

Hedtke, Reinhold; Middelschulte, Henning

Über das Agieren von Personen in Situationen. Ein Vorschlag zur Klärung der "Situation" in der Fachdidaktik

Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 2025, 33 S. - (Didaktik der Sozialwissenschaften - Reprints; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Hedtke, Reinhold; Middelschulte, Henning: Über das Agieren von Personen in Situationen. Ein Vorschlag zur Klärung der "Situation" in der Fachdidaktik. Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 2025, 33 S. - (Didaktik der Sozialwissenschaften - Reprints; 17) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-338179 - DOI: 10.25656/01:33817

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-338179>

<https://doi.org/10.25656/01:33817>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-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 alter or transform this work or its contents at all.

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



UNIVERSITÄT
BIELEFELD

Fakultät für Soziologie

AB 9 Didaktik der Sozialwissenschaften
Reprint No. 17 | 2025

Über das Agieren von Personen in Situationen

Ein Vorschlag zur Klärung
der „Situation“ in der Fachdidaktik

Reinhold Hedtke, Henning Middelschulte

Situationen sind dreifach relevant: für Lernende, Inhalte, und Kompetenzen. Sie verkörpern die Pluralität, die der Bildungsauftrag verlangt.

2025 (2017)

Didaktik der Sozialwissenschaften**Social Science Education**

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber | Editors:

Prof. Dr. Udo Hagedorn

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

Fakultät für Soziologie | Faculty of Sociology

Postfach | Postbox 100 131

33501 Bielefeld

Germany

Homepage

<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/soziologie/fakultaet/arbeitsbereiche/ab9/index.xml>

e-Mail

[udo.hagedorn\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:udo.hagedorn[at]uni-bielefeld.de)

[bettina.zustrassen\[at\]uni-bielefeld.de](mailto:bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de)

Sekretariat | office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2025

© Copyright by the author(s)

Über das Agieren von Personen in Situationen

Ein Vorschlag zur Klärung der „Situation“ in der Fachdidaktik

Reinhold Hedtke, Henning Middelschulte

Inhalt

Einleitung	4
Das Situationskonzept der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik	9
Zur Kritik des orthodoxen Situationsbegriffs	11
„Situation“ aus Sicht der Konventionenökonomie und Sozioökonomiedidaktik	14
Grundlagen: Herausforderungen, Pluralität und kompetente Akteure	14
Stärken eines konventionalistischen Situationsverständnisses	18
Fachwissenschaftliche Argumente	18
Situationen als heuristisches Element der Sozioökonomiedidaktik	19
Zur konventionalistischen Denkweise	24
Fazit und Ausblick	26
Literatur	30

Einleitung¹

In der fachdidaktischen Diskussion der sozioökonomischen Domäne gibt es eine Tradition, die den Bezug auf Lebenssituationen und das Prinzip der Situationsorientierung betont. Ende der 1960er Jahre im Zuge der von Robinsohn (1973) angestoßenen Curriculumdiskussion prominent geworden, erfreut sich der Begriff bis heute in fachdidaktischen Begründungs- und Konstruktionszusammenhängen großer Beliebtheit.

Dabei steht die allgemeine Zustimmung zur Orientierung an Lebenssituationen der Lernenden in auffälligem Kontrast zum diffusen Begriffsgebrauch. Man benutzt den Terminus „Situation“, ohne sich auf eine solide wissenschaftliche Grundlage dafür stützen zu können. Die Akzente in den verschiedenen fachdidaktischen Ansätzen für die sozioökonomische Domäne werden zwar unterschiedlich gesetzt, aber in einem unterscheiden sie sich nicht: „Die“ Situation wird in den fachdidaktischen Ansätzen subjektunabhängig vorgegeben.

Aus einer fachdidaktischen Überlegenheitshaltung, die betont, dass die Vorstellungen der Lernenden nicht wissenschaftlich begründet seien oder ihr Handeln wirtschaftlich als defizitär anzusehen sei, werden aus fachdidaktischer Sicht Situationen konstruiert, die selten theoretisch fundiert oder empirisch belastbar sind. Stattdessen lassen sich in fachdidaktischen Konzeptionen und Entwürfen unscharfe Vorstellungen von Lebenswelt und Situation finden. Viele fachdidaktische Ansätze beanspruchen darüber hinaus, durch organisierte Lernprozesse zur Optimierung des realen Handelns und Verhaltens der Personen in der jeweiligen Situation beizutragen, ohne die Erfolgsbedingungen und das dafür notwendige Wissen und Können überzeugend zu begründen (z. B. Seeber et al. 2012).

So mangelt es sowohl der ökonomischen wie der politischen Bildung an einer sozialwissenschaftlichen Fundierung der fachdidaktischen Prinzipien der Lebenswelt- und der Situationsorientierung. Dies führt dazu, dass der Begriff „ökonomisch geprägte Lebenssituationen“ zu einer „inhaltsleeren Floskel“ verkommt (Fischer/Zurstrassen 2014: 26).

Die Vorteile dieses Allgemeinplatzes sind offensichtlich: Die theoretische und empirische Beliebigkeit der Vorstellungen lassen sich als allgemein zustimmungsfähige Projektionsfläche für tatsächlich ganz unterschiedliche Vorstellungen, Vorhaben und Vorhaltungen nutzen. Dies ermöglicht zugleich, die im Kern fachwissenschaftlich-disziplinär

¹ Dieser Text ist das leicht überarbeitete Preprint des Beitrags: Hedtke, Reinhold/Middelschulte, Henning (2017), Über das Agieren von Personen in Situationen. Ein Vorschlag zur Klärung der „Situation“ in der Fachdidaktik. In: Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia/Fischer, Andreas (Hrsg.), Der "fachdidaktische Code" der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Baltmannsweiler, 112-136. Der Text wurde post-print formal korrigiert und in der Literaturliste – vor allem durch Links – aktualisiert.

konstruierten Konzepte einer ökonomischen Bildung fachdidaktisch auszuschnitten. Lebenswelt- und Situationsorientierung dienen also als bildungspolitische und unterrichtliche Legitimations- und Motivationstechnik sowie als Beilage für im Kern szientistisch ausgerichtete Bildungskonzepte.

Neben der mangelnden wissenschaftlichen Begründung für die fachdidaktische Tradition sehen wir einen weiteren entscheidenden Grund einer Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Grundlagen im sozialwissenschaftlichen Konzept „Situation“ selbst: Es steht im Kontext fachwissenschaftlicher Diskussionen für den Versuch, den sozialwissenschaftlichen Dualismus von Individualismus und Holismus aufzuheben (vgl. Abschnitt 4).

Dessen Gräben durchziehen auch die Fachdidaktik, die Domäne finden wir hier gespalten. Auf der einen Seite steht eine an individualistischen Rationalhandlungsmodellen orientierte wirtschaftsdidaktische Orthodoxie, die vor allem zu überzogenen Vorstellungen von individueller Verantwortlichkeit führt. Auf der anderen Seite gibt es eine insbesondere soziologisch inspirierte Tendenz zum Determinismus, in dem man bei aller Betonung von Strukturen, Abhängigkeiten und Diskursen die *agency*, Eigensinnigkeit und Relevanz der persönlichen Anschauung der Lernenden aus dem Blick zu verlieren droht.

So erscheinen der vorherrschenden orthodoxen² ökonomischen Bildung „Situationen“ als objektive Konstellationen von Anreizen und Sanktionen, die als Restriktionen den Optionsraum mehr oder weniger rationaler Akteure bestimmen. „Lebenssituationen“ werden in Form von individuellen Wahlhandlungen modelliert, ganz gleich, ob diese im Feld Konsum, Beruf, Finanzen, Unternehmen, Politik oder anderswo vorkommen. In den Wirtschaftswissenschaften und ihren unterschiedlichen Strömungen bleibt der Begriff „Situation“ zugleich marginal; er wird disziplinunspezifisch und eher alltagssprachlich verwendet.

Ähnliches scheint für die Politikwissenschaft zuzutreffen. Der Rational-Choice-Ansatz – die soziologische Alternative zur ökonomischen Handlungstheorie – und mit ihm die Analyse der „sozialen Situation“ und der „Logik der Situation“ nimmt hingegen eine zentrale Stellung in der soziologischen und auch politikwissenschaftlichen Forschung ein. Problematisch ist, dass auch dieser Ansatz die Vielfalt menschlicher Beweggründe auf eine einzige Logik zurückzuführen versucht: die der Nutzenmaximierung.

Dabei lassen sich politische, ökonomische und gesellschaftliche Situationen nicht voneinander unterscheiden, wenn man *allein* die normative Vorstellung des zweckrationalen Entscheidens und Handelns zugrunde legt (rationalhandlungs- oder

² Die verbreitete Unterscheidung Orthodoxie/Heterodoxie ist ein Spezifikum der Volkswirtschaftslehre. Die anderen Sozialwissenschaften unterscheiden eher konventionelle von unkonventionellen Ansätzen (vgl. Davis 2008: 351 f.). Die Bezeichnung „Orthodoxie“ findet hier Verwendung für Ansätze der Wirtschaftsdidaktik, für die mindestens zwei der folgenden *fachdidaktischen* Charakteristika gelten: Monodisziplinarität, Monoparadigmatizität, normativer Ökonomismus (Zweckrationalität, Rechenschaftigkeit, Effizienz als Erziehungsziele), atomistisches Akteurkonzept (vgl. ebd.: 360).

entscheidungstheoretischer Ansatz). Den so ausgerichteten Ansätzen geht es im Wesentlichen um das Erlernen einer formalen, einheitlichen und universalen Entscheidungslogik und deren Anwendung in letztlich *beliebigen* „Situationen“.

Ohne Zweifel handelt es sich um ein ambitioniertes Vorhaben, einen wissenschaftlich belastbaren und didaktisch anschlussfähigen Situationsbegriff zu entwickeln, wenn man die prekären Bedingungen dafür berücksichtigt (vgl. z. B. Behrmann et al. 2004: 347 ff.): allgemeine Ungewissheit über die Zukunft, hoch differenzierte (post-)moderne Gesellschaften, Vielzahl von konkurrierenden Sinn gebenden Deutungsschemata, wissenschaftlicher, politischer und ethischer Pluralismus, erhebliches Ausmaß nicht entscheidungsförmigen Agierens im privaten und beruflichen Alltag, hohe Komplexität selbst „einfacher“ Entscheidungen und nicht zuletzt kreative und deshalb (auch) unberechenbare Akteure.

Doch ungeachtet der skizzierten Schwierigkeiten einer Entwicklung von Situationstypen benötigen die fachdidaktischen Ansätze der sozialwissenschaftlichen Domäne einen theoretisch und empirisch gut begründeten Situationsbegriff. Denn Situationen sind auch jenseits sozialwissenschaftlicher Dualismen schließlich in gleich dreifacher Hinsicht *fachdidaktisch* relevant: mit Blick auf die Lernenden, die Lerninhalte und die Kompetenzen.

Erstens müssen sich die Fachdidaktiken wegen der Lernenden, auf die sich ihre konzeptionellen Bemühungen richten, zumindest in groben Zügen darüber informieren, in welchen Situationen diese leben und – soweit man das überhaupt seriös beantworten kann – leben werden. Hier geht es also um die gegenwärtigen und zukünftigen Lebenslagen der Lernenden.

Zweitens müssen die Fachdidaktiken auch wegen der Lerninhalte über einen klaren Situationsbegriff verfügen, denn in den gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Domänen kann das Konzept „Situation“ auf der Inhaltsebene zu den relevanten Lerngegenständen gehören. Wie gesehen mangelt es in den Sozialwissenschaften nicht an Material für einen Situationsbegriff für die Inhaltsebene der sozialwissenschaftlichen Domäne.

Drittens müssen sich die Fachdidaktiken wegen ihrer Kompetenzorientierung um einen soliden Situationsbegriff bemühen. Denn im Zuge der Ausrichtung von Lehren und Lernen auf den Erwerb von Kompetenzen erhalten Begriffe wie „Situation“, „Arbeitssituation“ oder „Lebenssituation“ ein besonderes Gewicht (vgl. Wittau/Zurstrassen 2017). Das ist nicht besonders innovativ. Der Situationsbegriff hatte, wie erwähnt, bereits vor Jahrzehnten ein großes Gewicht bei der Curriculumentwicklung im Rahmen der Qualifikationsorientierung. So geht Saul B. Robinsohn vom allgemeinen Erziehungsziel aus, „den einzelnen zur Bewältigung von *Lebenssituationen* auszustatten“, und die „Auswahl von Bildungsinhalten“ nach ihrer Funktion „in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ vorzunehmen (Robinsohn 1973: 79, 47, Hervorhebung im Original). Dass eine solche Kompetenzorientierung im Kern ein utilitaristisches Konzept darstellt, das den

Lernwert von Kompetenzen durch ihren praktischen Nutzen in typischen Situationen legitimiert, soll an dieser Stelle erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt werden.

Wie kann man ein Konzept „Situation“ formulieren, das diese Anforderungen erfüllt? Die Grundlage dafür schafft eine fachdidaktisch motivierte Rezeption von theoretischen und empirischen sozialwissenschaftlichen Forschungszugängen zu „Lebenswelten“ und „Situationen“. Erst dann lassen sich curriculare und unterrichtliche Prinzipien konstruieren und Angemessenheitskriterien für die Auswahl von an „Lebenswelten“ und „Situationen“ orientiertem Wissen und Können entwickeln.

An Alternativen zum formalen Rationalhandlungsmodell, dem jede Situation zum Optimierungskalkül gerät, fehlt es nicht. Im Gegenteil, es gibt eine Reihe sozialwissenschaftlicher Konzepte, mit denen man einen gehaltvollen fachdidaktischen Situationsbegriff für die sozialwissenschaftliche Domäne erschließen kann. Zum sozialwissenschaftlichen Wissensvorrat, aus dem man Lerninhalte generieren kann, gehören bspw. (in Schlagworten):

- die phänomenologische Beschreibung von Situationen bei Alfred Schütz und Thomas Luckmann als zugleich „von vornherein begrenzt und gegliedert und vorbestimmt“, durch ihre Vorgeschichte, das vorrätige Wissen und Können „biographisch geprägt“ und praktisch bedingt offen, weil nur soweit „beschränkt auslegungsbedürftig“, wie es zur Bewältigung der Situation relevant ist (Schütz/Luckmann 2003: 166 ff.);
- die dortige Auffassung, dass „die Kategorien *jeder* Situationsbestimmung weitgehend sozialen Ursprungs“ und „weitgehend sozial objektiviert“ sind, vor allem in der Sprache, und dass die im engeren Sinne *sozialen* Situationen „von den Partnern in der Situation *wechselseitig* bestimmt“ sind (ebd.: 169, Hervorhebungen im Original)
- die Bestimmung von sozialen Situationen als „eine sinnhafte Ordnung von Objekten“ als geschlossener Sinnbereich mit einem von den Beteiligten geteilten kognitiven Stil im ethnomethodologischen Denken von Harold Garfinkel (vgl. Eberle 2008: 156);
- die Unterscheidung von Routine-Situationen und problematischen Situationen, wobei Erstere mithilfe des Gewohnheitswissens bestimmbar und ihre offenen Elemente routinemäßig zu bearbeiten sind, während für Letztere das verfügbare Wissen nicht reicht, widersprüchlich oder unklar ist (vgl. Schütz/Luckmann 2003: 168 f.);
- die „Logik der Situation“ im Makro-Mikro-Makro-Modell der methodologisch-individualistischen soziologischen Erklärung (vgl. Esser 2002: 386 ff; Coleman 1990: 1 ff.);
- „Kultur“ oder „Frames“, die kollektive Definitionen oder Modellierungen von sozialen Situationen bereitstellen oder vorgeben (klassisch Tversky/Kahneman 1986; vgl. Greshoff 2007: 418);
- das Thomas-Theorem mit der Beobachtung, das tatsächliche Handeln werde nicht von den objektiven Bedingungen determiniert, sondern maßgeblich von der aktuellen, auf

gesellschaftliche Definitionen zurückgreifenden subjektiven Interpretation der Situation beeinflusst (vgl. Mijić 2010; Esser 2002: 167 ff.; Hitzler/Honer 1984: 63);

- das konzertierte soziale *sense-making* in sozialen Situationen als eine Basisannahme der Ethnomethodologie Garfinkels, nach der die „Mitglieder“ eines Kollektivs die sinnhafte Strukturierung und Ordnung ihres Alltagslebens mit kommunikativen Methoden selbst herstellen, darstellen und einander anzeigen (vgl. Eberle 2007: 142 f.); der Konsum Jugendlicher dürfte ein klassisches Beispiel dafür sein;
- die mathematisch-formale Spieltheorie mit ihrem prominentesten Situationsmodell des Gefangenendilemmas, das für zahlreiche politische und ökonomische Phänomene Anwendung fand, als Legitimationsnarrativ neoliberaler Politik fungierte (vgl. Amadae 2016: 24 ff.) und auch zur Legitimation eines eigenen Fachs Wirtschaft diente (vgl. Krol/Zoerner 2008);
- der klassische Pragmatismus (Peirce, James, Dewey) und seine Definition der Situation als „Einheit von Umwelt und Organismus“ (Willaschek 2010: 573) im fortlaufenden Zyklus von Unbestimmtheit, Überprüfung und neuer Gewissheit; und nicht zuletzt auch
- die soziale Situation als Konzept der Sozialpsychologie. Sozialpsychologen sehen das Charakteristikum ihrer Disziplin darin, dass sie „das Individuum im Kontext einer sozialen Situation“ analysiert, die Aufmerksamkeit „auf die subjektive Interpretation sozialer Situationen“ richtet und das Sozialverhalten auf den Einfluss der interpretierten sozialen Situation zurückführt (vgl. Aronson et al. 2008: 10 f., 13 ff., 22, Hervorhebungen entfernt).

Einen besonders vielversprechenden aktuellen Ansatz bietet die pragmatistische Perspektive der Konventionenökonomie bzw. Konventionensoziologie, die das Handlungsregime der Rational-Choice-Theorie zwar aufgreift (und nicht pauschal ablehnt), es aber in ein breiteres Spektrum von pluralen Regimes integriert. Danach lassen sich Situationen verstehen als typische, empirisch fassbare, historisch spezifische Konstellationen von Akteuren, Wahrnehmungsweisen, Rechtfertigungsordnungen und legitimen Handlungsweisen, deren gemeinsame Interpretation in Aushandlungsprozessen zwischen den Akteuren selbst entstanden ist – und von ihnen auch wieder infrage gestellt werden kann.

Solche Situationen beziehen sich auf eine begrenzte Zahl von Rechtfertigungsordnungen, in der neopragmatistischen Diskussion auch als „Welten“ oder „Weltzugänge“ bezeichnet. Dazu gehören die Welt der Inspiration, die Welt des Hauses, die Welt der Bürgerschaft, die Welt der Meinung, die Welt des Markts, die Welt der Industrie, die Welt der Natur und die Welt der Projekte. In ihnen gelten weltenspezifische Wertmaßstäbe, Leitbilder, Beziehungsformen und Fähigkeiten. Situationen sind von Pluralität und Diversität geprägt, sie sind kollektiv und individuell zugleich, stabil und interpretationsbedürftig, verlangen eine Verständigung zwischen Akteuren, die situationsbezogen kompetent und kreativ sind. Rationalitäten entstehen erst im Kontext der Situation, sie existieren nicht a priori.

Im Folgenden greifen wir die Kerngedanken der Konventionenökonomie bzw. Konventionensoziologie auf, weil sie von der grundlegenden *Situationalität* kollektiver und individueller Sinngebung, von der Ungewissheit wie auch von der Vergewisserung und von realen Herausforderungen des Lebens ausgeht. Der differenzierte Situationalismus der Konventionenökonomie verspricht somit, die Anforderungen an einen fachwissenschaftlich fundierten und fachdidaktisch brauchbaren Situationsbegriff zu erfüllen. Bevor wir genauer auf die Grundlagen und zentralen Begriffe des Konventionalismus eingehen, analysieren wir kurz das Situationsverständnis der in unserer Domäne vorherrschenden Perspektive der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik. Vor diesem Hintergrund erschließt sich die Leistungsfähigkeit des konventionenökonomischen Konzepts „Situation“, das die Sozioökonomiedidaktik aufgreift und anwendet (vgl. für die Politikdidaktik Hedtke/Szukala/Proeschel 2019).

Das Situationskonzept der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik

Wie wird in der traditionellen bzw. orthodoxen Strömung in der auf Allgemeinbildung orientierten Wirtschaftsdidaktik „die“ „Situation“ begriffen? Nach orthodoxer Denkart wird angenommen, dass man mit einem „*überschaubaren Bündel an Kompetenzen*“ „die *ökonomischen* Anforderungen in unüberschaubar vielen *ökonomisch* geprägten Lebenssituationen“ bewältigen kann (Seeber et al. 2012: 75, Hervorhebungen im Original; wortgleich in Retzmann et al. 2010: 14). Dieser Typ von Lebenssituationen lässt sich anscheinend klar identifizieren: „*Knappheit* ist *das* Bestimmungsmerkmal ökonomischer Handlungssituationen“ (Seeber et al. 2012: 92, Hervorhebungen im Original; Retzmann et al. 2010: 19).

So gesehen erscheinen alle denkbaren Handlungssituationen als Knappheitssituationen. Erstens sind Zeit und Mittel für die Handelnden objektiv und unüberwindbar limitiert. Zweitens stehen sie ebenso objektiv und unüberwindbar vor einer unbegrenzten Zahl von Alternativen der Zeitverwendung. Handeln setzt in diesem Verständnis drittens Entscheiden voraus und wird als eine „ökonomische“, zweckrationale oder im engeren Sinne nutzenmaximierende Wahlentscheidung zwischen Handlungsalternativen aufgefasst.

Dem ökonomischen Modellakteur ist die beste Alternative stets bekannt und als Nutzenmaximierer oder Kostenminimierer bleibt ihm keine Wahl: Er muss die beste Alternative wählen. Genau betrachtet handelt es sich also nicht um eine Entscheidungssituation im besprochenen Sinne realer Wahlfreiheit, sondern um eine formale Optimierungssituation: Das korrekte Kalkül führt logisch zwingend zur optimalen Wahlentscheidung.

Damit handelt man sich fachdidaktische Probleme ein. Denn wenn sich in diesem Sinne *alle* denkbaren Situationen als „ökonomische“ Situationen erweisen, dann verliert nicht nur der Begriff „ökonomisch“ seine Unterscheidungskraft. Auch der Situationsbegriff und seine wirtschaftsdidaktische Spezifikation als „ökonomische“ Situation büßen ihren Sinn ein:

Jede politische, familiäre, medizinische, kulturelle, religiöse, militärische, ästhetische usw. Situation gilt dann als eine „ökonomische“ Handlungssituation, die vom Individuum ein Optimieren verlangt.

Ein so umfassender Erklärungsanspruch transportiert auch weltanschauliche Überzeugungen: „In der realen Welt ist Knappheit ein allgegenwärtiges Phänomen und die Bewältigung von Knappheit ist eine Bedingung von Leben“ (Seeber et al. 2012: 93; Retzmann et al. 2010: 20). Dann gilt: Alles Leben ist Knappheit, alle Lebenssituationen sind Knappheitssituationen, deshalb sind letztlich alle Lebenssituationen Entscheidungssituationen (vgl. Seeber et al. 2012: 91 f.; Retzmann et al. 2010: 19 f.).

Wie macht man aus dieser Diagnose einer universalen Knappheitssituation eine Aufgabe für die ökonomische Bildung? Die Argumentationskette liest sich so (vgl. Seeber et al. 2012: 72, 83, 94): Das gesamte Leben ist eine allumfassende Knappheitssituation, die sich in vielen besonderen Knappheitssituationen niederschlägt. Die Wirtschaftswissenschaften lehren den effizienten Umgang mit Knappheiten. Die Menschen sind – als Individuen, in Gruppen und in Organisationen – mehr oder weniger unfähig, mit ihren knappen Mitteln objektiv *effizient* umzugehen. Ihre wirtschaftlichen Alltagskompetenzen sind defizitär. Also brauchen alle Menschen „ökonomische“ Bildung, denn nur so kann das Leben als Bewältigung von Knappheitssituationen objektiv optimal gelingen. Damit hat die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik den Begriff „Situation“, deren Lernrelevanz und deren Anforderungen definiert.

Was versteht sie unter situationsangemessenem Handeln? Angemessenes Handeln verlangt die Anwendung einer der beiden Varianten des Wirtschaftlichkeitsprinzips, um eine Verbesserung der eigenen wirtschaftlichen Situation oder der anderer zu bewirken (vgl. ebd.: 84, 90). Dafür soll die ökonomische Bildung den Individuen die Kompetenzen vermitteln, die sie dazu befähigen, „mit knappen Mitteln besser (effizienter) zu wirtschaften –, gleich in welchem Gegenstandsbereich“ (ebd.: 90). Die Kompetenz für angemessenes Handeln könnte man also Wirtschaftlichkeits- oder *Effizienzkompetenz* nennen. Da aber alle Situationen letztlich als „ökonomische“ Situationen verstanden werden und in der Folge „ökonomisches“ Urteilen und Handeln verlangen, wäre Effizienzkompetenz *die* universale menschliche Kompetenz. Sie wäre die Schlüsselkompetenz für alle menschlichen Situationen.

Wie definiert man aus dieser Perspektive die Anforderungen einer Situation, genauer: die „ökonomischen“ Anforderungen einer Situation? Die Anforderungen jeglicher denkbaren Situation sind universell vordefiniert: durch das Ziel der Verbesserung der wirtschaftlichen Situation (vgl. ebd.: 90, 94 f.). Neben das universelle Ziel tritt der universelle Maßstab der Effizienz. Auch die Struktur ist universell, sie besteht aus einem Set von Handlungsanreizen und Handlungsbeschränkungen, die natürlich im Einzelfall in unterschiedlichen Konstellationen auftreten. Schließlich erklärt die Knappheit auch die Entstehung der

Gesellschaft, denn der Mangel zwingt dazu, Beziehungen mit anderen einzugehen, und dann sind es die Anreize und Restriktionen, die die Handlungen der Akteure miteinander verknüpfen und Ordnung sowie Orientierung stiften (vgl. ebd.: 95 f.).

Zur Kritik des orthodoxen Situationsbegriffs

Deutlich wird, dass „Situation“ ein mehr oder weniger exklusives Konstrukt der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik darstellt, denn „Situation“ spielt als Begriff oder Konzept in der Volkswirtschaftslehre keine Rolle (vgl. Middelschulte 2015). Knappheit dagegen gehört zu den grundlegenden Vorstellungen der orthodoxen Volkswirtschaftslehre (vgl. Burkatzki/Löhr 2015: 25 ff.). Nimmt man dagegen die Volkswirtschaftslehre in der Breite der Disziplin in den Blick, dann erweist sich Knappheit als ein vieldeutiges und kontroverses Konzept.

Die erste Schwäche des wirtschaftsdidaktischen Konstrukts von Situation liegt in ihrer versteckten und methodisch nicht kontrollierten Normativität. Bei der zentralen Kategorie Knappheit handelt es sich um eine Grundannahme, ein normatives Konstrukt und nicht um eine zeitlose Tatsache oder eine universelle Bedingung menschlicher Existenz. Ob es sich um *die* fundamentale fachwissenschaftliche Kategorie handelt oder nicht, ist auch in der Volkswirtschaftslehre umstritten. Beispielsweise steht in (post-)keynesianischen Strömungen Unsicherheit als fundamentale Situation und zentrales Problem am Anfang der wirtschaftlichen Analyse. Keynes selbst charakterisierte nicht nur die Weltwirtschaftskrise als eine Überflussskrise, sondern sah im Umgang mit Überfluss das wirtschaftliche Kernproblem moderner Gesellschaften (vgl. Reuter 2004: 330 ff.; Skidelsky/Pfeifer 2010: 124 ff.).

Darüber hinaus gibt es sehr unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven auf den Problemkomplex Knappheit, Überfluss und Suffizienz (vgl. z. B. Daoud 2011; Dugger 2015; Heinrich/Kohlstock 2016). So wird bspw. betont, dass kapitalistische Systeme weniger auf Reduzierung oder gar Überwindung von Knappheit zielen, sondern erhebliche Mittel darauf verwenden, Knappheit auf der Bedürfnisse Seite zu produzieren und aufrechtzuerhalten (vgl. Gerschlager 1996: 48; Graßl 2014: 19–129).

Trotz alledem erscheint die Volkswirtschaftslehre in orthodoxen Lehrbüchern oft so, als ob sie die Wissenschaft von der Knappheit sei (vgl. Dugger 2015: 5). Die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik übernimmt diese – im Kern neoklassische – Position zu Knappheit und damit die Fokussierung auf das Problem der effizienten Allokation und den Zwang zum permanenten Entscheiden (vgl. Daoud 2011: 13 ff.; Panayotakis 2013: 185 ff.). Damit ergreift diese Wirtschaftsdidaktik in ihrem fachwissenschaftlichen Bezug auf der *Inhaltsebene* einseitig Partei für eine Position aus einem pluralen Spektrum, ohne dies mit Blick auf die Fachwissenschaft und auf die Bildung zu begründen.

Normativ ist auch die Bearbeitung des Knappheitsproblems durch die Ausrichtung von praktischen Entscheidungen am Wirtschaftlichkeitsprinzip (vgl. z. B. Diefenbach 2003: 314 ff., 2004). Denn damit verschiebt man die Problembearbeitung einseitig auf die Steigerung der Produktion im weitesten Sinne (Rationalisierung und Wachstum) und schließt die Bearbeitung der Bedürfnisse, z. B. in Richtung Suffizienz, als Alternative aus. Viele Neoklassiker wie Lionel Robbins haben darauf insistiert, die Bedürfnisse als das Produkt der menschlichen Natur und nicht des sozioökonomischen Prozesses selbst zu konzipieren, denn auf diese Weise lässt sich das kapitalistisch-marktwirtschaftliche System als den menschlichen Bedürfnissen dienend legitimieren (vgl. Panayotakis 2013: 188). Unausgesprochene normative Erwartungen oder Vorgaben sind auch die Rechenhaftigkeit, der Entscheidungsmodus sowie das Opportunitätskostendenken.

Mit ihrem Situationsbegriff bezieht die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik eine ökonomistische, reduktionistische sowie disziplinär und theoretisch tendenziell imperialistische Position, die in der Subdomäne Wirtschaft nichts neben sich duldet. Man muss einräumen, dass dieses Situationsmodell den unbestreitbaren Vorteil der radikalen Vereinfachung hat. Es konstruiert eine Art von universaler Mastersituation, aus der sich alle denkbaren Situationen als Varianten ableiten lassen.

Allerdings würde ein so radikales Modell in der Bildungspolitik und bei der interessierten Öffentlichkeit wohl kaum Akzeptanz finden. Aus diesem Grund relativiert die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik es und führt weiter an die Alltagsvorstellungen von ökonomischer Bildung anschlussfähige Lebenssituationen ein, wie die der „unternehmerischen Selbstständigkeit“, „der Geldanlage, der Berufstätigkeit, der Unternehmensgründung“, der „Konsumsituationen“, der „Arbeitssituationen“, der „Kreditaufnahme“, der „Berufsausbildung“ oder des Abstimmens als Wähler (Seeber et al. 2012: 91, 98, 106, 115).

Dabei bleibt das Verhältnis von Rollen und Lebenssituationen vage. Einerseits werden Lebenssituationen durch Rollen „näher spezifiziert“ (ebd.: 87). Andererseits „umfassen“ Rollen Lebenssituationen, sie „bündeln“ eine Vielzahl von aus ökonomischer Perspektive ähnlichen Lebenssituationen: „Die Rolle des *Verbrauchers* umfasst die Lebenssituationen des Konsumenten, des *Geldanlegers*, des Kredit- und des Versicherungsnehmers“ (ebd.: 87, Hervorhebungen im Original).

Ein zweiter Kritikpunkt richtet sich auf die strikte Trennung von Person und Situation *im wirtschaftsdidaktischen Kontext*: Die Situation bleibt der Person äußerlich, sie ist eine neutrale Konstellation von Anreizen und Restriktionen, ein abgegrenztes Objekt für ihre

objektive Kalkulation, mit der sie autonome subjektive Ziele verfolgt³. Damit übernimmt man eine *besondere* methodologische Position in den Sozialwissenschaften für die Wirtschaftsdidaktik und die wirtschaftliche Bildung, ohne dies auszuweisen und zu begründen. Das ist unangemessen, denn es macht sozialwissenschaftlich und fachdidaktisch einen wesentlichen Unterschied, ob man Situation und Person in Modellen zwecks allgemeiner Analyse von mechanischen Wirkungszusammenhängen getrennt hält oder ob man eine Person mit Wissen und Können versorgen will, damit sie selbst – passiv, reagierend oder agierend – mit zukünftigen realen Situationen angemessen oder erfolgreich umgehen kann. Prämissen für Modellanalysen taugen nicht oder nicht ohne Weiteres als Maximen für den individuellen Umgang mit Realität.

Hinzu kommt, dass diese Trennung aus Sicht der Person kaum realitätsnah, nicht aufklärend und wenig hilfreich ist. Denn insbesondere soziale Situationen – und so ziemlich alle wirtschaftlichen Situationen sind soziale Situationen, weil sich die Personen an anderen und auf andere orientieren – berühren das Selbstbild der Person, beeinflussen ihre Präferenzen oder bringen sie hervor, prägen ihre Wahrnehmungen und Denkweisen, verlangen Rechenhaftigkeit oder ein Absehen von Kalkulation, legen Bewertungsmaßstäbe nahe oder blenden sie aus. Aus dem sozialen Kontext heraus erscheinen Situationen als normal oder problematisch, als beherrschbar oder herausfordernd; das soziale Verständnis von einer typischen Situation prägt die individuelle Umgangsweise eher in Richtung Entscheidungsförmigkeit oder in Richtung Routinehaftigkeit.

Mit der fachdidaktisch begründungsfrei übernommenen Trennung Person/Situation stellt sich die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik auch gegen die Sozialpsychologie, die gerade auf Aufklärung über den Einfluss der sozialen Situation auf das Individuum setzt. Die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik verhindert damit schon auf der konzeptionellen Ebene, dass sich die lernenden Personen in wirtschaftlichen Zusammenhängen selbst besser beobachten und verstehen, ihre Selbstverhältnisse reflektieren und eventuell verändern, kurz: sich bilden können.

³ Eine parallele strikte methodologische Trennung in der orthodoxen Volkswirtschaftslehre ist die zwischen Person/Präferenz einerseits und Gut/Qualität andererseits. Beim Konsum trennt die Mikroökonomie etwa „in Dinge, die *zur Wahl stehen*, und jene, die *auswählen*; in Waren und deren Konsumenten“, während Soziologen betonen, dass „das *Verwischen* und letztlich die *Beseitigung* dieser Unterscheidungen“ ein singuläres Merkmal der Konsumgesellschaft sei (vgl. Bauman 2009: 21, Hervorhebungen im Original).

„Situation“ aus Sicht der Konventionenökonomie und Sozioökonomiedidaktik

Die Sozioökonomiedidaktik arbeitet mit einem anderen Konzept von Situation. Ihre Ausgangsannahmen stützen sich auf die *Économie des conventions* (EC), auch Konventionenökonomie oder Konventionensoziologie. Wir sprechen hier gleichermaßen vom sozioökonomischen Institutionalismus, kurz SÖI (vgl. Diaz-Bone 2011: 54, 2015b: 118). Diese Protagonisten stehen für eine im Frankreich der 1980er Jahre entstandene transdisziplinäre Theorietradition, zu deren Hauptvertretern Laurent Thévenot, Luc Boltanski, Olivier Favereau, François Eymard-Duvernay, André Orléan, Robert Salais, Nicolas Dodier und in Deutschland Rainer Diaz-Bone zählen. Zu diesem Forschungsnetzwerk gehören vor allem Wirtschaftswissenschaftler, Soziologen und Historiker sowie Juristen (vgl. ebd.: 25).

Das transdisziplinär-sozialwissenschaftliche Profil der Konventionenökonomie passt gut zu einer fachdidaktischen Konzeption, die sich als sozioökonomisch versteht. Die Konventionenökonomie eignet sich für die Entwicklung einer gleichermaßen theoretisch und empirisch fundierten Basis für den Begründungs- und Verwendungszusammenhang sozioökonomischer Bildung. Im Inhaltzusammenhang gelten selbstverständlich die Prinzipien von Wissenschaftsorientierung und Kontroversität. Auf der Ebene der Lerngegenstände stehen deshalb konventionenökonomische Konzepte *neben* anderen Konzepten.

Grundlagen: Herausforderungen, Pluralität und kompetente Akteure

Die Konventionenökonomie geht davon aus, dass Personen vor drei grundsätzlichen Herausforderungen stehen: (1) allgemeine Ungewissheit, (2) Notwendigkeit der Koordination mit anderen Personen und (3) Rechtfertigung des eigenen Handelns oder Unterlassens mit Bezug auf kollektiv geteilte Rechtfertigungsordnungen.

Ähnlich wie (post-)keynesianische Strömungen nimmt die Konventionenökonomie an, dass Personen mit genereller Ungewissheit konfrontiert sind, aus der allgegenwärtige Koordinationsprobleme zwischen Akteuren resultieren (Salais 2007: 97). Angemessen handeln können Personen in einer Situation nur dann, wenn sie die Situation und die Handlungen anderer interpretieren können. Es herrschen also Interpretationsbedürftigkeit und wechselseitiger Verständigungsbedarf.

Ein Rechtfertigungsgebot für Tun und Lassen ergibt sich grundsätzlich daraus, dass Personen unter der Bedingung letztlich unaufhebbarer Pluralität agieren. Ihr Agieren wird von anderen beobachtet und bewertet, die von ihnen erwarten, dass sie ihr Agieren mit legitimen Gründen rechtfertigen und nachvollziehbar machen (können). Diese Erwartung können sie erfüllen, wenn es ihnen gelingt, sich für ihr Agieren auf *allgemeine* Prinzipien der Rechtfertigung, auf Äquivalenzprinzipien zu berufen. Dies wird insbesondere erforderlich,

wenn Probleme in Handlungsabläufen, Zweifel oder explizite Kritik an bisherigen Praktiken aufkommen oder wenn unterschiedliche oder unvereinbare Prinzipien vorliegen (vgl. Thévenot 2002).

Diese Prinzipien sind zwar grundsätzlich plural, aber keineswegs beliebig, sondern bestimmt und prinzipiell begrenzt sowie zugleich offen, weil sich in der Gesellschaft neue Prinzipien herausbilden können. Für die beiden Herausforderungen Koordination und Rechtfertigung dient das von den Personen geteilte Wissen als Basis der Interpretation und der Anerkennung.

Zur Analyse dieser drei Herausforderungen nutzt die Konventionenökonomie vier Instrumente: (a) Welten, (b) Handlungsregimes, (c) Konventionen sowie (d) Konstellationen von Personen und Objekten in Situationen. Dazu haben die Soziologen Luc Boltanski und Laurent Thévenot (2007; vgl. Tabelle 1) ein umfassendes Modell von unterschiedlichen Welten oder Gerechtigkeitsordnungen entwickelt. Sie unterscheiden sechs Welten, die aus ihrer Sicht ausreichen, „um die Mehrzahl der in alltäglichen Situationen vorgenommenen Rechtfertigungen zu beschreiben“: (I) die Welt der Inspiration, (II) die Welt des Hauses, (III) die Welt der Bekanntheit, (IV) die staatsbürgerliche Welt, (V) die Welt des Markts und schließlich (VI) die Welt der Industrie (vgl. Boltanski/Thévenot, 2011: 43 ff.). Diese sechs Welten lassen sich um zwei weitere Welten ergänzen: (VII) grüne Welt und (VIII) die projektbasierte Welt (vgl. Lafaye/Thévenot 1993; Boltanski/Chiapello 2003). Diese Welten zeichnen sich durch unterschiedliche Bestimmungen des Gemeinwohls, der Größe von Personen (*grandeur*) und legitimer Rechtfertigungsprinzipien aus (vgl. Boltanski/Thévenot 2007).

Eine Konvention lässt sich verstehen als implizite, interaktive Übereinkunft, an der sich Personen in Situationen orientieren. Angesichts grundlegender Ungewissheit ermöglichen Konventionen, dass Personen ihr Agieren in einer Situation untereinander koordinieren (vgl. Diaz-Bone 2015a: 327). Die Personen müssen die geltenden Konventionen immer wieder interpretieren, um angemessen handeln zu können. Dazu benötigen sie gemeinsames Wissen darüber, welche Interpretationsweisen von einer Konvention zu der Situation passen, in der sie sich sehen. Sie brauchen also Wissen über die Konventionen, die für die Situation gelten (sollen). Damit drücken Konventionen eine Art *kollektiver Intentionalität* aus, die sich mit der jeweiligen Situation mehr oder weniger fest verbunden hat und auch aktuell mit ihr verbindet (vgl. Dupuy 1989; Diaz-Bone 2015a: 328).

Tabelle 1: Überblick über die Welten und ihre Konventionen

Welt	Horizontale Pluralität der Welten/Wertigkeitsordnungen							
	Markt	Inspiration	häuslich	staatsbürgerlich	Renommee	Industrie	ökologisch	Projekt/Netzwerk
Art der Bewertung (Wert/Wertigkeit)	Preis	Gnade, Non-Konformität, Kreativität	Wertschätzung, Ruf	Kollektivinteresse	Bekanntheit	Produktivität, Effizienz	Umweltfreundlichkeit	Flexibilität
Format relevanter Informationen	monetär	emotional	mündlich, exemplarisch, anekdotisch	formal, offiziell	semiotisch	messbar: Kriterien, Statistik	ökologisch	projektförmig
elementare Beziehung	Tausch	Leidenschaft	Vertrauen	Solidarität	Anerkennung	funktionale Verknüpfung	Nachhaltigkeit	Verfügbarkeit
menschliche Qualifikation	Begehren, Kaufkraft	Kreativität, Einfallsreichtum	Autorität	Gleichheit	Prominenz	professionelle Kompetenz, Sachverstand	Umweltbewusstsein	Bindung und Lösung

Quelle: Henning Middelschulte mit Bezug auf Boltanski/Thévenot (1991, 1999, 2007), Thévenot/Moody/Lafaye (2000) und Boltanski/Chiapello (2003).

Konventionenökonomisch gedacht sind Situationen „Konstellationen von Objekten, kognitiven Formaten, Koordinationserfordernissen (Problemen), institutionellen Arrangements (wie Organisationen), Personen und Konzepten“ (Diaz-Bone 2015a: 328).

Aus konventionenökonomischer Perspektive gelten Personen – entgegen der oben beschriebenen orthodoxen Defizitperspektive – als in ihrem Alltag grundsätzlich kompetent (s. u.). Sie werden – komplementär zu ihrer Umwelt – als plural und damit notwendig als kreativ und kritisch konzipiert. Publikationstitel von Laurent Thévenot drücken das programmatisch aus: „Die Person in ihrem vielfachen Engagiertsein“ (2011a), „Die Pluralität kognitiver Formate und Engagements“ (2011b). Die Pluralität von Welten,

Rechtfertigungsprinzipien und Handlungsregimes sowie der Wechsel der Personen zwischen ihnen führen dazu, dass „die innere Heterogenität des Handelns die Regel, seine Einheitlichkeit die Ausnahme“ ist (Dodier 2011: 69 f.)

Nicht alles menschliche Handeln ist für die Konventionenökonomie rechtfertigungsbedürftig. Daneben existieren weitere Formen des Handelns, sog. Handlungsregimes. Laurent Thévenot unterscheidet vier Regimes, die die Interaktion zwischen Personen und ihrer Umwelt regulieren und die er daher auch als Formen des „Engagements von Personen“ bezeichnet (vgl. Tabelle 2; Thévenot 2011a, 2014; Diaz-Bone 2015a: 338 f., 352).

- Die erste Form ist das Regime des Engagements der Person im Vertrauten, im Nahbereich mit einem ungezwungenen Agieren im Milieu und einem vertrauten Handeln.
- Als zweite Form sieht Thévenot das Regime des planenden Handelns, des Handelns im Plan und des strategisch-instrumentellen Umgangs miteinander.
- Das Regime des rechtfertigungsfähigen Handelns und der Öffentlichkeit bildet den dritten Typ. Hier sind die Personen in unterschiedliche Welten eingebunden, die jeweils für eine spezifische Form des Gemeinwohls stehen. Dabei geht es um ihr Handeln in der Öffentlichkeit. Zu diesem Handlungsregime gehören die erwähnten sechs bis acht pluralen Welten oder Rechtfertigungsordnungen der Konventionenökonomie (vgl. Tab. 1).
- Zu diesen drei grundlegenden Handlungsregimes fügt Thévenot später eine vierte Form hinzu, das Regime des Handelns im Spiel, des entdeckenden Handelns und des spielerischen Verhältnisses zur Umwelt (vgl. Thévenot 2014).

Die vier Handlungsregimes und acht Rechtfertigungswelten stehen für eine Pluralität, die dem Bildungsauftrag und den bildungsrelevanten Beständen an Wissen und Können in unserem Feld angemessen ist. Denn die sozialwissenschaftliche Domäne und die sozio-ökonomische Subdomäne sind in besonderem Maße von Pluralität und der entsprechenden Ungewissheit geprägt. Die Konventionenökonomie wird dem gerecht, indem sie unaufhebbare Pluralität und Ungewissheit als ihren analytischen Ausgangspunkt wählt. Sie verfolgt das primäre Erkenntnisinteresse, wie es Menschen trotz divergenter Grundauffassungen und Konflikten gelingt, sich zu vergewissern, abzustimmen und zu handeln.

Damit bietet die Konventionenökonomie eine wesentlich breitere theoretische und empirische Basis für eine Fundierung der Sozioökonomiedidaktik als die Basisreferenzen der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik. Zugleich löst die Sozioökonomiedidaktik die orthodoxe Perspektive nicht ab, sondern schließt sie ausdrücklich als einen relevanten Spezialfall neben anderen ein, vor allem im Regime des planenden Handelns.

Tabelle 2: Regimes des Engagements der Person in ihren Weltbezügen

grundlegende Regimes des Weltbezugs				
	Handeln im Vertrauten	planendes Handeln	rechtfertigungsfähiges Handeln	entdeckendes Handeln
Figur des Akteurs	durch vertraute persönliche und materiale Bindungen disponierte Person	autonomiebegabtes, Zukunft antizipierendes Individuum	konventionenbasiert qualifizierte Person	erregtes Selbst
zu erzielendes Gut	Gefühl des Vertrautseins	vollzogener Wille eines Individuums	Teilhabe am spezifischen Gemeinwohl einer Welt	Reiz des Neuen
Modus der Beurteilung	Verbundenheit stiftende Bindungen	Erfüllung eines Handlungsplans	reflektierendes kritisches Urteil mit Bezug zum Gemeinwohl	permanent erzeugte Erneuerung im Hier und Jetzt
Format der Information	fragmentarisch, körpersprachlich	funktional	konventionenbasiert	überraschend
Fähigkeit/Macht, um das Engagement beizubehalten	Verbundenheit	Autonomie, Plan, funktional genutzte Objekte	soziale Anerkennung gemäß der Wertigkeit einer Welt	Neugier, Erkundung
Engagement (mit anderen Personen)	liebvolle Anerkennung; enge Freundschaft, Intimität	strategisch; gemeinsames Projekt, Vertrag	öffentlich; Distanz mit generalisierten Anderen	spielerisch

In Anlehnung an Diaz-Bone (2015: 354, eine Übersetzung von Thévenot 2014: 13), von uns ergänzt aus Thévenot (2011a, 2011b, 2014) sowie verändert.

Stärken eines konventionalistischen Situationsverständnisses

Fachwissenschaftliche Argumente

Es ist offensichtlich, dass die Konzepte von Situation und Person im sozioökonomischen Institutionalismus in diametralem Gegensatz zu den oben dargestellten neoklassischen Konzepten der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik stehen. Daraus folgert die Sozioökonomiedidaktik aber keineswegs den Ausschluss dieser Perspektive. Der oben analysierte

entscheidungsorientierte Situationsbegriff der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik gehört vielmehr als eine *Variante* in das Regime des planenden Handelns. Aus konventionenökonomischer Sicht repräsentiert das Modell der Wahlentscheidung zwar ein sehr spezifisches Handlungsregime. Aber es hat seinen selbstverständlichen Platz im pluralen Ensemble der typischen Handlungsregimes – und der sozioökonomischen Realität.

Diese Einordnung als Spezialfall kann man auch mit empirischen Ergebnissen aus anderen Forschungstraditionen unterstützen, z. B. aus der Sicht der Sozioökonomik, der Verhaltensökonomik oder der Institutionenökonomik (vgl. z. B. Davis 2015; Kahneman 2012; Denzau/North 1994). Schon Max Weber betonte, dass Personen eher selten im Rationalentscheidungsmodus nach dem Wirtschaftlichkeitsprinzip agieren, sondern dass ihr Handeln „in der großen Masse seiner Fälle in dumpfer Halbbewußtheit oder Unbewußtheit seines ‚gemeinten Sinns‘“ verläuft (vgl. dazu Weber 1976/1922: 10). In der sozioökonomischen Realität steht das Regime des planenden Handelns neben anderen Handlungsregimes (s. dazu Hedtke 2014).

Eine zweite Stärke des Situationsverständnisses der Konventionenökonomie liegt darin, dass ihre Begriffe nicht bloß auf theoretischen Überlegungen beruhen, sondern empirisch fundiert sind. Sie eröffnen so einen zugleich realistischen und systematischen Zugang zu Situationen und zu den Personen, die sich in diesen bewegen. Sie vermeiden sowohl die Beliebigkeit des Konstruktivismus als auch den Determinismus des Strukturalismus und beschreiten damit einen mittleren Weg zwischen einem „formalen Universalismus“ und einem „grenzenlosen Pluralismus“ (Boltanski/Thévenot 2007: 31). Boltanski und Thévenot (2011: 52–57) analysierten insbesondere drei Datenkorpora: „empirische Daten aus der Feldforschung über den Verlauf von Disputen“, um „häufig im Alltagsleben verwendete Rechtfertigungen“ in kontroversen Diskussionen zu erfassen, „klassische Texte aus dem Feld der politischen Philosophie“, um Welten und ihre Ordnungsprinzipien zu identifizieren, und Praxisratgeber „für ein korrektes Verhalten im modernen Unternehmen“, um die in den Welten „existierenden Entitäten (Personen und Dinge)“ zu bestimmen.

Situationen als heuristisches Element der Sozioökonomiedidaktik

Will man trotz aller Schwierigkeiten am Situationsbegriff als einer Säule für eine sozioökonomiedidaktische Heuristik festhalten, dann braucht man einen theoretisch und empirisch belastbaren Terminus, der *auch* den Welten von Kindern und Jugendlichen angemessen ist.⁴ Dieser muss zwei Optionen verbürgen. Erstens und vor allem muss er den Lernenden ein handlungsentlastetes, sozialwissenschaftlich fundiertes und durch Erfahrungen angereichertes *Verstehen* von Situationen und der Verflechtung von Person und Situation

⁴ Einen Überblick über die sozioökonomische Situation junger Menschen und ihre Relevanz für die Fachdidaktik findet man bei Middelschulte 2023.

ermöglichen (Weltorientierung). Zweitens sollte er es ihm Rahmen des Möglichen auch erlauben, das *Agieren* in Situationen im Interesse der Person zu verändern (Handlungsorientierung). Als für diese Verwendungen besonders passend erweist sich das Situationskonzept der Konventionenökonomie, das sich mit den Konzepten „Ungewissheit“, „Koordinationsproblem“, „Konvention“, „Handlungssinn“ und „Perspektive der Personen“ verbindet.

Tabelle 3: Das Konzept „Situation“ in der Sozioökonomiedidaktik

Merkmale	Charakteristika von Situationen				
	Probleme	Personen	Kognitionen	Institutionen	Objekte
Situationsarten	natürlich		hybrid		umstritten
Basisprobleme	Koordination zwischen Personen			laufende Stabilisierung der Situation	
Thematisierung	Infragestellung, Kritik		Konflikt		Prüfung der Situation
Basispluralität	Welten			Handlungsregimes	
Pluralität der Regimes/ Koordinationsformen im Handeln	gleichzeitig		nacheinander		konfrontativ
Koordinationsformen	<i>minimalistisch-implizit</i> : sich fortlaufend vollziehende wechselseitige Verständigung			<i>maximalistisch-explicit</i> : auf Allgemeingültigkeit zielende, Urteile verlangende Koordination	
Koordinationsbereiche	Common-Sense-Bereich			Bereich lokaler Formen	
Kompetenz der Person	Situationskompetenz im Common-Sense-Bereich: Sich-Einlassen, Wechseln, Weltklugheit			spezialisierte Kompetenz im Bereich in lokaler Koordinationsformen	
Handeln	Engagement von Personen in Regimes/Welten	„agierende Instanzen“		Bezug auf Objekte und andere Stützen	inhärente Heterogenität
Bildungsaufgaben	Verstehen (Weltorientierung)		Agieren (Handlungsorientierung)		Beurteilen (Wertigkeitenorientierung)
Bildungsannahmen	prinzipiell kompetente Personen			Situationalität der Personen	

Eigene Darstellung mit Bezug auf Thévenot (2011a, 2011b) und Dodier (2011).

In der Konventionenökonomie sind soziale oder sozioökonomische *Situationen* die *Einheiten* der wissenschaftlichen Analyse und nicht mehr oder weniger isolierte Individuen mit individuellen Entscheidungen oder einzelne Institutionen oder Organisationen (vgl. Diaz-Bone 2015a: 327). Deshalb eignet sich die Konventionenökonomie als eine theoretische Grundlage für die Sozioökonomiedidaktik, die ihren theoretischen Rahmen am Paradigma „Wirtschaft in der Gesellschaft“ orientiert und u. a. mit dem Prinzip der Situationsorientierung arbeitet. Dafür sprechen sieben Eigenschaften dieses Situationskonzepts:

Multidimensionalität und Komplexität, Dauerhaftigkeit, soziale Einbettung, natürliche, hybride und umstrittene (kritische) Situationen, die situationsbezogene Kompetenz der Personen, ihre Weltklugheit sowie das Moment der Prüfung einer Situation (vgl. [Tabelle 3](#)).

Für die Konventionenökonomie sind Situationen erstens multidimensional und komplex. Sie umfassen Objekte, kognitive Muster, Probleme, institutionelle Arrangements, Personen und Konzepte (vgl. Diaz-Bone 2015a: 328). „Die EC versteht beispielsweise auch die institutionelle Konstellation in einer Branche oder eine epochale historische Konstellationen [sic!] von institutionellen Arrangements, Konventionen, Interpretationen, Objekten als Situationen“, so Diaz-Bone (ebd.). Damit geht der Begriff weit über die Vorstellung von Situationen als Anreiz-Restriktion-Konstellationen hinaus, schließt aber diesen Sonderfall des Situationsbegriffs nicht aus.

Der Situationsbegriff der Konventionenökonomie ist anspruchsvoll und innovativ. Er ist innovativ, weil er die Koordination als Problem auffasst, die Personen der Situation zurechnet und auch Objekte einbezieht, die in der Situation relevant sind. Personen werden im Allgemeinen als endogene Elemente von Situationen wahrgenommen (Situationalität der Person) und nicht als der Situation extern, also dualistisch von ihr getrennt konzipiert.⁵

Zweitens haben Situationen in der Konventionenökonomie etwas Dauerhaftes. Deshalb kann man Situationen nicht auf einzelne, abgetrennte Interaktionen oder auf kurze Zeiträume reduzieren (vgl. ebd.).

Charakteristisch für Situationen ist drittens ihre gesellschaftliche Einbettung. Situationen sind in größere, historisch entstandene soziale Zusammenhänge eingebettet. Aus diesen Kontexten sind Konventionen entstanden, eine Art „kulturelle Schemata“, die sich im längerfristigen Zeitablauf etabliert haben, weil sie sich „als Ressourcen für die Koordination“ zwischen den Personen bewähren konnten (ebd.).

Viertens kennt die Konventionenökonomie natürliche, hybride und umstrittene Situationen. Viele Situationen erscheinen den beteiligten Personen als natürlich. In ihnen herrscht zwischen den Personen „ein völliges Einvernehmen hinsichtlich der Zuordnungen“ (Boltanski/Thévenot 2007: 59). Ein Beispiel ist das Einvernehmen bei einer Betriebsführung für ausländische Industrielle darüber, „wie das, was sie vor Augen haben, zu verstehen sei, nämlich als das effiziente Funktionieren der Fabrik“; die Probe dafür: Die nachher gegebenen „einzelnen Berichte würden sich harmonisch ergänzen“ (ebd.).

⁵ Nicolas Dodier (2011) betrachtet dies differenzierter. Für ihn spielen Objekte in Situationen als Stützen für die Personen eine wichtige Rolle. Schließlich berücksichtigt er kognitive Konzepte, die einer Situation als angemessen zugeordnet wurden, und konstruiert sie nicht als situationsextern existierende Eigenschaften von Personen

Allerdings sind in modernen, pluralen Gesellschaften „die natürlichen Situationen, in denen sich alles harmonisch ineinanderfügt und stimmig ist, zwar keine Seltenheit, sie sind jedoch nicht von Dauer“ (ebd.). Vielmehr kommt es zu Störungen, die zum Zweifeln an der Natürlichkeit der Situation, an ihrer Wohlgeordnetheit, führen, die Begründungen verlangen, die wiederum Vorkehrungen erkennbar und offensichtlich machen, durch die die Dinge und Personen erst zugeordnet und in eine natürliche Situation zusammengebracht wurden, also eine Ordnung errichtet wurde (vgl. ebd.: 60).

Es kommt zur Infragestellung von Situationen, zu Konflikten darüber, was in einer Situation von Belang ist, zur Kritik, zur Prüfung, welche legitimen Prinzipien eingehalten wurden und welche nicht, ob Personen und Objekte richtig angeordnet sind oder nicht (vgl. ebd.: 187 f., 191). Boltanski und Thévenot betonen, dass es „im Alltagsleben unablässiger Bemühungen bedarf, um Situationen, die zu entgleisen drohen, wieder in Ordnung zu bringen und sie auf diese Weise zu stabilisieren“ (ebd.: 61, 190).

Oft gibt es aber auch Situationen, die nicht als natürlich gelten, sondern umstritten sind und kritisiert werden. Hinzu kommen hybride Situationen, in denen mehrere Welten in einem Raum und einer Personengruppe kopräsent sind, etwa die Welt der Industrie und die des Markts. In kritischen Situationen sind Personen zwischen unvereinbaren Grundprinzipien hin- und hergerissen (vgl. Thévenot 2002). Die Pluralität der Handlungsregimes und Welten und das ständige Übergehen der Personen von einem Regime und einer Welt in andere bewirken „die in der gegenwärtigen Welt *dem Handeln innewohnende Heterogenität*“ (Dodier, 2011: 69 f., Hervorhebung im Original).

Fünftens gelten der Konventionenökonomie die Personen in einer Situation als für diese Situation grundsätzlich kompetent. Diese Annahme und Beobachtung kommt einer Sozio-ökonomiedidaktik sehr entgegen, die das Prinzip der Subjektorientierung ernst nimmt, die Kreativität der Akteure anerkennt, die Relevanz unterschiedlicher Wissensformen akzeptiert und vom Faktum wirtschaftlicher Multikulturalität ausgeht.

Was bedeutet es, wenn man eine grundsätzlich gegebene Kompetenz voraussetzt? Der Soziologe Nicolas Dodier geht davon aus, dass *jede* Person über zwei *generelle* Kompetenzen verfügt: Sie beherrscht das Sich-Einlassen auf eine Pluralität von Koordinationsformen und das Wechseln von einer Koordinationsform zur anderen (vgl. Dodier, 2011: 69 ff.).

Zugleich muss man betonen, dass selbstverständlich auch Bereiche der „Nicht-Kompetenz“ existieren. Das sind sog. „lokale Formen von Koordination“, die nur bestimmte Personengruppen mit einer spezifischen Ausbildung beherrschen, die etwa den speziellen, professionellen ärztlichen Blick hervorbringt (vgl. ebd.).

Luc Boltanski und Laurent Thévenot ergänzen eine weitere allgemeine Kompetenz der Person – die sechste –, ihre „Weltklugheit“. Damit meinen sie deren Fähigkeit, sich von

einer Situation zu lösen und sich einer Prüfung zu entziehen“, also die Fähigkeit zur „Berücksichtigung der Vielfalt möglicher Welten“ (Boltanski/Thévenot 2007: 313). Sie verwenden Weltklugheit metaphorisch für die Fähigkeit, „die Augen zu schließen oder offen zu halten“ (ebd.), d. h. aus freiem Willen heraus „sich von der Natur der Situation ergreifen zu lassen oder sich ihr zu entziehen“ und ihre Prinzipien bestreiten zu können (ebd.: 315).

Diese Kompetenz der Weltklugheit bewerten sie als eine zentrale Kompetenz für die Gesellschaft, die vielfältigste Arrangements vorhält und die „unerlässlich für den normalen Ablauf des Alltagslebens“ ist (ebd.). Sie kontrastiert mit ökonomistischen Vorstellungen in der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik, nach denen Akteure auf im Grundsatz immer identische Strukturen von Situationen (Knappheit) mit Variationen von immer derselben Kalkulationskompetenz reagieren (Wahlentscheidung, Wirtschaftlichkeit, Effizienz).

Auch das siebte Charakteristikum des konventionalistischen Konzepts von Situation können wir hier nur skizzieren: die Prüfung. Das Konzept der Prüfung, *l'épreuve*, entwickelt die Konventionenökonomie für die Analyse von kritischen Momenten und Krisen. In der Prüfung gerät eine „normale“ Situation in die Kritik: Eine Anordnung von Personen und Objekten wird als inkohärent markiert, eine reale Welt wird als widersprüchlich zu ihren idealen Rechtfertigungsprinzipien kritisiert, in einer Welt werden die Prinzipien einer anderen Welt als relevant reklamiert (vgl. Boltanski/Thévenot 2007: 187 ff., 1999: 373 ff.; [Tabelle 1](#)).

Beispielsweise können Personen(-gruppen) in der Welt des Markts den mangelhaften Wettbewerb zwischen wenigen Oligopolisten oder die Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten beim Zugang zum Ausbildungsplatzmarkt als prinzipienfremd kritisieren. Oder sie können sich in der Marktwelt auf Grundsätze der ökologischen Welt berufen und etwa Produkte als umweltschädlich oder als auf Kosten Dritter produziert anprangern (externe Kosten). Kinder und Jugendliche können in der Schule, die heute der industriellen Welt angehört – man denke an Schulmanagement, Anreizsteuerung, Standardisierung, Kompetenz- und Outputorientierung –, die Prinzipien der staatsbürgerlichen Welt aufrufen und gleichberechtigte Mitbestimmung verlangen.

Eine Einigung auf eine bestimmte Form der Realitätsprüfung – etwa durch Monitoring des Kartellamts, durch eine Umweltverträglichkeitsprüfung oder durch eine unabhängige Ombudsfrau für die Auswahl für Ausbildungsplatzbewerberinnen – oder ein Kompromiss können die Kritik beenden.

In gewisser Hinsicht ist auch unsere Domäne derzeit Gegenstand solcher Prüfungen. So kritisiert etwa die Sozioökonomiedidaktik, dass die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik Lernen und Bildung auf die Welten Markt und Industrie fokussiert, und fordert mehr Aufmerksamkeit für die Prinzipien der bürgerschaftlichen sowie der häuslichen Welt in Lehrplänen und in der Lehr-Lern-Praxis.

Zur konventionalistischen Denkweise

Auch die methodologischen Grundlagen der Konventionenökonomie passen bemerkenswert gut zum theoretischen Fundament der Sozioökonomiedidaktik. Das liegt an ihrer Arbeitsweise der akteurzentrierten Pragmatik. Die konventionenökonomische Perspektive kann man als eine „Pragmatik des wirtschaftlichen Handelns“ charakterisieren, die „nicht auf einem Apriori [beruht], weder instrumentell noch normativ. Sie bezieht sich vor allem auf eine praktische Rationalität“ (Salais 2007: 97). Was heißt das?

Der Wirtschaftssoziologe und Wirtschaftsgeograf Michael Storper und der Arbeits- und Konventionenökonom Robert Salais betonen, dass der Ausgangspunkt der konventionalistischen Analyse die interpretative Anstrengung des Individuums sei, seine Interpretation der Situation und des Handelns; diese Interpretation betrachten sie als eine starke Form des Handels an sich (vgl. Storper/Salais 1997: 15). Damit steht Interpretation im Zentrum des Forschungsinteresses, sie drängt die Perspektive des Kalküls in den Hintergrund. Analysieren müsse man das Ausmaß, in dem Akteure tatsächlich Beschreibungen oder Hypothesen nutzen, um damit ihre praktischen Probleme auszudrücken und zu repräsentieren; zu untersuchen sei, wie diese Beschreibungen der Akteure als Formen des gelebten sozialen Lebens ihre realen Handlungsweisen beeinflussen, ganz gleich, ob sie „wahr“ sind oder nicht (vgl. ebd.).

Damit setzen Storper und Salais einen sozialkonstruktivistischen Akzent mit einer Affinität zu dem oben erwähnten Thomas-Theorem. Es geht ihnen darum, die Bedeutung von Situationen „unter Berücksichtigung des *Handlungssinns aus Sicht der koordinierenden Akteure*“ zu rekonstruieren, anstatt „ein externes Kriterium für die Interpretation“ heranzuziehen (Diaz-Bone 2015a: 330, Hervorhebung im Original). Denn die Konventionenökonomie will „die empirische Logik der Koordination in realen Situationen ‚von innen heraus‘“ verstehen, sie versucht, „die Perspektive der Akteure und nicht diejenige von Wissenschaftlern einzunehmen, die das Verhalten von Akteuren“ modellieren“ (ebd.: 327 mit Bezug auf Salais 2007: 97). Darauf kann eine subjektorientierte, auf Verstehen der persönlichen Selbst-, Welt- und Sozialverhältnisse der sich Bildenden abhebende Sozioökonomiedidaktik konzeptionell aufbauen.

Diese konventionalistische Methodologie ist insofern „situativ“, als sie die vorhandenen Konstellationen rekonstruiert, indem sie „eine pragmatische Innensicht der Situation“ aus dem Blickwinkel der je in sie involvierten Akteure einnimmt (Diaz-Bone 2015a: 330, 340). Deshalb kann man die Methodologie der Konventionenökonomie als „Situationalismus“ charakterisieren (vgl. ebd.: 327). Dies bezeichnet eine eigenständige Position jenseits des Dualismus von methodologischem Individualismus einerseits und methodologischem Holismus andererseits (vgl. ebd.: 330).

Neben der soziologischen Phänomenologie in der Tradition von Alfred Schütz und Thomas Luckmann dürfte die Konventionenökonomie einen theoretisch anspruchsvollen und zugleich empirisch gut geordneten Beitrag zu einer sozialwissenschaftlichen Theorie der Situationen liefern (vgl. Wittau/Zurstrassen 2017). Jede (lebens-)situationsorientierte fachdidaktische Konzeption für die Subdomäne Wirtschaft muss sich mit diesem Theorieangebot zumindest auseinandersetzen.

Die Sozioökonomiedidaktik stützt sich in ihrem Begründungs- und Verwendungszusammenhang explizit auf die konventionalistische Situationstheorie und die Methodologie des Situationalismus. Beide verbürgen sowohl das Prinzip der Subjektorientierung als auch das der gesellschaftlichen Einbettung wirtschaftlicher Phänomene. Sie erlauben und verlangen, dass die Fachdidaktik von einer vorgängigen Festlegung von Personen in wirtschaftlichen Situationen auf extern gesetzte Kriterien wie Wirtschaftlichkeit oder Effizienz absieht, sie aber auch nicht grundsätzlich ausschließt.

Die Perspektive der Konventionenökonomie kommt auch insofern der Sozioökonomiedidaktik entgegen, die die Vorstellungen der Lernenden nicht von vornherein als wissenschaftliche Fehlvorstellungen abqualifiziert und ihr Handeln nicht als immer schon wirtschaftlich defizitär bewertet. Sie fragt vielmehr nach ihrer Funktion für die kollektive und individuelle Sinnggebung, für die Begrenzung von Ungewissheit und für die Orientierung in realen Situationen des Lebens. Das bedeutet natürlich nicht, dass sie ausschließt, dass solche Vorstellungen der Lernenden auch Desorientierung bewirken oder aus Desinformation entstehen können.

Eine Formulierung von Robert Salais fasst die konventionenökonomische Denkweise gut zusammen:

[Die] elementare Beobachtungseinheit der EC [ist] weder der Tausch noch die Regulierung, sondern die Koordination, genauer die Situation, in der sich die Koordination ereignet. Die EC versucht also, soweit es geht, von innen zu begreifen, wie jeder Akteur in einer Situation, die diversen Koordinationsprobleme löst, mit denen er in jedem Moment den verschiedenen Orten konfrontiert ist. Denn das Wunder – manchmal das Versagen, wenn nicht gar das Drama – findet statt. Ein umfassender Ansatz macht das Gerüst jener Konventionen sichtbar, die für jeden von uns das wirtschaftliche und soziale Leben sowohl praktikierbar als auch verstehbar machen. Diese reichen von sehr lokalen Konventionen, wie denjenigen, die in der Intimität zwischen Nahestehenden, bei der Arbeit oder in der Familie, entstehen und gelten bis zu ganz allgemeinen und instrumentellen Konventionen, wie diejenigen, die Austauschakte bestimmen, das Vertrauen in das Geld stützen, die Qualitätsstandards von Gütern oder die Lohnstufen definieren. Konvention sind mögliche Lösungen eines jeweils gegebenen Konzeptionsproblems. [...] Die

Konventionen ersetzen weder den Markt noch die Institutionen noch beheben sie deren Versagen. Sie sind das, was sozioökonomische Prozesse funktionieren lässt (Salais 2007: 96 f.).

Die Konventionenökonomie betrachtet Situationen aus der spezifischen Perspektive der Akteure in der Situation. Sie lässt sich dabei auch von einem empirischen Interesse leiten. Damit entspricht sie der Konzeption einer Sozioökonomiedidaktik, die zum einen an einer Subjektorientierung festhält und zum anderen dazu beitragen will, dass sich Personen in der real existierenden Wirtschaft in der Gesellschaft reflektiert orientieren und angemessen bewegen können.

Das kann eine deduktiv hergeleitete „Logik“, die mit einem Universalschlüssel alle Situationen erschließen will, nicht leisten. Denn sie ignoriert die Perspektive der Personen, weil sie sie immer schon kennt und weil sie als Wirtschaftsdidaktik immer schon besser zu wissen meint, wie sich Personen in Situationen verhalten sollen als die Personen selbst. Die Sozioökonomiedidaktik schließt dagegen an die Konventionenökonomie an und geht bis auf Weiteres – etwa entgegenstehende empirische Befunde – davon aus, dass die Personen *grundsätzlich* kompetent sind, sich in einer allgemeinen Situation angemessen zu bewegen.

Es sei noch einmal betont: Auf der *Inhaltsebene* der Curricula und der Lernprozesse muss die Universallogik von Knappheit, Wahlentscheidung und Effizienz auch aus Sicht der Sozioökonomiedidaktik als *eine von mehreren* paradigmatischen Perspektiven vorkommen. Sie ist als ein Element in einem pluralen Spektrum sozialwissenschaftlich und fachdidaktisch legitimiert. In diesem Sinne muss der Unterricht selbstverständlich auch die orthodoxe Modellierung einer Situation bzw. von Situationen als eine der existierenden Denkweisen aufgreifen.

Fazit und Ausblick

Wir haben die Frage diskutiert, wie sich auf der fachdidaktischen *Begründungsebene* spezifische, mehr oder weniger allgemeingültige „Situationen“ bestimmen lassen. Dabei haben wir gezeigt, dass sich ökonomistische Modelle dafür nicht eignen. Für eine fachdidaktische Theorie und Pragmatik sozioökonomisch relevanter Situationen kann man weitaus besser an den Grundannahmen und Grundlagen der *Économie des conventions* anknüpfen. Sie eignet sich aus mehreren Gründen als Theorierahmen für die Sozioökonomiedidaktik und für ein situationsorientiertes Konzept: mit Blick auf die existierenden domänenspezifischen Pluralitäten, auf die gegenwärtigen Krisen und Problemlagen sowie auf die Menschenbilder der Domänen. Sie liefert eine Heuristik, mit der man die Strukturelemente von Situationen identifizieren kann. Die gute Passung zwischen Sozioökonomiedidaktik und

Konventionenökonomie zeigt sich in den Kernkonzepten Person oder Akteur, Welt/Wertigkeitsordnung, Konvention, Kritik und Prüfung.

Das konventionalistische Bild der sozialen Akteure entspricht der sozioökonomiedidaktischen Vorstellung von „Wirtschaft in der Gesellschaft“, da es sowohl grundsätzlich kompetente, d. h. individuell und kollektiv handlungsfähige, als auch gesellschaftlich eingebettete Subjekte unterstellt. Im konventionalistischen Denken gelten Personen als kompetent, kreativ und urteilsfähig, als Experten für die jeweiligen Welten, die aber zugleich auch auf ihre Umwelt und die dortigen Objekte als Stützen für ihr Agieren angewiesen sind.

Nicht zuletzt lassen sich die Konventionenökonomie und das klassische dreidimensionale Konzept von Bildung miteinander vermitteln, da die Konventionenökonomie die empirisch fundierte Anerkennung der dynamischen *Pluralität* der Person in den Welten und Handlungsregimes verbürgt und in Bildungsprozessen die Verhältnisse der Person zu sich selbst, zu anderen und zur Welt – genauer: zu den Welten – aufgerufen werden.

Eine erste tentative und explorative Verknüpfung von Handlungsregimes und Bildungsdimensionen präsentiert [Tabelle 4](#). Man kann hier bspw. sehen, dass auch die Regimes eine Pluralität in den Selbst-, Sozial- und Weltverhältnissen einer Person generieren. Es zeigt sich ebenso, dass das Planungsregime – das die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik universalisiert – tatsächlich nur mit einem Ausschnitt aus den persönlichen Verhältnissen korrespondiert. Eine genauere Analyse steht hier noch aus. Die konventionalistische Perspektive unterstützt damit die Sozioökonomiedidaktik gleichermaßen dabei, weder in strukturalistische Determinismen noch in monadische Individualismen zu verfallen, sondern einen angemesseneren, symmetrischen Blick auf die Interdependenz von *agency* und Umwelt zu richten.

Den Herausforderungen, die die real existierende Pluralität in der Wirtschaft und unter den Lernenden selbst der Sozioökonomiedidaktik stellen, kommt die Konventionenökonomie insofern entgegen, als sie von der Existenz einer *begrenzten* Mehrzahl von pluralen Welten (*cités*) ausgeht, die man *systematisch* unterscheiden kann (vgl. [Tabelle 1](#)), zwischen denen Spannungsverhältnisse herrschen und deren Koexistenz grundlegende Ungewissheit erzeugt. Das macht Pluralismus ohne Relativismus möglich (vgl. Boltanski/Thévenot 2007: 31). Die Konventionenökonomie fragt, wie sich Menschen unter diesen Bedingungen trotz ihrer divergenten Grundauffassungen und anhaltenden Konflikte vergewissern und untereinander abstimmen können. Diese Lage und diese Frage treffen auch auf die hier interessierenden Debatten der sozialwissenschaftlichen Domäne und auf deren Alltagspraxis im Unterricht zu.

Tabelle 4:
Explorative Zuordnung von Bildungsdimensionen und Handlungsregimes der Person

Regimes des Handelns	Handeln im Vertrauten	planendes Handeln	rechtfertigungsfähiges Handeln	entdeckendes Handeln
Dimensionen der Bildung				
persönliche Selbstverhältnisse	durch vertraute persönliche und materiale Bindungen disponierte Person	autonomiebegabtes, Zukunft antizipierendes Individuum	konventionenbasiert qualifizierte Person	Sicherung eines erregten Selbst
persönliche Sozialverhältnisse	intim, vertraut	instrumentell, strategisch	öffentlich, legitimierend, kritisierend	offen, neugierig, präsentistisch
persönliche Weltverhältnisse	Fürsorge, Freundschaft, Liebe	Plan, Funktionalisierung der Umwelten, Verdinglichung	Konventionen der Welten, Kritik, Kompromiss	permanente Erneuerung

Eigene Darstellung mit Bezug auf Thévenot (2011a, 2011b, 2014)

Dabei haben Konventionen und ihre Orientierung sowie Ordnung stiftenden Wirkungen in Situationen eine zentrale Bedeutung. Eine Konvention ist „eine soziale Repräsentation davon, was – bei Bedarf – innerhalb der je relevanten kollektiven Entität als ein ‚zufriedenstellender‘ Grad an Koordination geltend gemacht werden kann“ (Favereau et al. 2002: 213; Übersetzung RH). Konventionen sind „relativ vage formuliert oder aber unter Umständen präzise, jedoch ohne offizielle Fassung“ (Favereau 1999: 166; Übersetzung RH). In diesem Sinne kann man Konventionen als „Hypothesen“ auffassen (vgl. Storper/Salais 1997), die von der *situationalen* Performanz der Personen abhängen und deshalb nicht deduktiv abgeleitet werden können, sondern empirische Forschung erfordern. Das korrespondiert mit der sozioökonomiedidaktischen Präferenz für erfahrungsbewährtes Wissen oder empirisches Wissenschaftswissen als Basis für didaktisch-curriculare Entscheidungen – und kontrastiert zur ökonomistischen Didaktik, die Situationen deduktiv-formal aus der sog. Perspektive „des Ökonomen“ und „der Effizienz“ thematisiert.

Diese konventionenökonomischen Konzepte bieten der Sozioökonomiedidaktik eine belastbare, theoretisch elaborierte, empirisch fundierte und doch dynamische Heuristik (vgl. Thévenot/Lafaye 2000; Boltanski/Chiapello 2003). Das belegen die beiden „neuen“ Welten – die ökologische und die Projektwelt (vgl. [Tabelle 1](#)) – sowie das vierte Regime des entdeckenden Handelns (vgl. [Tabelle 2](#)).

Insgesamt bringt es der Sozioökonomiedidaktik erhebliche Vorteile, an den Grundannahmen und Grundlagen der Konventionenökonomie fachdidaktisch anzuknüpfen. Die konventionalistischen Prämissen und Perspektiven treffen die Lage der sozialwissenschaftlichen Domäne sowie die Alltagspraxis im Unterricht und im Leben der Lernenden besonders gut. Mit dem Konzept der Welten und Rechtfertigungsordnungen kann man Schule und Gesellschaft theoretisch und empirisch fundiert auf systematische Weise miteinander verbinden. Es erlaubt, die pluralistische und interpretative „Weltlichkeit“ von Schule zu erfassen.

Auch für die Herausforderung unserer Domäne durch *Krisen* und ihre Adressierung als fachlich-pädagogische Bearbeitungsinstanz sind die konventionalistischen Ansätze und Forschungsergebnisse unmittelbar relevant. Als Soziologie der kritischen Kompetenzen von Personen analysiert die Konventionenökonomie/-soziologie systematisch kritische Momente, in denen soziale Akteure mit Bezug auf allgemeine Rechtfertigungen für Änderungen argumentieren, meist, indem sie sich auf mehr als eine Welt beziehen (vgl. Boltanski/Thévenot 1999). Das macht sie anschlussfähig zum fachdidaktischen Ziel der Fähigkeit zur Kritik, die nicht „von außen“ als fachdidaktische Norm herangetragen werden muss, sondern der Situationstheorie als dem sozialwissenschaftlichen Fundament und den realen Situationen als der empirischen Referenz inhärent ist.

Dieser theoretisch-empirische Rahmen passt also zur Lage der sozialwissenschaftlichen Domäne und zur Konzeption sozioökonomischer Bildung. Er entspricht dem Qualitätskriterium, mit einem sozialwissenschaftlich anspruchsvollen Begriff von Person und Situation zu arbeiten. Es erscheint vielversprechend, dies genauer auszuarbeiten und für Bildungsprozesse in Form von Basiskonzepten, Kompetenzen und Curricula zu konkretisieren.

Dazu sind noch einige fachdidaktische Forschungslücken zu schließen. Zunächst muss die Sozioökonomiedidaktik für ihren Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft ausbuchstabieren, wie man Bildung in unserer Domäne so organisieren kann, dass sie die Pluralität der drei grundlegenden Handlungsregimes – Vertrautheit, Planung, Rechtfertigung – systematisch mit sozioökonomischen Basiskonzepten, Themen und Lernprozessen in Bezug setzt. Dann muss sie herausarbeiten, wie die Auseinandersetzung mit der Pluralität der Welten (in der Wirtschaft) zur Bildung der lernenden Personen beitragen kann. Schließlich muss sie klären, wie man die hier skizzierten Welten, Regimes und Situationen curricular repräsentieren, mit den Vorstellungen und Erfahrungen der Lernenden verknüpfen und im Unterricht zugänglich machen kann. Diese Forschungsarbeit ist nicht nur notwendig, sondern auch ausgesprochen nützlich, verspricht sie doch die sozioökonomische Bildung auf eine theoretisch elaboriertere und empirisch gehaltvollere Grundlage zu stellen.

Literatur

- Amadae, S. M. 2016: Prisoners of Reason. Game Theory and Neoliberal Political Economy. New York.
- Aronson, Elliot/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M. 2008: Sozialpsychologie. 6., aktualisierte Aufl. München.
- Bauman, Zygmunt 2009: Leben als Konsum. Hamburg.
- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle/Hampe, Peter (Mitarbeit) 2004: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), Kerncurriculum Oberstufe. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim/Basel, 322–406.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève 2003: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent 1999: The Sociology of Critical Capacity. In: European Journal of Social Theory 2 (3), 359–377. <https://doi.org/10.1177/136843199902003010>
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent 2007: Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilstkraft. Hamburg.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent 2011: Die Soziologie der kritischen Kompetenzen. In: Rainer Diaz-Bone (Hrsg.), Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie. Frankfurt/M., 43–68.
- Burkatzki, Eckhard/Löhr, Albert 2015: Resozialisierung der ökonomischen Rationalität. Thematische Einführung. In: Albert Löhr und Eckhard Burkatzki (Hrsg.), Resozialisierung der ökonomischen Rationalität. Marburg, 11–51.
- Coleman, James S. 1990: Foundations of Social Theory. Cambridge, MA/London.
- Daoud, Adel 2011: Scarcity, Abundance and Sufficiency. Contributions to Social and Economic theory. Göteborg. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24686/1/gupea_2077_24686_1.pdf
- Davis, John B. 2008: The Turn in Recent Economics and Return of Orthodoxy. In: Cambridge Journal of Economics 32 (3), 349–366. <https://doi.org/10.1093/cje/bem048>
- Davis, John B. 2015: Die Konzeption des sozial eingebetteten Individuums. In: Reinhold Hedtke (Hrsg.), Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden, 213–230.
- Denzau, Arthur T./North, Douglass C. 1994: Shared Mental Models: Ideologies and Institutions. In: Kyklos 47 (1), 3–31. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6435.1994.tb02246.x>
- Diaz-Bone, Rainer 2011: The Methodological Standpoint of the „économie des conventions“. In: Historical Social Research 36 (4), 43–63. <https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.43-63>
- Diaz-Bone, Rainer 2015a: Die „Économie des conventions“. Grundlagen und Perspektiven eines wirtschaftssoziologischen Paradigmas. Wiesbaden.
- Diaz-Bone, Rainer 2015b: Recht aus konventionentheoretischer Perspektive. In: Lisa Knoll (Hrsg.), Organisationen und Konventionen. Die Soziologie der Konventionen in der Organisationsforschung. Wiesbaden, 115–133.
- Diefenbach, Thomas 2003: Kritik und Neukonzeption der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre auf sozialwissenschaftlicher Basis. Wiesbaden.

- Diefenbach, Thomas 2004. In: Ulrich Frank (Hrsg.), Wissenschaftstheorie in Ökonomie und Wirtschaftsinformatik. Theoriebildung und -bewertung, Ontologien, Wissensmanagement. Wiesbaden, 109–130.
- Dodier, Nicolas 1993: *L'expertise médicale. Essai de sociologie sur l'exercice du jugement*. Paris.
- Dodier, Nicolas 2011: Konventionen als Stützen der Handlung: Elemente der soziologischen Pragmatik. In: Rainer Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt/M., 69–98.
- Dugger, William M. 2015: *Economic Abundance. An Introduction*. Abingdon/New York.
- Dupuy, Jean-Pierre 1989: Convention et Common knowledge. In: *Revue économique* 40 (2), 361–400. <https://doi.org/10.2307/3502118>
- Eberle, Thomas S. 2007: Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Rainer Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz, 139–160.
- Eberle, Thomas S. 2008: Phänomenologie und Ethnomethodologie. In: Jürgen Raab, Michaela Pfadenhauer und Peter Stegmaier (Hrsg.), *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden, 151–162.
- Esser, Hartmut 2002: *Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/M.
- Favereau, Olivier 1999: Salaire, emploi et économie des conventions. In: *Cahiers d'économie politique* 34, 163–194. https://www.researchgate.net/publication/272337012_Salaire_emploi_et_economie_des_conventions
- Favereau, Olivier/Biencourt, Olivier/Eymard-Duvernay, François 2002: Where Do Markets Come From? From (Quality) Conventions! In: Olivier Favereau und Emmanuel Lazega (Hrsg.), *Conventions and Structures in Economic Organization. Markets, Networks, and Hierarchies*. Cheltenham/Northampton, MA, 213–252. <https://doi.org/10.4337/9781781952863.00014>
- Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) 2014: *Sozioökonomische Bildung*. Bonn.
- Gerschlager, Caroline 1996: Konturen der Entgrenzung. Die Ökonomie des Neuen im Denken von Thomas Hobbes, Francis Bacon und Joseph Alois Schumpeter. Marburg.
- Graßl, Hans 2014: Keine Chancengleichheit auf dem Bildungsmarkt. In: Gary S. Schaal, Claudia Ritz und Matthias Lemke (Hrsg.), *Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland. Eine vergleichende Politikfeldanalyse*. Wiesbaden, 217–237.
- Greshoff, Rainer 2007: Situationsdefinitionen und Wissensmuster im „Modell der soziologischen Erklärung“. In: Rainer Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz, 418–432.
- Hedtke, Reinhold 2014: *Wirtschaftssoziologie*. Konstanz.
- Hedtke, Reinhold/Szukala, Andrea/Proeschel, Claude 2019: Situation versus Komparation? Eine Skizze zur konventionentheoretischen Methodologie am Beispiel Bürgerschaftsbildung in der Schule. In: Imdorf, Christian/Leemann, Regula Julia/Gonon, Philipp (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung*. Wiesbaden, 281–307.
- Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hrsg.) 2016: *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem*. Wiesbaden.

- Hitzler, Ronald/Honer, Anne 1984: Lebenswelt – Milieu – Situation: terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 36 (1), 56–74. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-55468>
- Kahneman, Daniel 2012: Schnelles Denken, langsames Denken. 2. Aufl. München.
- Krol, Gerd-Jan/Zoerner, Andreas 2008: Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In: Hans Kaminski und Gerd-Jan Krol (Hrsg.), Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn, 91–130.
- Lafaye, Claudette/Thévenot, Laurent 1993: Une justification écologique? Conflits dans l'aménagement de la nature. In: Revue française de la sociologie 34 (4), 495–524. <https://doi.org/10.2307/3321928>
- Middelschulte, Henning 2015: Lebenssituation und Leitprobleme sozioökonomischer Bildung: Eine pragmatistische Annäherung. Bielefeld.
- Middelschulte, Henning 2023: Ungleichheit, Ungewissheit und soziale Beziehungen – Die sozioökonomische Situation junger Menschen in Deutschland aus empirischer Sicht. In: Weber, Birgit (Hrsg.), Alltagswissen, Wirtschaftswissen und sozioökonomische Bildung. Frankfurt am Main, 67–117.
- Mijić, Ana 2010: Glaube kann Berge versetzen. William I. Thomas: „Die Definition der Situation“ – das Thomas-Theorem. In: Sighard Neckel (Hrsg.), Sternstunden der Soziologie. Wegweisende Theoriemodelle des soziologischen Denkens. Frankfurt/M. [u. a.], 21–28.
- Panayotakis, Costas 2013: Theorizing Scarcity: Neoclassical Economics and its Critics. In: Review of Radical Political Economics 45 (2), 183–200. <https://doi.org/10.1177/0486613412458649>
- Reuter, Norbert 2004: Antizyklische Fiskalpolitik und *deficit spending* als Kern des Keynesianismus? Eine „schier unausrottbare Fehlinterpretation“. In: Wirtschaft und Gesellschaft 30 (3), 325–345. https://wug.akwien.at/WUG_Archiv/2004_30_3/2004_30_3_0325.pdf
- Robinson, Saul Benjamin 1973: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Und: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 4. Aufl. Neuwied am Rhein (1. Aufl. 1969).
- Salais, Robert 2007: Die „Ökonomie der Konventionen“. Eine Einführung mit Anwendung auf die Arbeitswelt. In: Jens Beckert, Rainer Diaz-Bone, Heiner Ganßmann und Richard Swedberg (Hrsg.), Märkte als soziale Strukturen. Frankfurt/M., 95–112.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas 2003: Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl 2010: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung. Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft. o. O. [Berlin]. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3302967>
- Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl 2012: Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.
- Skidelsky, Robert/Pfeiffer, Thomas 2010: Die Rückkehr des Meisters. Keynes für das 21. Jahrhundert. München.
- Storper, Michael/Salais, Robert 1997: Worlds of Production. The Action Frameworks of the Economy. Cambridge, MA.

Thévenot, Laurent 2002: Conventions of Co-ordination and the Framing of Uncertainty. In: Edward Fullbrook (Hrsg.), *Intersubjectivity in Economics. Agents and Structures*. London/New York, 181–197.

Thévenot, Laurent 2011a: Die Person in ihrem vielfachen Engagiertsein. In: Rainer Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt/M., 231–253.

Thévenot, Laurent 2011b: Die Pluralität kognitiver Formate und Engagements im Bereich zwischen dem Vertrauten und dem Öffentlichen. In: Rainer Diaz-Bone (Hrsg.): *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt/M., 255–274.

Thévenot, Laurent 2014: Voicing Concern and Difference. From Public Spaces to Common-places. In: *European Journal of Cultural and Political Sociology* 1 (1), 7–34. <https://doi.org/10.1080/23254823.2014.905749>

Thévenot, Laurent/Moody, Michael/Lafaye, Claudette 2011: Formen der Bewertung von Natur. Argumente und Rechtfertigungsordnungen in französischen und US-amerikanischen Umweltdebatten. In: Rainer Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt/M., 125–166 (engl. Orig. 2000).

Tversky, Amos/Kahneman, Daniel 1986: Rational Choice and the Framing of Decisions. In: *The Journal of Business* 59 (4), 251–278. <https://www.jstor.org/stable/2352759>

Weber, Max 1976[1922]: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5. Aufl. Tübingen.

Willaschek, Marcus 2010: Charles S. Peirce, William James und John Dewey – Denken als Problemlösen. In: Ansgar Beckermann (Hrsg.), *Klassiker der Philosophie heute*. Stuttgart, 558–579.

Wittau, Franziska/Zurstrassen, Bettina 2017: Lebenswelt und Arbeitswelt - lebensweltliche Bezüge in der Berufsbildung. In: Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia/Fischer, Andreas (Hrsg.), *Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept*. Baltmannsweiler, 137–152.

Alle Links wurden zuletzt am 13.08.2025 geprüft.



Kontakt

Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Prof. Dr. Reinhold Hedtke
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
Telefon: 0521.106-3985
reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de