



TIM ENGARTNER &
SUBIN NIJHAWAN

**Emotionen in der
sozioökonomischen Bildung
als Lernanlässe und
Lernvoraussetzungen**

Tim Engartner & Subin Nijhawan

Emotionen in der sozioökonomischen Bildung als Lernanlässe und Lernvoraussetzungen

Erregung, Empörung und Empathie sind allgegenwärtig. So vergeht kein Tag, ohne dass eine leidenschaftliche Rede im Parlament gehalten, eine von aufgebrachten Fußballern initiierte Rudelbildung diskutiert oder ein emotional aufgeladener Leserbrief in einer Tageszeitung abgedruckt wird. Aber obschon Emotionen konstitutiv für jeden politischen Aushandlungsprozess, jedes sportliche Großereignis und jeden gesellschaftlichen Diskurs sind, werden sie in der Auseinandersetzung um ökonomische Frage- und Problemstellungen nach wie vor zumeist als ›unsachlich‹, ›unseriös‹ oder ›deplatziert‹ apostrophiert. Große Aufmerksamkeit fand die Diskussion um die (Un-)Zulässigkeit der Emotionalisierung ökonomischer – sprich: steuer-, finanz- und industriepolitischer – Vorhaben, als Donald Trump im November 2016 mit seiner besonders emotional geführten ›*America First*‹-Kampagne die US-Präsidentschaftswahlen gewann. Nicht zuletzt wegen dieser zur Schau gestellten Emotionalität wurde sein politisches Verhalten weltweit massiv kritisiert.

Gibt es eine ökonomische Ratio?

Ähnlich skeptisch wie die meisten Menschen auf die emotionalen Volten Donald Trumps schauen, blickt der Mainstream der Wirtschaftsdidaktikerinnen und Wirtschaftsdidaktiker auf Irrationalitäten im Kontext ökonomischer Entscheidungen, Strukturen und Prozesse. Nahezu unverändert kommt der ›Semifiktion‹ des *homo oeconomicus* in wirtschaftswissenschaft-

lichen Lehrveranstaltungen – zumindest in solchen mit Einführungscharakter – eine herausragende Bedeutung zu, obwohl die wissenschaftstheoretische Inkonsistenz, die mangelnde empirische Validität und die damit verbundene eingeschränkte Prognosefähigkeit des egoistischen »Permanenkalkulators« (Schlösser 2007: 69) längst erwiesen ist. Dabei ist der stets zweckrationale Entscheidungen treffende Modelltyp der neoklassischen Standardökonomie nicht mit real entscheidenden und handelnden Menschen zu vergleichen.



Dies illustrieren in besonders überzeugender Weise die Nobelpreisträger George A. Akerlof und Robert J. Shiller (2009). Davon ausgehend, dass es für das Verständnis moderner Volkswirtschaften zentral ist, die jeweiligen

Denkmuster der Marktteilnehmenden umfassend zu ergründen, haben sie fünf Ausdrucksformen der *animal spirits* (Vertrauen, Fairness, Korruption, Geldillusion und Gerüchte) empirisch untersucht. Sie kommen zu dem Schluss, dass sich z.B. die Dynamik von Wirtschaftskrisen nicht mit der neoklassischen Annahme rationaler Handlungsmuster und effizienter Märkte erklären lässt, ökonomisches Verhalten mithin nicht mit naturwissenschaftlicher Präzision prognostiziert werden kann (ebd.: 20 ff.). Entscheidend/-er sind vielmehr emotionale Impulse, wie sie in der wirtschaftspsychologischen bzw. *behavioristischen* Forschung inzwischen als *state of the art* ausgewiesen werden.¹

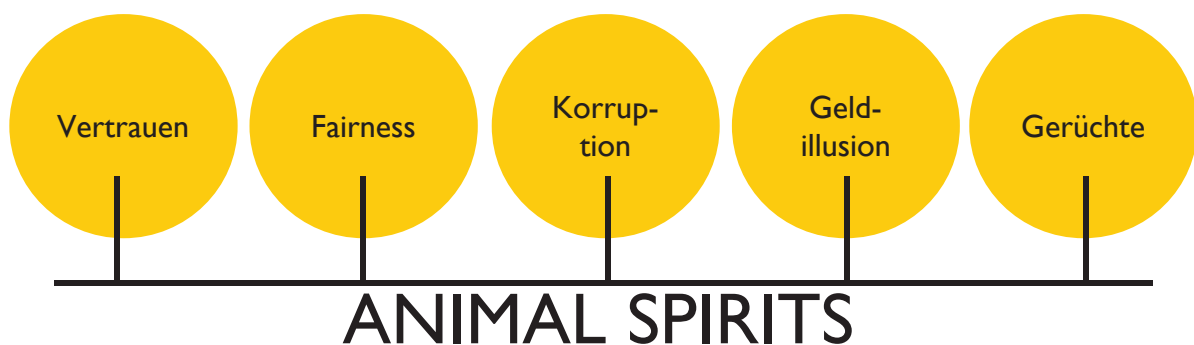


Abb. 1 (eigene Darstellung)

Aber obschon in zahlreichen (ökonomischen) Experimenten nachgewiesen werden konnte, dass soziale, kulturelle und politische Präferenzen Menschen auch in ökonomisch geprägten Lebenssituationen entscheidend beeinflussen, hält die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik unverändert an der Trivialanthropologie des *homo oeconomicus* fest. So wird unter Bezugnahme auf dieses Menschenbild z.B. verkannt, dass Menschen aufgrund einer ausgeprägten Ungleichheitsaversion sehr häufig die Bereitschaft zeigen, materielle Verluste einzugehen, um eine egalitäre Verteilung herzustellen (vgl. Fehr/Schmidt 2005). Ihren eigenen materiellen Vorteil verkennend erwidern sie regelmäßig kooperatives und sanktionieren unkooperatives Verhalten. Gerade in sozial verdichteten Kontexten folgen wir der Norm der Reziprozität – etwa wenn wir in einer Gaststätte Freundinnen und Freunde zu einem Getränk einladen, weil soziale Erwartungshaltungen oder gar Normen dies nahelegen.

Wenn das Modellkonstrukt des *homo oeconomicus* nach den neuesten Erkenntnissen der Wirtschaftswissenschaften selbst im Kontext ökonomischer Sach- und Entscheidungslogiken keine überzeugenden Erklärungsmuster mehr liefert, muss dies Auswirkungen auf das in der ökonomischen Bildung zu vermittelnde Menschenbild haben. So ist es zum Verständ-

nis ökonomischer Strukturen, Prozesse und Handlungen erforderlich, den analytisch-strategischen Zugang, der zumeist noch immer über das Rationalkalkül des *homo oeconomicus* erfolgt, um ethische, politische, gesellschaftliche und – dies ist für die Einbindung von Emotionen in Lehr-/Lernprozesse unerlässlich – psychologische Denkansätze zu ergänzen. Rationalität und Emotionalität sind als kulturelle Konstrukte zu deuten, die sich je nach gesellschaftlicher Prägung formieren, in ein soziales *Setting* eingebunden und folglich situativ zu deuten sind (vgl. Hedtke 2015).

Ökonomische Rationalitäten mögen vorrangig sein, um wirtschaftliches Handeln zu deuten, aber es existieren noch zahlreiche weitere ›disziplinäre Rationalitäten‹, wie z. B. ökologische, politische, historische oder soziale. Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen können nicht ausschließlich als rational klassifiziert werden, sind sie doch auch stets von emotionsgeladener Intentionalität, familiärer Sozialisation und (berufs) biographischer Prägung beeinflusst. Mithin ist die Bedeutung von Emotionen kaum zu überschätzen. Dem »universalen Prinzip ökonomischer Rationalität«, auf das sich – wie Gerd-E. Famulla (2017: 10) kritisch anmerkt –, der »Mainstream der ökonomischen Bildung« unverändert bezieht, muss ebenso dringend wie zwingend eine emotionale Konturierung menschlichen Verhaltens zur Seite gestellt werden. Neoklassische Denkfiguren etwa verkennen eine zentrale anthropologische Konstante: Menschen sind keine von Natur aus nutzenmaximierenden *homines oeconomici*, sondern entscheiden und handeln im Einklang mit mannigfachen, teils eben auch konkurrierenden Rationalitäten. Versuche ökonomischer Bildnerinnen und Bildner, den in die Kritik geratenen *homo oeconomicus* als modellhafte, zu falsifizierende Verhaltensmöglichkeit anstelle eines Ideals neu zu justieren und das Modell weiterhin zu lehren, bis eine Alternative gefunden ist, entbehren jeglicher Berechtigung. Sollen Lernende erfahrungsbasierte Aussagen analysieren, kritisieren, reflektieren und debattieren können, müssen sie sich an möglichst realen Typologien orientieren können.

Schulische und zumal sozialwissenschaftliche Bildung sollte zum höchsten Ziel haben, Menschen Schlüssel in die Hand zu geben, um sich gesellschaftliche Strukturen zu erschließen und entsprechende Prozesse mitgestalten zu können. Hier spielen Gefühle und ›Mensch sein‹ zweifelslos eine entscheidende Rolle. Schülerinnen und Schüler müssen prospektiv in ihren (künftigen) Rollen als eigenverantwortliche Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, souveräne Konsumentinnen und Konsumenten und/oder verantwortungsbewusste Unternehmerinnen und Unternehmer gestärkt werden. Sollen originär wirtschaftswissenschaftliche Lehr-/Lerninhalte einen substanziellen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten, muss ökonomische Bildung nicht nur thematisch, paradigmatisch und metho-

disch breit angelegt werden, sondern auch emotionale Orientierungen eruieren, adressieren und integrieren. Die zu vermittelnden Menschenbilder müssen wiederum eine Orientierungsfunktion übernehmen, mit der Vorstellungen vom gesellschaftlichen Miteinander entwickelt werden (können). Dazu müssen sich Lernende an realistischen Menschenbildern orientieren können, d. h. an solchen, die Emotionen und Gefühle wenn nicht idealtypisch verkörpern, so doch zumindest (tendenziell) inkorporieren.

Interdisziplinarität als *conditio sine qua non* für den Umgang mit Emotionen

Das Beispiel des emotional hoch aufgeladenen Themenfeldes ›Geld‹, das die meisten Curricula an den Beginn des Ökonomieunterrichts stellen, illustriert, wie eng verzahnt die inhaltliche Schwerpunktsetzung mit dem favorisierten ›personellen‹ Leitbild ist. Geld ist in monetarisierten Gesellschaften nicht nur ein Tausch- und Zahlungsmittel, das der Wertbemessung, -aufbewahrung und -übertragung dient. Es wird immer auch als ein Symbol erlebt und gebraucht, in dem die ökonomische mit einer psychosozialen – sprich: emotional aufgeladenen – Bedeutung konfundiert ist: Vermögen z. B. kann als Ergebnis einer beneidenswerten Erbschaft, als Sinnbild ›ehrlichen‹ beruflichen Erfolgs oder auch als Resultat einer strategischen Eheschließung gedeutet werden. Um Geld nicht auf seinen materiellen Gebrauch zu reduzieren, sondern emotionale Faktoren als Ausdruck gesellschaftlichen Ansehens, familiärer Auseinandersetzungen oder beruflicher Anreizstrukturen in (allgemein)bildungsrelevante Lehr-/Lernprozesse integrieren zu können, ist eine multiperspektivische Auseinandersetzung im Kontext eigener emotional aufgeladener Sichtweisen mit dem Thema unabdingbar. Gewiss ist, dass Geld in einer monetarisierten Gesellschaft einen besonderen symbolischen und damit sehr persönlichen Stellenwert hat, der mitunter auch emotional geprägt sein kann. Soll die Themenfülle über die Entstehungsgeschichte des Geldes, die Verwendung des Taschengelds und die ›Chrematistik‹ als Lehre vom Gelderwerb hinausreichen, müssen wir lernen, dass Ressourcen nicht nur in Güter- oder Geldeinheiten gemessen werden (können). Dies erfordert, sich auch Positionen zuzuwenden, die zuvorderst auf eine emotionale Ebene abheben.

Wie eine differenzierte Auseinandersetzung mit ökonomischen Themen unter Einbindung emotionaler Bezugsgrößen gelingen kann, lässt sich besonders anschaulich am Thema ›Konsum‹ zeigen, kennzeichnet unsere Gesellschaft doch im Zeitalter des Konsums zwischen Apple, Nike und Levis eine gewaltige Extensität materieller Optionen. Aufgaben, Chancen

und Möglichkeiten verantwortungsbewussten Konsums sollten im Kontext sozioökonomischer Bildung unter Einbindung eigener und damit auch möglicherweise emotional aufgeladener Erfahrungen thematisiert werden. Lernende müssen nicht nur zwischen künstlich evozierten und der Natur des Menschen entsprechenden Bedürfnissen unterscheiden lernen, sondern zugleich ein tragfähiges Verantwortungsbewusstsein für die Folgen ihres Konsums entwickeln. Dafür müssen sie möglichst frühzeitig erkennen, dass die Konsumgesellschaft gestaltbar ist. So etwa plädiert der Soziologe Hartmut Rosa für eine »Entschleunigung« des Konsums: »Der Kapitalismus in seiner spätmodernen Phase lebt davon, dass die Verbraucher in wachsendem Maße den Kaufakt mit dem Konsumtionsakt verwechseln. Sie kaufen immer mehr Bücher, aber sie kommen nicht mehr dazu, sie zu lesen [...]; sie kaufen technische Geräte, die so komplex sind, dass sie Monate oder Jahre brauchen, um ihre Funktionen wirklich auszuschöpfen. Wäre der Sonntag verkaufsoffen, würde er nicht dem Realkonsum geopfert, sondern dem Kaufakt: Anstatt das Gekaufte zu konsumieren, würden wir erneut shoppen, und wer shoppt, konsumiert nicht« (2009: 48).

Auch das Thema ›Gerechtigkeit‹ lässt sich im Rahmen sozioökonomischer Bildung exemplarisch als zumeist emotional aufgeladenes Feld adressieren. Immer wieder führen Gerechtigkeitsdebatten zu Reaktionen, bei denen es an Sachlichkeit und rationalem Kalkül mangelt, in vielen Fällen aufgrund eigener Betroffenheit oder Empörung oder eines (zu) hohen Maßes an Mitgefühl. Ein zentraler Grund ist darin zu sehen, dass der für die (bundesrepublikanische) Sozialstaatsarchitektur grundlegende Gerechtigkeitsbegriff in den vergangenen Jahren eine nachhaltige Umdeutung erfahren hat: von der Bedarfs- zur Leistungsgerechtigkeit, von der Verteilungs- zur Beteiligungsgerechtigkeit und – dieses Narrativ ist bis heute besonders wirksam – von der sozialen zur Generationengerechtigkeit. An die Stelle von Solidarität als gesellschaftlicher Leitidee trat im Zuge der neoliberalen Wende die nun parteienübergreifend beschworene ›Eigenverantwortung‹. Das Unwort des Jahres 2002, ›Ich-AG‹, will in euphemistischer Absicht die wirtschaftlich Schwächsten zur Aktiengesellschaft aufwerten, verdeutlicht aber vor allem den Verfall solidarischer Bindungen und steht sinnbildlich für die Privatisierung der Arbeitswelt: Der Arbeitnehmer ist zum ›Unternehmer seiner selbst‹ geworden (vgl. Engartner 2016: 36). Dieser paradigmatische Wandel von Bismarck zu Hartz polarisiert nicht nur, weil mit der Chiffre ›Hartz IV‹ neue Ungleichheiten produziert und alte vertieft werden, sondern emotionalisiert auch althergebrachte Gerechtigkeitsverständnisse und -debatten.

Wie die Beispiele der Themenfelder ›Geld‹, ›Konsum‹ und ›Gerechtigkeit‹ zeigen, greift das neoklassische Verständnis einer singulären Rationa-

lität zur Erklärung ökonomischen Denkens und Handelns zu kurz. Einen Ausweg bietet die sozioökonomische Bildung, die den disziplinären Brückenschlag innerhalb der Sozialwissenschaften (inklusive der Psychologie) vollzieht, indem sie z. B. verdeutlicht, dass die zentrale ökonomische Koordinationsinstanz – der Markt – Kategorien wie Macht, Gerechtigkeit, Solidarität und soziale Balance nach den gängigen, häufig neoklassisch tradierten Ökonomiemodellen nicht zulässt. Eine »subjektsensible sozioökonomische Bildung« (Hedtke 2015: 23; Herv. i. O.) vermag, den Lernenden durch kritische Reflexion neue Perspektiven auf ihr Selbst- und Weltverhältnis zu eröffnen. Emotionale Selbstverständigungsprozesse sind damit zwangsläufig verbunden.

Um einer ökonomi(sti)schen ›Verbildung‹ entgegenzuwirken, die sich bei den Lernenden abzeichnet, wenn sie den ökonomischen Rationalismus auf alle Gesellschafts- und Lebensbereiche übertragen, ist ein sozialwissenschaftlicher Referenzrahmen für den Lehr-/Lernprozess unabdingbar. Wenngleich der sozialwissenschaftliche Ansatz von den ökonomischen Bildnerinnen und Bildnern bislang nur unzureichend diskutiert wird, spiegelt er sich doch in der Fächertradition nahezu aller Bundesländer wider. Dies gilt insbesondere für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe, aber auch für das in der Sekundarstufe I verankerte, ökonomische Bildung vermittelnde Unterrichtsfach, das wahlweise unter ›Wirtschaft und Recht‹ (Bayern und Baden-Württemberg), ›Politik/Wirtschaft‹ (Nordrhein-Westfalen), ›Politik und Wirtschaft‹ (Hessen) oder ›Wirtschaft – Arbeit – Technik‹ (Brandenburg und Berlin) firmiert. Die 1999 mit dem Gutachten des *Deutschen Aktieninstituts* angestoßene und von vielen Unternehmen, Wirtschaftsverbänden und unternehmensnahen Stiftungen verfochtene ökonomistische Wende in der ökonomischen Bildung, die auf das Partikularfach ›Wirtschaft‹ zielt, lässt sich weder fachdidaktisch noch fachwissenschaftlich, schulorganisatorisch oder lernpsychologisch überzeugend begründen. Für eine Analyse individueller und daher zumindest tendenziell emotional getriebener Entscheidungen ist die Integration psychologischer Deutungen unverzichtbar.

›Emotionale Wende‹ in den Wirtschaftswissenschaften?

Insofern ist es erfreulich, dass im Zuge des *emotional turn* Mitte der 1970er-Jahre verschiedene sozial-, geistes- und humanwissenschaftliche Disziplinen einen übergreifenden Diskurs zur lernförderlichen Auseinandersetzung mit Emotionen forciert haben (vgl. Barbalet 2002). Zwar gehen neoklassisch inspirierte Ökonominnen und Ökonomen weiterhin davon aus, dass der *homo oeconomicus* rationale und daher vergleichsweise leicht

prognostizierbare Entscheidungen trifft. Das bedeutet ihrer Meinung nach jedoch nicht, dass allein im Einklang mit Prinzipien der Logik entschieden und damit die Bedeutung von Emotionen negiert würde. Vielmehr versucht sich die *rational choice theory* darin, Emotionen wie Vertrauen oder Zuversicht im Interesse der Elimination vermeintlich nicht kalkulierbarer Irrationalität zu rationalisieren. So soll das Verhalten der Menschen durch Kosten-Nutzen-Kalkulationen modelliert werden.

Ironischerweise hat die Anhängerschaft der *rational choice theory* als Nebeneffekt – wohl eher ungewollt – mit zur Entwicklung der interdisziplinären Emotionsforschung beigetragen, da ihre vereinfachten Modelle defizitär sind, und häufig nicht der Realität standhalten (vgl. Berezin 2014). Die Ökonomie selbst stand vor den anderen Sozialwissenschaften stets in engem Kontakt mit der Hirn- und der neurobiologischen Forschung (vgl. Dustdar 2008). In Anbetracht der Erkenntnis, dass Emotionen weniger angeboren, sondern vielmehr ein soziales Konstrukt sind, der Umgang mit ihnen daher erlernbar ist (vgl. Weber 2016), hat sich insbesondere die *behavioral economics* (Verhaltensökonomie) auf Augenhöhe mit der *rational choice theory* etabliert. Hier hat uns die experimentelle Spieltheorie – so kontrovers der Ansatz auch sein mag – darüber aufgeklärt, dass Emotionen nicht unbedingt in allen Instanzen rational erklärbar sein müssen, was jedoch keinesfalls mit Irrationalität gleichzusetzen ist (vgl. Pixley 2002; Berezin 2014). Oft entscheidet bei Menschen das uns allseits bekannte ›Bauchgefühl‹, d. h. eine Mischung aus individuellen Erfahrungen, Vorahnungen und Wertungen.

Ein Umdenken bei den neoklassischen Verfechterinnen und Verfechtern der *rational choice theory* findet trotz des Wachstums der Emotionsforschung indes kaum statt. Dabei sind die Schwächen dieses Ansatzes evident: Niemandem liegen vollständige Informationen hinsichtlich der Kosten und des Nutzens individueller Handlungen vor, sodass keine wirkliche Antizipation möglich ist. Schließlich werden die realen Kosten und Vorteile immer erst bekannt, wenn eine Handlung vollzogen wurde. Eine Funktion von Emotionen ist es auch, genau diese Probleme zu lösen, die eine reine Kalkulation erzeugen würde, da essentielle Faktoren und gegebene Realitäten nicht behandelt und somit ausgeklammert werden. Daher kritisieren selbst prominente Vertreterinnen und Vertreter aus den Wirtschaftswissenschaften die *per se* vereinfachte Modellierung und rufen zu mehr Pluralismus auf. So kritisiert Dani Rodrik (2015: 17) die unrealistischen Annahmen der modellhaften Rationalität bei ökonomischen Transaktionen, wenn er schlussfolgert: »Rationality [is] often overshadowed by emotions.«

Außerhalb des Faches bezieht beispielsweise die Nachbardisziplin der Wirtschaftssoziologie in den vergangenen Jahren verstärkt Aspekte der

Emotionsforschung ein, ohne dabei die Errungenschaften der *rational choice theory* gänzlich zu verwerfen. Vielmehr wird die rein dichotome Gegensätzlichkeit von *emotio* und *ratio* im Sinne einer integrierten Betrachtungsweise verworfen (vgl. Barbalet 2002). Menschen handelten weder rein emotional noch rein rational, was Mark A. Lutz (2009: 241) wie folgt veranschaulicht: »It [das Verhalten] includes the intellectual, rational and scientific dimensions of being, as well as the emotional and spiritual elements contained in human relationships, such as affection, compassion and love.« Mit anderen Worten: »In Wirklichkeit [sind] Verstand und Gefühl immer untrennbar miteinander verwoben. Das Gefühl ist in das Denken eingebunden« (Dustdar 2008: 32). Bei Pixley (2002: 71) etwa sind zentrale Emotionen bei ökonomischen Entscheidungen Vertrauen bzw. Zuversicht. So könnten Organisationen im Finanzsektor die Zukunft nicht vorhersagen, müssten sich daher auf Emotionen im Austausch für eine rein rationale Kosten-Nutzen-Kalkulation verlassen, um Entscheidungen zu treffen. Vor dem Hintergrund der andauernden globalen Finanzkrise seit 2007, die trotz entsprechender Expertise der neoklassischen Ökonomie nicht abgewendet und bei weitem nicht abschließend erklärt werden konnte, kann »die neue *behavioral finance* [...] heute das Verhalten von Menschen am Kapitalmarkt besser erklären als jede strenge Rationalitätstheorie« (Dustdar 2008: 33).

Grammatik einer Gesellschaft statt Omnipräsenz ökonomischer Rationalitäten

Um in unserer ›Gesellschaft der Singularitäten‹ (Reckwitz 2017) nicht nur zu erkennen, sondern auch zu fühlen, wie unterschiedlich menschliche Schicksale ausfallen (können), bedarf es eines emotionalen Settings zur Anbahnung von Empathie: (a) um ein Verständnis bzgl. der Problemstellung zu entwickeln, (b) Empörung, Solidarität und Mitgefühl zu empfinden und (c) Gefühle zu wecken, um sie kognitiv, sachlich und produktiv zu verarbeiten. Zwar ist Empathie als solche nicht kalkulier- und quantifizierbar, sondern entspringt Emotionen, die sich positiv oder negativ – so z. B. in Begeisterung, Mitleid, Altruismus oder aber in Betroffenheit, Empörung und Wut – ausdrücken können. Emotionen aber sind zwingend erforderlich, um jene Empathie zu empfinden, die für eine solidarische Gesellschaft unabdingbar ist, während ein alleiniger Altruismus jenseits der Fakten hier die Sichtweise verklärt und verkennt. Im Gegensatz hierzu hat sich alleiniges Eigeninteresse – so wie es die neoklassische Ökonomie verschreibt – nicht als hilfreich hinsichtlich einer volkswirtschaftlich optimalen Ressourcenallokation und gesamtgesellschaftlicher Kompromisse gezeigt.

Dass Emotionen eine herausragende Rolle in der Sozialisation und damit der Lebensrealität der Jugendlichen spielen, ist unbestritten und bedarf daher keiner näheren Erläuterung. Sozioökonomische Bildung, die z. B. durch ihre sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise im Rahmen von Akteurs- und Rollenmodellen (*homo oeconomicus*, *homo culturalis*, *emotional man*) oder Marktkonzepten (unter Berücksichtigung von Macht, Interessen oder Historizität) einen ganzheitlichen Ansatz für das politische Lernen darstellt, integriert Emotionen in den Lernprozess. Der »Mainstream« der Wirtschaftswissenschaften und der ökonomischen Bildung hingegen verkennt die Tragweite und Relevanz emotionaler Einflüsse für ökonomische Entscheidungen, die von Menschen an vielen Stellen getroffen werden – oft jenseits von Kosten-Nutzen-Erwägungen des *homo oeconomicus* (Engartner 2018: 27). Entgegen gängiger Meinung betrifft dies auch, und gerade, die Betriebswirtschaften, welche »nicht selten [auch] emotional, kulturell und gesellschaftlich geprägt« sind (ebd. 47). Hingegen erhalten die Lernenden in der sozioökonomischen Bildung die Möglichkeit, ihre Emotionen für die Lernziele des sozioökonomischen Unterrichtes produktiv während des gesamten Lernprozesses einzusetzen und zu erkennen, dass »Soziales, Ethisches und Politisches untrennbare Teile der ökonomischen Bildung [sind]« (Tafner 2018: 111).



Abb. 2 (eigene Darstellung)

Der Einfluss ökonomischer Denkweisen hat über die letzten Jahrzehnte in historisch geradezu einzigartiger Weise an Bedeutung gewonnen. So fand im Zeitalter des »ökonomischen Imperialismus« eine systematische Ausweitung des Gegenstandsbereiches wirtschaftswissenschaftlicher Denksätze statt. Ökonomische Kategorien, Paradigmen und method(olog)ische Grundannahmen wie etwa die Funktionsweise des Marktes, das Kosten-Nutzen-Kalkül oder eben – und dies ist für die Debatte um die emo-

tive Wende bedeutsam – das rational handelnde Individuum wurden in den Rang von ›Realfiktionen‹ erhoben.² Angesichts der Wirkmächtigkeit ökonomischer Argumentations-, Denk- und Erklärungsansätze gilt es zu verdeutlichen, dass Lernende den ökonomischen Rationalismus nicht auf alle Gesellschafts- und Lebensbereiche übertragen dürfen. Mit der Abkehr von der neoklassischen Standard- und Lehrbuchökonomie ist die Einsicht verbunden, dass Menschen in der Gemeinschaft handelnde Wesen sind, die von Handlungsmotiven wie Dankbarkeit, Egoismus, Eitelkeit, Mitleid, Neid, Solidarität und Umweltbewusstsein geleitet werden. Nur wenn ökonomische Gesetzmäßigkeiten auf Basis reflektierter normativer Konnotationen in Bildungs- und Erziehungsprozesse eingebunden werden, lernen wir die Grammatik einer Gesellschaft zu lesen.

Sozioökonomische Bildung hat sich damit auseinanderzusetzen, dass die (Re-)Strukturierung einer wachsenden Zahl von Gesellschaftsbereichen nach Markt-, Effizienz- und Konkurrenzkriterien mit einem vielfach tolerierten Verzicht auf Ziele einer kritisch-emanzipatorischen Bildung einhergeht. Zugleich muss sie verdeutlichen, inwieweit eine allein auf die neoklassische Standardökonomie mit ihrem rational-kalkulatorischen Ansatz des *homo oeconomicus* fokussierte ökonomische Bildung verkennt, dass sozial-emotional aufgeladene Lernprozesse nur dann stattfinden können, wenn historische Entwicklungsstränge, politische Gestaltungsmöglichkeiten, gesellschaftliche Rahmenbedingungen und rechtliche Vorgaben in die Diskussion über ökonomische Sachverhalte eingebunden werden.

Daher müssen sozioökonomische Bildung und Wissenschaft die enge Verflechtung der Gegenstandsbereiche ›Politik‹, ›Ökonomie‹, ›Gesellschaft‹ akzentuieren und die der sozialwissenschaftlichen Trias aus Politikwissenschaft, Ökonomie und Soziologie zugrunde liegenden Denkweisen, Kategorien und Methoden in einen systematischen Kontext mit psychologischen Erklärungsansätzen bringen, konzeptionell ordnen und wissenschaftlich durchdringen. Denn Emotionen sind nicht – wie vor der emotiven Wende gemeinhin angenommen – ausschließlich privat, sondern zugleich sozioökonomisch aufgeladen. Es ist Zeit, den unverändert vorherrschenden Modellen der neoklassischen Standardökonomie Alternativen gegenüber – oder jedenfalls zur Seite – zu stellen. Selbsteinschätzungen der Lernenden und in ihre Richtung kommunizierte Beobachtungen seitens der Lehrenden erleichtern es, die Rolle eigener und fremder Emotionen zu analysieren, zu klassifizieren und zu reflektieren. Dies verhindert auch die Überwältigung im Sinne des Beutelsbacher Konsenses für eine »kreative Funktion von Gefühlen für politische Imagination« (Frevert 2018: 24), um die Lernenden zu ermuntern, konventionelle Weltansichten und die ›Macht des Faktischen‹ auf den Prüfstand zu stellen, sodass sie

schließlich in alternativen Szenarien zu denken *und* zu empfinden in der Lage sind. Der Vollzug der emotiven Wende bei der Analyse ökonomischer Entscheidungen, Handlungen und Prozesse wird dazu einen überaus bedeutsamen Beitrag leisten (können).

Anmerkungen

- 1 Georg Tafner (2018) führt aus, dass es sich beim homo oeconomicus um ein imaginäres und lebensfremdes Modell handelt, weswegen der sozioökonomische Ansatz, der Emotionen einen entscheidenden Platz einräumt, durch die emotive Wende an Relevanz gewinnt. Dieses Defizit hat u. a. die sich weltweit Bahn brechende Bewegung *Pluralism in Economics* erkannt und versucht daher innerhalb des Faches für eine disziplinär breitere Betrachtung ökonomischer Sachverhalte zu werben. Einen Überblick über die Debatte, die von einer sichtbaren Studierendenbewegung begleitet wird, bieten u. a. Reardon (2009); Madi und Reardon (2014).
- 2 »Ökonomischer Imperialismus« – der Begriff stammt von dem Nobelpreisträger Gary S. Becker – steht für ein Denken, wonach das Kosten-Nutzen-Kalkül auf alle Bereiche menschlichen Verhaltens ausgedehnt werden kann und soll. Es findet sich zuvorderst im Rational-Choice-Ansatz, der insbesondere durch die Arbeiten Beckers geprägt wurde. Danach sind selbst zwischenmenschliche Beziehungen letztlich nichts anderes als ein Tauschverhältnis (vgl. Becker 1976).

Literatur

- Akerlof, George A./Shiller, Robert J. (2009): *Animal Spirits. How Human Psychology Drives the Economy, and Why It Matters for Global Capitalism*, Princeton.
- Barbalet, Jack (2002): Introduction: Why Emotions Are Crucial. In: *The Sociological Review*, Jg. 50, Nr. 2, S. 1–9.
- Becker, Gary S. (1976): *The Economic Approach to Human Behavior*, Chicago.
- Berezin, Mabel (2014): *Secure States: Towards a Political Sociology of Emotion*. In: *The Sociological Review*, Jg. 50, Nr. 2, S. 33–52.
- Dustdar, Farah (2008): Demokratie und die Macht der Gefühle. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 58, Nr. 44–45, S. 32–38.
- Engartner, Tim (2016): *Staat im Ausverkauf. Privatisierung in Deutschland*, Frankfurt a. M./New York.
- Engartner, Tim (2018): Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In: Ders./Fridrich, Christian/ Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven*, Wiesbaden, S. 27–52.

- Famulla, Gerd-E. (2017): Zum Funktionswandel ökonomischer Bildung. Vom ›Homo oeconomicus‹ zum ›unternehmerischen Selbst‹, Working Paper No. 5, Bielefeld.
- Fehr, Ernst/Schmidt, Klaus M. (2005): The Economics of Fairness, Reciprocity and Altruism – Experimental Evidence and New Theories, SFB/TR 15 Discussion Paper.
- Frevert, Ute (2018): Politische Bildung – Mit Gefühl? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 68, Nr. 13–14, S. 18–24.
- Hedtke, Reinhold (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht, Jg. 140, Nr. 4, S. 18–38.
- Lutz, Mark A. (2009): Humanism. In: Peil, Jan/van Staveren, Irene (Hrsg.): Handbook of Economics and Ethics, Cheltenham, S. 238–245.
- Madi, Maria A./Reardon, Jack (Hrsg.) (2014): The Economics Curriculum. Towards a Radical Reformulation, London.
- Pixley, Jocelyn (2002): Emotions and Economics. In: The Sociological Review, Jg. 50, Nr. 2, S. 69–89.
- Reardon, Jack (2009): The Handbook of Pluralist Economics Education, London.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne, Frankfurt a. M.
- Rodrik, Dani (2015): Economics Rules. The Rights and Wrongs of the Dismal Science, New York.
- Rosa, Hartmut (2009): Ohne Bremse an die Wand. In: Die Zeit (Nr. 27), 25.06., S. 48.
- Schlösser, Hans J. (2007): Menschenbilder in der Ökonomie. In: Orientierungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, Jg. 112, Nr. 2, S. 68–72.
- Tafner, Georg (2018): Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In: Engartner, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven, Wiesbaden, S. 109–140.
- Weber, Florian (2016): Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. Überlegungen aus emotionstheoretischer Sicht. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Politikunterricht verstehen und gestalten, Wiesbaden, S. 165–183.