

Georg Tafner

► „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen“ (Klafki)¹. Ansätze zur Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik

In einer behavioristischen Kompetenzorientierung wird von der Performanz auf ein nicht wahrnehmbares Vermögen – Kompetenz – geschlossen. Operationalisierung schließt Bereiche des beruflichen und wirtschaftlichen Handelns aus. Sollen neben Effizienz auch Verantwortung und die Sinnfrage in die Didaktik aufgenommen werden, dann ist ein bildungstheoretischer Zugang unabdingbar. Damit können neben der objektiven Effizienz auch die normative Verantwortung, der subjektive Sinn und das Performative der Praxis in den Blick genommen werden. Das sind Wirklichkeitsebenen, die eine naturalistisch begründete Didaktik gar nicht fassen kann. Der Ganzheitlichkeit des lebensweltlichen beruflichen Unterrichts geschuldet, ermöglicht dies den Blick auf den ganzen Menschen – den lernenden und den lehrenden.

1 Problemaufriss: Von der Stange Wurst und dem Aufschnitt

Dieser Beitrag versucht eine ganzheitliche, bildungstheoretische Didaktik der beruflichen Bildung darzulegen, die versucht, Objektives, Normatives, Subjektives und Performatives zu verbinden. Damit sollen unterschiedliche Wirklichkeitsebenen angesprochen werden, die in der Lebenswelt des Unterrichts, der ja kein Experiment, sondern Wirklichkeit ist, immer gleichzeitig vorhanden sind.

Der Versuch, eine eigenständige bildungstheoretisch fundierte berufliche Didaktik zu formulieren, beginnt bei der Abgrenzung von nicht bildungstheoretisch fundierten Konzepten. Da heute weltweit die Kompetenzorientierung im Mittelpunkt der Didaktik steht (vgl. SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2012), muss sich eine bildungstheoretische Begründung auch mit ihr auseinandersetzen. In diesem Beitrag werden zwei Formen der Kompetenzorientierung angesprochen: einerseits eine ganzheitliche Form, die versucht Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts zu berücksichtigen und die Entwicklung des Lernenden in den Blick zu neh-

1 1996, S. 265

men, der sein Wissen verantwortlich anwenden können soll; andererseits eine Kompetenzorientierung, die technologischen Machbarkeitsvorstellungen folgt und dabei entweder detaillierte quantifizierbare Modelle erstellt, die im Unterricht nicht eingesetzt werden können, oder durch Quantifizierung und Standardisierung versucht, Bildung direkt auf unterschiedlichen Ebenen steuern zu wollen. Dieser Beitrag soll eine Didaktik erarbeiten, die bewusst Nicht-Messbares und Nicht-Quantifizierbares mit einschließt. Dies erfolgt aus einer österreichischen wirtschaftspädagogischen Perspektive.

Nach ZABECK (2004, S. 2) „versteht sich die Didaktik der Berufserziehung bis heute als eine auf das Gelingen beruflicher Handlungen ausgerichtete Lehr-Lern-Forschung“. Dominiert werden Lehr-Lern-Forschung und Didaktik vom Konzept der Kompetenzorientierung auf der Basis von Operationalisierung. „Es will mir scheinen, dass der unheilvolle Publikationsdruck, unter dem die jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stehen, die Atomisierung der empirischen Forschung negativ zu beeinflussen beginnt. Unter diesem Druck entwickeln die Forschenden nicht selten Hypothesen, welche Probleme aufwerfen, die Praktiker aus ihrer Erfahrung ohne Weiteres und verlässlich beantworten können.“ (DUBS 2012, S. 14f.). Durch diese „Atomisierung“ der empirischen Lehr-Lern-Forschung wird es für alle Stakeholder im Bildungssystem schwierig bis unmöglich, das Gesamte zu erkennen und zu beurteilen. Darüber hinaus werden systematisch bestimmte Fragestellungen ausgeschlossen, weil sie der Operationalisierung und Messbarkeit nur schwer zugänglich sind. Interessiert sich jemand – metaphorisch gesprochen – für die gesamte Stange Wurst und nicht für die fein säuberlich aufgeschnittenen Wurstblättchen, wird es schwierig bis unmöglich, diese wieder in ein konsistentes Ganzes zusammenzuführen. Bestimmte Fragestellungen scheinen heute in der Forschung schon deshalb ausgeklammert zu sein, weil sie sich nicht operationalisieren lassen. Dies ist – wie gezeigt wird – im Bereich des Normativen der Fall, aber auch beim individuellen Bewusstsein des Menschen, Ähnliches könnte für die Lehrperson gelten. Wer sich heute an eine geisteswissenschaftliche didaktische Studie macht, hat es schwieriger als jemand, der eine operationalisierte Frage quantitativ vermisst: „Empirische Modellierung und Messbarkeit von Handlungskompetenz bilden zentrale Inhalte des derzeitigen bildungspolitischen Diskurses. In den vergangenen Jahren wurden hierzu in unterschiedlichen beruflichen Domänen Modelle konstruiert und auf empirische Belastbarkeit geprüft.“ (KLOTZ/WINTHER 2012, S. 1). Kritiker meinen jedoch: „Im Zuge der Entwicklung kognitionspsychologischer Verfahren zur Erfassung beruflicher Kompetenz reduziert sich das Berufliche und insbesondere die Qualität beruflichen Handelns immer mehr auf ein reines Messproblem.“ (BECKER/SPÖTTL 2015, S. 1). Dennoch oder gerade deshalb kommt der Blick auf das Ganzheitliche – die Wurst – kaum in den Blick: „Dabei werden die drei didaktischen Leitkategorien Kompetenzorientierung, Individualisierung und Selbststeuerung durchaus intensiv diskutiert. Allerdings erfolgt dies weitgehend isoliert voneinander, sodass Zusammenhänge und Widersprüche der Kategorien bisher nicht systematisch aufgearbeitet wurden. Dies kann für fokussierte wissenschaftliche Forschung unproblematisch sein, für schulpraktische Probleme gilt es jedoch die Komplexität didaktischer Planung möglichst ganzheitlich in den Blick zu nehmen.“ (KRILLE 2016, S. 73).

Diese didaktischen Entwicklungen ereignen sich vor dem Hintergrund einer ausdifferenzierten, pluralistischen und ökonomisierten Gesellschaft und Kultur, die gleichzeitig Gewinner und Verlierer hervorbringt. Geprägt ist diese Gesellschaft vordergründig von Zweckrationalität, Quantifizierung und Ökonomisierung (vgl. VIETTA 2012, TAFNER 2015a, S. 482 ff. u. 703 ff.). Schule als riesige Kulturreproduktionsmaschine spiegelt diese Entwicklungen wider: Heterogene Klassen, sozioökonomische Ungleichheiten (vgl. TAFNER 2015b) und der Versuch, Bildung technologisch operationalisierbar, messbar und steuerbar zu machen sowie die Vorstellung, alle sozialen Probleme mit Bildung lösen zu können, bringen die aktuelle schulische Situation auf den Punkt (vgl. kritisch dazu TAFNER 2015c insbesondere für die Situation in Österreich). Die Heterogenität des Schulalltags scheint zum Wunsch nach Standardisierung auf Basis von Quantifizierung zu führen.

2 Entstehung und Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Noch im 19. Jahrhundert wurde das Zweckrationale, Wirtschaftliche, Nützliche und Technische nicht der Sphäre der Kultur, sondern der Zivilisation zugeordnet. Es war deshalb schwierig, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu akademisieren. Erst eine normative, geisteswissenschaftliche und kulturphilosophische Setzung in Form der Berufsbildungstheorie ermöglichte die universitäre Verankerung (vgl. TAFNER 2015a, S. 75 ff.). „[I]n einer industriell-technischen Gesellschaft kann man kein Menschenbild mehr zur Norm erheben, aus dem die wirtschaftlichen und technischen Leistungen ausgeklammert sind. Denn auch sie sind in hohem Grade Leistungen des Geistes. Gerade ihre Vernachlässigung bei der sittlichen Wertschätzung hat zu der extremen Einseitigkeit der Weltanschauung geführt, die sich als „ökonomischer Materialismus bezeichnet. Die moderne Wirtschaft selbst ist in höchstem Maße ein Produkt des Geistes. Humanisierung der Arbeit ist in unserer Zeit eine vordringliche pädagogische Aufgabe.“ (SPRANGER 1959, S. 136 f.). SPRANGER definiert sechs ideale Grundtypen der Individualität: „der theoretische Mensch, der ökonomische Mensch, der ästhetische Mensch, der soziale Mensch, der Machtmensch, der religiöse Mensch“ (SPRANGER 1965, S. VI) und reiht den ökonomischen Menschen als *einen* Idealtypen ein. SPRANGER (1965, S. 387) führt auch aus, dass „in jedem Geistesakt [...] die Totalität des Geistes [lebt]“. Alle Lebensbereiche des Menschen sind gleichwertig und beschreiben Kultur. Da die Lebenszeit des Menschen begrenzt ist, kann er sich nicht mit allen Bereichen auseinandersetzen, sondern muss sich spezialisieren (vgl. SPRANGER 1965, S. VII). So leistet jeder an seiner Stelle einen Beitrag zur Kultur.

Es stand also eine kulturphilosophische, normative Setzung, an der nicht nur SPRANGER arbeitete, am Beginn der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft (vgl. TAFNER 2015a, S. 92 ff.).

Die Berufsbildungstheorie wurde jedoch in der NS-Zeit missbraucht. Erst spät in den 1960er- und 1970er-Jahren begann die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dieser Zeit,

denn unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg stand nach wie vor die Berufsbildungstheorie im Mittelpunkt (vgl. ebd.). Die Berufsbildungstheorie wurde als Leerformel dargestellt, die sich allzu leicht für nationalsozialistisches Gedankengut öffnen konnte (vgl. PLEISS 1973). War die Berufsbildungstheorie eine normative Setzung, so lautet nach der Aufarbeitung des Missbrauchs der normative Auftrag: nie mehr Missbrauch durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Das ist die zweite normative Setzung, die heute wohl niemand infrage stellt.

Aber die Berufs- und Wirtschaftspädagogik begann sich auszudifferenzieren: In der Abel-Blankertz-Kontroverse, die Mitte der 1960er-Jahre geführt wurde, ging es um die Frage, ob die Wirtschaftspädagogik soziologisch oder philosophisch ausgerichtet sein sollte. Es setzte sich das sozialwissenschaftliche Paradigma durch, welches ABEL in der Kontroverse einbrachte, weil Gesellschaft und Politik zuverlässige Antworten auf die Fragen der Berufsbildung erwarteten und diese nicht im Philosophischen gesehen wurden. BLANKERTZ sah darin eine Vernachlässigung der Berufsbildungstheorie und eine damit einhergehende Funktionalisierung der Berufsbildung (vgl. GONON/REINISCH/SCHÜTTE 2010, S. 433 ff.).

Mit Heinrich ROTHs Vorlesung über eine realistische Wendung in der Pädagogik aus dem Jahr 1962 in Göttingen entsteht die quantitativ-empirische Methode, die ROTH ergänzend zur geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft etablieren wollte. Steht in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Verstehen im Sinne der Hermeneutik im Mittelpunkt, so sind dies im neuen Ansatz quantitativ-empirische Untersuchungen, um hypothesenprüfend Korrelationen zur Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen aufzuzeigen. Gleichzeitig entsteht die kritische Theorie, welche Gesellschaft, Ökonomie und Erziehung vor dem Hintergrund des Zweiten Weltkriegs und seiner Ursachen kritisch hinterfragt und dafür unterschiedliche Methoden heranzieht, immer aber mit der Absicht, kritische Einsichten gewinnen zu wollen. Immer stärker hat sich parallel die qualitative Forschung sowohl in die Breite als auch in die Tiefe weiterentwickelt (vgl. KRÜGER 2000, S. 323; FATKE/ÖLKERS 2014, S. 7 ff.; GUDJONS 2012, S. 29 ff.).

In den letzten Jahren hat die quantitativ-empirische Forschung enorm an quantitativer Bedeutung gewonnen. Damit rückten die kritische Theorie und die Geisteswissenschaft so weit in den Hintergrund, dass sie sich heute wieder neu legitimieren müssen.

3 Stärken und Schwächen der Kompetenzorientierung

Mit den Forschungszugängen entwickelte sich auch die Didaktik in der beruflichen Bildung. Heute herrscht die Kompetenzorientierung vor (vgl. SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER/KLAUSNER 2013, S. 226 ff.).

Eines gleich vorweg: Die Kompetenzorientierung hat ihre Stärken und ihre Berechtigung. Vor allem ist diese darin zu sehen, dass das Können in den Mittelpunkt der Didaktik gerückt ist. Der beruflichen Bildung ging es immer darum, dass die Ausbildung zu mehr Kompetenz führt, die sich in beruflichen Situationen bewährt. Da aber kein System die Umwelt integrieren kann und die berufliche Schule niemals die berufliche Wirklichkeit sein kann

(vgl. SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2011), haben Schule und Betrieb unterschiedliche Aufgaben: Die Schule fokussiert den Wissensaufbau und die Reflexion, der Betrieb die konkrete Umsetzung im beruflichen System, was dennoch nicht ausschließt, dass die berufliche Schule versucht, berufliche Wirklichkeit handlungsorientiert zu simulieren (vgl. pluralistische Didaktik bei ZABECK 2004, S. 97 f.). Überraschend ist jedoch, mit welcher Wucht sich die Kompetenzorientierung durchgesetzt hat und anscheinend ein objektives, von der Geisteswissenschaft losgelöstes didaktisches Konzept geworden ist. Bereits 1999 kritisierte REETZ (1999, S. 34) eine ausufernde Verwendung des Begriffs der Kompetenz in der wirtschaftspädagogischen Diskussion. NEUWEG (2013, S. 107) führt aus, dass der Begriff zu einer Platitude geworden sei.

Die bekanntesten Kompetenzdefinitionen (vgl. SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2012) können so zusammengefasst werden: „Kompetenz bedeutet, Wissen und Können in einer bestimmten alltagsrelevanten Situation verantwortungsvoll für die Lösung eines Problems einsetzen zu wollen. Es ist ein *konstruiertes Vermögen*, über das eine Person verfügen kann und in einer konkreten Situation eingesetzt als Performanz ersichtlich wird.“ (TAFNER 2011, S. 140). Kompetenz ist also ein unsichtbares Vermögen, das aus Wissen, Können, Wollen und Verantwortung besteht. Sichtbar wird Kompetenz nie, sichtbar wird die Performanz; aufgrund der Performanz wird auf das Unsichtbare, die Kompetenz zurückgeschlossen.

Damit steht heute in der Didaktik ein Begriff im Mittelpunkt, der auf etwas Unsichtbares abzielt und dennoch als messbar gilt. Kompetenz hat noch nie jemand gesehen oder gehört. Es wird von der Performanz, also der wahrgenommenen Leistung, auf die Kompetenz geschlossen. Kompetenz ist somit eine Zuschreibung von außen (vgl. TAFNER 2015c, S. 55).

Das ist auch nichts wirklich Überraschendes. Auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik geht von einem so konstruierten Begriff aus: Bildung. Es wird allerdings nicht der Anspruch der Messbarkeit gestellt. Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst.

Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – „wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“ (BIERI 2005, S. 1). Bildung ist reflexiv, nicht transitiv.

Die Umsetzung der Kompetenzorientierung hängt von der lerntheoretischen Begründung ab und formt sich entlang von zwei extremen Ausformungen eines Kontinuums aus: einerseits eine auf Ganzheitlichkeit gerichtete Didaktik, die Wissen, Können und Wollen durch die Beachtung von Sicht- und Tiefenstrukturen im Unterricht ermöglichen möchte und schließlich durch formative und summative Evaluation versucht, die Leistungen im Unterricht sichtbar zu machen (vgl. FEINDT 2010, S. 86 ff.; KUNTER/TRAUTWEIN 2013). Sie zielt letztlich darauf, den Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen und Unterricht als ein Angebot für den Lernenden zu verstehen, der es selbst nutzen muss (vgl. HELMKE 2014, S. 69 ff.). Diese Zugänge gehen davon aus, dass Lernen ein selbstreflexiver und konstruktivistischer Prozess ist, der wohl gefördert, aber nicht als kausaler Input-Output-Prozess bestimmt werden kann.

Andererseits gibt es eine Kompetenzorientierung, die von technologischen Machbarkeitsvorstellungen bestimmt ist (vgl. ZABECK 2004, S. 134), und eine Standardisierung und Quantifizierung des Unterrichts verfolgt und gerade eben einem Input-Output-Prozess folgen möchte. Sie scheint eine bildungspolitische Hoffnung zu sein, die verwaltungsorientiert umzusetzen ist. Sie ist von mehreren Phänomenen gekennzeichnet:

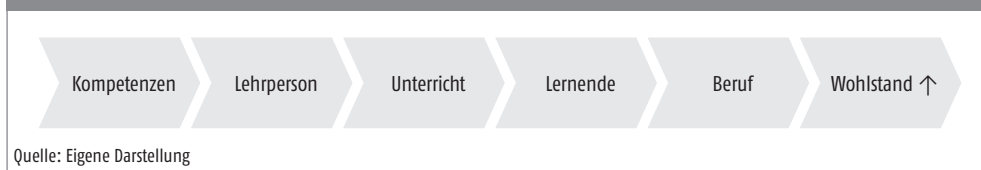
Erstens die Zerlegung des Lehrens und Lernens in operationalisierbare Einheiten im Sinne einer behavioristischen Renaissance (vgl. BIEMANS u. a. 2004, S. 5). Zweitens ist mit diesem mechanistischen und reduktionistischen Zugang die Operationalisierung und Messbarkeit der erbrachten Leistungen verbunden und damit – das ist der wesentliche Punkt – der Bedeutungsverlust von nicht messbaren Elementen von Bildung. Performative, normative und subjektive Elemente des Didaktischen können dadurch aus dem Blick geraten. Dies führt, drittens, dazu, dass die Lehr- und Lernperson als ganze Menschen nicht mehr gesehen werden, da nur operationalisierbare Elemente messbar sind, nicht jedoch der Mensch, der auf unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen handelt (Atomisierung). Viertens wird dadurch versucht, die Standardisierung und Zentralisierung voranzutreiben. Bildungsstandardüberprüfung und Zentralmatura fördern *Learning to the test* – und gleichzeitig verliert die zentral durchgeführte Matura an Bedeutung, denn sie stellt nicht mehr automatisch den Zugang zur Universität sicher. Vielmehr ist die Matura für einige Studien die Zulassungsprüfung zur Zulassungsprüfung (kritisch in Bezug auf Österreich TAFNER 2015c, S. 60 ff.). Fünftens hat sich die Sprache verändert, mit der heute über Schule und Pädagogik gesprochen wird (vgl. GRUSCHKA 2013, S. 29).

Mit dieser zweiten Form der Kompetenzorientierung scheint das reflexive Verständnis von Bildung verloren zu gehen. Nicht mehr Bildung ist das eigentliche Ziel von Didaktik, auch nicht Erziehung, sondern *Employability*. Zweckrationalität und Nutzenorientierung sind dann die Begründungen schlechthin für Bildung – nicht nur für die Berufsbildung. „Obwohl Ausbildung immer auch die Beschäftigungsfähigkeit vor Augen hat – sonst wäre sie keine Ausbildung –, muss sie aber immer auch für Bildung offen sein. Eine Absolutsetzung der *Employability* im Sinne einer Ausgrenzung von Bildung ist nicht möglich, wenn die Förderung von Verantwortungsbewusstsein und die damit einhergehende persönliche Willensbildung ernstgenommen werden.“ (SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2012, S. 39). Bildung jedoch wird in einer technologischen Machbarkeitsvorstellung funktional verstanden und mehr oder weniger mit Lernen gleichgesetzt. Damit hat sich das Verständnis von Bildung gedreht: von Bildung zur Ausbildung – einerlei ob Berufs- oder Allgemeinbildung –, vom Wertrationalen zum Zweckrationalen, vom Reflexiven zum Transitiven.

Bildung wird in einem solchen Zugang Kompetenz gleichgesetzt und funktional verstanden. Input und Output werden kausal gedacht. Behauptet wird ein direkter Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Wohlstand. Die dahinterstehende gedankliche Kausalkette zeigt Abbildung 1. Ein Beispiel von vielen: „Investitionen in die Kompetenzen junger Menschen sind Investitionen in deren Zukunft und damit auch in den künftigen materiellen und sozialen Wohlstand der Nationen insgesamt.“ (OECD 2014, S. 220). Kompetenzen könnten – so

wird behauptet – nicht nur Ungleichheiten beseitigen, sondern darüber hinaus auch Wohlstand schaffen. Es zeigt sich empirisch jedoch, dass Schule, insbesondere die berufliche, sehr schlecht Ungleichheit beseitigen kann (vgl. TAFNER 2015b).

Abbildung 1: Vermeintliche Kausalkette von Kompetenzen zur Wohlstandssteigerung



Der vermeintlichen Kausalkette folgend, werden Kompetenzen definiert, welche die Lehrperson im Unterricht an die Lernenden vermittelt (!) und diese im Beruf – wie in der beruflichen Schule gelernt – angewandt zu Wohlstand führen (vgl. TAFNER 2015c, S. 63 f.). Der Zusammenhang ist jedoch tatsächlich hochgradig komplex und nicht linear. Zwischen jedem Glied der Kette stehen bekannte und unbekannte Einflussfaktoren, insbesondere der Mensch. „Im Gegensatz zum leblosen, passiven Ding lässt der Organismus die äußere Ursache nicht einfach ohne eigenes Hinzutun bei sich zur Wirkung kommen. Vielmehr reagiert es selbstständig auf die Ursache. [...] Das Besondere des Lebendigen besteht darin, die äußere Ursache abzubrechen, zu verwandeln und etwas Neues bei sich beginnen zu lassen. [...] Die Kategorie der Kausalität ist noch weniger geeignet, das geistige Leben zu beschreiben.“ (HAN 2005, S. 11 f.). Das ist gerade in der Didaktik von besonderer Bedeutung: „Der Mensch ist keine Trivialmaschine (Heinz von Foerster), in der Input einer klaren, gleichbleibenden Regel folgend zu Output umgewandelt wird.“ (SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2011, S. 177). Unsere moderne zweckrationale Weltkultur lebt letztlich von Mythen (vgl. MEYER u. a. 2005). Einer davon sei die Idee der funktionalen, formalen Bildung: „So besagt zum Beispiel die übliche Legitimation des allgemeinen Schulbesuchs, dass formale Bildung notwendig und nützlich ist für Wirtschaftswachstum, technische Innovation, staatsbürgerliche Verantwortung, das Funktionieren demokratischer Institutionen und vieles andere mehr. Solche funktionalen Rechtfertigungen der Schule werden selten hinterfragt, obwohl man sorgfältig durchgeführten Untersuchungen entnehmen kann, dass zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum bestenfalls eine schwache und von vielen Bedingungen abhängige Beziehung besteht [...]“ (ebd., S. 92).

Diese von Verwaltungen getragene, auf Standardisierung aufgebaute Kompetenzorientierung argumentiert mit internationalen Vergleichsdaten wie PISA auf Basis von Large Scale Assessments, die wohl allgemeine Auskünfte, z. B. über sozioökonomische oder migrationsbedingte Ungleichheiten geben können – welche sehr grundsätzliche wesentliche Erkenntnisse sind –, aber keine konkreten Hinweise für die didaktische Umsetzung und angewandte Kompetenzerfassung geben, denn eine Stichprobenerhebung kann keine Ursachenanalyse betreiben (vgl. SCHREINER 2016). Dazu kritisch SLOANE und EULER (2016, o. S.): „In den letzten Jahren

dominiert in bestimmten Bereichen der Berufsbildungsforschung eine quantitative Position, deren Anliegen es ist, auf der Grundlage der probabilistischen Testtheorie eine empirische Diagnostik zu etablieren. Gesellschaftlich getragen durch die Ergebnisse der PISA-Studie, wird in einer Vielzahl von durch die öffentliche Hand getragenen Forschungsprojekten versucht, entsprechende Verfahren zu entwickeln. Bisher ist es aber nicht gelungen, auf der Basis dieser Forschung tragfähige didaktische Konzepte für die Berufsbildungspraxis zu entwickeln [...]. Hierfür gibt es unterschiedliche Gründe. Zum einen ist das Testinstrumentarium so abstrakt, dass es nur von sehr spezialisierten Forschergruppen angewandt werden kann; zum anderen eignen sich Klassenverbände und individualisierte Lernkonstellationen genau nicht für Erhebungsdesigns, die darauf aufbauen, dass man große Untersuchungszahlen und wiederholte Einsätze des gleichen Lehr-Lerndesigns hat, um so zu validen Ergebnissen zu kommen.“

4 Prämissen einer bildungswissenschaftlich fundierten Didaktik

Eine bildungswissenschaftlich fundierte Didaktik erhebt nicht den Anspruch, den gesamten pädagogischen Prozess operationalisierbar und messbar zu machen. Das kann und will sie nicht leisten. Sie versucht vielmehr, die Gesamtheit des pädagogischen Prozesses in den Blick zu nehmen, der eben nicht nur aus Objektiven, sondern auch aus Normativen, Subjektiven und Performativen besteht. Diese Kategorien zeichnen die Gesamtheit des menschlichen Denkens und Handelns – auch im beruflichen und ökonomischen Kontext – aus. Darüber hinaus möchte sie ihre Prämissen offenlegen. Für die berufliche, kaufmännische und ökonomische Bildung bedeutet dies, darzulegen, wie über Gesellschaft, Wirtschaft, Ethik und die Legitimierung des wirtschaftlichen Handelns gedacht wird (vgl. TAFNER 2017).

4.1 Die Trennung von Ökonomik und Ökonomie

Eine wesentliche Prämisse ist die Trennung von Ökonomik und Ökonomie, sie ist die Crux der kaufmännischen, beruflichen und ökonomischen Bildung (vgl. TAFNER 2016). Ökonomie bezieht sich auf tatsächliches Handeln im wirtschaftlichen Kontext, unabhängig von der Organisation, in welcher sich das Tun ereignet. Es geht also um das wirtschaftliche Handeln von Menschen einerseits und das Wirtschaftssystem und die Wirtschaftsordnungen andererseits. In der Ökonomie sind Organisationen und Menschen in die Gesellschaft und Kultur eingebunden. Das Moralisch-Ethische, das Soziale und Politische sind demnach Bestandteile der Wirtschaft, weil sie nicht als ein autonomes System verstanden wird, das von anderen Bereichen der Gesellschaft abgetrennt ist. So wie der Staat von Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht herstellen kann (vgl. BÖCKENFÖRDE 1967, S. 93), lebt auch die Wirtschaft von Voraussetzungen, die sie selbst nicht produzieren kann (vgl. NEUHOLD 2009, S. 25). So wirken auch in der Wirtschaft Institutionen, also Regeln, die bedeutend, dauerhaft und

verbindlich sind und dem Leben Struktur geben (SCOTT 2001). Regulative Institutionen in Form von Gesetzen entfalten ihre Wirkung nicht nur aufgrund von Sanktionsandrohungen, sondern aufgrund der grundsätzlichen Überzeugung, dass Gesetze einzuhalten sind, auch wenn dies nicht immer der Fall ist. Eine lückenlose Kontrolle wäre zu kostspielig, ineffizient und letztlich totalitär. Neben Institutionen müssen die Menschen auch über eine entsprechende Individualethik zur Einhaltung der Gesetze verfügen. Dabei unterstützen normative Institutionen (Moral, Normen, Werte, Konventionen) und kulturell-kognitive Institutionen (Selbstverständlichkeiten) (vgl. TAFNER 2015a, S. IX–XXIII; SCOTT 2001).

Die Ökonomik ist die Welt der Modelle. In den Wirtschaftswissenschaften werden Modelle entworfen. Sie sind eine Abbildung der Wirklichkeit, nicht aber die Wirklichkeit selbst. In der Betriebswirtschaftslehre herrschen vor allem zwei Zugänge vor: ein neoklassisch fundierter Zugang, der auf Gewinn- und Nutzenmaximierung sowie Shareholder Value und ein verhaltensorientierter, der auf langfristige Kostendeckung und Stakeholder Value abzielt (vgl. WÖHE/DÖRING 2010, S. 4). In der Volkswirtschaftslehre finden sich neben der Neoklassik u. a. institutionenökonomische, feministische, ökologische, keynesianische und historische Zugänge (vgl. BECKER u. a. 2009). Als Mainstream herrscht sowohl in der Betriebs- als auch Volkswirtschaftslehre die Neoklassik mit dem Modell des homo oeconomicus vor. Mithilfe dieser stark vereinfachten Annahme können Modelle gerechnet und Diagramme gezeichnet werden. Mithilfe einer „Als-ob“-Analogie werden Schlüsse für die reale Wirtschaft gezogen und der Mensch so betrachtet, als ob er ein homo oeconomicus wäre, wissend, dass es eben kein Menschenbild darstellt. Das an und für sich wertneutrale Modell des homo oeconomicus reifiziert sich allerdings und wird dadurch auf Umwegen zu einem Menschenbild (vgl. TAFNER 2017). Obwohl Modelle die Wirklichkeit nicht selbst sind, können sie wirklichkeitskonstruierend sein: „The ideas of economists and philosophers, both when they are right and when they are wrong, are more powerful than is commonly understood. Indeed the world is ruled by little else.“ (KEYNES 1997, p. 383). Wohl kann selbst die Trennung von Ökonomie und Ökonomik in der Didaktik diesen Effekt nicht ausschalten, doch macht es einen großen Unterschied, ob über Ökonomie oder Ökonomik gesprochen wird und ob die Prämissen eines Modells in der Ökonomik als solche dargelegt und diskutiert werden. Für die Diskussion spannend ist weniger das Modell selbst, das in sich wohl stimmig ist, als vielmehr die Prämissen, welche den Aufbau des Modells überhaupt erst ermöglichen. Die Trennung zwischen Ökonomie und Ökonomik lehrt ökonomisches Denken, macht aber klar, dass rein ökonomisches Denken nur im Modell möglich ist, denn das ökonomische Handeln ist ein Aspekt, also ein Teil des Ganzen und nicht das Ganze, des menschlichen Handelns – selbst im ökonomischen Kontext (vgl. ULRICH 2005). Rein ökonomisches Denken ist in der realen Wirtschaft gar nicht möglich, weil es immer auch soziale Beziehungen gibt, die zu berücksichtigen sind und Wirtschaft immer in Gesellschaft und Kultur eingebettet ist. Viele Missverständnisse beruhen auf dem Glauben (!), dass ökonomisches Handeln ein rein auf den eigenen Vorteil bezogenes Handeln sein muss.

4.2 Wirtschaften als effizientes und ethisches Handeln

Im griechischen Wort *oikonomia* steckt *oikos* – das Haus. Haushalten trifft daher den Kern des Ökonomischen sehr gut (vgl. MIKL-HORKE 2008, S. 7 ff.). Wirtschaften wird notwendig, wenn die Mittel knapp und die Bedürfnisse groß sind. Es handelt sich um eine *conditio humana*. Aus der Knappheit ergibt sich der Drang zur Effizienz. Die Wirtschaftswissenschaften haben diesen Aspekt der Knappheit erfolgreich verfolgt und in Form von Methoden, Instrumenten und Strategien weiterentwickelt. Grundsätzlich ist Effizienz wertfrei: Effizient können Krankenhäuser und Verbrecherbanden geführt werden. Bei der Anwendung von Effizienz stellt sich also immer die Frage: Effizienz wofür und Effizienz für wen (vgl. TAFNER 2015a, S. 696 ff.; TAFNER 2017, ULRICH 2005)?

Die Frage der Knappheit ist aber gleichzeitig immer auch mit Verteilung und Gerechtigkeit, also mit Ethik verbunden: Wer hat die knappen Mittel und wer hat sie nicht? Wenn es sich beim Wirtschaften also um den rechten Umgang mit knappen Mitteln handelt, dann ist diese ethische Frage immer ein Bestandteil des Wirtschaftens selbst und muss nicht von außen noch zusätzlich an das Wirtschaften herangetragen werden.

Wenn Wirtschaften in sich immer zwei Dimensionen ausprägt – Effizienz und Ethik –, dann ist bereits sehr viel über die deskriptiven Inhalte gesagt, die im Kontext von Wirtschaft und Beruf anzusprechen sind. Rein ökonomisches Handeln gibt es nur im Modell. Im realen wirtschaftlichen Handeln verbinden sich ökonomische, soziale, moralische und politische Aspekte zu einer Entscheidung. Jede berufliche und ökonomische Bildung ist damit eine sozioökonomische (vgl. SLOANE 2001; TAFNER 2015a, S. 698). Dabei spielen geistige Konstruktionen eine wesentliche Rolle: „Die Betriebe oder Unternehmen, [...], sind nicht nur die Summe ökonomischer, sozialer und technischer Einzelheiten. Sie sind als Typen vielmehr geformt aus den geistigen Grundlagen ihrer Zeit. [...] Es sind also im Grunde keine ökonomischen Kräfte und Prozesse, die Form und Gestalt des wirtschaftlichen Vollzugs bestimmen.“ (GUTENBERG 1957/2002, S. 12).

5 Kategorien einer geisteswissenschaftlichen beruflichen Didaktik

Aufbauend auf der Vorstellung, dass Wirtschaft und Beruf in Gesellschaft eingebettet sind, können nun die wesentlichen Kategorien einer bildungstheoretischen Didaktik dargelegt werden.

5.1 Bildung und Mündigkeit als Ausgangspunkt und Ziel der Didaktik

Bildung bedeutet, auf eine „bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“ (BIERI 2005). Wie das erfolgt, kann nur das Individuum für sich selbst festlegen. Dafür bedarf es der Mündigkeit und Urteilsfähigkeit (vgl. KLAFKI 1996, S. 19 f. u. S. 276 ff.): Das oberste Ziel einer bildungswissenschaftlich definierten Didaktik ist daher Mündigkeit im Sinne einer Selbstbe-

stimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, die nicht egoistisch zu interpretieren ist, sondern von der Gleichzeitigkeit von „Individualität und Gemeinschaftlichkeit“ geprägt ist (KLAFKI 1996, S. 26). Es geht um den Menschen, der in die Gesellschaft eingebettet ist und daher als soziales Wesen seine Interessen abwägt. Er ist unteilbar *individualitas* und *socialitas* und darf weder auf seine Individualität noch auf seine Sozialität begrenzt werden (vgl. NELL-BREUNING 1985, S. 153 u. S. 39). Es geht um berufliche und wirtschaftliche Entscheidungen, welche junge Menschen treffen müssen. Eine genuin wirtschaftliche Entscheidung ist jene des Haben-Wollens oder Nicht-Haben-Wollens. Einen Beruf haben oder nicht haben wollen, ein Produkt haben oder nicht haben wollen sind Wahlhandlungen, die zur Selbstverwirklichung beitragen können. Wirtschaft kann als ein „Mittelsystem zur Selbstverwirklichung“ bezeichnet werden (vgl. NELL-BREUNING 1985, S. 153). In diesem Fall ist die Wahlhandlung, die Entscheidung, welche der Selbstverwirklichung dient, der Kern des Wirtschaftens. Dieser Kern ist jedoch nicht messbar, denn „die eigentlich menschliche Größe, das, was der Mensch aus sich macht (‚Selbstverwirklichung‘!), lässt sich in Größenmaßen nicht fassen.“ (NELL-BREUNING 1985, S. 163 f.). Wenn diesem Argument gefolgt wird, dann ist der Kern des Wirtschaftens – die Entscheidung – subjektiv und auf den persönlichen Sinn bezogen und letztlich nicht messbar.

Didaktik hat im Sinne KLAFKIS als oberstes Ziel den mündigen Menschen zu fördern, der selbst u. a. beruflich und wirtschaftlich entscheidet. Selbstbestimmt und solidaritätsfähig Entscheidungen fällen und begründen zu können, bedarf der Urteils-, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit, die als zweite Zielebene verfolgt werden.

Wesentlich ist, als dritte Ebene, welches Unterrichtsfach in der Didaktik in den Blick kommt. Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob es sich um naturwissenschaftliche oder sozial- bzw. kulturwissenschaftliche Fächer handelt. Letztere eröffnen aus ihren Inhalten heraus Deutungen und Interpretationen, erweitern den Blick also um das Subjektive und Normative. Wirtschaftswissenschaftliche Fächer gehören den sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern an, weil wirtschaftliche Phänomene soziale und kulturelle sind.

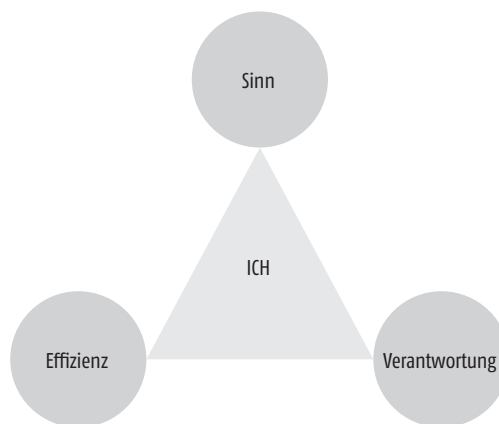
Erst als vierte Zielebene definiert KLAFKI die Unterrichtsziele. In der Kompetenzorientierung stehen sie im Mittelpunkt der Didaktik. In einer geisteswissenschaftlichen Didaktik sind vorher Prämissen und höhere Ziele zu definieren. Die Lernziele – Inhalt und Tun – werden also in eine übergeordnete Zielsetzung eingebunden. Denn: „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen.“ (KLAFKI 1996, S. 265).

5.2 Effizienz, Verantwortung und Sinn

Im beruflichen und wirtschaftlichen Handeln geht es immer um Effizienz. Berufliche Bildung möchte, dass die jungen Menschen zu effizienten Mitarbeitenden werden, indem sie kompetent auf ihrem von ihnen gewählten beruflichen Feld werden. Diese Kompetenz lässt sich an der Leistung – der Performanz – messen. Die zu erbringende Leistung kann relativ gut objektiv beschrieben und bewertet werden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass je komplexer

und abstrakter sich die Leistungserbringung darstellt, umso weniger objektiv deren Beurteilung erfolgen kann (vgl. SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2011). Effizienz steht also im Mittelpunkt der beruflichen Bildung. Doch Effizienz an sich ist kein Wert, denn es stellt sich die Frage: wofür Effizienz? Für wen Effizienz? Auf diese Fragen muss eine Antwort gegeben werden. Es geht also um Verantwortung. Der Mensch, der in Gesellschaft und Kultur eingebunden ist, muss Verantwortung übernehmen. Hier geht es also um den mündigen Menschen, der selbstbestimmt und solidaritätsfähig handelt. Zur Mündigkeit jedoch fehlt noch eine weitere Dimension: Der vernünftige und mündige Mensch möchte seine Einzelhandlungen sinnvoll in einen Gesamtzusammenhang bringen (vgl. NIDA-RÜMELIN 2001). Der Mensch möchte sich im Sinn verankern, den er sich selbst zuschreibt. Ohne Sinn ist der Mensch orientierungslos und verloren. Dieser Sinn kann zur Selbstverwirklichung im beruflichen Kontext werden. Wohl ist es möglich, kurzfristig Dinge zu tun, welche den eigenen Überzeugungen widersprechen, langfristig jedoch können sie zur Belastung und zum Problem werden. Der Mensch möchte sein gesamtes Handeln in einer Sinnstruktur sehen. Das gilt in der Dienstleistungsgesellschaft gerade auch für den Beruf, in dem der Mensch ja den Großteil seiner Zeit verbringt. Den Sinn unter diesen Bedingungen nur außerhalb der Arbeit sehen zu wollen, ist geradezu absurd. „Die Sozialisation besteht, das sollte betont werden, in der Aneignung der gesamten Weltansicht als einer umfassenden Sinnstruktur.“ (LUCKMANN 1991, S. 90). Diese Dimension verweist auf das Religiöse, das in jedem Menschen zu finden ist, der sich eine Sinnstruktur aneignet. Abbildung 2 symbolisiert ein magisches Dreieck: Es ist eine Lebensaufgabe, die wohl nie erreicht sein wird, die drei Dimensionen miteinander in Einklang bringen zu wollen. Doch gerade dieses Streben und Suchen verweist auf die Totalität des menschlichen Seins, in welcher der Beruf und die Wirtschaft eine wesentliche Rolle einnehmen.

Abbildung 2: Anthropologie einer reflexiven Wirtschaftspädagogik als Kern der Didaktik



Quelle: vgl. TAFNER 2015a, S. 697 (veränderte Darstellung)

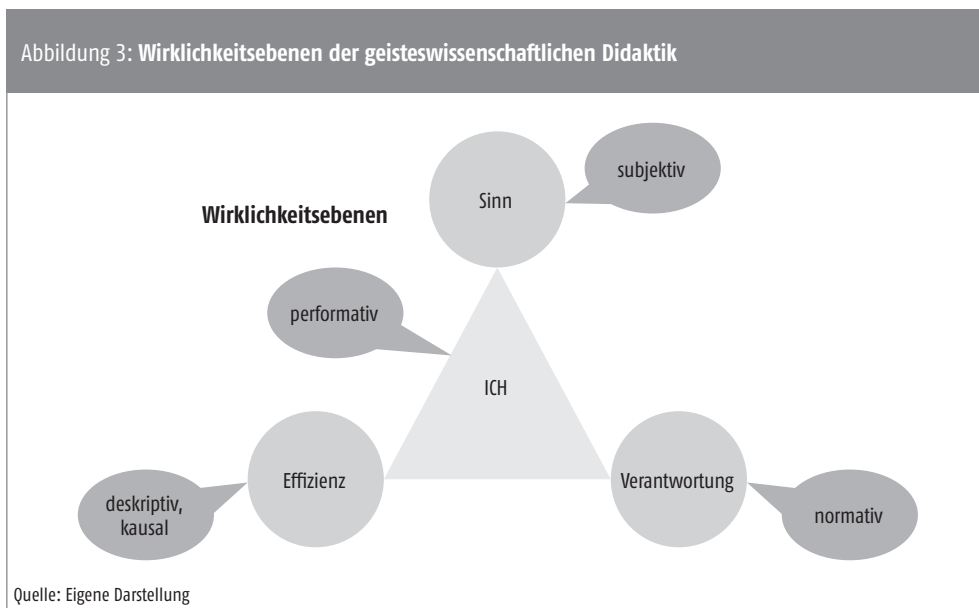
Die Mündigkeit des Menschen zeigt sich in der selbstbestimmten und solidaritätsfähigen Entscheidung zur Ausbalancierung der drei Dimensionen. In der beruflichen Bildung wird vor allem oder fast ausschließlich auf Effizienz gesetzt. Dieser Bereich ist nicht in Gefahr, didaktisch unterbelichtet zu werden. Die quantitative, behavioristische Kompetenzorientierung nimmt ihn ganz in Beschlag, mit der Gefahr, die beiden anderen auszugrenzen. Der Bereich der Ethik und der Verantwortung kommt didaktisch kaum in den Blick, noch weniger die Frage nach dem Sinn (vgl. TAFNER 2015a, S. 696 ff.).

5.3 Objektives, Normatives, Subjektives und Performatives

Das eigene Weltbild, also die Verfestigung des Prozesses der Weltanschauung zu einem kohärent Bestehenden, prägt das Denken und Handeln eines Menschen und somit auch die Vorstellung von Wirklichkeit (vgl. HABERMAS 2012, S. 19; LUCKMANN 1991, S. 90). Die Komplexität der Wirklichkeit kann niemals in ihrer Totalität wahrgenommen werden. Komplexitätsreduktion ist immer notwendig. Modelle ermöglichen diese Reduktion. Sie werden sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft angewandt, wobei der Unterschied im Wesentlichen darin besteht, dass wissenschaftliche Modelle objektiv bzw. intersubjektiv nachvollziehbar sind. Modelle des Alltags, wie mentale Modelle, epistemologische und subjektive Theorien ermöglichen eine lebensweltliche Komplexitätsreduktion und können einen wissenschaftlichen Anspruch nicht stellen (vgl. HELMKE 2014, S. 115 f.). In der Wissenschaft ist ein raffiniertes Zusammenspiel von Beobachtung und Schlussfolgerung notwendig (vgl. TETENS 2013, S. 59), denn „[d]ie Beobachtbarkeit eines Sachverhaltes erklärt ihn noch nicht.“ (TETENS 2013, S. 23). Welche Methoden für dieses Zusammenspiel akzeptiert werden und welche nicht, ist eine Frage der Wissenschaftstheorie und der Scientific Community. Hinter der Quantifizierung und Zweckrationalisierung, wie sie oben kritisch beschrieben wurde, liegt ein „szientistisch zugespitzter Naturalismus“ (HABERMAS 2012, S. 21), der nur ein naturwissenschaftliches, mechanistisches Weltbild zulässt. Diese Form des wissenschaftlichen Arbeitens verdrängt immer stärker andere Zugänge, interessanterweise gerade auch in Bereichen, in denen die Naturwissenschaftlichkeit nicht in der Natur der Sache selbst liegt. Dies gilt u. a. für die Didaktik. Das führt zu einem Problem: „Mathematik und naturwissenschaftliches Experiment lösen die ‚natürliche Vernunft‘ der Theologen-Philosophen in ihrer Rolle als der maßgebenden Autorität für die Beurteilung der notorisch unzuverlässigen Alltagserfahrungen ab. Den sinnlichen Phänomenen der Alltagswelt liegen nicht mehr Wesenseinheiten, sondern die gesetzmäßigen Bewegungen der kausal aufeinander einwirkenden Körper zugrunde.“ (HABERMAS 2012, S. 34). Es steht grundsätzlich nichts dagegen, die wahrgenommene Wirklichkeit in Zahlen zu transformieren und statistisch zu überprüfen. Das ist eine Methode wie andere auch. Darüber hinaus ist die quantitative Methode eine, die ganz stark qualitativ arbeitet, denn die Überführung von Performativen, Beobachtungen und Aussagen in quantitative Größen ist ein hoch qualitativer Prozess. Das Problem liegt auf einer anderen Ebene: Es droht die Gefahr,

dass die quantitative Methode den Vorrang vor anderen erhält – in der Vergabe von Professuren, in der Annahme von Beiträgen, in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, in der bildungspolitischen Diskussion und in der Didaktik – und sogar den Anspruch erhebt, der einzige Zugang zur Wissenschaft überhaupt zu sein. „Viele glauben, der Naturalismus sei keine Metaphysik, denn er halte sich strikt und ausschließlich an die Ergebnisse der Wissenschaften. [...] Der Naturalist hingegen behauptet etwas anderes: Es gibt nur die durch die Wissenschaften erkennbare Erfahrungswelt.“ (TETENS 2016, S. 21). Und Wissenschaft wird hier als quantitativ empirisch verstanden. Das bedeutet, dass geisteswissenschaftliche Überlegungen und kritische, normative Betrachtungen für die Wissenschaft nicht mehr tauglich sind. Geisteswissenschaftliches wird als nicht quantifizierbar ab- und Normatives als unwissenschaftlich zurückgewiesen.

Unterricht ist „Wirklichkeit“, kein Labor und kein wissenschaftliches Experiment. Er ist Lebenswelt mit all seinen unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen: Performativität, Subjektivität, Normativität und Objektivität. Abbildung 3 zeigt, wie diese Ebenen den anthropologischen Dimensionen zugeordnet werden können.



Effizienz ist deskriptiv und meist auch kausal beschreibbar. Hier setzt die quantitative Kompetenzorientierung an und in diesem Bereich verbleibt sie auch. Das Objektive ist operationalisierbar und als Performanz messbar.

Kausalität und Objektivität reichen jedoch nicht aus, um das Gesamt der „Wirklichkeit“ zu beschreiben. Aus einer rein objektiven und kausalen Welt könnte nichts Normatives mehr gewonnen werden: „Aus dieser objektivierenden Weltbetrachtung kann die praktische Vernunft

keine moralischen Einsichten mehr gewinnen. Evaluative und normative Aussagen lassen sich aus deskriptiven Aussagen nicht begründen.“ (HABERMAS 2012, S. 37). Der Naturalismus versagt also beim Normativen. Könnte nämlich alles in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen erklärt werden, dann wäre alles deskriptiv. „Allein aus deskriptiven Aussagen lässt sich nicht auf eine gehaltvolle normative Aussage schließen.“ (TETENS 2010, S. 143). Es gäbe keine normativen Argumente, denn normative Aussagen lassen sich nur mit anderen normativen Aussagen begründen, alles andere wäre ein naturalistischer Fehlschluss. Normative Aussagen benötigen also normative Setzungen, die gut begründet sein müssen, sich aber nicht direkt aus dem Empirischen kausal ableiten lassen. Geisteswissenschaftliche Didaktik muss sich normativen Diskussionen und Begründungen öffnen – dies wiederum unter normativen Vorgaben. Diese normative Öffnung darf weder als eine normative Indoktrinierung noch als ein Einfallstor für undemokratische und unmenschliche Haltungen missbraucht werden. Es geht um eine Ethik, die bei den Menschenrechten, der Demokratie und der Mündigkeit des Menschen ansetzt. Damit werden Ethik und Politik zu wesentlichen Bestandteilen beruflicher Bildung.

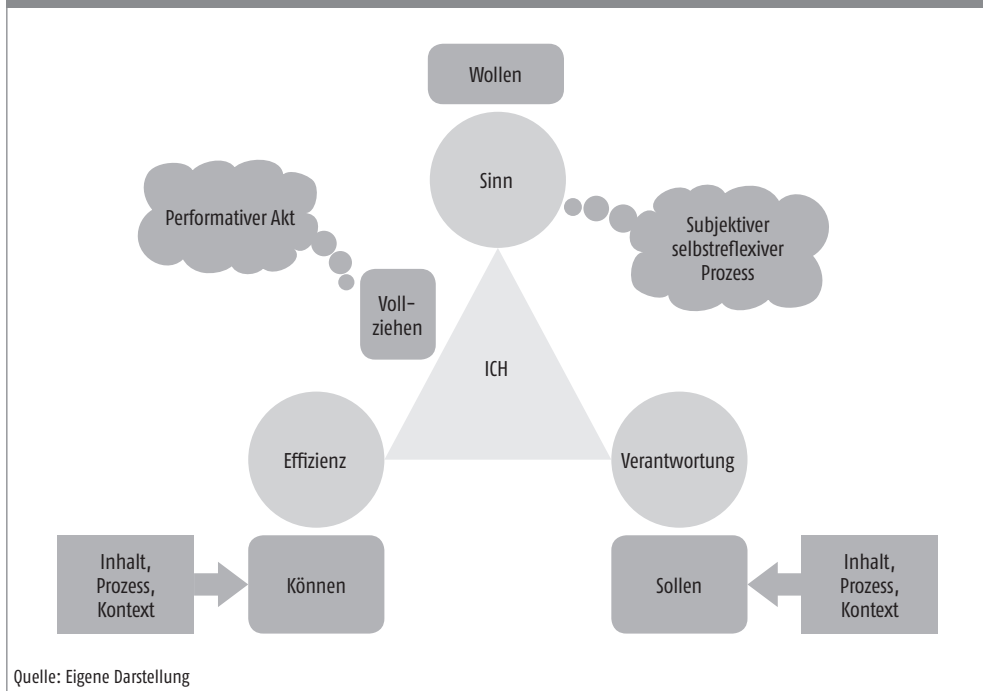
Der Naturalismus versagt an einer zweiten, für die Didaktik ebenso wichtigen Wirklichkeitsebene: Wäre die Welt kausal und objektiv beschreibbar, dann könnte ebenso das Bewusstsein des selbstreflexiven Ich-Subjektes damit beschrieben werden. Das ist jedoch geradezu absurd. Vielmehr zeigt gerade das Ich-Bewusstsein des Menschen die Begrenztheit der vermeintlich objektiven Erfahrungswelt. „Sollte sich die Wirklichkeit vollständig durch die Erfahrungswissenschaften beschreiben und erklären lassen, müsste sie aus der objektiven Beobachterperspektive vollständig beschreibbar sein.“ (TETENS 2016, S. 22). Dies kann jedoch keinesfalls für unsere eigene Subjektivität gelten – jeder Mensch würde eine solche Argumentation brüsk zurückweisen, denn niemand würde es gelten lassen, dass das eigene Bewusstsein und das eigene Wahrnehmen objektiv von außen beschreibbar wären. Vielmehr bleibt das Selbstreflexive dem Objektiven verborgen. Es kann objektiv naturwissenschaftlich nicht beschrieben werden – auch die Neurowissenschaften können dies nicht. Das Selbstreflexive ist jedoch für die Didaktik von entscheidender Bedeutung. Nur sie ermöglicht das Durchdringen, Durchdenken und Beurteilen des eigenen und fremden Tuns. Sie ist aber das Innerste des Menschen, es ist das *forum internum*, das in den Menschenrechten stark geschützt ist. Darauf hat die Didaktik keinen Zugriff. Hier geht die Kompetenzorientierung viel zu weit und ist vereinnahmend, wenn sie Motivation und Volition als Bestandteile der messbaren Kompetenz definiert (vgl. NEUWEG 2013, S. 107). Didaktik soll die Dimension des Sinns eröffnen und zur Urteilsfähigkeit anregen, doch bleibt dieser Bereich immer subjektiv. Wenn der Mensch in seiner Gesamtheit in der Didaktik wahrgenommen werden soll, dann muss die Dimension des Sinns auch ihren Platz haben. Dieser Platz bleibt im Inneren des Menschen, der Sinn wird von ihm konstruiert und ist kein messbarer Bestandteil der Performanz.

Schließlich ist noch das Performative als Wirklichkeitsebene anzusprechen. Dabei geht es um den Vollzug von Akten selbst, um die Praxis als solche. Im Vollzug befindet sich der Mensch in einem performativen Bewusstsein der Lebenswelt, in der noch keine Selbstrefle-

xion oder Begründung stattfindet. In der Begründung verlässt der Mensch die Lebenswelt und taucht ein in die Welt der Gründe und des falliblen Wissens (vgl. HABERMAS 2012, S. 20 ff.). Damit hat das Performative selbst einen eigenen Wert, den es didaktisch zu nutzen gilt (vgl. ZABECK 2004, S. 103 ff.).

Abbildung 4 fasst die Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik zusammen. Effizienz zielt dabei auf das Können, das objektiv mit Inhalt, Prozess und Kontext beschrieben und operationalisiert werden kann. Verantwortung zielt auf das Sollen, das ebenso mit Inhalt, Prozess und Kontext beschreibbar, jedoch nicht operationalisierbar ist, denn ethische Diskurse sind ergebnisoffen. Dennoch ist die Ethik wesentlicher Teil der Didaktik. Die Ebene des Sinns bezieht sich auf das Wollen des Menschen, das durch einen selbstreflexiven, eben subjektiven Prozess gestaltet wird und als solcher nicht der Didaktik zugänglich ist. Wohl aber ist es Aufgabe der Didaktik, einen solchen Prozess auslösen zu wollen. Die Ebene des Performativen verweist auf den Vollzug als solchen. ZABECK (2004, S. 106–108) sieht in der performativen Pädagogik eine Weiterentwicklung der Situations- und Handlungsorientierung, weil der Blick auf das Performative von vorgegebenen Lösungswegen abweicht und dem Individuellen seinen eigenen Stellenwert gibt. Eine inszenierte Selbstentfaltung lässt eigene Wege zu, ermöglicht das Ausprobieren von eigenen Verhaltensweisen in neuen Situationen. Hier stehen didaktisch die Ermöglichung und das Ausprobieren im Mittelpunkt, nicht jedoch die summative Evaluierung.

Abbildung 4: Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik



Die Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik möchte damit die Ganzheitlichkeit des menschlichen Seins im beruflichen und wirtschaftlichen Kontext einfordern und zur Diskussion stellen. Das hat Auswirkungen für Didaktikerinnen und Didaktiker. „Sie müssen ihre Untersuchungen bildungsphilosophisch besser untermauern. Zu sehr entwickeln sich die maßgeblichen Forschungsvorhaben in Richtung von Output-Studien (Evaluationen), bei denen der kognitive Lernerfolg in Lernbereichen, die von der Gesellschaft als allein zukunftssträftig betrachtet werden, vorherrscht, wobei das Messbare und nicht das Ganzheitliche der Erziehung im Vordergrund steht.“ (DUBS 2012).

Aufbauend auf diesen didaktischen Grundlagen ist es weitere Aufgabe, konkrete didaktische Beispiele für die berufliche, kaufmännische und allgemein ökonomische Bildung zu publizieren, um die unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen und Dimensionen konkret an fachdidaktischen **Beispielen** darlegen zu können. Ein Beispiel dafür ist der Einsatz des Planspiels in der beruflichen und allgemeinen Bildung für sozioökonomische und politische Bildung. In einem Design-Based-Research-Ansatz wurde wissenschaftlich erhoben, wie in einem konkreten Planspiel unterschiedliche Dimensionen und Wirklichkeitsebenen bespielt und bearbeitet werden können. (vgl. KÖCK/TAFNER 2017). Weitere Anwendungsbeispiele werden folgen, insbesondere ist eine Publikation in Arbeit, die versucht, diese bildungstheoretische Didaktik für die fachdidaktische Bearbeitung des Themas erwerbs- und nicht-erwerbswirtschaftliche Organisationen in der sozioökonomischen und beruflichen Bildung anzuwenden.

Literatur

- BECKER, Joachim u. a.: Heterodoxe Ökonomie. Marburg 2009
- BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg: Berufliche (Handlungs-)Kompetenzen auf der Grundlage arbeitsprozessbasierter Standards messen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) 28, S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe28/becker_spoettl_bwpat28.pdf (Zugriff: 22.06.2015)
- BIEMANS, Harm u. a.: Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (2004) 7, S. 1–14 – URL: http://www.bwpat.de/7eu/biemans_etal_nl_bwpat7.pdf (Zugriff: 18.01.2017)
- BIERI, Peter: Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede. Pädagogische Hochschule Bern 2005 – URL: http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (Zugriff: 18.01.2017)
- BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: FORSTHOFF, Ernst (Hrsg.): *Säkularisation und Utopie*. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag. Stuttgart 1967, S. 75–95
- DUBS, Rolf: Überlegungen zum Impact der pädagogischen Forschung. In: FASSHAUER, Uwe; FÜRSTENAU, Bärbel; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen*. Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), Opladen 2012, S. 11–23

- FATKE, Reinhard; OELKERS, Jürgen: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014), Beiheft 6, S. 7–13
- FEINDT, Andreas: Wie geht kompetenzorientierter Unterricht? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrerarbeit. In: FEINDT, Andreas u. a. (Hrsg.): Lehrerarbeit – Lehrer sein. Friedrich Jahresheft 2010. Seelze 2010, S. 85–89
- GONON, Philipp; REINISCH, Holger; SCHÜTTE, Friedhelm: Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: NICKOLAUS, Reinhold u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 424–443
- GRUSCHKA, A.: Verstehen fördern – Verstehen verhindern. In: LIESMAN, Konrad Paul; LACINA, Katharina (Hrsg.): Sackgassen der Bildungsreform. Wien 2013, S. 25–36
- GUDJONS, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2012
- GUTENBERG, Erich: Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft. Akademische Festrede gehalten bei der Universitätsgründungsfeier am 22. Mai 1957, Krefeld. In: BROCKHOFF, Klaus: Geschichte der Betriebswirtschaftslehre. Kommentierte Meilensteine und Originaltexte. 2. Aufl. Wiesbaden 2002, S. 9–28
- HABERMAS, Jürgen: Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken. Berlin 2012
- HAN, Byung-Chul: Was ist Macht? Stuttgart 2005
- HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Selze-Velber 2014
- KEYNES, John Maynard: The general theory of employment, interest, and money. New York 1997
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim, Basel 1996
- KLOTZ, Viola K.; WINTHER, Esther (2012): Kompetenzmessung in der kaufmännischen Berufsausbildung: Zwischen Prozessorientierung und Fachbezug. Eine Analyse der aktuellen Prüfungspraxis. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2012) 22, S. 1–16 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe22/klotz_winther_bwpat22.pdf (Zugriff: 26.06.2012)
- KÖCK, Daniela; TAFNER, Georg (Hrsg.): Demokratie-Bausteine. Schwalbach 2017
- KRILLE, Frank: Kompetenzraster als Instrumente kompetenzorientierten, individualisierten und selbstgesteuerten Unterrichts. Detmold 2016
- KRÜGER, Heinz-Hermann: Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2000) 3, S. 323–342
- KUNTER, Mareike; TRAUTWEIN, Ulrich: Psychologie des Unterrichts. Paderborn 2013
- LUCKMANN, Thomas: Die unsichtbare Religion. Frankfurt a. M. 1991
- MEYER, John W. u. a.: Die Weltgesellschaft und der Nationalstaat. In: MEYER, John W. (Hrsg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a. M. 2005, S. 85–132
- MIKL-HORKE, Gertraude (2008): Sozialwissenschaftliche Perspektiven der Wirtschaft. München, Wien 2008

- NELL-BREUNING, Oswald von: Gerechtigkeit und Freiheit. Grundzüge katholischer Soziallehre. 2. Aufl. München 1985
- NEUHOLD, Leopold: Momente der Krise und die katholische Soziallehre. Aufforderung zum Tieferblicken anlässlich des Erscheinens von „Caritas in veritate“. In: POIER, Klaus (Hrsg.): Wirtschaftskrise und Katholische Soziallehre. 30 Jahre Neugründung des Dr.-Karl-Kummer-Instituts in der Steiermark. Graz 2009, S. 15–26
- NEUWEG, Georg Hans: Der gute Mensch und sein Wissen. In: LIESSMAN, Konrad Paul; LACINA, Katharina (Hrsg.): Sackgassen der Bildungsreform: Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn. Wien 2013, S. 103–112
- NIDA-RÜMELIN, Julian: Strukturelle Rationalität. Ein philosophischer Essay über praktische Vernunft. Stuttgart 2001
- OECD: OECD-Beschäftigungsausblick 2014. Paris 2014
- PLEISS, Ulrich: Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinenbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen. Göttingen 1973
- REETZ, Lothar: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenz – Bildung. In: TRAMM, Tade u. a. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt a. M. 1999, S. 32–51
- SCHREINER, Claudia: Schlecht bei Pisa: „Migranten sind nicht schuld“. Interview von Bernadette Bayrhammer mit der neuen Direktorin des BIFIE. Die Presse online 2016 – URL: http://diepresse.com/home/politik/bpwahl/5133731/Schlecht-bei-Pisa_Migranten-sind-nicht-schuld?offset=25&page=2 (Zugriff: 18.01.2016)
- SCOTT, Richard W.: Institutions and organizations. 2. Aufl., Thousand Oaks 2001
- SLEPCEVIC-ZACH, Peter; TAFNER, Georg: „Nicht für die Schule lernen wir...“ – aber kein System kann die Umwelt integrieren. Über offene Fragen, die sich aus der Komplexität der Kompetenzmessung ergeben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2011) 2, S. 174–189
- SLEPCEVIC-ZACH, Peter; TAFNER, Georg: Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In: PAECHTER, Manuela u. a.: Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim 2012, S. 27–41
- SLEPCEVIC-ZACH, Peter; TAFNER, Georg; KLAUSNER, Elisabeth: Lernen verstehen. Lerntheorien. In: STOCK, Michaela; SLEPCEVIC-ZACH, Peter; TAFNER, Georg (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch. Graz 2013, S. 201–256
- SLOANE, Peter F. E.: Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2001) 2, S. 161–183
- SLOANE, Peter F. E.; EULER, Dieter (2016): Vorwort der Herausgeber. In: KRILLE, Frank (Autor): Kompetenzraster als Instrumente kompetenzorientierten, individualisierten und selbstgesteuerten Unterrichts. Detmold 2016

- SPRANGER, Eduard: Allgemeine Menschenbildung? In: Berufliche Erziehung – Education professionnelle, Mitteilungen des Kantonalen Amtes für berufliche Ausbildung in Bern (1959) 3, S. 136–137
- SPRANGER, Eduard: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. München 1965
- TAFNER, Georg: Die Theorie ist grau, die Praxis bunt. Auf der Suche nach einer praktischen Theorie der Interkulturellen Kompetenz. In: Christlich Pädagogische Blätter (cpb) (2011) 3, S. 140–146
- TAFNER, Georg: Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold 2015a
- TAFNER, Georg: Migrationshintergrund und Bildungsprofil – Konsequenzen für die Berufsbildung aus deutscher und österreichischer Sicht. Habilitationsvortrag am 16. Juli 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2015b) 1, S. 79–99
- TAFNER, Georg: Der Pyrrhussieg der beruflichen Bildung. In: STOCK, Michaela u. a. (Hrsg.): Kompetent – wofür? Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, Wien, Bozen 2015c, S. 54–70
- TAFNER, Georg: Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der Ökonomischen Bildung. In: ARNDT, Holger (Hrsg.): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung. Tagungsband der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung. Schwalbach 2016, S. 30–42
- TAFNER, Georg: Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (eingereicht, 2017) Spezial 14, S. 1–19
- TETENS, Holm: Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung. 3. Aufl. München 2010
- TETENS, Holm: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung. München 2013
- TETENS, Holm: Gott denken. Ein Versuch über rationale Theologie. Stuttgart 2016
- ULRICH, Peter: Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger. Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre. Institut für Wirtschaftsethik, Universität St. Gallen 2005
- VIETTA, Silvio: Rationalität. Eine Weltgeschichte. Paderborn 2012
- WÖHE, Günter; DÖRING, Ulrich: Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 24. Aufl., München 2010
- ZABECK, Jürgen: Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn 2004

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

TAFNER Georg: „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen“ (Klafki). Ansätze zur Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik. In: TRAMM, Tade; CASPER, Mark; SCHLÖMER, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 51-70



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <https://www.bibb.de/cc-lizenz>