



Gedeh-Räume sozioökonomischer Hochschullehre. Zur Innenarchitektur einer lebendigen Wirtschaftsdidaktik

Marc Casper

Zusammenfassung

Dieser Beitrag ist als Zusammenschau gedacht und widmet sich übergeordneten Fragen dieses Bandes: Welche Menschen und Institutionen betrifft sozioökonomische Hochschullehre? Welche Merkmale und Spannungsfelder kennzeichnen hochschulisches Lernen im Allgemeinen und sozioökonomische Lehre im Besonderen? Aus den vorliegenden Beiträgen wird außerdem das gemeinsame Anliegen lebendigen Lernens identifiziert und nach drei Bestimmungen ausdifferenziert: Nach biographischen, lebensweltlichen Bezügen; nach der sinnlich-ästhetischen Qualität von Lernprozessen und nach der Interaktionsmoral von Lerngruppen. Abschließend werden institutionelle und persönliche Entwicklungslinien einer sozioökonomischen Hochschulbildung aufgezeigt.

Schlüsselbegriffe

Hochschuldidaktik · Lebendiges Lernen · Wirtschaftswissenschaften · Ökonomische Bildung · *Scholarship of Teaching and Learning*

M. Casper (✉)
Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: marc.casper@uni-hamburg.de

© Der/die Autor(en) 2021
J. Urban et al. (Hrsg.), *Wirtschaft neu lehren*, Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, https://doi.org/10.1007/978-3-658-30920-6_18

1 Um wen und was es geht

Dieser Band (und mit ihm dieser als Zusammenschau gedachte Beitrag) richtet sich an Menschen, die es an *Hochschulen* mit *Wirtschaftswissenschaften* zu tun haben. Betrachten wir diese beiden Begriffe etwas näher. Zuerst: Was verstehen wir unter *Hochschulen*? Das können klassische Universitäten, Fachhochschulen, private Einrichtungen der höheren (Fort- und Weiter-)Bildung sein; im Kontext von Wirtschaft diverse Colleges, Business Schools, in Deutschland auch kaufmännische Berufsschulen – denn selbst wenn diese größtenteils nicht zum sogenannten „tertiären Bereich“ akademischer Bildung gezählt werden, so sind die kaufmännischen Berufe in Deutschland teilweise auf einem Niveau, das in anderen Ländern nur Hochschulabsolventen zugänglich ist (man denke beispielsweise an Bankkaufleute oder E-Commerce-Kaufleute), von den diversen beruflichen Weiterbildungen auf Bachelor-Niveau ganz zu schweigen. Bei diesem Spektrum lohnt es sich, genauer darüber nachzudenken, was ‚hochschulisches‘ Lernen und Lehren eigentlich auszeichnet (und auszeichnen *könnte* oder gar *sollte*).

Doch vorher zum zweiten Begriff: Wer hat es an solchen Bildungseinrichtungen mit *Wirtschaft* zu tun? Das sind zunächst die diversen Lernenden, und zwar in überwältigender Zahl. Es sind „fast achtzehn Prozent aller Studienanfänger, die ‚etwas mit Wirtschaft‘ studieren wollen“ (Graupe 2013, S. 139; auch Bäuerle 2019, S. 309). Hinzu kommen die zahlreichen kaufmännischen Berufe, die traditionell zu den beliebtesten und zahlenstärksten Ausbildungsberufen in Deutschland gehören. An den Universitäten sind es nicht nur angehende Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler der BWL, VWL, der Sozialökonomie und diverser wirtschaftswissenschaftlicher (Teil-)Studiengänge. Es kommen noch etliche Lehramtsstudierende hinzu, Nebenfachstudierende und so manche Studierende, die zumindest Einführungsveranstaltungen belegen dürfen (oder müssen), da ökonomische Logik zum relevanten Kontext ihres ‚eigentlichen‘ Studienfachs gehört. Man denke beispielsweise an Pharmazie-Studierende, die mal etwas von ‚Angebot und Nachfrage‘ gehört haben sollten. An diese Bandbreite von Studierenden richtet sich dieser Band (und dieser Beitrag), als Einblick in das, was innovative sozioökonomische Hochschullehre sein kann und wie sie unter anderem durch studentische Anliegen und Initiativen mitgeprägt werden kann. Schließlich gibt es *Lernen ohne Lehren* (das ist quantitativ sogar der Normalfall) – aber kein Lehren ohne Lernende.

Doch mit dem titelgebenden Fokus auf Hochschullehre sind neben den Studierenden insbesondere jene Menschen angesprochen, denen die

institutionelle Aufgabe anliegt, Lern- und Entwicklungsangebote an Hochschulen zu gestalten. Das betrifft von Tutorinnen und Tutoren über Lehrbeauftragte, den akademischen Mittelbau bis hin zu Professorinnen und Professoren sowie Studiengangsbeauftragten alle, die sich aktiv an der Innenarchitektur wirtschaftlicher Hochschullehre beteiligen. Mit ‚Innenarchitektur‘ möchte ich hier den Aspekt der didaktischen Gestaltung und Durchführung ganz konkreter Lern- und Lehrveranstaltungen betonen, im Gegensatz zur Makroperspektive der Konzeption und Organisation ganzer Studiengänge oder deren abstrakter (hoffentlich bildungs-)theoretischer Fundierung. Das eine geht natürlich nicht ohne das andere, doch in diesem Band liegt der Fokus darauf, was *in* den Räumen geschieht – mit welchen Anliegen und Zielen Menschen zusammenkommen, mit welchen Gegenständen und Phänomenen sie sich beschäftigen, in welchem Modus und mit welcher Haltung sie interagieren.

Das Spiel mit dem Begriff des ‚Raums‘ war nicht vorab geplant, sondern ist eine induktive Einsicht: In allen Beiträgen zu diesem Band ist von ‚Räumen‘ die Rede. Mal als Metapher, als Denk-Raum, Spiel-Raum, mal ganz physisch als Zimmer mit Stühlen und Tischen, die es lernförderlich anzuordnen gilt, mal als konkrete räumliche Veränderung im Sinne von Exkursen. Auch liegt allen Beiträgen ein gewisser Anspruch zugrunde, ein finaler Zweck, *wozu* diese Räume gestaltet werden sollen: Um *lebendiges* Lernen zu ermöglichen. In vielen Beiträgen wird dieses Wort, dieses *Lebendige*, ausdrücklich erwähnt und als Metapher für etwas genutzt, das ich unten erläutern möchte. In anderen Beiträgen schwingt eine Qualität des *Lebendigen* zwischen den Zeilen mit und drückt sich in ganz pragmatischen Gestaltungskriterien und Gelingensbedingungen aus.

Dieser Beitrag soll eine Zusammenschau ebenjener Kriterien und Bedingungen innovativer sozioökonomischer Hochschullehre anbieten, die aus diesem Band hervorscheinen. Außerdem möchte ich das Anliegen dieses Bandes in einem allgemeineren Kontext hochschuldidaktischer und pädagogischer Spannungsfelder verorten. Dazu beginne ich mit der aufgeworfenen Frage, was hochschulisches Lernen überhaupt auszeichnen kann (Kap. 2). Im darauffolgenden Kap. 3 wird zu fragen sein, was das Spezifische an sozioökonomischer Hochschullehre ist und welches Innovationspotenzial ihr innewohnt. Im Anschluss erläutere ich pädagogische Bestimmungen des „Lebendigen Lernens“ als Orientierungsangebot für die diversen didaktischen Überlegungen in diesem Band (Kap. 4). Aus den Überlegungen dieser vier Kapitel ergeben sich Leitplanken, Fluchtlinien, Entwicklungsrichtungen für innovative sozioökonomische Hochschullehre. Abschließend möchte ich einen kritischen Blick darauf werfen, wohin diese Linien unter geeigneten Rahmenbedingungen führen können (Kap. 5) und was sich Hochschullehrende heute erlauben dürfen (Kap. 6).

2 Was hochschulisches Lernen sein kann

Verstehen wir „Hochschuldidaktik als die Lehre vom universitären Lehren und Lernen, das sich von anderen Formen des institutionalisierten Lehrens und Lernens durch den Fokus auf *Bildung durch Wissenschaft* abhebt“ (Reinmann 2015, S. 92; eigene Hervorhebung), so sind wir nur einen kleinen Schritt weiter. Was ist „Bildung durch Wissenschaft“? Und bezieht sich der Unterricht an all-gemeinbildenden Schulen nicht genauso auf wissenschaftliche Erkenntnis und Methoden wie die Lehre an Hochschulen? Folgt man Autorinnen und Autoren wie Paul Hoyningen-Huene (2016) und Rüdiger Rhein (2015), so zeichnet sich Wissenschaft vor allem durch einen höheren Grad an „Systematizität“ aus, also unter anderem durch höhere Ordnung, Stringenz, Reproduzierbarkeit (ebd.). Als „akademisch“ kann wiederum die höchste Steigerung einer jeweiligen Disziplin bezeichnet werden, hier demnach der höchste Grad an „Systematizität“ im Umgang mit Wissen (ebd.). Doch kann das der einzige Unterschied zwischen schulischer und hochschulischer Bildung sein, dass letztere in allem (zumindest ein wenig, zumindest *relativ*) „systematischer“ ist?

Ziehen wir einen der Erfinder und Idealisten der deutschen Universität zurate: Wilhelm von Humboldt zufolge ist der „wahre Zweck des Menschen [...] die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung.“ (Humboldt 1997 [1792], S. 5) „Freiheit“ und „Ganzheitlichkeit“ versus „Systematizität“ und „höchste Steigerung“ in einer akademischen Disziplin, passt das zusammen? Ist die Expertin eines Faches „proportionirlichst“ gebildet, wenn sie sich in ebendiesem Fach perfekt auskennt, hinter dessen (Teller-)Rand jedoch nichts mehr wahrnimmt? Man könnte zum Vergleich an einen fehlgeleiteten Bodybuilder denken, der monströse Oberarme, aber kümmerliche Beinchen hat („*never skip leg day*“). Andererseits braucht es gerade die tiefe, detaillierte Auseinandersetzung mit etwas, um sich persönlich zu bilden und als Gesellschaft wissenschaftlich fortzuschreiten – eine Konzentration auf etwas ganz Spezielles, die wiederum nur möglich ist, wenn *Freiheit* zur Versenkung gegeben ist. Diese Freiheit im Sinne Humboldts besteht nicht, wenn die eigene Forschung bzw. das eigene Studium ständig unterbrochen werden muss, um sich ‚weltlichen‘ Problemchen zu widmen oder es gar nicht erst möglich ist, mit der angestrebten Versenkung zu beginnen, weil monetäre Zwänge oder anderweitige Anreize dies verhindern.

Wir schließen: Hochschullehre ist, so wie jede Form institutionalisierter Bildung, eher von Spannungen als von Positivmerkmalen gekennzeichnet. Über

die historischen Veränderungen von Hochschuldidaktik hinweg können somit drei Pole beobachtet werden, die fortwährend um äußere und innere Balance ringen: „Wissenschaft“, „Praxis“ und „Person“ (Huber 1983, S. 128). Zu Humboldts Zeiten war beispielsweise die Entfaltung der Person in wissenschaftlicher Verankerung ein zentrales Anliegen, während explizit vor der Verzweckung durch „praktische“, besonders „berufliche“ Ziele gewarnt wurde. Im Zuge der Bologna-Reform und der Kritik an akademischen Elfenbeintürmen hingegen rückte die *employability* als universitäre Zielgröße ins Zentrum, sodass ein „Studienziel Persönlichkeit“ (Spoun und Wunderlich 2005) heute entweder im Hinblick auf Wettbewerbsvorteile diskutiert oder aus der Perspektive bildungstheoretischer Kritik zurückgefordert wird (ebd.). Doch auch wenn diese drei Pole miteinander um historische Akzentuierung ringen, so hängen sie funktional betrachtet untrennbar miteinander zusammen, wie Abb. 1 verdeutlicht¹:

Im Sinne einer Kompetenzorientierung zielt das *Praxisprinzip* darauf, dass Menschen „handeln können“. Dies ist die *pragmatisch-befähigende Funktion* höherer Bildung; sie soll zu beruflicher und/oder gesellschaftlicher Praxis befähigen. Auch *innerhalb* dieser pragmatisch-befähigenden Funktion bestehen Spannungen, z. B. zwischen beruflicher Verwertbarkeit und gesellschaftlicher Transformation – nicht jede Humankapitalinvestition hat solidarischen Wert. Außerdem befinden sich Gesellschaften in ständigem Wandel, sodass eine heutige Handlungsfähigkeit morgen schon nicht mehr situationsadäquat sein könnte, Wissen an pragmatischer Kraft verliert oder schlichtweg untragbar wird (so wie die Subprime-Krise eine Welle der Skepsis gegenüber neoliberaler Deregulierung von Finanzmärkten auslöste).

¹Ein Exkurs zur akademischen Kontextualisierung: Meine Grafik ist angelehnt an die Pole Ludwig Hubers (1983, S. 128) und die „curricularen Relevanzkriterien“ von Lothar Reetz (1984), die beide in der Tradition der Curriculumforschung der 1960er und 70er argumentieren. Beide beziehen sich – mal mehr, mal weniger explizit – auf den programmatischen Klassiker Saul B. Robinsohns (1975). Nach Robinsohn lautet die „Curriculare Grundfrage“, also die Frage danach, *was* zu den Gegenständen formaler Bildung gehören soll und *wie* man sie identifiziert: „Durch welche Methoden systematisch objektivierender Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation können Curriculumentscheidungen so vorbereitet werden, daß sie aus ‚Beliebigkeit‘, aus pädagogischem oder politischem Dezisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens gehoben werden?“ (ebd., S. 31) Darin drückt sich eine *pragmatische, epistemische* und *emanzipatorische* Grundhaltung aus. Ich versuche, diese Haltung in meiner Darstellung und Erläuterung mit jenen zusätzlichen, eigenen Begriffen auszudrücken.

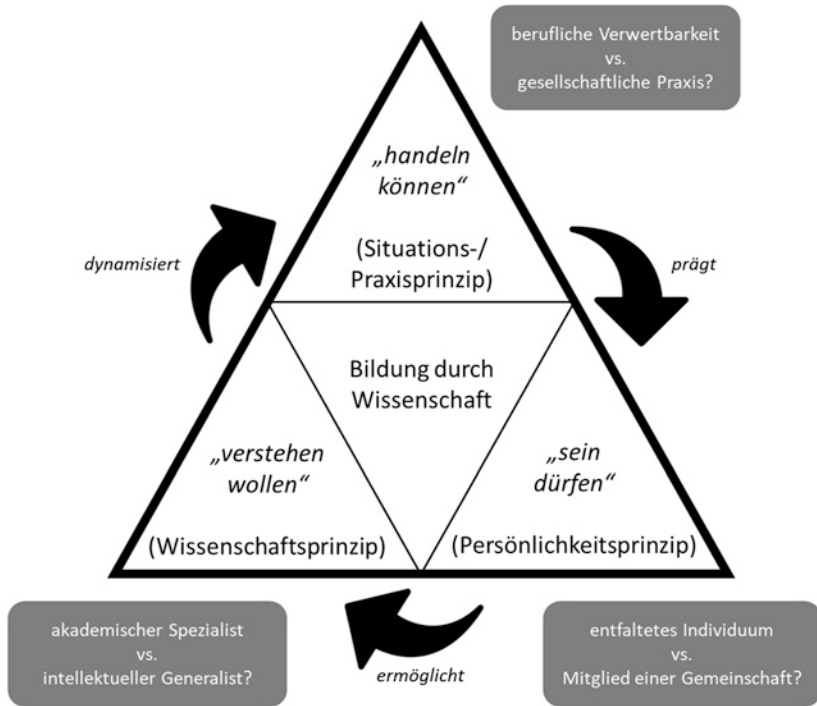


Abb. 1 Pole der Hochschuldidaktik. Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Huber (1983) und Reetz (1984)

Hier kommt *Wissenschaft* ins Spiel: Folgen wir Abb. 1 gegen den Uhrzeigersinn, so ist es das „Verstehen-Wollen“, welches Wissen und Können dynamisiert. Wissenschaft basiert auf Neugier, einer forschenden Haltung, dem Streben nach Erkenntnis, Kritik und Fortschritt. Auch diese *epistemisch-mobilisierende Funktion* höherer Bildung ist von inneren Spannungen getrieben, zwischen fachlicher Elite und übergreifender Intellektualität. Menschen, die „verstehen wollen“, setzen sich bewusst dem Zweifel aus, sind experimentell und (selbst-)kritisch – das ist kognitiv und emotional anstrengend und nicht selbstverständlich. Was ermöglicht diese Haltung?

Folgen wir der Abbildung weiter, so zeigt sich das *Persönlichkeitsprinzip* als grundlegendes *ermöglichendes* Prinzip (auch, aber nicht nur der Wissenschaft-

lichkeit). Es ist die *existenziell-emanzipatorische Funktion* höherer Bildung. So wie Humboldt die *Freiheit* als „unerläßliche Bedingung“ der Bildung benennt, bedeutet Persönlichkeitsentwicklung „sein dürfen“: als Abbau von ungerechtfertigter Macht, Zwängen und Autorität, auch innerhalb der eigenen Psyche und Biographie. Nicht umsonst geht das Wort *Emanzipation* auf die Entlassung des Sohnes aus der väterlichen Gewalt zurück. Pädagogisch betrachtet ist das Gegenstück von „sein dürfen“ dann „sein lassen“: ermöglichen, erlauben (mehr dazu in Kap. 6), Freiheitsansprüche und verwandte menschliche Privilegien gewähren. Und das stets in Bezug auf konkrete Menschen, einzigartige Persönlichkeiten, oder mit den Worten Paulo Freires (1973, S. 86): „Bildung als Praxis der Freiheit – im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft – bestreitet, daß der Mensch abstrakt, isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert. Sie bestreitet auch, daß die Welt als Wirklichkeit abgesehen vom Menschen existiert. Echte Reflexion denkt weder über einen abstrakten Menschen nach noch über eine Welt ohne Menschen, sondern über Menschen in ihren Beziehungen mit der Welt.“

Hier schließt sich der Kreis: Durch das *Handeln* in der Welt *prägen* wir diese und gleichzeitig uns selbst, denn die Frage „wer ich bin, [...] hängt davon ab, was ich bislang aus meiner Umwelt erfahren habe über mich und wie ich diese Erfahrung über mich selbst zu einem Bild über mich selbst zusammenfüge, von dem ich sage: ‚Das bin ich!‘“ (Frey und Hausser 1987, S. 6). Wissen und Können prägen die Persönlichkeit (unter anderem in Form einer beruflichen Identität, ebd.), Wissen und Können erweitern den Handlungsspielraum und damit die persönliche Freiheit. *Freiheit ist also gleichermaßen Bedingung und Ziel von Bildung*. Die drei Pole hochschulischer Bildung markieren letztendlich einen Kreislauf bzw. korrekter: eine *Spirale*. Akademisch ausgedrückt: Sie markieren eine Iteration, die sich asymptotisch auf eine „offene Gesellschaft“ im Sinne Karl Poppers (1945) hinbewegt. In einer offenen Gesellschaft wäre Macht nicht in irrationalen, diktatorischen Autoritäten gebündelt, sondern dynamisch unter den Menschen verteilt, denn „rationale Autorität hat ihren Ursprung in Kompetenz“ (Fromm 2017 [1947], S. 21) und Kritikfähigkeit.

Insofern steht hochschulische Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung. Sie kann im Sinne des 3-Phasen-Modells von Kurt Lewin (1951 [1947]) als Motor gesellschaftlicher Veränderung wirken, indem sie werdenden Persönlichkeiten den Raum gibt,

- sich aus vorherrschenden Zwängen zu lösen („sein dürfen/lassen“ als Phase des „Auflockerns“ bei Lewin),
- sich in Neugier, Kritik und Wandel zu üben („verstehen wollen“ als „Hinüberleiten“) und schließlich
- das „Studium als Ort der Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen“ (Rhein 2015) zu verstehen, die neben individueller Handlungsfähigkeit auch neue gesellschaftliche Zustände ermöglichen („handeln können“ als Grundlage der Realisierung des Neuen, des „Verfestigens“ nach Lewin).

Dies sind ein paar Grundgedanken dazu, was hochschulisches Lernen im Allgemeinen sein kann – aber nicht *muss*. Mit dem normativen Verweis auf gesellschaftliche Verantwortung geht schließlich die Möglichkeit einher, hochschulische Angebote auch *entgegen* dieser Prinzipien zu gestalten. So entspringen auch der Diskurs über eine Plurale Ökonomik und der sozioökonomische Diskurs heute in großen Teilen der „Kritik an der konventionellen ökonomischen Bildung“ (stellvertretend Famulla 2019), an deren Menschen- und Gesellschaftsbildern, methodischen Engführungen sowie Handlungs- und Machtmotiven, die heute von diversen Autorinnen und Autoren nicht als *humanistisch-befreiend* eingeschätzt werden, sondern als *technokratisch-einschränkend*. Wenn ich im Folgenden auf Merkmale einer innovativen sozioökonomischen Lehre eingehe, so wird sich also zeigen müssen, inwieweit ihr „Sein Dürfen“, „Verstehen Wollen“ und „Handeln Können“ auf eine Freiwerdung durch persönliche Bildung und gesellschaftlichen Wandel zielt.

3 Woran man innovative sozioökonomische Lehre erkennen könnte

Andernorts wurden schon zur Genüge „die erkenntnistheoretischen, bildungspolitischen und fachdidaktischen Mängel der neoklassisch geprägten Wirtschaftsdidaktik [benannt], um sodann wissenschaftstheoretische Annahmen, fachdidaktische Prinzipien und bildungspolitische Implikationen einer sozioökonomischen Bildung zu skizzieren“ (stellvertretend Engartner 2018, S. 27). So finden sich in den Beiträgen dieses Bandes zahlreiche Beispiele für wahrgenommene Mängel und aus Kritik geborene Anliegen, die zum Ausgangspunkt innovativer Lehre wurden. Doch inwieweit sind diese Innovationen *sozio*-ökonomisch, wozu braucht es diesen Begriff? Könnte man nicht schlicht über „mehr oder andere ökonomische Bildung“ sprechen (Famulla 2019), wenn es doch um benennbare und ausbesserungsfähige Mängel geht? Ich möchte

diesen Fragen entlang der „Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung“ von Tim Engartner (2018) im Schnelldurchlauf und meiner persönlichen pädagogischen Interpretation entsprechend nachgehen. Es empfiehlt sich, dort bei Interesse vertiefend nachzulesen, außerdem bei Reinhold Hedtke (2018) u. v. a. – die Literaturverzeichnisse der einzelnen Beiträge sowie die eigens für diesen Band erstellte Literaturliste (Mayer und Pranger idB) bieten einen Fundus an entsprechender Literatur, die weit über meine Anliegen in diesem Beitrag hinausreicht.

Engartners (2018) erster Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung betrifft die „Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen“ (ebd., S. 35), womit der oben aufgezeigte Pol des Situations-/Praxisprinzips angesprochen wird. Während unter dem Begriff „Ökonomische Bildung“ heute insbesondere eine auf *die Ökonomik als wissenschaftliche Disziplin* im engeren Sinne bezogene Bildung verstanden wird, betont das ‚sozio‘ der sozioökonomischen Bildung, dass wirtschaftliche Phänomene und Probleme unmittelbar gesellschaftlich eingebettet und relevant sind – *Ökonomik* als Wissenschaft muss nicht sozial sein, *Ökonomie* als Realwirtschaft ist es qua Definition (zur Unterscheidung von „Ökonomik“ und „Ökonomie“ siehe Tafner 2016). Wirtschaft betrifft uns, nicht nur in Form abstrakter Modelle, sondern in ganz konkreten, komplexen, oft alltäglichen Situationen, vom Einkauf im Supermarkt über die Berufswahl bis zu geopolitischen Konflikten. Der Begriff ‚sozioökonomische Bildung‘ verneint die Loslösung ökonomischer Fragen und Probleme aus ihren komplexen (historischen, kulturellen und weiteren) Kontexten, in der Überzeugung, dass eine simplifizierende Modellierung eher zu kurzschlüssigen Fehlentscheidungen als zu sozial reflektiertem Verständnis führt. Insofern braucht sozioökonomische Bildung „Multi-, Inter- und Transdisziplinarität“ (Engartner 2018), um wirtschaftliche Gegenstände aus mehreren Perspektiven zu beleuchten.

Ich spitze gern zu, dass sozioökonomische Bildung auf eine äußerst produktive Art *undiszipliniert* sein möchte: Es geht ihr nicht um die exklusive, akademische Dignität eines bestimmten *Fachs*, sondern um die inklusive, realweltliche Würde wirtschaftlicher *Phänomene*. Als ‚Fach‘ bezeichne ich schließlich auch die Schubladen meines Schreibtisches. Wenn ich Sachen in diesen Schubfächern ablege, dann hilft das meiner Ordnung, meiner „Systematizität“, aber es verhindert, dass ich auf lebendige, erhellende Weise mit diesen Sachen in Berührung komme. Dafür muss ich das Fach öffnen, die Sache herausnehmen und sie drehen, wenden, begreifen, um aus unterschiedlichen Perspektiven heraus ihr Wesen und ihre Grenzen zu verstehen. Ich will ‚undiszipliniert‘ mit den Sachen spielen dürfen, sie gedanklich manipulieren, um sie zu ergründen. Wenn ich damit fertig bin, kann ich sie – zur abschließenden

Wahrung der Ordnung und Einwurzelung in meine kognitiven Strukturen – wieder in meinem Fach verstauen. Nach diesem Verständnis findet Lernen außerhalb von Fächern und über diese hinaus statt. Das Fach dient am Ende der *Sortierung des Verstandenen*, es kommt so betrachtet erst *nach* dem Lernen ins Spiel². Dazu ein klassisches Zitat Martin Wagenscheins: „Der Pädagoge kann nicht anders, als die Grenzen des Faches, auf dem er zu Hause ist, überschreiten. Tut er es nicht, so verliert er seine bildende Aufgabe aus den Augen“ (Wagenschein 2013, S. 27).

Hieraus folgt unmittelbar Engartners (2018) zweiter Eckpfeiler zu den Adressatinnen und Adressaten sozioökonomischer Bildung: die „Orientierung an Interessen und Lebenssituationen der Lernenden“ (ebd., S. 39). Auch in der Auswahl und Darstellungsform ihrer Gegenstände setzt eine sozioökonomische Bildung ihre Priorität dort, wo Ökonomie den jeweiligen Lernenden nahe ist – in für sie spürbaren, unmittelbaren Sachen, Fragen und Problemen. Sie grenzt sich damit ab von einem akademisch-elitären Ressentiment, das sich äußert „in Stolz auf die Menge des immer Neuen und Umwälzenden und in Esoterik, die sich in den Prunkmantel facheigener Wissenschaft einhüllt, bestickt mit den Symbolen ihrer abstrakten Kunst: undurchschaubaren Formalismen und Apparaturen. [...] der Wunsch zu imponieren widerspricht der bildenden Zuwendung: sie will vertraut machen“ (Wagenschein 2013, S. 66).

Mit etwas ‚vertraut zu sein‘ bedeutet jedoch mehr als kühle Kenntnis darüber erlangt zu haben. Im Sinne des Wissenschaftsprinzips entsteht Vertrautheit aus ‚verstehen wollen‘, aus forschender, reflektierender, kritischer Auseinandersetzung. Engartners (2018) dritter Eckpfeiler benennt daher die „Ausbildung von Reflexions-, Kritik- und Urteilsfähigkeit [als] Bildungsanspruch“ der sozioökonomischen Bildung (ebd., S. 41), wohingegen der konventionellen ökonomischen Bildung vor allem die „Ökonomisierung des Denkens und Handelns“ nach dem

²Vor diesem Hintergrund sind Begriffe wie *Fachwissen* und *Fachkompetenz* wesentlich unpädagogischer als *Sachwissen* und *Sachverstand*. Außerdem markiert die Problematik des ‚Fach‘-Begriffs meines Erachtens einen blinden Fleck der aktuellen Pluralismus-Debatte: Über eine Vielfalt an fachlichen/disziplinären Perspektiven zu sprechen, wäre in meinem Beispiel lediglich die Frage, *wie viele und welche Schubladen* mein Schreibtisch hat (ergo, wie „plural“ ich in meiner *Sortierung* aufgestellt bin) – noch unberührt von der Frage, welche *Sachen* darin sind und wie ich zum Lernen an sie herankomme. In diesem Sinne fände ich zukünftig einen Diskurs um relevante/fundamentale ökonomische *Phänomene* und methodische/mediale Zugänge zu diesen didaktisch zielführender als weitere Diskurse um die (evidente) Vielfalt der *Perspektiven*.

Vorbild des *homo oeconomicus* zugeschrieben wird (Famulla 2019; Hedtke 2014). Diese unterschiedlichen Anliegen hätten *methodische* Konsequenzen: Eine so ausgerichtete konventionelle ökonomische Lehre würde auf einer Abbilddidaktik basieren; die akribische Einübung modellgeleiteten Denkens und Argumentierens läge im Fokus. Wiederum mit Wagenschein gesprochen, wäre eine solche konventionelle ökonomische Lehre primär die *Darbietung* der als kanonisch betrachteten Wissensbestände, und zwar streng deduzierend, „denn da kann, wenn alles stimmt, keiner widersprechen und jeder ‚kann folgen‘. Er wird nur gefragt ‚Kommen Sie mit?‘, und nicht ‚Fällt Ihnen zu dem Problem etwas ein?‘ Er gewöhnt sich ab zu fragen: ‚Wie sind Sie darauf gekommen?‘“ (Wagenschein 2013, S. 127).

Ein derartiges (gewissermaßen fach-autoritäres) ‚Nachlaufen‘ stünde im direkten pädagogischen Widerspruch zu „sein dürfen“ und „verstehen wollen“ – lediglich „handeln können“ könnte so gefördert werden, und auch das nur reproduzierend, in den engen Grenzen des (Vor-)Gegebenen – eher anreizgesteuertes „Verhalten“ als selbstbestimmt-zielgerichtetes „Handeln“. Ein diszipliniertes Nachlaufen steht auch im Widerspruch zum obigen kritischen Bildungsanliegen einer sozioökonomischen Lehre. Deren methodische Ausrichtung müsste vielmehr eine „Vermittlung von Handlungs-, Interaktions-, Problem- und Kooperationsorientierung“ sein, Engartners (2018) viertem Eckpfeiler (ebd., S. 43)³.

Hiermit kommen wir schließlich zu den eingangs erwähnten Begrifflichkeiten ‚Raum‘ und ‚Lebendigkeit‘ zurück: Die Gestaltungsfragen, die sich Lehrende in den Beiträgen dieses Bandes stellen und mit innovativen Lösungen zu beantworten suchen, betreffen letztendlich *Lernangebote als Orientierungsangebote*. Dies sind nicht technisch und mechanisch gedachte „Stoffe“ oder (re-)produzierbare „Wissensgüter“, die hoheitlich beschlossen und mit möglichst effizienten „Techniken“ im Sinne eines „Transports“ vermittelt werden können. Statt der Definition solcher Straßen bzw. Bahnen, in denen Studierende auf gegebene Ziele zulaufen (und sich höchstens dadurch auszeichnen, dass sie „vornewegrennen“ oder „auf der Strecke bleiben“), geht es innovativer sozioöko-

³Ich lasse an dieser Stelle den fünften Eckpfeiler Engartners (2018) – die „Curriculare Verankerung in sozialwissenschaftlichem Verbundfach“ (ebd., S. 44) – aus, da es sich dabei um eine übergeordnete programmatische Frage handelt. Diese ist nicht minder interessant, liegt aber nicht im Fokus dieses Beitrags auf die *Innenarchitektur* sozioökonomischer Lehre.

nomischer Hochschullehre um organisch und architektonisch gedachte *Raumdimensionen*. Dies sind grobe, aber sehr bewusst gesetzte Strukturen, innerhalb derer sich Lernende zunehmend frei bewegen, entfalten und zur Reflexion innehalten könnten (ganz im Sinne eines gemäßigt-konstruktivistischen Lernverständnisses). Also:

- Räume, in denen eigenen Anliegen entsprechendes *Handeln* erlaubt ist (oder sich durch direkte *Erfahrung* neue Handlungs- und Sinnressourcen erschließen lassen);
- Räume, die zu *Interaktion* und *Kooperation* einladen, anstatt Isolation und Konkurrenz zu fordern;
- Räume, die eine forschende Auseinandersetzung mit relevanten Problemen erlauben.

Als Qualitätsmerkmale für solche Räume und die Prozesse darin führen die Beiträge schließlich Resonanz, Engagement und immer wieder *Lebendigkeit* an – ein Wort, das zunächst alltagssprachlich und metaphorisch wirkt, in der Geschichte der Pädagogik jedoch eine ganz konkrete konzeptionelle Belegung hat, die ich im nächsten Abschnitt ausführen werde. Diese ist nicht neu, so wenig, wie die diversen didaktischen Elemente dieses Bandes ‚bahnbrechend‘ sind. Wir sprechen dennoch sehr bewusst von *Innovationen*, denn ganz im Sinne Joseph A. Schumpeters (2017 [1912]) gibt es beachtliche Hürden zwischen der *Invention* (der Entdeckung und dem Verständnis eines Konzepts) und deren marktgängiger Umsetzung.

Um diesen Abschnitt zusammenzufassen: Ich möchte innovative sozioökonomische Hochschullehre als *eine lebendige Wirtschaftsdidaktik* verstanden wissen, der es gelingt, *wichtigen Sachen und menschlichen Anliegen einen Raum zu geben*. Dabei wird sie sicher einige avantgardistische Neuerungen erschließen. In großen Teilen jedoch wird sie auf Konzepte zurückgreifen, die schon lange pädagogisch begründet sind und nur darauf warten, ihre rational rechtmäßige Umsetzung an Orten der höheren Bildung zu erfahren. Es wurde schon deutlich: Der Weg zu einer offenen Gesellschaft und der dazugehörigen Bildung ist lang und spiralförmig.

4 Wie lebendiges Lernen gelingen kann

Der Begriff des ‚Lebendigen‘ hat eine lange pädagogische Tradition (Casper 2019⁴), besonders ausdrücklich und analytisch belegt wurde er jedoch im Verständnis des ‚Lebendigen Lernens‘ und dem damit verbundenen Konzept der ‚Themenzentrierten Interaktion‘ bei Ruth C. Cohn (siehe Cohn 1971, 2016; Cohn und Terfurth 2007; Stollberg und Schneider-Landolf 2010, S. 147; für hochschulische Entwicklungen insbesondere Meyerhuber et al. 2019). Hier ist nicht der Ort, um vertieft auf die Themenzentrierte Interaktion einzugehen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass sich sozioökonomische Bildung wie oben beschrieben als sach-, problem- bzw. ‚themenzentriert‘ und interaktionistisch versteht, nicht als ‚perspektivisch diszipliniert‘. In diesem Sinne halte ich eine tiefere Auseinandersetzung mit der Haltung und den etablierten Werkzeugen der Themenzentrierten Interaktion für alle an Hochschuldidaktik Interessierten für empfehlenswert, auch über die spezifischen Anliegen der sozioökonomischen Lehre hinaus.

Mit dem Anspruch des ‚Lebendigen‘ bezieht sich Cohn positiv auf resonante, organische Wachstumsprozesse und gleichzeitig negativ auf nicht-involviertes Lernen, bei dem ‚träges‘ bzw. ‚totes Wissen‘ (‚*inert knowledge*‘) entsteht, so wie es schon Alfred N. Whitehead (1929) beschreibt (auch Renkl et al. 1996). In der Kritischen Theorie arbeitete Theodor W. Adorno (1990 [1959], S. 111 f.) entsprechend mit dem Begriff der ‚Halbbildung‘, die gar tödlich-giftig sei, also direkter Feind des Lebendigen: ‚Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind: Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben.‘

Mit ‚Kontinuität des Bewusstseins‘ ist hier Biographie angesprochen, also nicht nur das Lebendige als abstraktes Prinzip, sondern das konkrete individuelle Leben: Halbbildung nach Adorno ist Aneignung von Information ohne ‚Anverwandlung‘, ohne ‚Resonanz‘ im Sinne Hartmut Rosas (2016), ohne ‚Personalisierung‘ im Sinne Cohns (2016). ‚Lebendig‘ lernen bedeutet im Gegenzug biographisch und genetisch lernen, oder mit einem typisch sozioökonomischem Begriff: mit *Lebensweltbezug*. Dieser Bedeutungsbezug ist eine von drei analytischen Bestimmungen des ‚Lebendigen Lernens‘, die sich mit

⁴Ich beziehe mich in diesem Abschnitt auf meine Vorarbeiten zu ‚Lebendiger Wirtschaftsdidaktik‘ und übernehme einige Fragmente im Wortlaut (Casper 2019, S. 40 ff.).

Bezug auf Gerhard Härle (2011, S. 22 f.) definieren lassen. Ich ordne diesen drei Bestimmungen jeweils Beispiele aus den Beiträgen dieses Bandes zu, um ihre Tragfähigkeit für angewandte sozioökonomische Hochschullehre zu unterstreichen. Dabei wären diverse Mehrfachnennungen möglich; ich begrenze mich zur Übersichtlichkeit auf die meines Erachtens einschlägigsten.

a. Lebendige Wirtschaftsdidaktik ist biographisch

Lebendigkeit lässt sich also zunächst über einen gewissen *Bedeutungsbezug* erreichen. ‚Lebendig‘ heißt dann ‚*das (eigene) Leben betreffend*‘. „Das Adjektiv ‚lebendig‘ in seiner Fügung mit ‚Lernen‘ meint unter anderem auch die Bedeutsamkeit des Lernens selbst und der zu erwerbenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände für das Leben des Lernenden – im Hier und Heute sowie im Blick auf seine Fortentwicklung. Lernen wird erst dadurch ‚lebendig‘, dass es mit eigenem Leben gefüllt und aufs eigene Leben bezogen werden kann“ (ebd.). In den Beiträgen dieses Bandes kommt dieser Bedeutungsbezug durch unterschiedliche Gegenstände und Methoden zum Ausdruck:

- durch Kontextualisierung ökonomischer Fragestellungen in aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen (Fahrbach und Weiser idB);
- durch das strukturierte Erfassen und Lösen unmittelbarer Probleme, z. B. in Form von *design thinking* (Mayer und Schröder idB; Hantke idB);
- durch selbstreflexive und biographische Modi des Schreibens, z. B. in Form von Erzähltexten (Thrun et al. idB), Portfolios (Beyer idB), Essays (Boerger idB) und Poesie (Hahn et al. idB).

b. Lebendige Wirtschaftsdidaktik ist sinnlich

Lebendigkeit lässt sich zweitens als eine gewisse *Lernprozessqualität* bestimmen. ‚Lebendig‘ heißt dann ‚*belebt und belebend; aktiv, sinnlich, abwechslungsreich*‘: „die Forderung nach ‚lebendigen‘, das heißt: nach abwechslungsreichen, sach-, personen- und situationsangemessenen Lernformaten“ (Härle 2011). Damit sind jedoch keinesfalls „modische“ (Hahn et al. idB) Lernarrangements gemeint, nicht oberflächlich spektakuläre Methodenfeuerwerke, wie sie gern in Schaulust abgehalten werden. Nicht das Spektakel, sondern die *Tiefe der Erfahrung* ist lernförderlich, die (möglichst sinnliche) Nähe zum Gegenstand. Es geht nicht darum, tote Stoffe in Methodenplüsch zu ‚verpacken‘ und derartige Mogelpackungen dann im Sinne einer logistischen Dienstleistung effizient zu vermitteln (s. o.). Lebendigkeit bedeutet vielmehr, den Lerngegenstand, die Sache, um die es wirklich geht, *freizulegen*, zugänglich zu machen, erfahrbar zu machen – mit

möglichst allen Sinnen, konkret und tief. Daraus folgt: Wenn die Sache *an sich* spektakulär ist, kann es auch die Lernsituation werden – sie muss (lediglich) einen unvermittelten Zugang erlauben. Ist die Sache hingegen fossilisierte Langeweile alter Tage, bleibt eine ‚spektakuläre‘ Methode Blümchentapete über kaltem Gestein. In diesem Band zeigen Positivbeispiele

- Dynamik, Timing und Metakommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden (Beyer idB);
- sinnlich ansprechende, ästhetische und kulturalistische Zugänge, z. B. via Fotografie, Film und Collagen (Thrun et al. idB);
- performativ-ästhetische Verfremdungen (Hahnet al. idB);
- Körperlichkeit, in Form von Aufstellungen (Beyer idB) und systemischen Visualisierungen (Hantke idB);
- ein unmittelbares In-die-Welt-Schauen-und-Berühren im Rahmen von Exkursionen (Hopp und Steffestun idB; Dasgupta idB).

c. Lebendige Wirtschaftsdidaktik ist ehrfürchtig

Lebendigkeit lässt sich drittens als *Interaktionsmoral* bestimmen. ‚Lebendig‘ bedeutet dann ‚das Lebendige bejahend; ehrfürchtig und staunend Beziehung zu anderen Lebewesen gestaltend‘: ‚Nimmt man [...] die Vokabel *lebendig* in ihrer emphatischen Bedeutsamkeit im Kontext der humanistischen Psychologie und Pädagogik ernst, dann erschließt sie eine personale Dimension, die von den Settings allein nicht erfasst wird: Die Dimension des Lernens in der lebendigen, authentischen Beziehung mit dem lebendigen Gegenüber [...], die mehr ist als die Ermöglichung von Kompetenzerwerb – nämlich Begegnung und Beziehung‘ (Härle 2011).

Die hiermit angesprochene humanistische Ethik (Fromm 2017 [1947]) orientiert sich am Menschen *per se*, sie gebietet nicht nur Ehrfurcht vor sich selbst, sondern vor *allen* Menschen, mehr noch: ‚Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen‘ (Cohn 2016, S. 120). Dieses ethische ‚Axiom‘ ist fundamental für die themenzentrierte Interaktion und für ‚Lebendiges Lernen‘ nach Cohn (ebd.). Es steht dem Primat der individuellen Nutzenmaximierung frontal gegenüber, einem der zentralen Kritikpunkte der sozioökonomischen Bildung an der konventionellen ökonomischen Bildung (s. o.). In den Beiträgen dieses Bandes wird diese ethische Dimension des Lebendigen schließlich sichtbar anhand von

- Formaten, die ein Wechselspiel aus Information, Kritik, Alternativen, Erwägungen, Argumentationen und Wertbezügen anregen (Thieme idB; Thrun et al. idB; Boerger idB u.v.a.);

- flachen Hierarchien, solidarischen Initiativen und *Empowerment* als Zielgröße, oft in klassischen Kreis-Formaten⁵ realisiert (Breljak et al. idB; Berner et al. idB; Beyer idB);
- Begegnung und Fürsorge (bzw. *care work*) als Gegenstand und Modus sozioökonomischer Hochschullehre (Saave idB; Hopp und Steffestun idB; Dasgupta idB).

Zusammenfassend beschränkt sich eine solche lebendige Wirtschaftsdidaktik weder auf positivistische Setzungen („So ist es“), noch auf eine alleinstehende Kritik („So ist es nicht/darf es nicht sein“). Lebendige Kritik beschränkt sich eben nicht auf das Vergnügen des Entlarvens. Lebendige Kritik ist konstruktiv, alternativ und gestaltend; sie ist ehrfürchtig vor den Anliegen und Potenzialen anderer – und damit unweigerlich diskursiv. Diskurse brauchen wiederum Räume – Schutz-Räume, Denk-Räume, Resonanz-Räume, Spiel-Räume, Gedeih-Räume. In diesem Sinne verstehe ich *Raum* und *Lebendigkeit* als zentrale Kategorien einer sich erneuernden – nicht nur, aber auch sozioökonomischen – Hochschuldidaktik.

5 Wohin Leitplanken einer sozioökonomischen Hochschullehre führen könnten

Aus den vorherigen Kapiteln sind einige Leitideen innovativer sozioökonomischer Hochschullehre hervorgegangen. Es bleibt nun noch, Rahmenbedingungen für deren Fortschreiten zu benennen und einen Blick in die Zukunft zu wagen. Doch zunächst ist zurückzublicken: Was brauchte es aufseiten der Lehrenden für die Umsetzung von Innovationen, wie sie in diesem Band vorgestellt wurden? Die Gelingensbedingungen lassen sich grob in institutionelle und persönliche Faktoren unterscheiden:

Hinsichtlich der *institutionellen Faktoren* gilt es, insbesondere technisch-organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen. Hierzu gehört eine unterstützende Studienplanung, die in Bezug auf Zeitfenster, Wahlmöglichkeiten,

⁵Von der Agora bis zum Stuhlkreis der Reformpädagogik: Im Kreis drücken sich diverse Gestaltungselemente aus, die in diesem Beitrag angesprochen wurden. So ist ein Sitzkreis unter anderem die größtmögliche räumliche Ausdehnung, bei der sich alle Teilnehmenden sehen und hierarchielos begegnen können. Der Kreis ist außerdem Ausdruck wechselnder Verantwortung, vergleiche das Format der *Ringvorlesung*.

Anrechnung von Studienleistungen sowie An- und Abmeldezeiträumen eher ermöglichend mitgestaltet als bürokratisch-restriktiv (re-)agiert. Auch zusätzliche (finanzielle) Förderungen für innovative Lehre erhöhen merklich die Qualität. Dabei sind solche Förderungen als langfristige Investitionen zu verstehen: Die entwickelten Konzepte sollten gut dokumentiert, publiziert und schnellstmöglich in bleibenden curricularen Strukturen verankert werden. Bleibt es bei befristeten Projekten, so droht bei Personalwechsel ein Totalverfall des Engagements und des Erfahrungswissens gleichermaßen, wie es einige der Beiträge in diesem Band bedauerlicherweise berichten.

Hinsichtlich der *persönlichen Faktoren* wiederum gelingen Innovationen, die auf Pluralismus, Kooperation und *Empowerment* zielen, nur durch gemeinsame Themen und die allseitige Offenheit zur themenzentrierten Arbeit. Was sind solche gemeinsamen Themen? Neben einem geteilten inhaltlichen Interesse an sozioökonomischer Bildung braucht es letztendlich ein allgemeines hochschuldidaktisches Interesse. Ohne eine forschende, kritisch-experimentelle Haltung zu Lehr-Lernprozessen verbliebe die Entwicklung sozioökonomischer Hochschullehre allein in domänenspezifischen Fragen der Fachinhalte verhaftet.

Für die konzeptionelle und methodische Weiterentwicklung hingegen braucht es Akteurinnen und Akteure, die sich im Sinne eines *Scholarship of Teaching and Learning* (Huber 2014) nicht nur für die Qualität der eigenen Lehre in konkreten Einzelfällen stark machen, sondern darüber hinaus Lehre *aktiv beforschen*, im Hinblick auf verallgemeinerbare und transferierbare Gelingensbedingungen: „*Scholarship of Teaching and Learning* (im Weiteren kurz: *SoTL*) ist die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (ebd., S. 21).

In diesem Sinne ist dieser Band ein erfreuliches Beispiel für hochschuldidaktische Fachdiskurse, doch er bleibt, begründet in seinem Kernanliegen, größtenteils auf der Ebene von *Erfahrungsberichten* und *konzeptionellen Orientierungen*. Diese Textsorte ermöglicht wichtige, womöglich wegweisende didaktische und inhaltliche Reflexionen; sie ist kritisch betrachtet jedoch noch weit von einem *SoTL*-Standard entfernt, denn „*Scholarship* [wird] als Forschen gegenüber bloßem Erzählen oder Rasonnieren [sic!] über Lehrerfahrungen oder -ansätze (ohne den Versuch einer wissenschaftlichen Prüfung) hervorgehoben“ (ebd.). Um über vereinzelte Innovationen und Pionierarbeit in kleinen Fallzahlen hinaus *neue Standards* (sozio-)ökonomischer Bildung zu setzen, wird es in Zukunft unausweichlich sein,

- noch strukturierter die Konsequenz und Wirksamkeit didaktischer Entscheidungen zu prüfen (nicht unbedingt: zu messen!),
- vereinzelte hochschuldidaktische Erkenntnisse diskursiv zu validieren und
- sich (wie beispielsweise in der hochschuldidaktischen Sektion der GSÖBW) als *community of practice* (Wenger 2008) zumindest soweit zu organisieren und zu formalisieren, dass nicht jede und jeder das Rad neu erfinden muss.

Es braucht schließlich, bei allen Freiheiten und lose strukturierten Räumen, auch didaktische *Regeln der Kunst*. Diese betreffen „sein dürfen“, „verstehen wollen“ und „handeln können“ – auf der Ebene der Lernenden ebenso wie auf der Ebene der Lehrenden. Wobei sich die Lehrenden selbst wieder als Lernende einer höheren Ordnung verstehen dürfen: als Lernende auf dem Weg zu hochschuldidaktischer Professionalität in ihrer Domäne, der sozioökonomischen Hochschullehre.

6 Was sich Hochschullehrende erlauben dürfen

Zum Abschluss dieses Beitrags möchte ich Erlaubnisse aussprechen. Bitte verstehen Sie dieses Verfahren nicht als herablassend. Es steht vielmehr in der gemeinsamen Linie des sozioökonomischen Pluralismus und der Humanistischen Psychologie und Pädagogik. Ganz im Sinne von „sein dürfen“ und „sein lassen“ sind Erlaubnisse „positive Grundbotschaften, die der erwachsenen Person das Recht zusprechen, das eigene Potenzial zu entfalten“ (Gührs und Nowak 2014, S. 327). Positivistisch-normative Botschaften, wie sich Hochschullehrende verhalten *müssen* oder *sollen*, würden Diskurse einengen, abbinden oder Oppositionen beschwören, die unnötige Streitenergie verbrauchen. Erlaubnisse hingegen laden zu Entfaltung ein (und Entfaltung resultiert in Vielfalt), ohne die Möglichkeit des Rückzugs zu verwehren. Ich beginne hier mit ein paar Punkten und hoffe, dass Sie, die diesen Beitrag lesen, daraus eine offene Liste machen, die Sie für sich weiterdenken und pflegen:

- Hochschullehrende dürfen im Namen der Wissenschaft alles hinterfragen, auch die Grundannahmen und den Kanon ihrer eigenen Disziplin.
- Hochschullehrende dürfen sich mit Studierenden solidarisieren.
- Hochschullehrende dürfen Position beziehen.
- Hochschullehrende dürfen sich für drängende gesellschaftliche Belange mitverantwortlich zeigen.

- Hochschullehrende dürfen mit gleichgesinnten Kolleginnen und Kollegen Enklaven des guten Geschmacks bilden – und diese institutionalisieren.
- Hochschullehrende dürfen sich für Lehre begeistern, auch wenn ihr akademisches Umfeld wenig Anreize dafür setzt.
- Hochschullehrende dürfen selbst lernen. Immer.

Literatur

- Adorno, T. W. (1990) [1959]. Theorie der Halbbildung. In G. Adorno & R. Tiedemann (Hrsg.), *Soziologische Schriften 1. Gesammelte Schriften Bd. 8.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bäuerle, L. (2019). Warum VWL studieren? *Sinnangebote ökonomischer Lehrbuchliteratur. Zeitschrift für Diskursforschung*, 3(2018), 306–332.
- Casper, M. (2019). *Lebendige Wirtschaftsdidaktik. Problemfelder, Entscheidungsfelder und Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik am Beispiel des Prototyps „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand Ökonomischer Bildung“.* Dissertation: Universität Hamburg.
- Cohn, R. C. (1971). Living-Learning Encounters: The Theme-Centered Interactional Method. In L. Blank, G. B. Gottsegen & M. G. Gottsegen (Hrsg.), *Confrontations. Encounters in Self and Interpersonal Awareness* (S. 245–271). New York: Macmillan.
- Cohn, R. C. (2016). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (18. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C., & Terfurth, C. (Hrsg.). (2007). *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Engartner, T. (2018). Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In T. Engartner, C. Fridrich & S. Graupe (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Famulla, G. (2019). Sozioökonomische Bildung – Grundgedanken. In Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hrsg.), *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht* (S. 19–31). Frankfurt/M: Wochenschau.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten* (3. Aufl.). Stuttgart: Kreuz.
- Frey, H. P., & Hausser, K. (1987). Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In H. P. Frey & K. Hausser (Hrsg.), *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung* (S. 3–26). Stuttgart: Enke.
- Fromm, E. (2017) [1947]. Den Menschen verstehen. Psychoanalyse und Ethik. München: dtv.
- Graupe, S. (2013). Ökonomische Bildung: Geistige Monokultur in der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen. *Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte* (Bd. 2: Bildung und fragendes Denken, S. 139–165).
- Gührs, M., & Nowak, C. (2014). *Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse* (7. Aufl.). Meezen: Limmer.

- Härle, G. (2011). „Lebendiges Lernen“ und „Kompetenz“ – Gegensatz oder Bereicherung? *Themenzentrierte Interaktion*, 25(2), 11–24.
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozio-ökonomische Bildung? In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 81–127). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hedtke, R. (2018). *Das sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Hoyningen-Huene, P. (2016). *Systematicity. The nature of science*. Oxford: Oxford University Press.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 10* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Humboldt, W. v. (1997) [1792]. *Bildung und Sprache. Besorgt von C. Menze*. (5. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Lewin, K. (1951) [1947]. Frontiers in group dynamics. In D. Cartwright (Hrsg.), *Field Theory in Social Science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin* (S. 188–237). London: Social Science Paperbacks.
- Meyerhuber, S., Reiser, H., & Scharer, M. (Hrsg.). (2019). *Theme-centered interaction (TCI) in higher education. A didactic approach for sustainable and living learning*. Heidelberg: Springer.
- Popper, K. R. (1945). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. London: Routledge.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Renkl, A., Mandl, H., & Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 31(2), 115–121.
- Reinmann, G. (2015): Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, 63 (5+6), 178–188.
- Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38(3), 347–363.
- Robinson, S. B. (1975). *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (5. Aufl.). Berlin: Luchterhand.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schumpeter, J. A. (2017) [1912]. *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Spoun, S., & Wunderlich, W. (Hrsg.). (2005). *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Symposium Universität und Persönlichkeitsbildung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Stollberg, D., & Schneider-Landolf, M. (2010). Lebendiges Lernen. In M. Schneider-Landolf, J. Spielmann, & W. Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (2. Aufl., S. 147–153). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Tafner, G. (2016). Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der Ökonomischen Bildung. In H. Arndt (Hrsg.), *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung* (S. 30–42). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wagenschein, M. (2013). *Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity* (16. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York: Free Press.

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

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

