Im Folgenden könnten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie der Überblick gesichert oder wiederhergestellt werden könnte. Wie im ersten Fall geht es daher um eine Systematisierung des Umgangs mit Geld, jedoch unter umgekehrten Vorzeichen. Dem vorausgeschickt wird aber zunächst eine Kommentierung des Themas:

Zum Thema

Offenbar impliziert die Setzung des Themas Erläuterungs- bzw. Plausibilisierungsbedarf auf einer Metaebene. Interessant erscheint diese metakommunikative Begründung des Themas in zwei Hinsichten: Zum einen zeigt sich darin ein Vermittlungsmodus, der sich deutlich vom vorausgehend rekonstruierten Fall ab-

2 Geht es darum, einen angemessenen Umgang mit einem Problem zu finden, geht es nicht um die Lösung desselben, sondern darum, mit der Unlösbarkeit umgehen zu lernen, also eine dafür notwendige innere Haltung einzunehmen.

hebt. Hier wird nicht im Vorgriff auf eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, bzw. in Substitution einer solchen, die erzieherische Botschaft den Adressat*innen untergeschoben. Vielmehr wird hier die Rechtfertigung der Sache der Auseinandersetzung mit selbiger vorangestellt. Dies bedeutet zum anderen aber auch, dass es einer solchen expliziten Begründung bedarf. Die Relevanz des Themas erscheint folglich nicht selbstevident. Dazu passend stellen die unter der Überschrift angeführten Erläuterungen ein Versuch dar, die Auseinandersetzung mit diesem Thema zu legitimieren. Dieses deutet sich bereits im ersten Satz an:

Für eine Vielzahl an Dingen geben Jugendliche laut Umfragen eine Menge Geld aus.

Unmittelbar ins Auge sticht die Unbestimmtheit und Diffusität der Aussage: Hervorgehoben wird zwar die Mannigfaltigkeit – also das große Spektrum – der „Dinge“, die gekauft werden. Dem arbeitet aber die Rede von eben „Dingen“ entgegen. Diese Darstellung verweist darauf, dass es auf die konkreten vielfaltsstiftenden Qualitäten der Erwerbsgüter gerade nicht ankommt. In bemerkenswerter Weise wird also nicht nur behauptet, dass viel Geld ausgegeben wird, sondern für je eine Vielzahl an Dingen je eine Menge Geld – wieviel das letztendlich ist, erscheint hier aber auch nicht relevant. Damit aber findet ein Bemühen Ausdruck, ein extensives, ungerichtetes Konsumverhalten einer ebenfalls weitgehend unbestimmten Gruppe an „Jugendlichen“ zu behaupten. Nicht die Ausgabensumme ist das Problem, sondern die Art und Weise des Geldausgebens. Interessant erscheint vor diesem Hintergrund auch der eingefügte Verweis auf „Umfragen“. Dieser kann als ins Leere laufende Versuch der Autorisierung der Aussage gelesen werden, weil die diffuse Beschreibung des jugendlichen Konsumverhaltens keinen tatsächlichen Aussagegehalt hat – die Information also kaum als konkretes Ergebnis einer Umfrage gelesen werden kann. Dazu passend bleibt der Referenzpunkt des Hinweises vollkommen unklar. Es bleibt offen, um welche Umfragen es sich handelt. Wenn der bis hierhin rekonstruierte metakommunikative Einschub darauf zielt, die Bedeutung des Themas herauszustellen und die Virulenz einer Problematik zu erläutern, dann scheitert selbiger. Es bleibt offen, wer Anlass haben soll, aus welcher Motivlage heraus nach einem angemessenen Umgang mit dem maximal unkonkret beschriebenen Sachverhalt zu fragen. Im weiteren Fortgang bestätigt sich nun, dass die bis zu dieser Stelle rekonstruierte Erläuterung des Themas manifest darauf gerichtet ist, eine fragliche Relevanz herzustellen:

Fragt ihr euch daher auch manchmal, wo euer Geld eigentlich genau hingeht?

Unmittelbar ins Auge springt die direkte Anrede der Adressat*innen, denen mit der rhetorischen Frage ein Klärungsinteresse unterstellt wird. Damit werden sie der Gruppe der Jugendlichen zugeordnet, die für eine Vielzahl an Dingen jede Menge Geld ausgeben. Sachlogisch lässt sich die behauptete Fraglichkeit nicht aus dem vorausgehenden Hinweis ableiten, was das „daher“ aber behauptet. Dazu passt inhaltlich, dass sich die Frage danach, „wo“ das „Geld eigentlich hingeht“,

nicht aus einer potenziell problematischen, weil diffusen Umgangsweise mit Geld ableiten lässt. Gefragt wird vielmehr nach unklaren Geldflüssen: Wo landet das Geld, das ich ausbebe? Diese Frage kann nur aus einer allgemeinen Neugier heraus relevant sein. Sie verweist auf keinen lebensweltlichen Problemzusammenhang oder ein lebensweltlich relevantes Handlungsproblem. Genau dies wird aber im Folgenden behauptet:

Zu eurer Beruhigung, das geht fast allen Menschen so. Wie ihr bislang mit Geld umgeht und wie ihr eure Einnahmen und Ausgaben im Blick behaltet, erfahrt ihr in diesem Unterkapitel.

Nicht nur die unterstellte Unruhe hinsichtlich der aufgeworfenen Fragestellung erscheint unplausibel. Auch inhaltlich schließen diese Ausführungen zum Thema nicht an die vorausgehenden an: Hier geht es unvermittelt nicht mehr um das Nachverfolgen von Geldflüssen, sondern – wieder an die Überschrift anknüpfend – um eine Kontrolle der eigenen Ausgaben, aber erstaunlicherweise auch um die Kontrolle der eigenen Einnahmen. Spätestens hier wird offensichtlich, dass auch in diesem Fall die adressierten Jugendlichen als Mitglieder von Familien angesprochen werden, die spezifischen gesellschaftlichen Milieus angehören. Diese kennzeichnet ökonomischer Wohlstand bzw. Reichtum, der sich in einem finanziellen Überfluss ausdrückt – das Problem den Überblick über die eigenen Einnahmen zu verlieren, ergibt sich nur, wenn diese gerade nicht gering, sondern vielfältig und im Umfang potenziell überfordernd sind. Gerade daraus – so lässt sich schließen – leitet sich das in der Gesamtschau der Rekonstruktion deutlich hervortretende Problem der Herstellung einer lebensweltlichen Relevanz für eine Auseinandersetzung mit der umrissenen Thematik ab: Es liegt kein Problem der Knappheit vor. Die adressierten Schüler*innen werden als Personen konstruiert, die für eine Vielzahl an Dingen so eine Menge Geld ausgeben, dass sie den Überblick darüber verlieren. Entsprechend impliziert das erzieherische Motiv – man sollte Überblick über die eigenen Ausgaben (und Einnahmen) behalten – gerade nicht eine Warnung davor, ansonsten ggf. über den eigenen Verhältnissen zu leben: Hier droht keine Schuldenfalle. Geld erzeugt kein Problem, wenn man es hat.

Das erzieherische Motiv erscheint nur sinnvoll, wenn es um etwas anderes ginge, etwa um den Statuserhalt, -sicherung oder gar -verbesserung als Angehörige eines ökonomisch privilegierten gesellschaftlichen Milieus bzw. die Etablierung eines innerhalb dieser Gruppe kulturell für angemessen erachteten Verhaltens. Wenn dieses aber als unmittelbare oder mittelbare lebensweltliche Relevanz ausgewiesen würde, würde sich das Lehrwerk als auf die partikularen Interessen und Motive bestimmter gesellschaftlicher Milieus ausgerichtet zu erkennen geben – was dem Grundprinzip schulischer universalistischer Gleichbehandlung zuwiderliefe.

Dass diese Ausrichtung latent vorliegt, zeigt ein letzter cursorischer Blick auf eine innerhalb der Themeneinheit zu findende Aufgabenstellung deutlich. Ähnlich wie

im Fall der in der ersten Rekonstruktion betrachteten Aufgabenstellung geht es auch hier um den fiktiven Haushaltsplan, hier der Familie Schmidt:

3 Jugendliche als Marktteilnehmer

M12 Woher kommt das Geld der Familie Schmidt?

Familie Schmidt hat verschiedene Einkommensquellen: Vater Karsten Schmidt arbeitet als Ingenieur für einen großen bayerischen Automobilhersteller am Standort Leipzig und bezieht daraus Lohneinkünfte. Außerdem hält er Aktien seiner Firma und erhält daraus einen Anteil am erwirtschafteten Unternehmensgewinn, was man Dividende nennt, sowie eine Erfolgsbeteiligung, wenn die Geschäfte gut laufen. Einen Teil davon zahlen Herr und Frau Schmidt auf ein Tagesgeldkonto ein und bekommen, als Gegenleistung dafür, dass sie der Bank vorübergehend ihr gespartes Geld überlassen haben, Zinsen. Mutter Petra Schmidt ist Ärztin und arbeitet in einer orthopädischen Privatklinik. Da beide auch Zeit für ihre Kinder Mia, Jakob und Toni haben möchten, arbeiten sie jeweils 80 %-Teilzeit. Mutter Petra Schmidt hat von ihren Eltern vor einigen Jahren eine Wohnung vererbt bekommen, welche sie vermietet hat. Daraus bezieht sie Mieteinkünfte. Mia gibt Mitschülern Nachhilfeunterricht. Familie Schmidt bezieht somit Einkünfte aus allen drei volkswirtschaftlichen Produktionsfaktoren: dem Faktor Arbeit, dem Faktor Boden und dem Faktor Kapital. Als weitere Einkommensquelle beziehen die Schmidts noch Einkünfte aus Transferleistungen vom Staat, etwa das Kindergeld für Mia, Jakob und Toni.

Bearbeiterin

Abb. 4 Darstellung der Einkünfte von Familie Schmidt (Kalpakidis u.a. 2020, 106)

Es bedarf keiner extensiven Rekonstruktion, um herauszuarbeiten, dass hier gerade nicht das Problem eines Mangels illustriert wird. Angesichts des Beispiels bekommt dagegen der Wunsch nach Überblick eine gewisse Plausibilität, droht doch bei all den Einkommensquellen die Gefahr, den Überblick zu verlieren. Die erzieherische Norm wäre dementsprechend, den Wohlstand der Familie rational zu verwalten und zu mehren. Dabei geht es aber nicht um Sparsamkeit und Bescheidenheit. Aufgefordert wird jedoch, das Thema Geld, trotz oder wegen des Wohlstandes, ernst zu nehmen.

4 Diskussion

Führen wir die beiden Rekonstruktionen zusammen, zeigt sich in den protokollierten Thematisierungen des Umgangs mit Geld ein maximaler Kontrast. Zwar gleichen sich die Materialien im Impetus, dem Thema eine lebensweltliche Rele-

vanz zuzuweisen. Die Thematisierungen prägen damit zusammenhängend auch jeweils ein spezifischer erzieherischer Modus der Darstellung – es geht jeweils um den richtigen Umgang mit Geld. Jedoch wird dieser Umgang ganz unterschiedlich charakterisiert: Im ersten Fall wird ausgehend von einer pointierten Defizitzuschreibung eine ökonomische Haltung propagiert, welche auf Sparsamkeit und Selbstbeschränkung gerichtet ist. Eine solche substanzielle Defizitkonstruktion der Adressat*innen finden wir im zweiten Fall nicht. Hier wird erzieherisch allein eine reflexive Vergegenwärtigung der eigenen Einnahmen und Ausgaben und damit die Etablierung eines rationalen Umgangs als Verhaltensnorm eingefordert, ohne dass dies mit einer wie auch immer gearteten Dringlichkeit unterlegt würde. Diese differentiellen Adressierungen der Schüler*innen korrespondieren mit unterschiedlichen Lebensverhältnissen. Die Forderung nach Sparsamkeit und Selbstbescheidung wird in den Kontext ökonomischer Knappheit gestellt, dort also, wo eigentlich kein Raum für Einsparungen besteht. Konträr dazu korrespondiert die Nicht-Problematisierung einer Ökonomie des extensiven Konsums mit einer ökonomischen Situation gesicherter und üppiger Einkommensverhältnisse.

Die Tatsache, dass die beiden untersuchten Lehrwerke einmal für das Gymnasium und einmal für die Gesamtschule zugelassen sind, bekräftigt die Lesart, diese Differenzen als Ausdruck einer Fokussierung je unterschiedlicher, milieuspezifischer Zielgruppen zu lesen.

Dieser Befund legt daher eine milieutheoretische Perspektivierung nahe. Die Milieu – bzw. die damit korrespondierende Habitustheorie Bourdieus (vgl. Bourdieu 1982; Bourdieu 1987; weiterführend: Vester u. a. 2001, Teiwes-Kügler & Lange-Vester 2017) impliziert, dass auch das ökonomische Verhalten, das Verhältnis zu Geld sowie Formen des Konsumierens milieuspezifisch ausgestaltet sind. Auf diese Aspekte bezogen lassen sich Distinktionslinien und Abgrenzungsbewegungen zwischen sozialen Milieus identifizieren, die in spezifischer Form auch in den Schulbüchern aufscheinen. Ebendiese schulformspezifische Ausformung lässt sich am ersten Fall leicht illustrieren: Vor dem Hintergrund seiner an Bourdieu anknüpfenden Milieuforschung führt Micheal Vester in der Beschreibung sogenannter unterprivilegierter Volksmilieus aus:

„Die Haltung der Angehörigen der unterprivilegierten Milieus kontrastiert merklich mit der auf Unabhängigkeit und Gegenseitigkeit zielenden Haltung der modernen Mitte. Die soziale Grunderfahrung ist hier die *Abhängigkeit*. [...] Wenn die soziale Welt als unüberbrückbarer Gegensatz interpretiert wird, entsteht eine Art von *fatalistischem Habitus*. Das Leben erscheint als Schicksal, als Natur – oder auch als Glücksspiel. Es wird nicht erwartet, für anhaltende Mühen angestregten Arbeitens und Bildungserwerbs einen gerechten Lohn zu erhalten. Man wird um den Lohn der Mühen ohnehin betrogen, weil der Zufall oder die Mächtigen es so wollen“ (Vester 2009, 46: Herv. i. O.).

Die Pointe der milieuspezifischen Rekonstruktion dieser Haltungen ist, dass sie mit der sozialen Position und den ökonomischen Verhältnissen korrespondieren und eine daraus hervorgehende Rationalität und Eigenlogik aufweisen. Dieser ökonomischen Rationalität folgend besteht für Angehörige der unterprivilegierten Volksmilieus keine realistische Chance, über Strategien des Sparens die eigenen Lebensverhältnisse mittel- oder langfristig zu sichern oder zu verbessern. Dementsprechend dominieren in den Milieus Strategien der Gelegenheitsnutzung, die ein situatives, äußerliches „*Mithalten*“ mit den Standards der ‚respektablen Mitte‘ über ihnen“ (Vester 2009, 48, Herv. i. O.) ermöglichen. Diese beschreibt Vester so:

„Zur ersten dieser Strategien, der *Gelegenheitsnutzung*, gehört es, auch sich zufällig bietende Gelegenheiten beim Schopfe zu greifen. In diesen Milieus wird, mehr als in allen anderen, [...] auf Glück und Lottogewinne, auf Schnäppchen und Gelegenheitskäufe auf dem informellen oder Versandmarkt oder auf Gelegenheiten gesetzt, sich eindrucksvoll in Szene zu setzen“ (Vester 2008, 48; Herv. i. O.).

Beziehen wir das zurück auf die in der ersten Rekonstruktion herausgearbeitete Ansprache der Jugendlichen, wird erkennbar, dass die Warnung vor der Schuldenfalle diese milieuspezifischen Strategien der Gelegenheitsnutzung diskreditiert. Diesen entgegengesetzt wird in erzieherischer Weise eine andere ökonomische Rationalität, die sich um die Tugenden der Sparsamkeit und Selbstbeschränkung zentriert. Diese Tugenden entsprechen einem kleinbürgerlichen Habitus, der mit Vester der Traditionslinie „Ständisch kleinbürgerliche Volks- und Arbeitnehmermilieus“ zugeordnet werden kann (vgl. Teiwes-Kügler & Lange-Vester 2017: 121f). Insbesondere die Tugend der „Sparsamkeit“ kann dem schrumpfenden und selbst vor weitere Marginalisierung bedrohten „traditionellen Arbeitermilieu“ zugeordnet werden.³

Während im zweiten Fall ein affirmativer Milieubezug zu rekonstruieren wäre, der auf die oberen bürgerlichen Milieus verweist, indem dort beheimatete Habitus letztlich affirmiert werden, kennzeichnet also den ersten Fall ein doppelter Milieubezug: Einerseits werden die angesprochenen Milieus diskreditiert, andererseits werden sie mit der Erwartung konfrontiert, sich am Habitus eines anderen Milieus zu orientieren, ohne dass darüber die ökonomische und soziale Lage thematisch würden, die mit den milieuspezifischen Habitus korrespondieren.

3 In etwas anderer Akzentuierung ließe sich das erzieherische Leitbild im Anschluss an die Sinusforschung auch den „Kleinbürgerlichen Milieu“ zuordnen, das von Hradil (2001) folgendermaßen beschrieben wird: „Die *Lebensziele* der Milieumitglieder richten sich auf das Festhalten an traditionellen Werten, Pflichterfüllung, Verlässlichkeit, Ordnung und Disziplin. [...] Man ist primär an der Absicherung des Erreichten interessiert und will in geordneten Verhältnissen leben. Die Lebenspraxis läßt sich charakterisieren durch die Stichworte Konventionalität, Anpassung, Sicherheit, Selbstbeschränkung und Verzichtbereitschaft“ (Hradil 2001, 429; Herv. i. O.).

Beziehen wir diesen Aspekt auf Befunde der bereits oben erwähnten Untersuchung Wittaus zu Deutungsmustern von Fachlehrer*innen im Feld der Verbraucherbildung, zeigt sich eine interessante Konvergenz: Die jeweiligen in den Deutungsmustern erkennbar werdenden Varianten eines Lebensweltbezugs systematisiert Wittau als auf drei zentrale lebenspraktische Herausforderungen bzw. Problemstellungen und deren Bewältigung ausgerichtet.⁴ Als eine zentrale Problemstellung rekonstruiert die Autorin eine drohende „Ver- und Überschuldung“ (Wittau 2018, 244). Hinsichtlich der empirisch rekonstruierten Deutung dieser Problemstellungen konstatiert die Autorin ein „Verhaftetsein der Lehrkräfte an alltagstheoretischen Überzeugungen und Werthaltungen, die nicht zuletzt aus der eigenen Konsumentenrolle generiert werden“ (Wittau 2018, 244). Ebendiese verhindert eine didaktische Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingtheit des Themas. Weiter problematisiert Wittau, dass vor diesem Hintergrund eine Abwertung des (Konsum-)Handelns der Lernenden und ihrer sozio-ökonomischen Lagen drohe, wenn diese den Vorstellungen der Lehrkräfte entgegenstünden (vgl. Wittau 2018, 245).

Ein derartiges unmittelbares Korrespondenzverhältnis lässt sich mit Blick auf den zweiten Fall nicht ausmachen. Dieses erscheint insofern schlüssig, als ein verbraucherbildnerisches Leitbild, dass auf die partikulare Sicherung einer privilegierten gesellschaftlichen Position ausgerichtet wäre, diametral dem universalistischen Selbstverständnis der Schule und dem damit verbundenen Prinzip der Gleichbehandlung entgegenliefe. Das Nicht-Vorhandensein eines lehrer*innenseitigen Leitbildes konvergiert in diesem Sinne mit der den zweiten Fall prägenden Schwierigkeit einer manifesten Explikation einer lebensweltlichen Relevanz des Themas. Diese muss folglich latent bleiben, um nicht in Widerspruch zum Selbstverständnis der Institution Schule und damit korrespondierend der diese repräsentierenden Lehrkräfte zu geraten.

5 Resümee und Ausblick

Dass Schule die soziale Herkunft von Schüler*innen unterschiedlich adressiert und in unterschiedlichem Passungsverhältnis zu verschiedenen Milieus steht, erscheint im Anschluss an Bourdieu offenkundig und ist bereits an anderer Stelle empirisch und theoretisch nachgezeichnet worden (vgl. Kramer & Helsper 2010). Daran anschließend leisten die Rekonstruktionen einen Beitrag, die daraus hervorgehenden Differenzkonstruktionen auf der Ebene des Fachlichen nachzuzeichnen. Auch aus diesem Grund erscheint die Anschlussfähigkeit der Untersuchung

⁴ Im Anschluss an ein strukturtheoretisches Verständnis pädagogischer Professionalität, in deren Zentrum die Konzeption pädagogischen Handelns als stellvertretende Krisenbewältigung steht, spricht hier Wittau von Krisen (vgl. Wittau 2018, 244).

an die oben umrissene fachdidaktische Diskussion zur sich aus dem Lebensweltbezug des Wirtschaftsunterrichts ergebenden Normativitätsproblematik wichtig: Die Konvergenz zwischen den in den Lehrwerken Ausdruck findenden Figuren, lehrer*innenseitigen Deutungsmustern und fachdidaktischen Konzeptionen des Faches plausibilisiert eine Verortung der Problematik auf einer übergreifenden fachkulturellen Ebene. Auf dieser, so lässt sich schließen, reproduziert sich die milieuspezifische Partikularität auch dadurch, dass sie sich auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen sich gegenseitig abstützenden Formen manifestiert. Damit ist auch zu begründen, warum sie in den rekonstruierten Lehrwerken in der gezeigten Pointiertheit und letztlich Unverblümtheit Ausdruck finden kann – ganz offensichtlich, ohne dass dieses zu sich öffentlich artikulierenden Irritationen führen würde: Die normative Bewertung der imaginierten Lebenswelten der Jugendlichen sind hier weit mehr als die von Akbaba, Bräu und Fuhrmann (2018: 256ff) problematisierten „Nebenwirkungen“ – sie stehen vielmehr im erzieherischen Zentrum. Mit Hilfe (fach-)kontrastiv angelegter Rekonstruktionen könnten empirisch erschlossen und weiterführend diskutiert werden, inwieweit diese milieuspezifische Überformung des Fachlichen in einem Selbstverständnis des Unterrichtsfaches angelegt ist, in dem die Reklamation lebensweltlicher und -praktischer Relevanz im Zentrum steht.

Literatur

- Akbaba, Y.; Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2018): Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In: M. Martens; K. Rabenstein; K. Bräu; M. Fetzer; H. Gresch; I. Hardy; U. Hericks & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 247-259.
- Berg, S. (2014): Pädagogische Praxis und Reproduktion sozialer Ungleichheit. zur Berücksichtigung sozialer Herkunft im Wirtschaftsunterricht. In: J. Seifried; U. Faßhauer & S. Seeber (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014, Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 161-173.
- Boldt, U.; Hoffmann, T.; Meinzer, S.; Schlösser, S & Theurer, N (2019): Starke Seiten – Wirtschaft, Aufl. 1, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014): Wirtschaftsdidaktik. 3. Aufl. Bern: UTB Verlag.
- Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Häußler, A. & Küster, C. (2013): Vorsicht Falle! Oder: Gibt es den ethisch korrekten Weg zur Vermittlung von Konsumkompetenz? In: Haushalt in Bildung & Forschung 2 (2), 86-97.
- Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser Verlag.
- Hecht, M. (2020): Entschulung. In: P. Bollweg; J. Buchna; T. Coelen & H. U. Otto (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1175-1187.

- Kalpakidis, D.; Oertel-Sperling, G. & Windisch, J. (2020): Politik & Co. Gemeinschaftskunde, Rechtserziehung, Wirtschaft, Gymnasium, Sachsen, 1. Auflage, Bamberg: C. C. Buchner.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: H.-H. Krüger; U. Rabe-Kleberg; R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 103-125.
- Meyerhöfer, W. (2003): Was testen Tests? Objektiv-hermeneutische Analysen am Beispiel von TIMSS und PISA. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Naturwissenschaften an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam. Online unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/year/2007/docId/1184> (Abrufdatum: 04.04.2023).
- Overmann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 58-157.
- Schlegel-Matthies, K. (2004): Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen. Paderborn. Online unter: http://www.evb-online.de/docs/02_2004 – Verbraucherbildung_REVIS.pdf (Abrufdatum: 28.06.23).
- Schlegel-Matthies, K. (2019): Verbraucherbildung als Bildung für Lebensführung. In: C. Bala, M. Buddensiek, P. Maier & W. Schuldzinski (Hrsg.): Verbraucherbildung. Ein weiter Weg zum mündigen Verbraucher. Düsseldorf: Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen e.V, Beiträge zur Verbraucherforschung, Band 10, 41-60.
- Sterkl, S. & Weixlbaumer, S. (2018): Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. In: J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.): Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. Wiesbaden: Springer VS, 245-264.
- Teiwes-Kügler, C. & Lange-Vester, A. (2017): Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der typenbildenden Milieuforschung. In: Müller & J. Zimmermann (Hrsg.): Milieu – Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Wiesbaden: Springer VS, 113-155.
- Vester, M.; Oertzen, P. von; Geiling, H.; Hermann, T. & Müller, D. (Hrsg.) (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vester, M. (2009): Milieuspezifische Lebensführung und Gesundheit. Jahrbuch für kritische Medizin und Gesundheitswissenschaft Band 45 (Health Inequalities), 36-56.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2011): ‚Mein erstes Zeugnis‘. Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. Online unter: https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/wernet_objektivehermeneutik_ofas.pdf (Abrufdatum: 28.06.23)
- Wittau, F. (2018): Verbraucherbildung als Alltagshilfe. Deutungsmuster zu Konsum und Bildung im Spiegel sozialwissenschaftlicher Professionalität. Wiesbaden: Springer VS (Springer eBooks Social Science and Law).

Autoren

Dietrich, Fabian, Prof. Dr.

Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Schultheorie, rekonstruktive Schulforschung,

Profession(alisierung)s- und Berufskulturforschung

fabian.dietrich@uni-bayreuth.de

Spitznagel, Junis

Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Schulpädagogik,

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung,

berufsgruppenübergreifendes, pädagogisches Handeln in Schule

junis.spitznagel@uni-bayreuth.de