

Harald HANTKE

(Universität Lüneburg)

**„Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschafts-
didaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)
betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik
vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **35** | Dezember 2018

Ökonomisierung in der Bildung und ökonomische Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Tade Tramm & Jens Klusmeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf

Trotz vorhandener Ansätze, das vorherrschende Wirtschaften der ökonomisierten Moderne nachhaltigkeitsorientiert zu transformieren, sind die gegenwärtigen (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen – nach wie vor – überwiegend von einer ökonomisierten Arbeits- und Wirtschaftsweise geprägt, die zunehmend negative Folgen für Mensch und Umwelt mit sich bringt.

Um im Kontext des (wirtschafts-) didaktischen Situationsprinzips einer inhaltlichen Ökonomisierung der wirtschaftsberuflichen Bildung vorzubeugen, bedarf es sozioökonomischer Lernaufgaben, die Lernenden eine Subjektivierung der gesellschaftspolitischen Nachhaltigkeitsidee im Rahmen ihrer (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen ermöglichen. Vor dem Hintergrund der vorherrschenden „Lücke“ zwischen den konkreten realen Betriebsroutinen der Lernenden und der abstrakten Idee einer nachhaltigen Entwicklung können diese Lernaufgaben als „Resonanzräume des Subpolitischen“ charakterisiert werden. Denn derartige Aufgaben fordern Lernende dazu heraus, – in kritisch-emanzipatorischer Auseinandersetzung sowohl mit der Nachhaltigkeitsidee als auch mit ihren ökonomisierten (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen – die Wahrnehmung ihrer beruflichen Lebenswelt(en) bzw. ihr Selbstverhältnis bildend zu erweitern bzw. gestaltend zu verändern.

In diesem Beitrag wird – vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee – eine Forschungsheuristik zur Erkundung von fachdidaktischen Leitlinien entworfen, mit denen „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-) betriebliche Lebenssituationen konstruiert werden können.

“Resonance Chambers of the Sub-Political” as an Economic-Didactic Response to Economised (Economic) Occupational Life Situations – A Research Heuristic against the Background of the Concept of Sustainability

Despite existing approaches to transform the predominant economic activity of the economised modern age in a sustainable way, current (economic) occupational life situations are still primarily characterised by an economised way of working and economic activity that leads to increasingly negative consequences for humans and for the environment.

In order to prevent the content-related economisation of economic education in the context of the (economic) didactic situation principle, there is a need for socio-economic learning tasks that enable students to subjectivise the socio-political concept of sustainability in the context of their (economic) occupational life situations. Against the background of the prevailing “gap” between the students’ specific, actual occupational routines and the abstract concept of sustainable development, these learning tasks may be characterised as “resonance chambers of the sub-political”. Such tasks challenge students to expand and/or change their perception of their professional environment(s) and/or their relationship to themselves in a critically and emancipatory exploration of both the concept of sustainability and their economised (economic) occupational life situations.

This paper outlines – against the background of the concept of sustainability – a research heuristic to explore didactic guidelines with which “resonance chambers of the sub-political” can be construed as an economic-didactic response to economised (economic) occupational life situations.

„Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund sozialer, ökonomischer, ökologischer sowie kultureller Herausforderungen befindet sich die gegenwärtige Wirtschaft und Gesellschaft in einem beschleunigten Wandel, der Auswirkungen auf individuelle Lebenssituationen mit sich bringt. Einer dieser Transformationsprozesse ergibt sich aus der Erkenntnis, dass die gegenwärtige Lebens-, Arbeits- und Wirtschaftsweise der Industrienationen nicht zukunftsfähig ist (vgl. exemplarisch WBGU 2011). Auf dieser Basis ist die zukunftsorientierte Idee des Wandels in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung entstanden, die erstmals im Jahr 1987 im sogenannten Brundtland-Bericht skizziert (vgl. Hauff 1987) und seitdem kontinuierlich konkretisiert wurde (z. B. im Rahmen der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung; vgl. Martens/Obenland 2016).

Doch trotz vorhandener Ansätze, das vorherrschende Wirtschaften der ökonomisierten Moderne, das „neben unbestrittenen Erfolgen zu ökologischen Zerstörungen, sozialen Verwerfungen und immer wiederkehrenden ökonomischen Krisen“ (Schneidewind et al. 2016, 1) führt, nachhaltigkeitsorientiert zu transformieren, kann dem „Großteil [der Unternehmen] ein unzureichendes Engagement im Bereich Nachhaltigkeit“ (Bönning et al. 2017, 6) zugeschrieben werden. Entsprechend sind die (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen weiterhin von einer überwiegend effizienz- und rentabilitätsorientierten Arbeits- und Wirtschaftsweise geprägt, die zunehmend negative Folgen für Mensch und Umwelt mit sich bringt.

Aus diesem Grund bedarf es auf gesellschaftlicher Ebene lebenswelt-transzendenter¹ Such- und Lernprozess im Kontext der regulativen Nachhaltigkeitsidee (vgl. WBGU 2011, 375ff.). Bezogen auf die wirtschaftsberufliche Bildung geht damit das Ziel einher, Individuen dazu zu befähigen, ihre gegenwärtigen (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen in einer „kreativen Auseinandersetzung“ (WBGU 2012, 3) mit der „Großen Transformation“ zur nachhaltigen Wirtschaft und Gesellschaft kritisch-emanzipatorisch (mit-) gestalten zu können. In diesen Prozessen wird den Lernenden ermöglicht, sich mit alternativen Handlungsoptionen für ihre ökonomisierten (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen auseinanderzusetzen. Anders formuliert geht es um die Subjektivierung der gesellschaftspolitischen Nachhaltigkeitsidee in ökonomisierten (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen.

¹ Als lebenswelt-transzendent kann eine die Lebenswelten – verstanden als subjektive Wahrnehmungen von (intersubjektiven) Lebenssituationen (vgl. Kraus 2006, 124) – übersteigende Reflexion von Lebenssituationen verstanden werden.

Auf Basis dieses Problemaufrisses wird im Folgenden – vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee – eine Forschungsheuristik zur Erkundung von fachdidaktischen Leitlinien entworfen, mit denen so genannte „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-) betriebliche Lebenssituationen konstruiert werden können.

2 Didaktische Zugänge der wirtschaftsberuflichen Bildung

2.1 Situations-, Wissenschafts- und Persönlichkeitsprinzip

Lehrende stehen bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen vor dem Problem der Auswahl von Bildungsinhalten. Robinsohn (1969) ermittelt im Rahmen seiner Curriculumtheorie drei Voraussetzungen, die zur Lösung dieses Problems beitragen können. So stelle sich erstens die Aufgabe, Inhalte festzustellen, die Lernende „für ein mündiges, d. h. sowohl personell als auch ökonomisch selbstständiges und selbstverantwortetes Leben so gut wie möglich vorbereiten“ (Robinsohn 1969, 46). Zweitens könne sowohl die Wissenschafts- als auch die (Schul-) Fachsystematik aus didaktischer Perspektive nicht „ohne weiteres auf die Bildungsleistung [der] Fächer übertragen“ (ebd.) werden. Somit seien drittens die Fachdisziplinen zu ergänzen um die Förderung weiterer Fertigkeiten sowie kognitiver und affektiver Fähigkeiten, die z. B. „in den Bereichen anthropologischer Wissenschaften wie auch in denen von Kunst, Philosophie usw. zu suchen“ (ebd.) seien und keinen direkten fachwissenschaftlichen Bezug aufweisen.

Vor diesem Hintergrund ermittelt Robinsohn folgende Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten:

- (1) „Die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung;
- (2) die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d. h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene;
- (3) die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens.“ (ebd., 47)

Im Rahmen der fachdidaktischen Übertragung der Robinsohnschen Curriculumtheorie durch Reetz (1984) hat sich in der beruflichen Bildung die Verschränkung von Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip etabliert. Reetz spricht in diesem Zusammenhang konkretisiert von der Aufgabe, „*Kriterien für die Relevanz* von Lernzielen/ Lerninhalten beizubringen, mit deren Hilfe bedeutsame (relevante) Ziele/ Inhalte *ermittelt, ausgewählt* und rechtfertigend *begründet* (legitimiert) werden können“ (Reetz 2003, 101, H.i.O.). Für Lehrende stellt sich somit die Frage, mit welchem Ziel und mit welcher Begründung bestimmte Inhalte in welcher Reihenfolge unterrichtet werden könnten, sollten oder müssten.

Reetz beschreibt die an Robinsohn angelehnten Prinzipien zur Lösung des Relevanzproblems wie folgt:

- (1) Nach dem **Wissenschaftsprinzip** als Teilaspekt des umfassenden **Kulturbereichsprinzips**, soll sich die Wahl der Ziele bzw. Inhalte „in ihrer inhaltlichen Struktur wie in ihrer Wahrheitsqualität“ (Reetz 2003, 107) an den Wissenschaften, also den „vorliegenden wissenschaftlichen oder anderen kulturellen Objektivationen (wie z. B. Kunst, Literatur)“ (ebd., 101) orientieren.
- (2) Nach dem **Situationsprinzip** soll sich die Wahl der Ziele bzw. Inhalte nach der Lebenswirklichkeit der Lernenden richten, das heißt danach, „was in jetzigen und künftigen Lebenssituationen der betreffenden Schüler bedeutsam werden kann“ (ebd., 101),
- (3) Nach dem **Persönlichkeitsprinzip** soll sich die Wahl der Ziele bzw. Inhalte danach richten, „was im Hinblick auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit und deren „Bildung“ für möglich und bedeutsam gehalten wird“ (ebd., 101), insbesondere, wenn es darum gehe „bestimmte Persönlichkeitsmerkmale als Erziehungsziel und ‚Bildungsideale‘ zu betonen“ (ebd., 93) sowie „die Rechte und Bedürfnisse des heranwachsenden Individuums gegen Zumutungen der Erwachsenen und ihrer Gesellschaft zu wahren“ (ebd.). Da in jeglichen Bildungsprozessen das zu bildende Subjekt im Mittelpunkt steht, „treffen sich die Prinzipien in diesem Bezugspunkt“ (ebd., 101; vgl. ausführlich Reetz 1984).

2.2 Verhältnisse und Verständnisse von Situations-, Wissenschafts- und Persönlichkeitsprinzip vor dem Hintergrund ökonomisierter (wirtschafts-)betrieblicher Lebenssituationen und der Nachhaltigkeitsidee

Vor dem Hintergrund der fachdidaktischen Vorstellung einer Interdependenz von Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip konstatieren Götzl und Jahn (2017), dass die Beziehungen zwischen diesen drei Prinzipien in der berufs- und wirtschaftspädagogischen „Community“ kaum mehr diskutiert werde. Vielmehr werde eine Überbetonung des Situationsprinzips – im Rahmen des Lernfeldansatzes – „als Factum akzeptiert und der Diskurs konzentriert sich vorrangig auf die Frage, wie damit umzugehen sei“ (Götzl/Jahn 2017, 94; vgl. grundsätzlich bwp@ Ausgabe Nr. 4). Auf Basis dieser Feststellung erarbeiten Götzl und Jahn einen „theoretischen Ansatz zum interdependenten Verhältnis der subjektiven und intersubjektiven Perspektiven auf Lebenssituationen“ (Götzl/Jahn 2017, 94). Demnach werden Lebenssituationen der Lernenden (Situationsprinzip) in einem interdependenten Beziehungsgeflecht zwischen den Lernenden (Persönlichkeitsprinzip) und intersubjektiven Perspektiven (Kulturbereichs- bzw. Wissenschaftsprinzip) modelliert, wodurch das Situations- und das Wissenschaftsprinzip aus Perspektive des Persönlichkeitsprinzips verbunden werde (vgl. ebd., 94f.).

Das Modell skizziert eine Welt, die aus Lebenswelten besteht, die sich wiederum aus Lebenssituationen zusammensetzen. Die Lebenssituationen können sich dabei überschneiden, bestehen – nach Schütz und Luckmann (1979, 62ff.) – aus einer räumlichen, zeitlichen und sozialen Dimension und können von daher nur einmal erlebt werden. Nur wenige dieser Lebenssituationen werden von den Subjekten jedoch bewusst erlebt. In diesen bewusst erlebten

Lebenssituationen sammeln die Subjekte unmittelbare Erfahrungen, die subjektiv – vor dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen – reflektiert werden und zu (neuem) Erfahrungswissen bzw. zu generalisiertem subjektivem Erfahrungswissen führen (vgl. Götzl/Jahn 2017, 97ff.). Dieses aus vielen ähnlichen Lebenssituationen zusammengesetzte subjektiv reflektierte Erfahrungswissen führt zu kognitiven Schemata und kann als subjektiver Lebenssituationstyp bezeichnet werden. Dabei handelt es sich um subjektiv intersituativ gültige Modelle, da sie aus den situativen Erfahrungen der Subjekte gewonnen werden (vgl. ebd.).

Die einzelnen Subjekte machen jedoch unterschiedliche Erfahrungen in durchlebten Lebenssituationen, die sie zudem unterschiedlich reflektieren. Aus der intersubjektiven Perspektive können die Subjekte demnach lediglich über ihre subjektiven Lebenssituationstypen kommunizieren, die in diesem Prozess „wiederum verändert, erweitert, verallgemeinert, bestätigt, verifiziert, infrage gestellt oder falsifiziert werden, und zwar durch die Konfrontation mit zu subjektiven Theorien modellierten, reflektierten und mittelbaren Erfahrungen des anderen Subjekts“ (Götzl/Jahn 2017, 101). Dadurch können Subjekte aus Erfahrungen anderer Subjekte lernen, ohne die Lebenssituationen, über die kommuniziert wurde, selbst erleben zu müssen. In der Folge entsteht im Bereich der intersubjektiven Überschneidung sozial geteiltes Wissen, das in diesem Bereich gleich ist mit dem subjektiven Erfahrungswissen der einzelnen Subjekte (vgl. ebd.).

Wird die Anzahl der intersubjektiven Perspektiven nun – wie beispielsweise durch die Aggregation von intersubjektivem Wissen durch Wissenschaften – erhöht, erhöht sich auch der Abstraktions- bzw. Objektivierungsgrad der intersubjektiven Theorien über Lebenssituationstypen. Als Folge entstehen „Normen, Werte sowie kanonisierte und kodifizierte Wissensbestände, wie sie bspw. in Familie(n), Kirche(n), Schule(n) oder Wissenschaft(en) tradiert werden“ (Götzl/Jahn 2017, 102). Vor diesem Hintergrund erhöht sich der Grad der Allgemeingültigkeit, Objektivität, Wahrheit oder Konsensfähigkeit des Erfahrungswissens mit dem „Systematisierungsgrad der intersubjektiven Reflexion (z. B. methodengeleitete Gewinnung von Erkenntnissen)“ (ebd.) und ihrer Verbreitung. Da Subjekte und die verschiedenen intersubjektiven Perspektiven Lebenssituationen unterschiedlich wahrnehmen und zu differenzierten Lebenssituationstypen generalisieren, „konstruieren bzw. clustern/typisieren sie ebenso mit differenzierten Zielen und nach differenzierten Kriterien unterschiedliche Lebenswelten“ (ebd.).

Wissenschaften reflektieren nach Götzl und Jahn jedoch „aus ganz unterschiedlichen Perspektiven mit unterschiedlichen intersubjektiven Abstraktionen und Theorien vergleichbare Situationen“ (Götzl/Jahn 2017, 102). Diese Feststellung weist auf folgende normative Frage hin, die durch die (vorläufige) Klärung des Verhältnisses der Prinzipien – nach wie vor – nicht beantwortet wird, das Verhältnis jedoch maßgeblich mitbestimmt: Welche Situationen, welches Kulturverständnis, welches (Wirtschafts-)Wissenschaftsverständnis und welche Vorstellung zur Persönlichkeit der Lernenden werden in das Zentrum der (wirtschafts-)didaktischen Überlegungen gestellt bzw. sollten in das Zentrum der (wirtschafts-)didaktischen Überlegungen gestellt werden?

2.2.1 Situationsverständnis

Im Rahmen des Situationsprinzips kann grundsätzlich unterschieden werden zwischen „objekt- und subjektorientierte[n] Situationsdefinitionen“ (Reetz 2003, 119), die gemeinsam berücksichtigt werden sollten.

Die objektorientierte Perspektive auf das Situationsprinzip sieht Lebenssituationen „vorwiegend als *objektive* (d. h. dem Individuum „gegenüberstehende“) Bedingungslagen und Leistungsanforderungen der Gesellschaft/Wirtschaft“ (Reetz 2003, 115). Auf dieser so genannten objektiven Situationsdefinition basieren mehrheitlich die konkreten Lernfeldvorgaben des überbetont situationsorientierten Lernfeldansatzes der wirtschaftsberuflichen Bildung. So weisen die Handlungssituationen der Lernfeldvorgaben vorwiegend effizienzorientierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen aus, auf die die Lernenden „vorbereitet“ werden sollen. In diesem Kontext kann grundsätzlich von einer (wirtschafts-)beruflichen Bildung gesprochen werden, deren Bildungsgegenstand sich durch überwiegend betriebswirtschaftlich-kaufmännisches und teilweise volkswirtschaftliches Denken und Handeln auszeichnet. Damit einher geht das Verständnis der beruflichen Handlungskompetenz als arbeitsmarktverwertbare Berufsqualifizierung zur Herstellung einer Handlungsfähigkeit im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Kontext unter Vernachlässigung der gesellschaftlichen und ökologischen Reflexion (vgl. Fischer/Hantke 2018, 91ff.; Abschnitt 3.1.1). Die konkreten Lernfeldvorgaben des Lernfeldansatzes, durch den die „von der Wirtschaft angemahnte stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis“ (KMK 2011, 10) erreicht werden soll, basieren somit lediglich auf der Rekonstruktion von Arbeits- und Geschäftsprozessen (vgl. Wittau/Zurstrassen 2017, 147). Diese basieren aus handlungstheoretischer Perspektive (vgl. Weber 1988, 5) auf Handlungssituationen, „in dessen Verlauf Rendite- und Gewinnerwartungen sowie Effizienz-, Rationalitäts- und Rentabilitätskriterien als handlungsleitende Prinzipien“ (Akyel 2013, 33) einen hohen Stellenwert einnehmen und somit als ökonomisiertes wirtschaftliches Handeln (vgl. Schimank 2008, 622) bezeichnet werden können. Dies korrespondiert zwar grundsätzlich mit der Erkenntnis, dass laut dem oekom Corporate Responsibility Review 2017 der „Großteil [der Unternehmen] ein unzureichendes Engagement im Bereich Nachhaltigkeit“ (Bönning et al. 2017, 6) aufweist und somit weiterhin überwiegend effizienzorientiert wirtschaftet (vgl. Abschnitt 2.2.3). Eine einseitige Orientierung an den ökonomisierten (wirtschafts-)betrieblichen Lebenssituationen befördert jedoch eine inhaltliche Ökonomisierung der wirtschaftsberuflichen Bildung und wird somit dem Bildungsanspruch des Lernfeld-Konzepts, „die Auszubildenden zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ (KMK 2011, 9) zu befähigen, nicht gerecht (vgl. ausführlich Fischer/Hantke 2018).

Die subjektorientierte Perspektive auf das Situationsprinzip stellt nach Hemmer und Zimmer (1975) dagegen „die Erschließung von Situationen unter einer möglichst weitgehenden Beteiligung der in ihnen *Handelnden*“ (Hemmer/Zimmer 1975, 196 zit. n. Reetz 2003, 118, H.i.O.) in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Demnach werden Situationen als „real erfahrbare und aufklärbare Ausschnitte sozialer Wirklichkeit verstanden, die sich erst im Zuge der Entwicklung und Anwendung des Curriculum konstituieren mit auch eigenen und einzigartigen Momenten“ (ebd.).

Da bei der subjektiven Situationsdefinition die subjektiv-lebenssituativen Wahrnehmungen intersubjektiver Lebenssituationen (vgl. Kraus 2006, 124) im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, wird im weiteren Verlauf dieses Beitrags aus analytischen Gründen die subjektorientierte Situationsdefinition dem Persönlichkeitsprinzip und die objektorientierte Situationsdefinition dem Situationsprinzip zugeordnet. Somit stellen die als ökonomisiert zu bezeichnenden intersubjektiven (betrieblichen) Lebenssituationen, wie sie in den Lernfeldvorgaben beschrieben werden, die Grundlage des Situationsverständnisses dieses Beitrags dar (vgl. Abschnitt 3.1.1).

2.2.2 Kultur- und Wissenschaftsverständnis

Vor dem Hintergrund der Ausrufung des Anthropozäns (vgl. Crutzen/Stoermer 2000; Crutzen et al. 2011) – des Zeitalters des Menschen oder des Zeitalters der Kultur – und seiner inter- und intragenerationalen Folgen steht die Menschheit vor der gesellschaftspolitischen Herausforderung, eine so genannte Nachhaltigkeitskultur auszubilden (vgl. Kopfmüller 2010). Demnach gilt es, das globale Kultur-Natur-Verhältnis bzw. -Verständnis (wieder) in Einklang zu bringen. So definiert die Idee des Anthropozäns „den Menschen als integralen Bestandteil der Natur“ (Schwägerl 2016, 45) und bezeichnet dieses Verhältnis als „Unswelt“ (vgl. ebd.; Latour 2017). Mit anderen Worten: Da nicht-nachhaltiges Handeln bzw. die gegenwärtige Kultur der Nicht-Nachhaltigkeit zu einer Bedrohung für unsere Welt-Kultur wird, kann von einer Nachhaltigkeitskultur als „Gegenbewegung“ gesprochen werden. Diese so genannte „Ära der Verantwortung“ (Schwägerl 2016, 45) fußt auf einem globalen wissenschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Diskurs zur regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung als inter- und intragenerationale Verantwortungsethik. Dieser Diskurs kann und soll an dieser Stelle jedoch nicht nachgezeichnet werden. Dies begründet sich neben der Komplexität damit, dass „regulative“ Ideen nach Kant (1781) praktisch-regulierende Prinzipien darstellen, die sich durch Offenheit auszeichnen (vgl. Kant 1781, 642ff.). Die Bezeichnung der nachhaltigen Entwicklung als „regulative“ Idee soll somit der Zeit-, Situations-, Kultur- sowie Wissensabhängigkeit der gesellschaftlichen Vorstellungen von einer nachhaltigen Entwicklung Rechnung tragen (vgl. Michelsen/Adomßent 2014, 26). Somit bedarf die Nachhaltigkeitsidee einer kontinuierlichen „kritischen Reflexivität [...], um weltanschaulich oder interessenpolitisch nicht zu erstarren und dadurch wieder an Legitimität zu verlieren“ (Neckel 2018, 14, H.i.O.).

Hinter dem Verständnis der Nachhaltigkeitsidee als Kultur steht nach der von Reckwitz (2011) entwickelten Typologie des Kulturbegriffs ein sozialkonstruktivistisch ausgerichteter bedeutungsorientierter Kulturbegriff. Demnach konstituiert sich Kultur aus menschlich erzeugten Verhaltenskomplexen, die „vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, reproduziert werden und sich verändern“ (Reckwitz 2011, 7). Nach diesem Verständnis zählen neben materialer Kunst auch soziale Institutionen und mentale Infrastrukturen zur Kultur (vgl. Nünning 2009).

Da sich nach Reetz das Wissenschaftsprinzip erst aus dem „Kriterium der geschichtlich-kulturellen Bedeutsamkeit“ (Reetz 2003, 106) heraus legitimiere, hat dies – vor dem Hintergrund der Ausbildung einer Nachhaltigkeitskultur – Folgen für das (Wirtschafts-)Wissenschaftsverständnis im Rahmen des Wissenschaftsprinzips. Demnach muss von einem interdisziplinären

und gestaltungsorientierten (Wirtschafts-)Wissenschaftsverständnis ausgegangen werden, das auf dem oben skizzierten konstruktivistisch ausgerichteten bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff fußt. Einem derartigen (Wirtschafts-)Wissenschaftsverständnis entspricht die so genannte „Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung“ (im Folgenden transformative Wirtschaftswissenschaft), „die insbesondere auch die Bedingungen und Möglichkeiten einer nachhaltigen Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft analysiert und verbessern hilft“ (Schneidewind et al. 2016, 1) und auf die als Grundlage des Wissenschaftsverständnisses dieses Beitrags zurückgegriffen wird (vgl. Abschnitt 3.1.2).

2.2.3 Widersprüche zwischen Situations- und Wissenschaftsprinzip

Da (wirtschafts-) betriebliche Lebenssituationen gegenwärtig als nicht-nachhaltig angesehen werden können (vgl. Bönning et al. 2017, 6), offenbart das Verhältnis zwischen Situations- und Wissenschaftsprinzip eine grundsätzliche Widersprüchlichkeit zwischen dem transformativ im Sinne der Nachhaltigkeitsidee interpretierten Kulturbereichs- bzw. Wissenschaftsprinzip und dem objektorientierten Situationsprinzip, das sich an den überwiegend effizienzorientierten (wirtschafts-)betrieblichen Lebenssituationen der Lernenden orientiert. So steht das Steigerungsprinzip der kapitalistischen Moderne grundsätzlich der „Sicherung der *Regenerativität* gesellschaftlicher Ressourcen und Wahrung der *Potentialität* zukünftiger Entwicklungschancen“ (Boddenberg 2018, 123, H.i.O.) entgegen. Dies korrespondiert mit der Erkenntnis des ressourcenorientierten Managementansatzes von Müller-Christ (2010). Demnach bestehe zwischen einer Effizienzorientierung und einer Nachhaltigkeitsorientierung eine grundsätzliche Widersprüchlichkeit, da sie auf der „Restriktion der absolut knappen Ressourcen“ (Müller-Christ 2010, 256) beruhe. So würden im Rahmen einer einseitigen Effizienzorientierung „wo immer es geht und rechtlich möglich ist, [...] Kosten auf Lieferanten, Gesellschaft, Mensch und Natur abgewälzt“ (ebd., 81) (Kostenexternalisierungsdruck bzw. Kosteninternalisierungsverweigerung). Denn hierbei handele es sich „lediglich“ um legale Nebenwirkungen der Hauptwirkung eines Unternehmens, deren Inkaufnahme im Kontext eines rein effizienzrational ausgerichteten Wirtschaftens als betriebswirtschaftlich-kaufmännisch rational angesehen werden könnte. Zwar wird teilweise argumentiert, dass eine Reduzierung dieser durch Kostendruck entstandenen Nebenwirkungen wirtschaftlichen Handelns durch die weitere Erhöhung der Effizienz möglich sei. Eine derartige Reduzierung sei jedoch mittel- bis langfristig nicht möglich, da „Wertschöpfungsprozesse [...] immer auf Energie- und Materialeinsatz“ (ebd.) basieren würden (Effizienzfalle). Denn durch das ausschließliche Befolgen der Effizienzstrategie könne im Rahmen einer auf Wirtschaftswachstum basierenden Arbeits- und Wirtschaftsweise „keine deutliche Reduzierung des natürlichen Ressourceneinsatzes“ (ebd.) erreicht werden.

Diese Widersprüche zwischen der so zu bezeichnenden ökonomischen Rationalität der Effizienz und der ökonomischen Rationalität der Nachhaltigkeit, die im Rahmen des konkreten (wirtschafts-) beruflichen Handelns zu Dilemmata werden (vgl. Müller-Christ 2010, 220f.; 276ff.), sind in Wertekontexten zwischen der Sicherung des Lebensstandards, des Wohlstands, des Einkommens („Überleben durch Gewinn“) und der Langfristigkeit, der Generatio-

nengerechtigkeit, der Entwicklung der gesellschaftlichen Substanz („Selbstbeschränkung sichert den Ressourcenzufluss“) eingebettet, „der den Suchraum für akzeptierte Ziele“ (Müller-Christ 2007, 39) darstellt. Rationalitäten, die in diesem Zusammenhang abhängig sind von der Fristigkeit des Denken und Handelns und die wiederum abhängig sind vom Ausmaß der Wahrnehmung (vgl. Abschnitt 2.2.4), sind als ein Instrument zu verstehen, „um verstandesbetonte Entscheidungen treffen zu können“ (Fischer 2013, 210). Werte hingegen bieten Orientierungen an, „die letztendlich nicht begründet werden können“ (ebd.). Somit stellen Rationalitäten und ihre jeweils zugrundeliegenden Werte die Grundlage für handlungsorientierte Entscheidungsfindungen dar.

Im Rahmen der anwendungsorientierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik kristallisieren sich diese Widersprüche zwischen Effizienzrationalität und Nachhaltigkeitsrationalität – und damit in diesem Kontext zwischen Situationsprinzip und Kulturbereichs- bzw. Wissenschaftsprinzip – somit letztlich in der alltagsethischen und subjektiv zu beantwortenden Sinnfrage (vgl. exemplarisch Klafki 2005). Denn Handeln werde erst zur Handlung, wenn „die reflexive Zuwendung zur Situation dem Handeln Sinn verleiht“ (Götzl/Jahn 2017, 97; vgl. auch Tafner 2018, 111; 133ff.;).

Fischer (2013) betont in diesem Zusammenhang, dass durch die Gegenüberstellung von Effizienzrationalität und Nachhaltigkeitsrationalität „eine dritte Form des Denkens konstruiert [wird], die sich zwischen den bipolaren Rationalitäten bewegt“ (Fischer 2013, 213). Bildungstheoretisch sowie fachdidaktisch biete ein derartiger Zugang die Möglichkeit, „den Immanenzraum ökonomischer Rationalität kritisch zu transzendieren“ (Kutscha 2014, 67 zit. n. Fischer 2013, 215). Eine derartige Überschreitung setze jedoch zunächst die Beschreibung, Analyse und Bewertung dessen voraus, „was innerhalb der Grenze der Effizienzrationalität bleibt“ (Fischer 2013, 215). Dieses Vorgehen löst die Frage nach dem „Wie“ durch die Frage nach dem „Warum“ ab, wodurch die Möglichkeit entsteht, – im Sinne der subjektorientierten Situationsdefinition – individuelle, lebenswelt-transzendente Perspektiven zu entwickeln.

Vor dem Hintergrund dieser Widersprüche verändert sich das oben skizzierte interdependente Verhältnis von Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip in folgendes widersprüchliches Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsprinzip aus Perspektive des Subjekts:

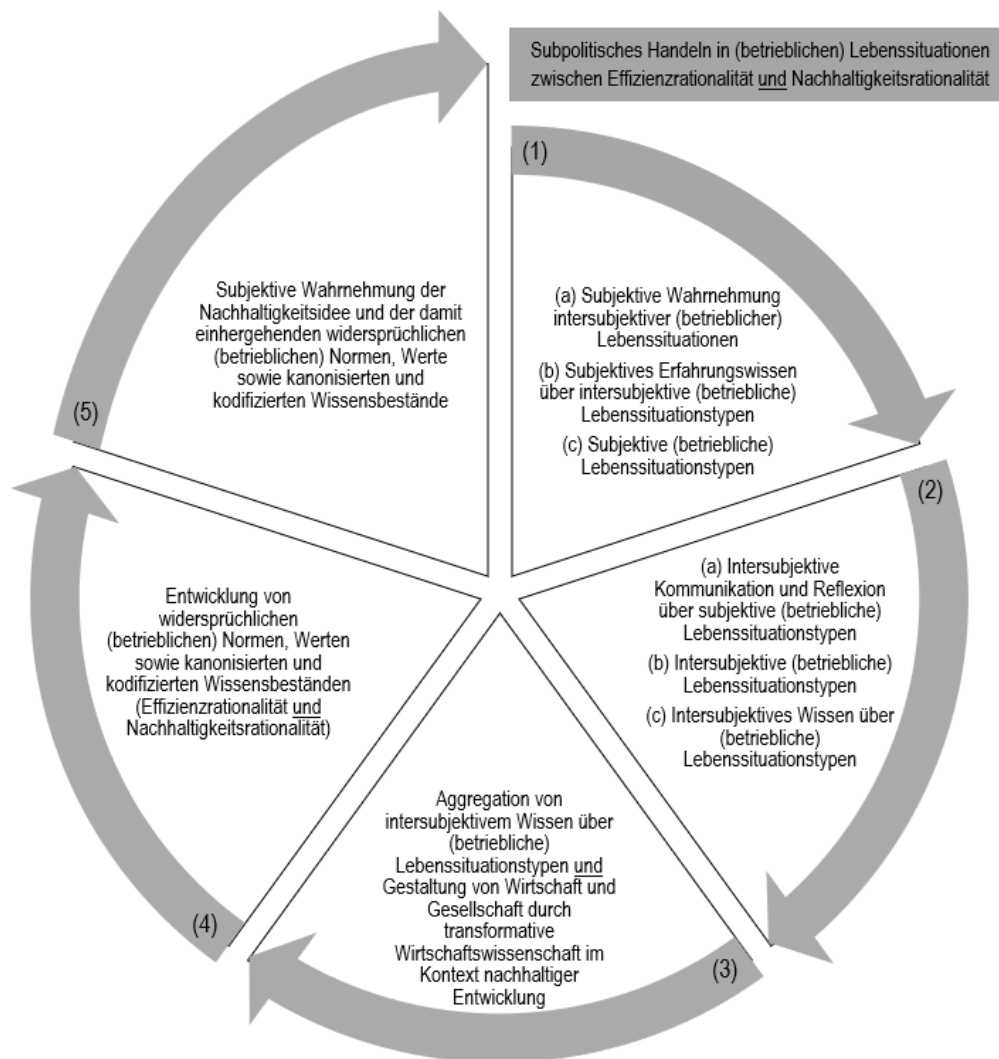


Abbildung 1: Widersprüchliches Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsprinzip aus Perspektive des Subjekts (eigene Darstellung in Anlehnung an Götzl/Jahn 2017).

2.2.4 Persönlichkeitsverständnis vor dem Hintergrund der Widersprüche zwischen Situations- und Wissenschaftsprinzip: Die Wendung auf das subpolitische Subjekt

Mit der Konzentration auf den Sinn und der damit verbundenen Warum-Frage rückt das Subjekt (Persönlichkeitsprinzip) in den Mittelpunkt der Betrachtung (Oeftering/Oppermann/Fischer 2017, 168). Denn als Folge der Wahrnehmungen erstens seiner effizienzorientierten, nicht- nachhaltigen (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen, zweitens der transformativen Wirtschaftswissenschaft und der ihr zugrundeliegenden Nachhaltigkeitskultur und drittens der widersprüchlichen Handlungsoptionen zwischen der ersten und der zweiten Wahrnehmung ist das Subjekt dazu herausgefordert, seinen Alltag sinnvoll lebenswelt-transzendent (vgl. Schutz/Luckmann 1990, 139ff.) zu reflektieren und zu gestalten. Anders formuliert steht das Subjekt vor der rationalen und werteorientierten Frage, inwiefern es im Sinne der Nachhaltigkeitsidee und seiner effizienzorientierten (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen Denken und Handeln könnte, sollte oder müsste. Der handlungsorientierte Umgang mit dieser Widersprüchlichkeit führt zu subpolitischem Handeln in (betrieblichen) Lebenssituationen.

Den Begriff der Subpolitik skizziert Beck (1993) als eine neue Art politischen Denkens und Handelns und Komplementärbegriff zu „Politik“ in Zeiten der Individualisierung. Kurzum: Durch den Begriff Subpolitik macht Beck deutlich, dass Politik nicht gleichzusetzen ist mit dem politischen System. Dagegen referiert er mit diesem Begriff auf ein Verständnis von Politik als Alltagspraxis „jenseits der formalen Zuständigkeiten und Hierarchien“ (ebd., H.i.O.). Im Zuge dieses Politikverständnisses wachsen die politischen Mitsprache- und Mitgestaltungschancen von Gesellschaftsgruppen, die in ihrem Alltag bislang politisch weniger beteiligt waren, wie beispielsweise Berufstätige an ihrem Arbeitsplatz (vgl. ebd., 168). So gesehen handelt es sich beim Subpolitischen um eine Subjektivierung des Politischen oder – mit Becks Worten – um einen „Kategorienwandel des Politischen bei *konstanten* Institutionen, intakten und nicht ausgewechselten Machteliten“ (Beck 1993, 157, H.i.O.).

Vor diesem Hintergrund entstehe ein „widerspruchsvolles Vielengagement, wodurch jedes Individuum beispielsweise gleichzeitig radikal und konservativ, ökologisch und antiökologisch sowie politisch und unpolitisch denke und handle (vgl. Beck 1993, 161). Als „Erfindung des Politischen“ proklamiert Beck in diesem Zusammenhang beginnende „Auseinandersetzungen, Experimente *jenseits von entweder-oder*“ (ebd., 11, H.i.O.) und betont, dass die „Subpolitisierung der Experten [...] genau in dem Maße [erfolgt], in dem *in* den Berufs- du Expertenfeldern *alternative Handlungsmöglichkeiten erzeugt* und gegeneinander gestellt werden“ (ebd., 242, H.i.O.).

Das Persönlichkeitsverständnis eines derartigen subpolitischen Denkens und Handelns ist anschlussfähig an das kritisch-emanzipatorische Bildungsverständnis der sozioökonomischen Bildung, zu deren konstituierenden Elementen – unter anderem – eine stark ausgeprägte Subjektorientierung gehört. Lernen wird in diesem Kontext verstanden „als ein vom Subjekt selbstgesteuerter Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit“ (Zöllner 2008, 303), womit gleichzeitig die Anerkennung der Gestaltbarkeit der individuellen Lebenswelten durch die Lernenden selbst einhergeht. Die Subjektorientierung der sozioökonomischen Bildung setzt sich dabei zusammen aus den Prinzipien der personalen Bildungsrelevanz, der Erfahrungsorientierung und der Lebenssituationsorientierung (vgl. Hedtke 2018, 3) und bezieht diese auf epochaltypische Schlüsselproblemkomplexe (vgl. Klafki 1996, 56ff.) wie beispielsweise der inter- und intragenerationalen Sicherung der menschlichen Lebensgrundlagen (vgl. ausführlich Hippe 2010, 384). Dieses Verständnis von Persönlichkeit begründet die weiter oben erwähnte analytische Trennung der objektiven und der subjektiven Situationsdefinition (vgl. Abschnitt 2.2.1). Daraus resultiert, dass die subjektive Situationsdefinition, verstanden als subjektiv-lebenssituative Wahrnehmung intersubjektiver Lebenssituationen (vgl. Kraus 2006, 124), als Teil des Persönlichkeitsprinzips angesehen und auch als Lebensweltorientierung bezeichnet werden kann².

² So werden Lebenssituationen (z. B. Beschaffung eines Gegenstands) intersubjektiv reflektiert und Lebenswelten (z. B. Betrieb) – zu denen diese Lebenssituationen gehören – subjektiv wahrgenommen bzw. konstruiert (vgl. Oeftering/Oppermann/Fischer 2018, 165ff.). Beispielsweise ist ein und derselbe Betrieb für Subjekt 1 eine inspirierende und für Subjekt 2 eine hemmende Lebenswelt, obwohl Subjekt 1 dieselben intersubjektiv reflektierten Beschaffungsvorgänge „durchlebt“ wie Subjekt 2.

An dieser Stelle wird aufgrund seiner Heterogenität nicht ausführlich auf den Diskurs der sozioökonomischen Bildung eingegangen (vgl. exemplarisch Fischer/Zurstrassen 2014). Grundsätzlich setzt sich die sozioökonomische Bildung jedoch vor dem Hintergrund der Subjektorientierung „in deskriptiver, analytischer, normativer und pragmatischer Hinsicht“ (Hedtke 2015, 21) mit dem Themenfeld „Wirtschaft in der Gesellschaft“ und „Wirtschaft für die Gesellschaft“ auseinander und begreift Wirtschaften somit – unter dem Stichwort ökonomischer Multikulturalismus – als kulturelles, historisches, soziales und damit gestaltbares Phänomen. Daraus folgt, dass die sozioökonomische Bildung „die Gegenstände und Ziele der Lern- und Bildungsprozesse mit den alltagspraktischen Erfahrungsräumen der Lernenden, ihrer vielfältigen sozioökonomischen Expertise und ihren subjektiven Wahrnehmungen, Interpretationen und Bewertungen“ (Hedtke 2018, 3) verknüpft. Somit ist der Anspruch der sozioökonomischen Bildung, einen Beitrag zu leisten zur „*selbstreflexiven* Entwicklung der persönlichen Welt-, Selbst- und Fremdverhältnisse“ (ebd., 4, H.i.O.), um die Wahrnehmungsformen der Lernenden zu transformieren. Neben subjektiven Schlüsselprobleme sind auch intersubjektive Fragen der Arbeits-, Konsum-, Wohlstands-, Sozialitäts- und Wirtschaftsphilosophie Ausgangspunkt der sozioökonomischen Bildung, die sich mit der übergeordneten Fragestellung „Was ist das gute wirtschaftliche Leben?“ zusammenfassen lassen (vgl. Hedtke 2015, 25). Das sozialwissenschaftliche Wissen über Wirtschaft und Wirtschaften kann dabei im Widerspruch zu den subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der Lernenden stehen, wodurch Bildungsprozesse ermöglicht werden können, die das Potenzial haben, Lernende zu transformativem Denken und Handeln anzuregen (vgl. Hedtke 2018, 7; Abbildung 1).

Im Kontext dieser Bildungsvorstellungen sollen Lernende dazu befähigt werden, „wirtschaftliche Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen differenziert wahrzunehmen und zu verstehen (Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit), vernünftig begründungsfähige Entscheidungen in Bezug auf ausgewählte und für die Lernenden deutsame ökonomische Handlungspraxen zu entwickeln (Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit) sowie die gesellschaftlichen und individuellen Folgen ökonomischer Entscheidungen und wirtschaftspolitischer Maßnahmen kritisch abzuwägen und selbstständig zu beurteilen (Urteils- und Kritikfähigkeit)“ (Kutscha 2014, 74; vgl. auch Engartner/Krisanthan 2014, 172).

Dieses Persönlichkeitsverständnis beruht auf dem Verständnis der Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784, 481), das seitens der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – unter Berücksichtigung der Kritischen Theorie (vgl. exemplarisch (Adorno 1970, 1959; Horkheimer 1953) – in der Tradition der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie steht. Vor diesem Hintergrund betont Blankertz (1969), dass Bildungstheorie „den politisch-gesellschaftlichen Anspruch aufnehmen [muss], ihn im gleichen Zug aber auch brechen [muss], indem sie ihn zurückbezieht auf die Bedingungen der ökonomisch begründeten Herrschaft von Menschen über Menschen und gerade dieses zu Bewußtsein bringt“ (Blankertz 1969, 153). Damit einher geht ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen der Förderung von Emanzipation, Individualisierung und Selbstbestimmung auf der einen Seite und Affirmation, Sozialisierung und Solidarität auf der anderen Seite (vgl. Adorno 1970, 110ff.; Klafki 1996, 52). (Wirtschafts-) Berufliche Lehr-Lern-Pro-

zesse avancieren diesem Verständnis nach zu sozialen und performativen (Erkenntnis-) Prozessen, in denen das Subjekt sich und seine Lebenswelt im Spiegel der (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen sowie gesellschaftspolitischer Orientierungen selbst erschafft. In diesem Kontext sollten Lehrende Veränderungen nicht nur als Antwort auf zuvor modellierte Problemsituationen ermöglichen. Vielmehr sollten Lernende dazu ermutigt werden, sich utopie- und gestaltungsorientiert (vgl. Engartner/Krisanthan 2014, 173) ihres „eigenen Verstandes zu bedienen“ (Kant 1784, 481).

Damit steht die subjektive, lebensweltsituative Wahrnehmung erstens der effizienzorientierten, ökonomisierten (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituation, zweitens der Nachhaltigkeitskultur bzw. der transformativen Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung und drittens der Widersprüche zwischen den beiden ersten Wahrnehmungen im Mittelpunkt des als ästhetisch-performativ zu bezeichnenden Persönlichkeitsverständnisses dieses Beitrags (vgl. Abschnitt 3.1.3).

3 „Resonanzräume des Subpolitischen“

Doch was bedeutet dieses – mit den Worten Backes-Haases (2001) ausgedrückt – „komplexe wechselseitige Implikationsverhältnis von beruflicher Tätigkeit und humaner Bildung im Prozess gesellschaftlicher Modernisierung“ (Backes-Haase 2001, 22) für die Gestaltung von Lernaufgaben in der wirtschaftsberuflichen Bildung?

Aufgrund des zuvor skizzierten ästhetisch-performativen Persönlichkeitsverständnisses bietet es sich an, Lernaufgaben, die dieses Verhältnis arrangieren, als „Resonanzräume des Subpolitischen“ zu bezeichnen. Denn – nach der Resonanztheorie von Rosa (2016) – können die Beziehungen des Subjekts zu den effizienzorientierten (wirtschafts-)betrieblichen Lebenssituationen, zur Nachhaltigkeitskultur bzw. der transformativen Wirtschaftswissenschaft und zu den dazwischen liegenden Widersprüchen als Resonanzbeziehungen beschrieben werden.

So bestimmt Rosa „Resonanz“ erstens auf Basis physikalischer Relationseigenschaften als einen Begriff, mit dem sich Beziehungen zwischen Subjekt und Welt beschreiben und analysieren lassen. Subjekt und Welt kommen sich im Rahmen dieser Beziehung derartig wechselseitig in Berührung, „dass sie als *aufeinander antwortend*, zugleich aber auch *mit eigener Stimme sprechend*, also als ›zurück-tönend‹ begriffen werden können“ (Rosa 2016, 285, H.i.O.). Demnach handelt es sich bei Resonanzbeziehungen nicht um ein eindeutiges und einseitiges Wirkungsverhältnis im Sinne einer Überwältigung, in dem keine „Eigenschwingungen“ der Körper in wechselseitiger Beziehung zugelassen werden (vgl. ebd., 285f.). In „Resonanzräumen des Subpolitischen“ wird somit ermöglicht, dass die „Eigenschwingungen“ des Subjektiven (vgl. Abbildung 2: Wahrnehmungen 1, 2 und 3; Abschnitt 3.1) durch die widersprüchlichen „Fremdschwingungen“ der Welt bzw. des Intersubjektiven (effizienzorientierte betriebliche Lebenssituationen und Nachhaltigkeitskultur bzw. transformative Wirtschaftswissenschaft) angeregt werden. In diesen Resonanzbeziehungen ist das Subjektive jedoch nicht „mechanisch“ verbunden mit der Welt bzw. dem Intersubjektiven. Dies hat zur Folge,

dass die subjektiven Wahrnehmungen eigenfrequenzielle Interpretationen und keine Kopien der Fremdschwingungen sind.

Vor diesem Hintergrund stellt sich jedoch die Frage, „inwieweit *die Welt* (in ihren jeweiligen Ausprägungen der subjektiven, sozialen und objektiven Welt) *wirklich antwortet*“ (Rosa 2016, 289, H.i.O.). Rosa betont diesbezüglich, dass es – in Vereinbarkeit mit realistischen, konstruktivistischen und solipsistischen Positionen – unerheblich sei, nach einer „von den erfahrenden Subjekten unabhängige Wirklichkeit“ (ebd., 289) zu fragen. Denn es komme lediglich auf die Art der Beziehung zwischen Subjekt und Welt an, wenn davon ausgegangen wird, dass die Ausgestaltung von Subjekt und Welt das Ergebnis ihres eigenen Beziehungsverhältnisses ist (vgl. ebd.). „Resonanz“ stelle sich somit den „verdinglichenden Weltbegriffen des auf Berechnung, Fixierung, Beherrschung und Kontrolle gerichteten Rationalismus entgegen“ (ebd., 293). Diese Perspektive korrespondiert sowohl mit den konstituierenden Elementen der sozioökonomischen Bildung als auch mit der regulativen Idee der nachhaltigen Entwicklung (vgl. Abschnitte 2.2.2; 2.2.4).

Neben der Beschreibung des Beziehungsverhältnisses von Subjekt und Welt kann der Resonanzbegriff zweitens auch das Verhältnis von Psyche und Körper beschreiben. Von „Resonanz“ kann in diesem Fall gesprochen werden, „wenn jemand mit sich selbst authentisch in möglichst vielen Dimensionen seiner Persönlichkeit im Einklang steht“ (Rosa 2016, 287), also eine „hohe Kongruenz von Denken und Fühlen“ (ebd.) vorherrscht. Bezogen auf das didaktische Arrangement der „Resonanzräume des Subpolitischen“ wird durch diese zweite Perspektive auf den Resonanzbegriff die subjektive Verarbeitung der zuvor skizzierten Resonanzbeziehungen zwischen Subjekt und der Welt bzw. des Intersubjektiven betrachtet. Folge dieser Resonanzbeziehung kann ein als resonant zu bezeichnender kongruenter Zustand zwischen „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) bzgl. der widersprüchlichen Resonanzbeziehungen zu den effizienzorientierten (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen und der Nachhaltigkeitskultur bzw. der transformativen Wirtschaftswissenschaft sein.

Zusammenfassend lässt sich eine Resonanzerfahrung somit verstehen als ein „momenthafter Dreiklang aus konvergierenden Bewegungen von Leib, Geist und erfahrbarer Welt“ (Rosa 2016, 290), der sowohl von Seiten des Leibs, als auch des Geistes sowie von Seiten der erfahrbaren Welt ausgelöst oder unterbunden werden kann. Dabei sind Resonanzerfahrungen grundsätzlich Abhängig von subjektiven Wertungen der erfahrbaren Welt gegenüber (vgl. ebd., 291f.). In diesem Prozess bilden sich Subjektivität und Intersubjektivität durch Resonanzbeziehungen heraus, da „ohne Responsivitätserfahrungen [...] weder Identität noch Sozialität möglich“ (ebd., 293) sind.

Diese Konstellation verdeutlicht das kritisch-emanzipatorische, (subjekt-) transformative Potenzial von Resonanzerfahrungen bzw. -beziehungen. Anders formuliert inkorporieren sich in Resonanzerfahrungen die widersprüchlichen Resonanzbeziehungen zur Welt bzw. zum Intersubjektiven im Subjekt, wodurch das Subjekt einen kritisch-emanzipatorischen, (subjekt)transformativen Habitus entwickeln kann (vgl. auch Reckwitz 2012, 73ff.), der zu subpolitischem (beruflichem) Handeln führt. Denn jede (berufliche) Handlung trägt „zu Erhalt und Evolution historisch gewachsener Systeme“ (Casper et al. 2018, 9) bei.

In diesem Kontext fungieren „Resonanzräume des Subpolitischen“ als resonanzfähige Medien, die benötigt werden, um Resonanzbeziehungen zu etablieren bzw. Resonanzerfahrungen zu ermöglichen. „Resonanzräume des Subpolitischen“ stellen somit lebenswelt-transzendente Lernaufgaben dar, die den Lernenden zumuten, sich – in Auseinandersetzung mit neuen Wahrnehmungen der Welt-, Selbst- und Fremdverhältnisse – (neu) zu konstituieren (vgl. auch Fischer/Hahn/Hantke 2017).

3.1 Resonanzachsen der „Resonanzräume des Subpolitischen“

Doch wie können „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-) betriebliche Lebenssituationen konstruiert werden? Um sich der Beantwortung dieser Frage forschend nähern zu können, bietet es sich an, zunächst die Resonanzachsen der „Resonanzräume des Subpolitischen“ zu beschreiben. Denn nach Rosa (2016) verfügen Subjekte über mehrere parallel verlaufende Resonanzachsen, deren Ausprägung „in Abhängigkeit von sowohl kulturellen als auch individuellen Entwicklungsprozessen“ (Rosa 2016, 296) steht. So manifestiert sich Resonanz erstens in diagonalen Resonanzachsen (z. B. zu Tätigkeiten, zu Dingen), zweitens in vertikalen Resonanzachsen (z. B. zur Natur, zur Ewigkeit, zur Zeit) und drittens in horizontalen Resonanzachsen (z. B. zur Familie, zu Freunden, zum (sub-)politischen Diskurs) (vgl. ebd., 341ff.).

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden erstens die effizienzorientierten, ökonomisierten (wirtschafts-)betrieblichen Lebenssituation als diagonale Resonanzachse (Achse der intersubjektiven (wirtschafts-)betrieblichen Lebenssituationen), zweitens die Nachhaltigkeitskultur bzw. die transformative Wirtschaftswissenschaft als vertikale Resonanzachse (Achse der intersubjektiven Nachhaltigkeitskultur bzw. der transformativen Wirtschaftswissenschaft) und drittens die kritisch-emanzipatorischen Wahrnehmungen der Welt bzw. des Intersubjektiven als horizontale Resonanzachse (Achse der subjektiv-lebenssituativen Wahrnehmung) kategorial skizziert.

3.1.1 Kategorien der intersubjektiven (wirtschafts-)betrieblichen Lebenssituationen (diagonale Resonanzachse)

Nach einer Analyse der situationsorientierten Lernfeldvorgaben der wirtschaftsberuflichen Bildung (vgl. Fischer/Hantke 2018) zeichnen sich die als ökonomisiert zu charakterisierenden (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituation kategorial aus durch...

- ...Objekt-, Domänen- und Disziplinorientierung.
- ...betriebs- und volkswirtschaftlich monoparadigmatische (ökonomistische) Geschlossenheit.
- ...betriebs- und volkswirtschaftliche Monodisziplinarität.
- ...ein mechanistisches Weltbild im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Kontext.
- ...ein effizienz- und funktionalitätsorientiertes, rationalistisches Akteursbild.
- ...effizienz- und funktionalitätsorientiertes Handeln im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Kontext.

- ...betriebswirtschaftlich-kaufmännisch und volkswirtschaftlich ausgerichtetes Begriffs- und Modellwissen. (vgl. Fischer/Hantke 2018, 93)

3.1.2 *Kategorien der intersubjektiven transformativen Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung (vertikale Resonanzachse)*

Den Grundpfeiler einer Nachhaltigkeitskultur stellt die von der so genannten Brundtland-Kommission formulierte Gerechtigkeitsethik der ökologischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Verantwortung sowohl für zukünftige Generationen als auch für gegenwärtig lebende Generationen in globaler Perspektive dar (vgl. Hauff 1987, 46). Auf dieser Grundlage zeichnet sich die konzeptionell noch am Anfang stehende transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung nach ihrem 2016 veröffentlichten Manifest (vgl. Schneidewind et al. 2016) sowie einem darauf gefolgten, gleichnamigen Sammelband (vgl. Pfriem et al. 2017a) kategorial aus durch...

- ...Wissenschafts-, Problem-, Kontext-, Reflexions-, Handlungs- und Möglichkeitsorientierung.
- ...multiparadigmatische Offenheit und Transparenz.
- ...Inter- und Transdisziplinarität.
- ...ein (wirtschafts-) politisches Weltbild im gesellschaftlichen und ökologischen Kontext.
- ...ein normativ-ethisch-orientiertes, kulturalistisches, transformatives Akteursbild.
- ...mehrdimensionales (kreatives) Gestalten im gesellschaftlichen und ökologischen Kontext.
- ... (wirtschafts-) wissenschaftliches, kontextualistisches Gestaltungswissen.
(vgl. Schneidewind et al. 2016; Pfriem et al. 2017b)

3.1.3 *Kategorien der subjektiv-lebenssituativen Wahrnehmung (horizontale Resonanzachse)*

Zur Betrachtung der subjektiv-lebenssituativen Wahrnehmungen der zuvor skizzierten Resonanzachsen bietet es sich an, das Ästhetische bzw. ästhetische Erfahrungen zu kategorisieren. Denn in ästhetischen Erfahrungen subsumieren sich sowohl die äußeren (subjektive Wahrnehmungen des Objektiven) als auch die inneren (subjektive Verarbeitungen dieser Wahrnehmungen) Resonanzbeziehungen zu den Kategorien der diagonalen und der vertikalen Resonanzachse.

Nach der Kategorisierung von Brandstätter (2012) zeichnen sich ästhetische Erfahrungen aus durch...

- ...die „ungeteilte‘ Aufmerksamkeit ästhetischer Wahrnehmung“ (ebd., 175) (Synästhesie).
- ...die „Präsenz des Leibes [als] eine zentrale und bewusste Erfahrungsdimension“ (ebd.) (Leiblichkeit).

- ...die Freiheit „von einer primären Bindung an äußeren Aufgaben, Funktionen und Zielen“ (ebd.) (Selbstzweck).
- ...die „Bezogenheit der Erfahrung auf sich selbst als Wahrnehmung“ (ebd.) (Selbstbezüglichkeit).
- ...die Einheit von „Ich-Erfahrung und Welt-Erfahrung“ (ebd., 176) (Selbstbezug und Weltbezug).
- ...den Bedeutungsverlust der „objektiv messbare[n] ‚Außenzeit‘“ (ebd.) (Eigenzeitlichkeit).
- ...„ästhetische Räume, die von den faktischen Räumen durchaus unterschieden sind“ (ebd.) (Eigenräumlichkeit).
- ...einen „doppelten Zugang zur Welt“ (ebd., 177) zwischen Präsenz und Bedeutung bzw. Repräsentation (Dingcharakter und Zeichencharakter der Welt).
- ...eine Differenzerfahrung, um „traditionelle Wahrnehmungs- und Denkweisen aufzubrechen“ (ebd.) und Bestätigung bzw. Übereinstimmung (Differenz und Affirmation) (vgl. ausführlich Brandstätter 2012).

Zu diesen Kategorien gilt es zu betonen, dass diese „nicht immer alle gleichzeitig auftreten müssen, damit man von ästhetischer Erfahrung sprechen kann“ (Brandstätter 2012, 175).

4 Ausblick: Forschungsheuristik zur Erkundung von fachdidaktischen Leitlinien

Mit Hilfe der zuvor erfolgten Kategorisierungen der intersubjektiven (wirtschafts-)betrieblichen Lebenssituationen (diagonale Resonanzachse; Situationsprinzip), der intersubjektiven Nachhaltigkeitskultur bzw. der transformativen Wirtschaftswissenschaft (vertikale Resonanzachse; Kulturbereichs- bzw. Wissenschaftsprinzip) sowie der subjektiv-lebenssituativen Wahrnehmung (horizontale Resonanzachse; Persönlichkeitsprinzip) lässt sich nun folgende Forschungsheuristik zur Erkundung von fachdidaktischen Leitlinien skizzieren, mit denen „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen konstruiert werden können:

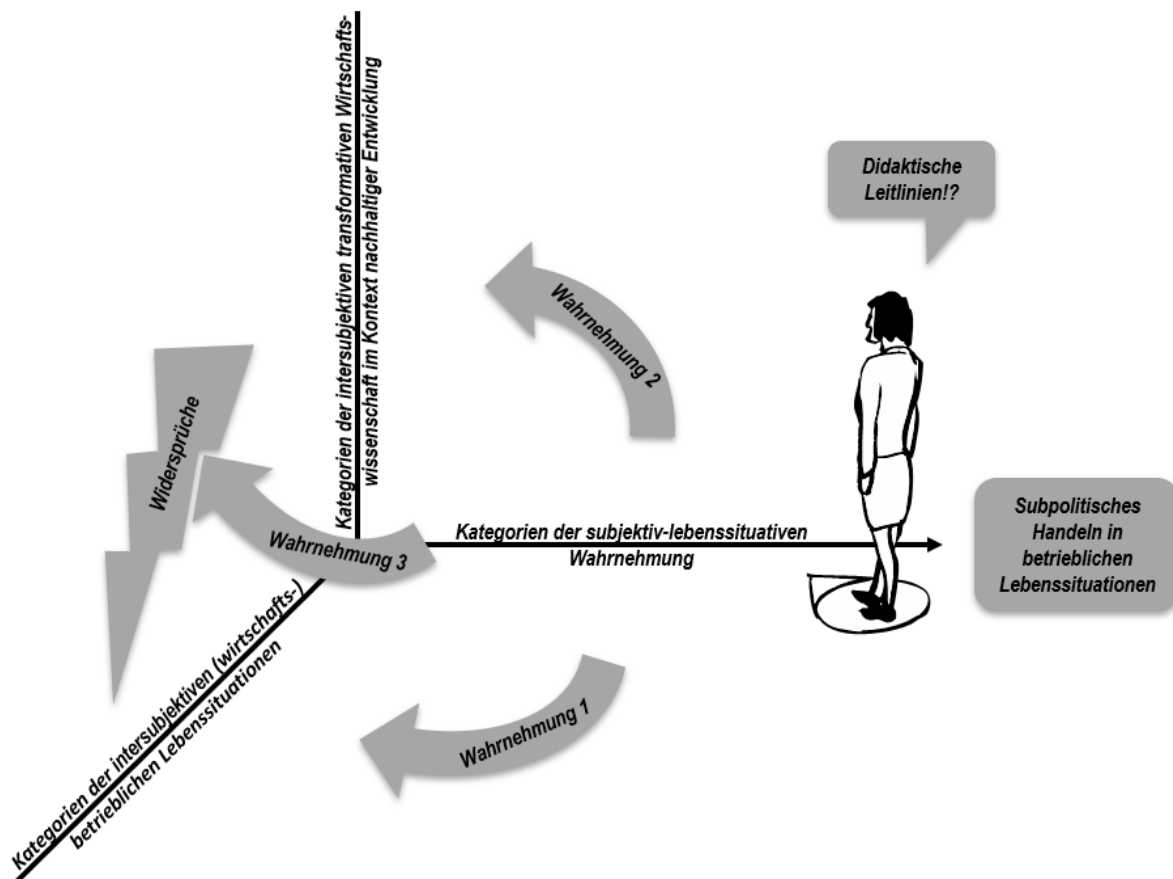


Abbildung 2: Forschungsheuristik zur Erkundung von fachdidaktischen Leitlinien, mit denen „Resonanzräume des Subpolitischen“ konstruiert werden können (eigene Darstellung).

Im Kontext des skizzierten Ausgangsproblems der Auswahl von Bildungsinhalten zwischen Situations-, Kulturbereichs- bzw. Wissenschafts- und Persönlichkeitsprinzip stehen, stellt sich nun folgende zusammenfassende Frage, die gleichzeitig als Forschungsausblick zu betrachten ist:

Inwiefern können im Rahmen der wirtschaftsberuflichen Bildung „Resonanzräume des Subpolitischen“ konstruiert werden, in denen die Wahrnehmungskapazitäten der Lernenden

1. im Hinblick auf die gegenwärtigen, effizienzorientierten (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen,
2. im Hinblick auf die zukunftsorientierte Nachhaltigkeitskultur bzw. transformative Wirtschaftswissenschaft und
3. im Hinblick auf die Widersprüche zwischen den ersten beiden Wahrnehmungen freigesetzt werden,

um ihnen subpolitisches Handeln in (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen zuzumuten?

Die Schnittpunkte der Heuristik (vgl. Abbildung 2) stellen somit die zu erforschenden „Resonanzräume des Subpolitischen“ dar, aus denen – im Rahmen weiterer Forschungsaktivitäten – fachdidaktische Leitlinien abgeleitet werden können, die – wenn sie im Rahmen der Kon-

struktion von Lernaufgaben berücksichtigt werden – die Freisetzung der oben skizzierten Wahrnehmungskapazitäten der Lernenden ermöglichen. Um die „Resonanzräume des Subpolitischen“ zu erforschen, bietet es sich zunächst an, Überlegungen zur Operationalisierung der Kategorien anzustellen sowie ein geeignetes, inter- und transdisziplinäres Forschungsdesign zu ermitteln, das kollaborative Erkundungen mit Lehrenden und Lernenden ermöglicht.

Übergeordnet stellt sich – vor dem Hintergrund der skizzierten theoretischen Einblicke in die Ansätze einer Resonanzdidaktik – die Frage, ob in der wirtschaftspädagogischen „Community“ grundsätzlich ein inter- und transdisziplinärer Diskurs über eine ästhetisch-performative Berufsbildung geführt werden sollte (vgl. im erziehungswissenschaftlichen Kontext exemplarisch Wulf/Zirfas 2007). So hätte ein ausgedehnter wirtschaftspädagogischer Diskurs über eine ästhetisch-performative Berufsbildung das Potenzial, unterschiedliche (ästhetische) Wahrnehmungen der Lernenden in den Blick zu nehmen, um sich ihren Lebenswelten annähern zu können. Denn die Erforschung der Lebenswelten wirtschaftsberuflich Lernender markiert noch immer ein Desiderat der Wirtschaftsdidaktik, obwohl sich eine Vielzahl von Lehr-Lern-Arrangements als lebensweltorientiert ausweisen (vgl. Oeftering et al. 2018). Darüber hinaus wäre eine Auseinandersetzung mit ästhetischen Erfahrungen im Rahmen einer ästhetisch-performativen Berufsbildung anschlussfähig an lerntheoretische Überlegungen zum Konstruktivismus und könnte damit einen (weiteren) Zugang zum Diskurs des informellen Lernens eröffnen. Denn ästhetische Erfahrungen drängen zur selbstbestimmten reflexiven Verarbeitung des Selbst-, Anderen- und Dingverhältnisses „zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbarem, zwischen Bestimmtem und Unbestimmtem“ (Brandstätter 2012, 180).

Eine ästhetisch-performative Berufsbildung kann sich hierzu von der Kunst inspirieren lassen. Denn eine Auseinandersetzung mit Kunst fördert den „Umgang mit unterschiedlichen, auch widersprüchlichen Wirklichkeiten“ (Brandstätter 2012, 179). So betont Gerhard Richter – einer der weltweit bedeutendsten zeitgenössischen Künstler – , dass man „für die Abstrakten dieselben Bedingungen anerkennen [muss], die draußen herrschen, wenn ich aus dem Fenster gucke. [...] Nur die Gegend, die dann erscheint, die gibt es nicht. Es sind Bilder von Sachen, die es nicht gibt. Sie könnte es aber geben.“ (Hohmann 2018)

Bezogen auf die „Resonanzräume des Subpolitischen“ erscheint die Nachhaltigkeitsidee in (wirtschafts-) betrieblichen Lebenssituationen somit (zunächst) nur abstrakt, weil – so weiterhin in Anlehnung an Richter – „wir nicht wissen, in welcher Beziehung sie zur realen Welt“ (Lüdeking 2018) steht. „Resonanzräume des Subpolitischen“ eröffnen somit subjektorientierte Gelegenheiten, diese (widersprüchlichen) Beziehungen herzustellen. Dabei bietet es sich an, auch bzw. gerade wahrgenommene Dissonanzen in den Blick zu nehmen, da Beziehungen zur realen Welt – erneut bezogen auf Richters Verständnis von Abstraktionen – „naturgemäß nicht zu ergründen [sind], wenn man sich dabei von visuellen Ähnlichkeiten leiten lässt“ (ebd.; vgl. Rosa/Endres 2016, 49).

Zunächst gilt es jedoch, die „Resonanzräume des Subpolitischen“ zu erkunden, die letztlich als kritisch-emanzipatorische – und damit ergebnisoffene – Antwort auf ökonomisierte (wirt-

schafts-)betriebliche Lebenssituationen zur Revitalisierung der Beruflichkeit beitragen können...

Literatur

Adorno, T.W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Verhandlungen des Deutschen Soziologentages: Vorträge und Diskussionen, 14, 169-191.

Adorno, T.W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt a.M.

Akyel, D. (2013): Die Ökonomisierung der Pietät. Der Wandel des Bestattungsmarkts in Deutschland. Schriften aus dem MPI für Gesellschaftsforschung – Band 76. Frankfurt a.M.

Backes-Haase, A. (2001): Berufsbildungstheorie - Entwicklung und Diskussionsstand. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler, 22–38.

Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt a.M.

Blankertz, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens XV. Hannover.

Boddenberg, M. (2018): Nachhaltigkeit als Transformationsprojekt. Praktiken einer transkapitalistischen Gesellschaft. In: Neckel, S. et al. (Hrsg.): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umriss eines Forschungsprogramms. Bielefeld, 123-143.

Bönning, M. et al. (2017): oekom Corporate Responsibility Review 2017. Globale Transformationsprozesse – Unternehmen im Soll? Online:

http://oekom-research.com/homepage/german/oekom_cr_review_D_2017.pdf (12.08.2018).

Brandstätter, U. (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, H./Reinwand-Weiss, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung. München, 174-180.

Casper, M. et al. (2018): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in kaufmännischen Berufen – ein Ansatz der Theorie- und Modellbildung aus der Modellversuchsforschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 33, 1-29. Online:

http://www.bwpat.de/ausgabe33/casper_etal_bwpat33.pdf (01.09.2018).

Crutzen, P. J. et al. (2011): Das Raumschiff Erde hat keinen Notausgang. Energie und Politik im Anthropozän. Berlin.

Crutzen, P. J./Stoermer, E.F. (2000): The „Anthropocene“. In: Global Change Newsletter, 41, 17-18.

Engartner, T./Krisanthan, B. (2014): Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung - oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In: Fischer, A./Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, 155-176.

Fischer, A. (2013): Übergänge zwischen ökonomischer und nachhaltiger Rationalität. In: Fischer, A./Frommberger, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Baltmannsweiler, 203-226.

Fischer, A./Hahn, G.H./Hantke, H. (2017): Gesucht: Resonanzräume für Wahrnehmung und Erkennen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und in der sozio-ökonomischen Bildung. Vom „Wahrnehmen-Müssen“ zum „Mehr-wahrnehmen-Können“. In: Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität Lüneburg, Ausgabe 18, 4-32. Online: http://bwp-schriften.univera.de/Band18_17/03_fischer_hahn_hantke_Band18_17.pdf (01.09.2018).

Fischer, A./Hantke, H. (2018): Potenzielle „Familienähnlichkeit“ zwischen der sozioökonomischen Bildung und dem Lernfeldansatz der wirtschaftsberuflichen Bildung. In: Engartner, T. et al. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft – Historizität und Sozialität. Wiesbaden, 81-105.

Fischer, A./Zurstrassen, B. (Hrsg.) (2014): Sozioökonomische Bildung. Bonn.

Götzl, M./Jahn, R. W. (2017): Subjektive und intersubjektive Perspektiven auf Lebenssituationen - Zur (strengen) Interdependenz von Situations- und Wissenschaftsorientierung aus der Perspektive des (lernenden) Subjekts. In: Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Baltmannsweiler, 94-111.

Hauff, V. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Greven.

Hedtke, R. (2015): Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. In: GW-Unterricht, H. 4, 140, 18-38.

Hedtke, R. (2018): Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In: Engartner, T. et al. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft – Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, 1-26.

Hemmer, K.P./Zimmer, J. (1975): Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. München/Zürich, 188-201.

Hippe, T. (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden.

Hohmann, S. (2018): „Immer alles richtig“. Gerhard Richter öffnet sich in Potsdam. In: Monopol – Magazin für Kunst und Leben, 28. Juni 2018.

Horkheimer, M. (1953): Akademisches Studium. Begriff der Bildung, Fragen des Hochschulunterrichts. Frankfurter Universitätsreden N.F., 8. Frankfurt a.M.

Kant, I. (1781): Kritik der reinen Vernunft. Riga.

Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift 4, 481-494.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Reihe Pädagogik. Weinheim.

Klafki, W. (2005): Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule. In: Fiebert, M./Kunze, I. (Hrsg.): Zwischen Lehrerbildung und Lehrerbildung. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück. Münster, 181-199.

KMK (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (12.08.2018).

Kopfmüller, J. (2010): Von der kulturellen Dimension nachhaltiger Entwicklung zur Kultur nachhaltiger Entwicklung. In: Parodi, O./Banse, G./Schaffer, A. (Hrsg.): Wechselspiele: Kultur und Nachhaltigkeit. Annäherungen an ein Spannungsfeld. Berlin, 43-57.

Kraus, B. (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. Göttingen.

Kutscha, G. (2014): Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: Fischer, A./Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn, 63-80.

Latour, B. (2017): Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime. Berlin.

Lüdeking, K. (2018): Mehr von dem, was wichtig ist. Gerhard Richters Abstraktion. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 08. Juli 2018.

Martens, J./Obenland, W. (2016): Die 2030-Agenda. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Michelsen, G./Adomßent, M. (2014): Nachhaltige Entwicklung: Hintergründe und Zusammenhänge. In: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin/Heidelberg, 3-59.

Müller-Christ, G. (2007): Nachhaltigkeit und Effizienz als widersprüchliche Managementrationalitäten. In: Nachhaltigkeit und Widersprüche. Eine Managementperspektive. Münster u.a., 13-57.

Müller-Christ, G. (2010): Nachhaltiges Management. Einführung in Ressourcenorientierung und widersprüchliche Managementrationalitäten. Baden-Baden.

Neckel, S. (2018): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Soziologische Perspektiven. In: Neckel, S. et al. (Hrsg.): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umrisse eines Forschungsprogramms. Bielefeld, 11-23.

Nünning, A. (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. Online:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all> (17.08.2018).

Oeftering, T. et al. (2018): Lebensweltsituationsorientierte Konstruktion von Lernaufgaben in der sozioökonomischen Bildung. In: Engartner, T. et al. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft – Historizität und Sozialität. Wiesbaden, 263-289.

Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (Hrsg.) (2017): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Baltmannsweiler.

Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (2018): Gestaltbarkeit aller Lebensbereiche. Der Bildungswert der Lebensweltorientierung für die sozioökonomische Bildung. In: Engartner, T. et al. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft – Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, 163-184.

Pfriem, R. et al. (Hrsg.) (2017a): Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Marburg.

Pfriem, R. et al. (2017b): Zum Geleit. In: Pfriem, R. et al. (Hrsg.): Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Marburg, 9-20.

Reckwitz, A. (2011): Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe. Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Stuttgart/Weimar, 1-20.

Reckwitz, A. (2012): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist.

Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

Reetz, L. (2003): Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn, 99-124.

Robinson, S.B. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Aktuelle Pädagogik. Neuwied.

Rosa, H. (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung.

Rosa, H./Endres, W. (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim/Basel.

Schimank, U. (2008): Kapitalistische Gesellschaft – differenzierungstheoretisch konzipiert. Beitrag zur Tagung der Sektion Wirtschaftssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie „Theoretische Ansätze der Wirtschaftssoziologie“. Berlin.

Schneidewind U. et al. (2016): Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung. In: Ökologisches Wirtschaften – Fachzeitschrift, 31, H. 2, 30.

Schütz, A./Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt a.M.

Schutz, A./Luckmann, T. (1990): Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2. Frankfurt a.M.

Schwägerl, C. (2016): Menschenzeit. In: MehrWERT. Verantwortlich wirtschaften, besser leben, H. 3, 44-45.

Tafner, G. (2018): Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In: Engartner, T. et al. (Hrsg.): Sozioökono-

mische Bildung und Wissenschaft – Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, 109-140.

WBGU (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin.

WBGU (2012): Forschung und Bildung für die Transformation. Factsheet 5. Berlin.

Weber, M. (1988): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Tübingen.

Wittau, F./Zurstrassen, B. (2017): Lebenswelt und Arbeitswelt - lebensweltliche Bezüge in der Berufsbildung. In: Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Baltmannsweiler, 137-152.

Wulf, C./Zirfas, J. (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim.

Zöllner, H. (2008): Subjektorientierung. In: Hedtke, R./Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts., 303.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: ☒ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Wirtschaftsdidaktik, Resonanzräume, Lernaufgaben, Ökonomisierung, Nachhaltigkeit*

Zitieren dieses Beitrages

Hantke, H. (2018): „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 35, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf (13.12.2018).

Der Autor



M.Ed. HARALD HANTKE

Leuphana Universität Lüneburg, Arbeitseinheit Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Universitätsallee 1, C4.116a, 21335 Lüneburg

harald.hantke@leuphana.de

<https://www.leuphana.de/universitaet/hantke>