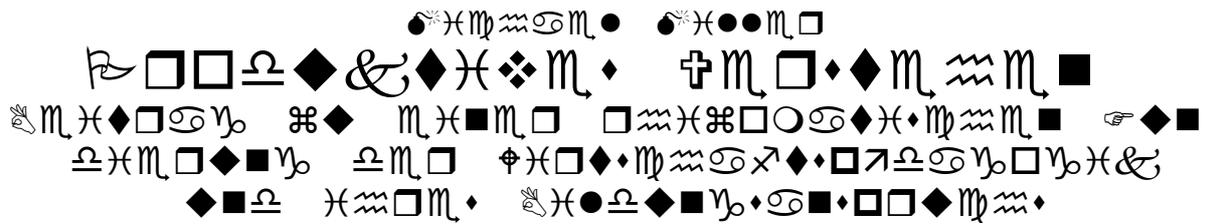


Produktives Verstehen

Beitrag zu einer rhizomatischen Fundierung der Wirtschaftspädagogik
und ihres Bildungsanspruchs



Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades
Doktor der Philosophie (Dr. Phil.)
an der Universität der Bundeswehr München

vorgelegt von
Michael Miller
Frankfurt 2000

Es ist die geistesgeschichtliche Aufgabe der Wirtschaftspädagogik, die Idee der Humanität in der wirtschaftlichen Erziehung zu verwirklichen und damit in einer der jetzigen Epoche gemäßen Synthese die Tradition des europäischen Humanismus mit der geistigen Wirklichkeit des von der modernen Wirtschaft geprägten Menschen zu verbinden.

Diese Aufgabe der wirtschaftlichen Erziehung geht weit über die fachliche Ausbildung für wirtschaftliche Tätigkeiten hinaus, denn sie betrifft das Grundverhältnis des Menschen zu dem ökonomischen Teilgebiet seiner Existenz.

(Karl Abraham, Wirtschaftspädagogik)

Es ist eine Hauptquelle unseres Unverständnisses, daß wir den Gebrauch unserer Wörter nicht *übersehen*.(...)

Die Probleme, die durch ein Mißdeuten unserer Sprachformen entstehen, haben den Charakter der *Tiefe*. Es sind tiefe Beunruhigungen; sie wurzeln so tief in uns wie die Formen unserer Sprache, und ihre Bedeutung ist so groß wie die Wichtigkeit unserer Sprache. - Fragen wir uns: Warum empfinden wir einen grammatischen Witz als *tief*? (Und das ist ja die philosophische Tiefe.)

(Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen)

Früher hat man sich Gedanken gemacht über die Bestimmung des Menschen und über das gute Leben. Jene, würde man jetzt sagen, besteht darin, möglichst viele Waren zu erzeugen, und dieses, sie zu verbrauchen. Daß das die Antwort sein soll auf fünftausend Jahre Metaphysik und Ethik, ist jämmerlich.

(Erwin Chargaff, Kritik der Zukunft)

INHALT

Prolegomena	5
1. Schreiben - wozu? Sprechen wir alle in Fremdtexten?	5
2. Ziel, begriffliche Abgrenzung, Darstellungsweise und Stil der Arbeit	7
I. Phänomene, Wahrnehmungen, Diskursdschungel und was ist und will - die Wirtschaftspädagogik (A) ? - Ein Problemaufriß -	10
1. Das Problem der Wahrnehmung; Dissens und Konsens im Diskurs	10
2. Zum ‘Zwitter’ Wirtschaftspädagogik - Vorstellungen von ‘Wirtschaft’ und ‘Pädagogik’; Auseinandersetzung mit wirtschaftspädagogischen Grundbegriffen	13
2.1 “Sprachrätsel“ Wirtschaft und Wirtschaftslehre; Probleme der Unbestimmtheit des Gegenstands, der Erkenntnisweise und der Namensgebung	20
2.2 Richtende, ordnende und verstehende Nationalökonomie	22
2.3 Wirtschaftspädagogische Zurichtungen der Pädagogik	24
2.4 Konsensfähige Axiome der Pädagogik: Bildsamkeit des Menschen, Bedeutung der Sprache	28
3. Wissensgesellschaft als neuer Suchbegriff gesellschaftlicher Orientierung	29
4. Informationsgesellschaft und der sechste Kondratieff	32
5. Zielrichtungen produktiven Verstehens	34
II. Skizzierung der Hauptströmungen der Wirtschaftspädagogik - Versuche wissenschaftlicher Fundierung	38
1. Anfänge der Wirtschaftspädagogik - Grundlegungen normativer Wirtschaftspädagogik	40
2. Drei Hauptströmungen - geisteswissenschaftliche Pädagogik, empirisch-analytische und kritisch-emanzipative Erziehungswissenschaft - und ihre metatheoretischen Selbstvergewisserungsversuche	44
3. Exkurs: Leitbegriff ‘Emanzipation’ - Positionskämpfe	52
4. Herausragender Selbstverständigungsversuch: Theorieverknüpfung - Ansätze wirtschaftspädagogischer Theoriebildung	60
5. Paradigmapluralismus – Auswege aus dem Labyrinth ideologischer Sackgassen ?	70
<i>Zwischenbetrachtung 1 Kurzer Rückblick auf den bisherigen Untersuchungsgang und Ausblick auf neues Terrain</i>	80

III. Verstehen als Akte des Besorgens, Akte der Klassifikation und Interpretation der Welt	82
1. Handlungsverstehen	83
1.1 Handlung als individueller Akt	85
1.2 Handlung als vergesellschafteter Lebensprozeß	90
1.3 Handlungsgeflecht: Technologisierung, Globalisierung und In-der-Welt-Krise	92
2. Sprachverstehen	102
3. Kommunikatives Handeln	109
4. Textverstehen	115
<i>Zwischenbetrachtungen 2 Kurzer Rückblick auf den bisherigen Untersuchungsgang und Ausblick auf neues Terrain</i>	<i>132</i>
IV. Rhizomatische Wirtschaftspädagogik als tragfähiges Netzwerk einer Orientierung in Pluralität und Vielheiten	
Was ist und will die Wirtschaftspädagogik ? (B)	134
1. Zum Begriff des „Rhizoms“ - Rhizom und transversale Vernunft	134
2. Idee des Sprach- und Symbolspielers	140
3. Idee des Wirtschaftsstils und notwendige Klärung des Technologieverständnisses	147
4. Exkurs: Science und Fiktion: Visionen zum Technologischen und Organischen in fiktionalen Realitäten und nicht-fiktionalen Wirklichkeitsebenen	157
5. Leitbild des Homo symbolicus-ökologiscus	162
6. Offene Horizonte – Anschlüsse, Übergänge, Unterscheidungen	166
Literaturverzeichnis	171

Prolegomena

1. Schreiben - wozu? Sprechen wir alle in Fremdtexten?

Die Frage "schreiben - wozu?" läßt sich im Kern nicht fassen als "wozu schreibt man?", sondern - bei allem praktischen und kommunikativen Mit-sein der anderen - nur als "wozu schreibe ich?"

Das Verbergen hinter dem alltäglichen MAN führt meist nicht zu authentischen Texten. Doch gibt es überhaupt einen authentischen eigenen Text?

Sind wir nicht alle SprecherInnen in großen (manchmal auch kleinen) Fremdtexten? Zitate, Verweise und Versatzstücke, eins aufs andere, Textnetz auf Textnetz, über Generationen hinweg, bis hin zur radikalen Zuspitzung: "die Sprache spricht" !

Sind unsere Texte nicht mehr als ein Nano-Sekundenflimmern auf dem Bildschirm der Ewigkeit, Eintagsfliegen auf dem Altar der Wissenschaften?

Trotz alledem: Ist der Platonschen Idee des Guten als „Licht des Seins“, als ewige Idee überhaupt ernsthaft zu widerstehen? Die Unhintergebarkeit dieser Idee scheint mir die notwendige Bedingung für den Aufbau jedes moralischen Anspruchs zu sein. Ohne sie gäbe es keine konsensfähigen Axiome der Pädagogik (vgl. Kap. I.2.4), auch wenn geschichtliche und kontextuelle Variationen und Verwandlungen mitbedacht werden müssen.

Außer Jahwe schreibt niemand für die Ewigkeit; der geschichtliche Horizont, der Zeitkern der Wahrheit ist evident. Aber schreiben nur für einen Tag, wirken für einen Bruchteil? Eine bittere Pille, die keiner gern schlucken will. Glücklicherweise sind bestimmte Texte wirkungsmächtig über die Generationen hinweg. Diese Texte verstehen als 'Ur-texte', als Wirkung der Wirkungsgeschichte, diese Texte "übersetzen", in eigene Gedanken und Texte integrieren, heißt sich selbst vergewissern: wer bin ich, was will ich, was soll ich tun?

Wie die großen Geister auch heißen: Platon, Aristoteles, Kant, Hegel, Marx oder auch Isokrates, Comenius, Pestalozzi, Buber... - ein Faktum ist m.E. unumstößlich: Die Lebendigen herrschen über die Toten. Nur die Lebendigen können die Toten zur Sprache bringen -- dazu gehört auch, daß sie in ihren (Alp-)Träumen von den Toten wirkungsmächtig heimgesucht werden können.

Nehmen wir einen deutlich bescheideneren Blickwinkel ein: Hält nicht auch der Berufsschullehrer, der bei seinen SchülerInnen ein tieferes Verständnis für "verantwortliches, ökonomisches Handeln"¹ erreichen will, (oder die Wirtschaftspädagogikprofessorin, die heute noch ihre StudentInnen über Litt, Kerschensteiner, Spranger etc. aufklären will) an der 'Idee des Guten' fest, abgeleitet als Idee der Bildung? Also nicht nur ein Tätigsein um der Tätigkeiten willen, kein mechanistisches Funktionieren im Räderwerk bzw. Cyberspace, kein blindes Dasein. Gleichwohl ließen sich genügend empirische Belege finden, daß auch das Gegenteil zutrifft. Das Widersprüchliche, Ambivalente, ja Absurde springt uns täglich an.

Wenn ein Subjekt schreibt, will es i.d.R. etwas sagen, aussagen für sich und andere. In Einsicht handeln, bedeutet Einblick geben, in das, was (unbewußt) ist. Ob im Einblick auch Weitblick steckt, entscheiden meist die anderen, entscheidet zurecht die große "Interpretationsgemeinschaft". Aber jede Entscheidung, jeder getroffene Konsensus ist nicht unumstößliche „Wahrheit“, sondern birgt in sich immer auch die

¹ Als Lernziel ist dies in fast allen Lehrplänen des beruflichen Schulwesens in Deutschland zu lesen.

Möglichkeit des allgemeinen Vorurteils. Oft genug ist es schwierig, zwischen Rede und Gerede, zwischen Worten und Wörtern zu unterscheiden. Descartes "cogito ergo sum", abgewandelt heißt: ich bin, handle, fühle, denke, also schreibe ich. Dies ist die Ausgangssituation für jeden, der Selbstvergewisserung will.

Selbstvergewisserung ist selten möglich in der Ausarbeitung eines einzelnen Fachproblems, eines Phänomens, sondern Selbstvergewisserung fragt immer wieder nach den Grundfragen menschlicher Existenz.

„Back to the roots“ und „Blick in die Zukunft“ sind die extremen Pole des schauenden, sich selbst befragenden Menschen. Ernsthaftes Fragen gestaltet sich in doppeltem Sinne:

Einmal hebt sich ein solches Fragen (und Antworten, welches um seine Grenzen weiß) ab von schnellem Zuordnen einer Position zu irgendeiner "Strömung", die sich wiederum gegen eine andere "Strömung" behaupten will. Es sperrt sich gegen modische Wechselfälle, sperrt sich gegen die Wegwerfware "Wissenschaft".

Zum andern stemmt sich solches Fragen gegen Zersplitterung und Atomisierung des Wissens, fragt nach den übergreifenden Grenzen im offenen Horizont und Bewußtsein der Komplexität unserer Lebenswelt. Die immer wieder neu zu belebende Frage nach dem Worumwillen, nach dem Zweck unserer Handlungen, nach der Verantwortung, tritt in allen konkreten Praxisbezügen, sei es an der Universität, in der Schule oder im Betrieb auf. In dieser Perspektive gibt es keine Alternative zu hermeneutischen Reflexionen unseres Tuns, unserer permanenten Textproduktionen. Angesichts tiefgreifender ökonomischer und gesellschaftlich-kultureller Umbrüche und dem Ausblick auf das 21. Jahrhundert muß auch die Wirtschaftspädagogik ihre Grundlagen neu überdenken.

Der Olymp ist die Praxis (die Taten), die Niederungen sind die Theorie; dies wäre die Umkehrung einer gängigen traditionswürdigen Vorstellung. Wären wir jedoch nicht ein Stück weiter im gemeinsamen Erkenntnisprozeß, wenn wir den Dualismus Theorie - Praxis aufgeben zugunsten einer theoretisch durchdrungenen Praxis und einer von Praxis inspirierten Theorie? Angesichts der Gefahr babylonischer Sprachverwirrungen (und abgeschotteter Fachidiotie als Kehrseite der Medaille) gibt es keine Alternative zu einem neuen, immer wieder geforderten Theorie-Praxis-Verständnis. Faktische Anerkennung von Disziplinarität und notwendige Brückenschläge durch Interdisziplinarität (besser: Transdisziplinarität) stellen sich nicht nur als Problem und Ausblick der Wissenschaften, sondern der gesellschaftlichen Organisation des Wissens insgesamt.

Wenn wir mit Albert Einstein akzeptieren: "Unsere Sehnsucht nach Verstehen ist ewig" und konträr dazu Johann Wolfgang Goethes Herr/Gott verkünden lassen: „Es irrt der Mensch, solange er strebt“ - können wir wohl aus praktischen Gründen diesen Ansichten folgen, lösen uns aber aus der Verpflichtung zur rationalen Argumentation. Die Ewigkeit, das Göttliche, der Himmel, das buddhistische Nirwana etc. sind nicht mehr sprachlich zu fassen, höchstens schweigend erfahrbar. Die Grenzen der Sprache wären erreicht. Darum steht jeder Wissenschaft, jeder standardisierten Vorstellung, wie Erkenntnisse und Einsicht zu erreichen sind, Bescheidenheit gut an. „Was die Welt im Innersten zusammenhält“ - ist nicht abschließend beantwortbar. Umfassendes Verstehen gehört zur menschlichen Welterfahrung und ist nicht nur Verstehen und Auslegung von Texten. Und doch sind unsere Wirklichkeiten in doppelter Weise erzeugt: Als Handlungen, als Tat-Sachen und als Anschauungsformen, Theorien, Metaphern, Bildern etc. Die Fähigkeiten zur Verdopplung/Potenzierung als auch zur Entzweiung (innere und äußere Wirklichkeit, Subjekt-Objekt etc.) sind dem Men-

schen gegeben. Ohne metaphorische Tätigkeit, im Kern Geistestätigkeit, wäre die Welt weitgehend stumm. Der Mensch ist ein Homo symbolicus.

Treffsicher hat das Friedrich Nietzsche schon 1873 in „Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne“ formuliert: „Man darf hier den Menschen wohl bewundern als ein gewaltiges Baugenie, dem auf beweglichen Fundamenten und gleichsam auf fließendem Wasser das Aufthürmen eines unendlichen komplizierten Begriffsdomes gelingt; freilich, um auf solchen Fundamenten Halt zu finden, muss es ein Bau, wie aus Spinnfäden sein, so zart, um von der Welle mit fortgetragen, so fest, um nicht vom Winde auseinander geblasen zu werden.“² Leitmetapher zur Erklärung und Erzeugung der Welt wäre nicht mehr das isolierte *Haus* (mit festem Fundament, geraden Wänden, Türen, Fenstern, Dach), sondern das *Spinnennetz* (das elastische, flexible Gewebe mit manigfaltigen Knotenpunkten, Übergängen, alten und neuen Fäden). Vom Spinnennetz ist es nicht mehr weit zum *Rhizom* als Leitmetapher; ein flexibles, dynamisches Wurzelgeflecht, was aus seiner biologistischen Herkunft zu lösen und erkenntnistheoretisch stark zu machen ist (vgl. Kap. IV.2)

2. Ziel, begriffliche Abgrenzung, Darstellungsweise und Stil der Arbeit

Eine neuartige, rhizomatische Fundierung der Wirtschaftspädagogik ist Hauptziel dieser Arbeit, dh. komplexe wirtschaftspädagogische Problemstellungen im Horizont von Handlung, Sprache und praktischer Vernunft zu verdeutlichen. „Rhizom“, ein Begriff von Deleuze und Guattari, ist ein „nicht zentriertes, nicht hierarchisches und nicht signifikantes System ohne General, organisiertes Gedächtnis und Zentralautomat; es ist einzig und allein durch Zirkulation der Zustände definiert.“³ Keine festgelegten Verbindungen, hierarchischen Kommunikationen, vorgeschriebenen (Denk-)Systeme, Stammbäume, Fixpunkte sind für das „MACHEN“ des Rhizoms verbindlich. Es geht um viele Ein-, Aus- und Übergänge, Verknüpfungen, Verkettungen, transversale Verbindungen: SELBST Rhizom produzieren, Linien zeichnen, Karten und nicht Kopien herstellen. Rhizom steht metaphorisch für Freiheit und Experiment, entzieht sich Definitionsversuchen und Ableitungen, die rhizomatisches Denken und Handeln im Vorgriff begrenzen wollen. Es gibt keine verbindliche Bedeutungsstruktur der Welt oder ein festgelegtes Repräsentationssystem, dem zu folgen wäre. Das „zwingt“ sanft zu ‚Vielheiten‘, Ausschauhhalten nach neue Dimensionen, Eingedenken, was ‚Einheit‘ noch sein könnte. „Es liegt beim Leser, zu der magischen Formel, die wir alle suchen: „PLURALISMUS = MONISMUS“, und dabei durch alle Dualismen hindurchzugehen; Mobil, das wir pausenlos verschieben.“⁴

Durch die von mir dargestellten und ausgelegten Verkettungen mit anderen Wissenschaftsgebieten soll die Tragweite des Arbeitsvorhabens für die Wirtschaftspädagogik und die berufliche Bildung ersichtlich werden, aus denen rhizomatisch neue ‚Vielheiten‘ erwachsen. Alte Konzepte, Denkgewohnheiten und Sicherheiten sind brüchig geworden, was nicht als beklagenswerter „Verfall“ der Tradition und „Abfall“ der Jünger interpretiert werden muß. Notwendigerweise kann es nicht um ein ‚Beweisen‘ im strengen Sinne gehen (in Analogie zur Mathematik und den Naturwissenschaften), auch nicht um neue ‚Informationen‘, sondern um eine Entfaltung von angemessenen und plausiblen Argumenten, die den Leser/Frager/Mitdiskutanten dazu bewegen sollen, die Sache anders zu sehen; idealtypisch seine Haltung, seine Denk- und Handlungsweise zu verändern. Das kann zu einer anderen *Forschungspraxis* mit neu konstruierten und interpretierten ‚Sachverhalten‘ führen, die mit neuen

²Vgl. Friedrich Nietzsche, Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne, in: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München 1980, Bd.1, S. 873-890

³ Gilles Deleuze/Felix Guattari, Rhizom, Berlin 1977, S. 35

⁴ Deleuze/Guattari, a.a.O., S. 34

sensiblen Wahrnehmungsformen korrespondieren. Solch eine rhizomatische Wirtschaftspädagogik ist im Kern keine logische, die das Subjekt zwingen könnte, sondern eine philosophische, die Freiheit garantiert. Als Ausgangspunkt haben die meisten Probleme die Grundform - „Ich kenne mich nicht aus.“ – verbunden mit der Aufgabe – „der Fliege den Ausweg aus dem Fliegenglas zu zeigen“.⁵ Die vierte Phase wirtschaftspädagogischer Selbstvergewisserungsversuche ist längst eröffnet.⁶

Im Diskurs der Wirtschaftspädagogik ist eine bunte Vielfalt von Disziplinbezeichnungen, mit ganz unterschiedlichen Segmentierungen, anzutreffen. Deshalb soll gelten: Wenn im Rahmen dieser Arbeit von Wirtschaftspädagogik die Rede ist, so ist dies im umfassenden Sinn gemeint. Industrie-, Betriebs- und Berufspädagogik im engeren Sinn werden genauso vernachlässigt wie Untersuchungen zu einer speziellen beruflichen Fachausbildung oder Weiterbildung. Interessant sind vielmehr Grundlegung, Problemstellung, Repräsentationsformen und Forschungsvorhaben allgemeiner Wirtschaftsbildung und Wirtschaftserziehung im offenen Horizont von Gesellschaft und Welterfahrung.

Berufliche Bildung, vor allem in der Berufsschule und in der beruflichen Erwachsenenbildung läßt sich nicht auf berufliche Aus-Bildung reduzieren, denn: erworbene Qualifikationen, wie auch immer sie heißen mögen, sind noch lange keine Garantie für eine geglückte berufliche *Bildung des Subjekts*.

Soweit längere Anleihen bei ganz unterschiedlichen Denkern (u.a. Wittgenstein, Heidegger, Cassirer, Deleuze, Guattari, Habermas) zur Fundierung einer rhizomatischen Wirtschaftspädagogik vorgenommen werden - und damit immer auch eigenmächtige und eigenverantwortliche Interpretationen - ist damit keinesfalls eine umfassende Auseinandersetzung, gar Würdigung dieser komplexen „philosophischen Gebäude“ beansprucht. Entscheidend ist nicht, die einzelnen, zum Teil komplizierten Argumentationsspiele mit all ihren Raffinessen darzustellen, Kritik und Replik auch noch mit zu berücksichtigen, sondern diese Konstrukte auf ihre Bedeutung und Ausstrahlung für die Wirtschaftspädagogik hin zu befragen und fruchtbar zu machen. Damit sind wir netzwerkartig – hier rhizomatisch – in der prinzipiell unendlichen Interpretationsgemeinschaft, aus der es keinen vernünftigen Ausstieg oder Überstieg gibt. Es gibt auch nicht das ‚wirtschaftspädagogische Ich‘ oder sonst ein Ich, was sich aus sich selbst schöpfen und verstehen kann. Ego versteht sich mit und durch Alterego, so verlockend für den ein oder anderen auch der Gedanke der Leibnizschen Monade sein mag.

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Einflüsse auf diese Arbeit - Textnetz auf Textnetz im Gesprächsuniversum - ist ein Wechselbad von Sprachverwendungs-

⁵ Es handelt sich hier um zwei Anspielungen auf den späten Wittgenstein der „Philosophischen Untersuchungen“. Vgl. Ludwig Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914-1916, Philosophische Untersuchungen, Werkausgabe Band 1, Frankfurt 1990, §§ 123 und 309. „Eine Hauptquelle unseres Unverständnisses ist es, daß wir den Gebrauch unserer Wörter nicht übersehen...“ (§122) Es kommt auf ein neues Verständnis der Sprache an, welches sich im zentralen Begriff des „Sprachspiels“ artikuliert. Siehe dazu KapIII.2 dieser Arbeit.

⁶ Vgl. P.F.E.Sloane/M.Twardy/D.Buschfeld, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, Paderborn 1998, S. 64-72, hier S. 71. Die Autoren sprechen von vier Phasen der Wirtschaftspädagogik – 1. Phase ‚Entstehung‘ bis 1920, 2. Phase ‚Etablierung‘ ca. 1920-1965, 3. Phase ‚Kritik‘ ab 1965 und undatiert 4. Phase ‚xx?‘, 90er Jahre? (M.M.) Interdisziplinäre Forschungsperspektiven werden konstatiert; allerdings scheint mir der hauptsächliche Forschungsgegenstand „Berufsbildung“ - „Berufs-, Arbeitsmarkt- und Unternehmensperspektive“ - stark eingeschränkt und für die Wirtschaftspädagogik insgesamt eine Verarmung und unangemessene Selbstbeschränkung darzustellen. Die Autoren zeigen sich aber hinsichtlich notwendiger Positionsbestimmungen diskussionsoffen. „Aber vielleicht – um die Formulierung von Jürgen Zabeck aufzugreifen – blenden Sie sich persönlich in die Diskussion ein.“ (S.71)

Zusammenhängen unvermeidbar. Weder will sich die Art und Weise der Darstellung einer spröden Wissenschaftssprache beugen, gar sich im modernistischen Soziologengargon verstricken, noch will sie sich ganz einer metaphorischen Sprache zuwenden. Eine freiwillige 'Gefangenschaft' in strikt von einander abgegrenzten Diskurstypen und damit einhergehenden Sprachstilen scheint mir für komplexe Verstehensprozesse eher hinderlich als förderlich. Ein bestimmter Sprach-, Denk- und Forschungsstil ist immer auch Ausdruck eines bestimmten Lebensstils. "Der Stil verschafft uns Befriedigung, aber der Stil ist nicht rationaler als der andere. Was man so über die Wissenschaft sagt, hat mit dem Fortschritt der Wissenschaft nichts zu tun, sondern es bildet einen Stil, und der verschafft Befriedigung. Mit dem Gebrauch des Wortes "rational" steht es ähnlich."⁷ Rationalität kann es in der Moderne nicht mehr für das "Ganze" geben, sondern immer nur für ein bestimmtes ausgewiesenes Bezugssystem. Der Sprecher/Schreiber drückt der Sprache seinen Stil auf, beansprucht Individualität im allgemein gegebenen Bezeichnungssystem. "Das Wesen der Individualität ist in eigentümlicher Kombinationsweise zu suchen, mit Berücksichtigung dessen, das jedes Erkennen schon an sich eine Kombination ist. Zu beschreiben ist die Individualität nicht, sondern nur unter allgemeine Ansichten zu bringen und die Identität in ihren Äußerungen sichtbar zu machen."⁸

Zum Schluß will ich noch einmal in aller Deutlichkeit betonen, dass Selbstvergewisserung - die entscheidende Denkfigur in der krisengeschüttelten Moderne - eine Reise ins Offene ist. Sie kann i.d.R. nicht stehenbleiben im Gewährwerden der Nichtigkeit des eigenen Selbst - das wäre Selbstaufgabe und dagegen revoltiert das Subjekt permanent - noch kann sie sich retten in einer Selbstfixierung, gar einer Selbstvergötterung, praktisch gewendet in ruheloser Selbstbefriedigungssuche, befangen in einer orgiastischen Konsumwelt. Gegen alle Versuche des Absoluten und der Bestätigung - *so ist es !-* gilt es immer wieder den Zweifel zu nähren. Wirklichkeit „an sich“ existiert nicht, sondern nur Wirklichkeit unter bestimmten Beschreibungen/Zuschreibungen. Die Welt selbst spricht nicht. Nur wir sprechen, ordnen, klassifizieren, interpretieren, verstehen und mißverstehen in permanenten Kommunikationsprozessen.

Fingerzeige im Hintergrund bleibt die Einsicht der berühmten Brechtschen Kunstfigur Herr Keuner, des Denkenden:

Frage: "Woran arbeiten Sie?..."

Antwort von Herrn K: "Ich bereite meinen nächsten Irrtum vor."

Was aus dem Kreis der Argumentationsgemeinschaft zu zeigen wäre ...

⁷Vgl Ludwig Wittgenstein, Vorlesungen 1930 - 1935, (übersetzt von Joachim Schulte), Frankfurt 1984, S. 124

⁸Vgl. F.D.E. Schleiermacher, Hermeneutik und Kritik (Hg. Manfred Frank),Anhang: Brouillon zur Ethik 1805/6, Frankfurt 1977, S. 370

I. Phänomene, Wahrnehmungen, Diskursdschungel und was ist und will - die Wirtschaftspädagogik (A) ? - Ein Problemaufriß -

1. Das Problem der Wahrnehmung; Dissens und Konsens im Diskurs

Wir nehmen die "Wirklichkeit" in Situationen wahr, meist spezifische Situationen, eingebettet in Kontexte und zu erschließende Horizonte. Wir beanspruchen 'Wahrheit' und 'Wert', beschreibend, analysierend, deutend. "In der theoretischen Einstellung (...) ist der Gesamthorizont möglicher Forschung mit einem Wort bezeichnet: es ist die Welt (...).Jeder Wissenschaft entspricht ein Gegenstandsgebiet als Domäne ihrer Forschungen, und allen ihren Erkenntnissen, d.h. hier richtigen Aussagen, entsprechen als Urquellen der rechtsausweisenden Begründung gewisse Anschauungen, in denen Gegenstände des Gebiets zur Selbstgegebenheit und, mindestens partiell, zu originärer Gegebenheit kommen."⁹

Wir wollen die Klärung intentionaler Gegenständlichkeit, forschen nach dem 'Was ist das?' im 'Wie?' und 'Warum?'. Im Ideal des 'reinen Anschauung' dringen wir zu "den Sachen selbst" vor. Der reine Blick offenbart die "originäre Evidenz", die "originäre Gegebenheit". Husserl schreibt: " Das unmittelbare ‚Sehen‘, nicht bloß das sinnliche, erfahrende Sehen, sondern das Sehen überhaupt als originär gebendes Bewußtsein welcher Art auch immer, ist die letzte Rechtsquelle aller vernünftigen Behauptungen."¹⁰

Nur, gibt es diesen 'reinen Blick'? Ist dieser möglich als Ausdruck bewußter Standpunktlosigkeit, als Überwindung des begrenzten eigenen Standpunktes? Handelt es sich hier um einen Common Sense, um einen gemeinsamen Ausgangspunkt? Offensichtlich ist zustimmungsfähig: Jedes Erkennen ist ein Erkennen von etwas, und: jedes Zeichen ist ein Zeichen von etwas. Jeder Ansatz einer Fragestellung beinhaltet immer auch die Frage nach der Möglichkeit und Methode ihres Erfassens. Die Unterscheidung von Wahrgenommenem und Nichtwahrgenommenem ist fundamental, da wir niemals alles zugleich wahrnehmen können. Wir schließen immer auch auf andere Aspekterscheinungen, wir wollen die Leere füllen, die bestimmte Unbestimmtheit aufklären, "durch Hinweissysteme, Strahlensysteme von Hinweisen, die auf mannigfaltige Erscheinungssysteme deuten."¹¹Die Aspekte sind, wie wir sehen,nichts für sich, sie sind Erscheinungen von nur durch die von ihnen nicht abtrennbaren intentionalen Horizonte."¹¹

Richte ich meinen Blick auf etwas, so blende ich automatisch etwas anderes aus. Diese grundsätzliche Unaufhebbarkeit der Reduktion ist notwendig, um überhaupt etwas verstehen zu können, sofern ich nicht im unendlichen Erlebnisstrom der Geschehnisse untergehen will.¹² Verstehen ist menschliche Vollzugsform des "In-der-

⁹Edmund Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Erstes Buch, Hg. Walter Biemel, Haag, Tübingen 1950, S.10/11

¹⁰Husserl, a.a.O.,S. 44

¹¹Husserl, Analyse der Wahrnehmung, in: Phänomenologie der Lebenswelt, ausgewählte Texte II, Stuttgart 1986, S. 58/59

¹²Elias Canetti bringt in seinem großen Roman "Die Blendung"(1935/1963) das Problem auf den Punkt:"Blindheit ist eine Waffe, gegen Zeit und Raum; unser Dasein eine einzige, ungeheuerliche Blindheit, bis auf das Wenige, das wir durch unsere kleinlichen Sinne - kleinlich ihrem Wesen und ihrer Reichweite nach - erfahren. Das herrschende Prinzip im Kosmos ist die Blindheit. Sie ermöglicht ein Nebeneinander von Dingen, die unmöglich wären, wenn sie einander sähen. Sie gestattet das Abreißen der Zeit dort, wo man ihr nicht ge-

Welt-Seins" überhaupt. Wir tun dies in spielerischer Konversation, in Diskussionen und ernsthaften Gesprächen und in mannigfachen Diskursen. Die unendliche Vielfalt, der nicht zuende kommende Plural, läßt das Bild des Diskursdschungels¹³ aufscheinen: Diskurs auf Diskurs, gefangen im Diskurs, im unendlichen Regreß und Progreß. Offensichtlich gibt es keine praktische Alternative. Wir wollen verstehen, reden und schreiben deshalb weiter. Mannigfaltige Interessen und Motive von Gruppen und Einzelnen mischen sich unter den idealtypisch "herrschaftsfreien Dialog". Konzepte, Träume zur Eingrenzung des Diskursdschungels gab es immer schon, nur haben sie wenig gefruchtet. Der „unendliche Diskurs“ kann in drei Richtungen beschrieben werden:

a) *idealtypisch* als ein immer tiefergreifendes Fragen und Antworten auf Phänomene, Sachverhalte, Theorien, Begriffsbildungen etc. - auf der Suche nach wesentlichen Zusammenhängen, dialektischen Einheiten, „Gesetzmäßigkeiten“ und „Wahrheiten“; dabei ernsthaften Argumentationen und ausgewiesenen Gründen verpflichtet.

Es gibt einen gemeinsamen Diskussionszusammenhang; der Streit um die Gültigkeit der Argumente, die Richtigkeit der Beschreibungen der Wirklichkeit, wird als Stachel für den „Fortschritt“ der Wissenschaft(en) angesehen.. Die Hoffnung auf Konsens in der Sache treibt zu Perspektivwechseln, zu Präzisierung von bisher vorgefundenen Beschreibungen, Begriffen und Denkmodellen.

b) *machtpolitisch* im Abstecken des eroberten (wissenschaftlichen) Terrains, d.h. auch wissenschaftlicher Beratungsfelder bis hin zu direkter politischer Beeinflussung von Entscheidungsträgern. Von einem echten Diskurs kann nicht mehr gesprochen werden; die wissenschaftstheoretische Ausgangsbasis, die anerkannten Denkmotive und -methoden sind grundverschieden. Argumente und Gegenargumente laufen ins Leere.

Trotzdem wird ein Mitteilungszusammenhang aufrechterhalten, d.h. man kann sich über den Sinn der gegnerischen Behauptungen noch verständigen. Die ausgewiesenen Gründe für die Behauptungen führen jedoch nicht mehr zum Konsens.

c) *markterhaltend* als notwendige Reproduktionsquelle des sich verselbständigenden wissenschaftlichen Dauerläufers, der konkurrierenden Lehrstühle und Theorien als Jahrmarkt der Eitelkeiten und Honorare.

wachsen wäre (...). Der Zeit, die ein Kontinuum ist, zu entrinnen, gibt es nur ein Mittel. Indem man sie von Zeit zu Zeit nicht sieht, zerbricht man sie in Stücke, die man von ihr kennt. Kien (Canettis Protagonist im Roman, M.M.) erfindet die Blindheit nicht, er wendet sie nur an, eine natürliche Möglichkeit, von der die Sehenden leben."(S.60)

¹³Man denke an die unzähligen Tagungen, Kongresse, Veranstaltungen, Workshops, Dissertationen, Habilitationen, die allein zum Thema "Schlüsselqualifikationen" aus der Taufe gehoben wurden. Man denke an das noch viel umfangreichere Thema "Allgemeinbildung - Berufsbildung". Auf dem Gebiet der "Sprachwissenschaft" werden nach Schätzung von George Steiner weltweit etwa 30.000 Dissertationen pro Jahr verfaßt. Steiner kommentiert angesichts der Gesamtmisere: "Innerhalb des grenzenlos austauschbaren Gewirks von Textualität ist alles und nichts schon gesagt worden und gilt als endgültig gesagt. Es kann keinen vernünftigen Grund geben, daß die rhetorisch-grammatologischen Operationen - die Sprachspiele - die diese bewußten und unbewußten Zitatstrukturen erzeugen, sich wandeln würden."(S.159) "Doch die Grenzenlosigkeit diskursiver Potentialität hat ihre negative Seite. Die ungezügelter Unendlichkeit vorstellbarer Propositionen und Aussagen hat eine Logik der Beliebigkeit und des Nihilismus zur Folge."(S..82) Vgl. George Steiner, Von der realen Gegenwart, Hat unser Sprechen Inhalt?, München, Wien 1990 .

Nach seiner tiefgründigen Analyse schlägt er als "Therapie" vor, alle Sekundär-Diskurse zu verbieten. "Kurz , ich entwerfe eine Gesellschaft, eine Politik des Primären; des Unmittelbaren im Hinblick auf Texte, Kunstwerke und musikalische Kompositionen. Das Ziel ist eine Art von Erziehung, eine Definition von Werten, bei denen in größtmöglichem Maße auf "Meta-Texte" verzichtet wird." (S. 17)

Es besteht noch ein loser Intentionzusammenhang; ganz allgemein erkennt man an, daß auch der andere irgendwie nach 'Erkenntnis' strebt. Meist bleiben aber Sinn und Begründungen des anderen völlig unverständlich. Kommunikation im wissenschaftlichen Sinn eines vernünftigen und verständigen Sprechens ist sinnlos geworden; manchmal wird aber an standardisierter Alltagskommunikation festgehalten, da sich zukünftig doch einige Marktsegmente und Reproduktionsquellen überschneiden könnten.

Wie auch immer die Beurteilung von Erscheinungsweisen und Mischformen der Diskurse aussehen mag, meist geht es um bestimmte, um bestimmbare. Werden Positionen bezogen, Standpunkte festgeklopft, erfolgt erfahrungsgemäß Widerspruch, Kritik an der Starrheit und Begrenztheit. Wir stehen - das kann durchaus auch beruhigend sein - in denkwürdiger Tradition: "Ob Heraklit das ewige Werden und Wachsen, Platon die feste ideale Ordnung der Begriffe, die Mathematiker die logische Beziehung zwischen idealen Größen und Zahlen, Paulus oder Hegel den Entwicklungsprozeß des göttlichen Geistes denkend erfassen wollen, immer ist ihre Denkform von einem dieser Gebiete gleichsam abgelesen und soll ursprünglich nur diesem einen bestimmten Zweck dienen."..."So starr jede für sich ist, so ist der Denkformen kein Ende....Mag man diese Relativität bejahen oder verneinen, jedenfalls ist es gerechtfertigt, auch die Denkformen der Technik, der Wirtschaftler ...(mit beliebiger Untergliederung nach Personen - Quesnay, Marx, Keynes ...) darzustellen."¹⁴

Wie auch immer die Verfahren, Darstellungsweisen und Ergebnisse ausfallen, nur im vernünftigen Reden können wir überhaupt allgemein akzeptierte Regeln der Verständigung fixieren und praktisch werden lassen. Die Gefahr des Scheiterns ist immanent: Man zwingt sich in eine "anerkannte" Fachsprache, will exakte Definitionen, klärt Prämissen. Andere Akteure wiederum setzen auf eine lebendig-umspannende Sprache, sprechen in Bildern und Gleichnissen. Befürworter und Gegner, Traditionalisten und Modernisten und wie auch immer die Etiketten heißen mögen, stehen sich oft genug bis zur Sprachlosigkeit gegenüber. Der eine ist jeweils der Teufel in den Augen des anderen oder zumindest der Tölpel.¹⁵ Daran hat sich in den letzten 60 Jahren wenig geändert. "Die sozialen Phänomene werden bald in Analogie zu den Naturereignissen als kausale Abläufe der äußeren Welt, bald im Gegensatz zu den Naturdingen als Gegenstände einer Welt des objektiven Geistes aufgefaßt, die zwar verstanden, aber nicht unter Gesetzen begriffen werden können. Stillschweigende oder ausgesprochene metaphysische Voraussetzungen, Werturteile und ethisch-politische Postulate bestimmen oft genug die prinzipielle Einstellung des sozialwissenschaftlichen Forschers zu seinem Gegenstand."¹⁶ Hinzu kommt, daß der gewichtige Unterschied von Selbstinterpretation von Erlebnissen und sozialen Handlungen durch das eigene Ich und der Interpretation fremder Erlebnisse und Handlungen

¹⁴Walter Waffenschmidt zitiert Hans Leisegang: Denkformen, Berlin und Leipzig 1928, S. 442. Waffenschmidt, S. 32. Unendlichkeit, Starrheit und Flexibilität der Denkformen unter besonderer Berücksichtigung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind auch sein 'eigenes' Thema. Vgl. Walter Waffenschmidt, Denkformen und Denktechnik, Meisenheim 1961

¹⁵Stellen wir uns ein anderes Bild vor: Metaphysiker, Positivisten, Logiker, Mystiker, Relativisten, Statistikgläubige und die 'traurigen Ritter der letzten Wahrheit' träfen für einen Monat - gleich Schiffbrüchigen - aufeinander, verdammt zur 'Diskussion'. Was käme dabei heraus? Gegenseitiger Dummheits- und Blindheitsvorwurf, Satansbezeichnungen, Ruf nach der heiligen Inquisition? Wäre nicht alles, was diesseits von blanker Aggression und strafender Ignoranz läge, ernsthaft ein enormer Gewinn? Ernsthafte Diskussion könnte dann sein, in die Felder, Argumentationen und Darstellungsweisen des anderen einzutauchen und berechtigte Momente verschiedenartiger Theorien und Praxen zu sehen und anzuerkennen.

¹⁶Alfred Schütz, Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Wien 1932, Frankfurt 1974, S. 11

durch das deutende alter ego nicht selbst wiederum weginterpretiert werden können. Der heute in Pädagogenkreisen weit verbreitete Aufruf - "ganzheitlich, mit allen Sinnen denken"¹⁷, mit „Kopf, Herz und Hand“, ist zwar verständlich, trifft vor allem bei Praktikern auf ein Orientierungsbedürfnis, endlich „alles“ gleichzeitig – eben ganzheitlich – in den Griff bekommen zu wollen. Im Kern hilft dieser Ganzheitlichkeitsaufruf wenig, verdeckt die Probleme mehr als er sie aufhellt. Denkt der Tastsinn, der Geruchssinn, der Geschmackssinn? Obliegt es nicht einzig dem Kopf zu denken? Auch neuere Varianten Verstand und Gefühl zusammenzubringen, etwa in Form der Frage nach der „emotionalen Intelligenz“, sind nicht frei von Ambivalenzen und Widersprüchen.

Nützlicher ist es, sich an fundamentale Einsichten der Kantschen transzendentalen Elementarlehre zu erinnern: "Vermittelst der Sinnlichkeit werden uns Gegenstände gegeben, und sie allein liefert uns die Anschauungen; durch den Verstand aber werden sie gedacht, und von ihm entspringen die Begriffe."¹⁸ Und weiter:"Gedanken ohne Inhalt (Begriffe ohne Anschauung ,M.M.) sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind... Der Verstand vermag nichts anzuschauen und die Sinne nichts zu denken. Nur daraus , daß sie sich vereinigen, kann Erkenntnis entspringen."¹⁹ Von dieser Konzeption der Erfahrungsakte und der Scheidung der transzendentalen Logik von allem Empirischen ergeben sich zwei Denkrichtungen: die von Kant favorisierte - von der Subjektivität (der Wahrnehmung) zur Objektivität (der Erkenntnis) und die zweite - von der Objektivität (der gegebenen Daten) zur Subjektivität (der individuellen Erfahrung). Schon beginnt der Streit, der Diskurs von neuem; solange er nicht im Hader erstarbt, kann er durchaus produktiv sein.

Doch mindestens eine von den meisten angestrebte Lichtung gibt es: Die Utopie des gelungenen und erfüllten Lebens. Der Traum von vollständig gelungenen Denkakten verwoben mit tatsächlich sinnvollen praktischen Handlungen schwingt virulent mit.²⁰ Auch eine sich selbst verstehende Wirtschaftspädagogik kann ihren Teil dazu beitragen.

2. Zum 'Zwitter' Wirtschaftspädagogik - Vorstellungen von 'Wirtschaft' und 'Pädagogik'; Auseinandersetzung mit wirtschaftspädagogischen Grundbegriffen

Zunächst einmal sollten wir uns dieser in Abschnitt 1 dargestellten grundsätzlichen Schwierigkeiten der Wahrnehmung und Diskurspraxen immer wieder bewußt werden und uns und andere damit vor starren Positionen und naiven Sichtweisen schützen. Mancher als komplex erscheinende Sachverhalt entpuppt sich bei näherer Betrachtung als durchaus einfach und bewältigbar und umgekehrt.

Die Wirtschaftspädagogik als 'Teildisziplin' Allgemeiner Pädagogik, als Teildisziplin der Sozialwissenschaften muß sich immer wieder neu vergegenwärtigen ob ihrer Offenheit und Begrenzung der beanspruchten wissenschaftlichen Gegenstände, der

¹⁷ Vgl. z.B. Rolf Arnold/Hans Joachim, Ganzheitliche Berufsbildung, in: Günther Pätzold (Hg.), Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, Frankfurt 1992, S. 97-122

¹⁸ Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft, nach der ersten und zweiten Original-Ausgabe herausgegeben von Raymund Schmidt, Hamburg 1993, S. 63

¹⁹ Kant, a.a.O., S. 95

²⁰ Ein Wort faßt Bild und Ur-Erfahrung überall auf der Welt zusammen: MAMA. Im Wort fallen beim Kind Person, Wollen, Liebe, Handlung, Nachahmung gleichzeitig zusammen. Es zeigt sich, daß das Sprechen und Handeln im Ursprung zusammen liegen. Auch der Erwachsene erinnert sich im Zeichen von Entzweiung und Entfremdung an die Einheit, immer wieder aufkeimend im Gedanken der Liebe und Solidarität.

Zielsetzungen, Methoden und Verfahrensweisen. Sie muß sich vergegenwärtigen, was für eine Sprache sie spricht.

Was ist die Wirtschaftspädagogik ?

Wir beginnen nicht direkt mit dem zusammengesetzten Wort "Wirtschaft" und "Pädagogik", sondern mit dem "ist". "Ist" ist nicht nur bloße Kopula, sondern die ernsthafte Frage nach dem "Sein", nach dem 'Wesen', im Unterschied zum Schein. Das menschliche Dasein ist dadurch ausgezeichnet, daß es sich auf sein Sein hin selber befragt und versteht. "Die Prämisse, von der wir ausgehen, ist die, daß alles Seiende einen Sinn hat, also auch das Leben des Menschen, daß es kein "Sein zum Nichts" ist."²¹ Die Wirtschaftspädagogik - will sie sich nicht nur auf ein positivistisches Wissenschaftsverständnis beschränken und damit auch selbst amputieren - muß in ihrer Selbstaufklärung zurückgreifen auf Aussagen über den Sinn des menschlichen Seins. Der empirische Boden der 'Tatsachen' ist erst durch transzendente Apriorisierung überhaupt zu begreifen; die Sphäre des Transzendenten, des Glaubens ist freilich durch Verstandeskategorien nicht einzuholen. "Das wahre Wesen des Menschen zu durchdringen, übersteigt das Erkenntnisvermögen des Menschen, weil es dem Menschen selbst nicht gegeben ist, die einzigartige Gegebenheit seines Seins ganz zu erfassen." (Schlieper, S.22)

In der Moderne hilft kein Rückgriff auf eine 'Autorität' aus dieser Aporie heraus; wir gestalten und interpretieren die Welt permanent, die Wirtschaftspädagogik mitemdrin. Letztes Kriterium kann, soweit ich sehe, die im WIR festgestellte innere Vernünftigkeit sein.

Dinge "sind"; wir unterscheiden in So-sein und Anders-sein. Wir gehen an die Wurzel der Wörter, keins soll unbefragt bleiben. Alles Verstehen gründet auf existentieller Sprachlichkeit. Sprachvergessenheit will überwunden werden. Leere Worte bedürfen der substantiellen Füllung; eine einheitliche Terminologie allein erleichtert die Verständigung keineswegs. Wie oft werden identische Wörter gebraucht, aufgeladen mit ganz unterschiedlichen Bedeutungsgehalten?

Wie gebrauchen wir also die Begriffe "Wirtschaft" und "Pädagogik"?

In "Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik" versucht Schlieper 1951 - nach der nationalsozialistischen Katastrophenpolitik - einen Neuanfang, eine moderne Fassung der Grundlagen des Faches mit bewußten historischen Anleihen²². Sich mit

²¹Friedrich Schlieper, Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963, S.22. Ich habe Schlieper zitiert, erkenne an, daß er diese Worte schrieb, daß es "sein" Gedanke, "sein" Text ist. Dennoch will ich gerade an dieser Stelle an den Philosophen Alfred North Whitehead erinnern, der schon 1929 formulierte: "Die sicherste allgemeine Charakterisierung der philosophischen Tradition Europas lautet, daß sie aus einer Reihe von Fußnoten zu Platon besteht. Damit meine ich nicht das systematische Denkschema, das seine Schüler in fragwürdiger Weise aus seinen Schriften destilliert haben. Vielmehr spiele ich auf den Reichtum an allgemeinen Ideen an, die sich überall in diesen Schriften finden..." Vgl. Whitehead, Prozeß und Realität, Frankfurt 1979, S. 91-92. Und wer wollte ernsthaft Parmenides, den ersten Denker des 'Seins' und Heraklit, den großen Denker des 'Prozesses', des 'Werdens' vergessen? 2500 Jahre vor Schlieper sagte Parmenides. "Es ist notwendig, daß das Sagen und Denken das Seiende ist; denn das Sein ist, aber das Nichts ist gar nicht." Heraklit formuliert, Sein und Nichts sei dasselbe, das Wesen sei die Veränderung. "Alles fließt, nichts besteht, noch bleibt es je dasselbe." Ganzes und Nicht-Ganzes (Teil), Zusammengehendes und Widerstreitendes, Einstimmendes und Dissonierendes sei Eins, und aus einem alles. Ausführliche Darstellung und Kommentierung u.a. dazu bei: G.W.F. Hegel, Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie, Werke 18, Frankfurt 1986, S. 284-293 und 319-343 (neu edierte Ausgabe auf der Grundlage der Werke von 1832 - 1845)

²²Vgl. Friedrich Schlieper, Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik, Schriftreihe des Wirtschaftspädagogischen Seminars der Universität zu Köln, Köln 1951, S. 5 - 29; Offensichtlich hatte Schliepers Klärungsversuch der Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik prägende Kraft. Die beiden namhaften Wirtschaftspädagogen Karlwil-

Schlieper erneut zu beschäftigen, lohnt sich erstens, weil er mehrere Generationen von Wirtschaftspädagogen nachhaltig beeinflusst hat, und zweitens, weil er grundlegende Bedeutung von Begriffsklärungen als Knotenpunkte unserer Erkenntnis klar gesehen hat. Er wollte Klarheit in der Sprache, um vielen Mißverständnissen und Irrwegen vorzubeugen. Unter pädagogischen Grundbegriffen firmieren bei ihm "Erziehung, Bildung, Zucht und Pflege" und unter den wirtschaftlich-sozialen Begriffen finden wir "Wirtschaft, Technik, Arbeit, Beruf, Berufsausbildung, Berufserziehung". Schlieper beruft sich immanent auf Common-Sense-Etikette, die von mir kurz paraphrasiert werden:

1. Beim Wirtschaften geht es um menschliches Handeln und nur zweitrangig um Wirtschaft als Institution. Wirtschaft zielt auf Bedarfsbefriedigung, schließt Mittelwahl und Zielwahl mitein. Der wirtschaftende Mensch muß sich stets der Gefahr des sinnwidrigen, menschenunwürdigen Tuns vergewissern und immer wieder nach der Ethik der Wirtschaft fragen.
2. Technik ist nicht nur äußere Beherrschung von Regeln und Verfahren. Der Sinn - die Befreiung des Menschen von Not und Mühsal - soll immer mitreflektiert werden. Technik unterliegt auch ethischen Maßstäben; werden sie mißachtet, verliert die Arbeit des Technikers "die Würde menschlich-personhaften Handelns".
3. Menschliche Arbeit ist wissendes, bewußtes, zweckgerichtetes Tun, im Bereich der Wirtschaft auf Bedarfsdeckung und Existenzsicherung gerichtet. Damit unterliegt sie nicht nur einer subjektiven Bestimmung, sondern wertvolle Tätigkeit als Arbeit weist soziale Bindung auf.
4. Beruf gründet auf "natürlicher Veranlagung und den persönlichen Fähigkeiten des Arbeitenden". Beruf im sozialen Sinne ist freiwillige, innerlich bejahte Übernahme einer Verpflichtung im Sinne des Gemeinwohls.
5. Berufsausbildung ist an sich wertindifferent; darin liegt die große Gefahr der Brauchbarkeit zu irgendwelchen (verwerflichen) Zwecken. Ausbildung reduziert den Menschen auf eine ganz bestimmte Funktion. Der "sittliche Zentralwert" und das Gemeinwohl geraten in den Hintergrund.
6. Berufserziehung ist deshalb der sinnvollere Begriff und dem Begriff der Berufsausbildung übergeordnet. Berufserziehung zielt wie alle Erziehung ab auf die Entwicklung der "sittlichen Persönlichkeit". In die berufliche Selbsterziehung und beabsichtigte Fremderziehung ist die fachliche Berufsausbildung sinnvoll zu integrieren. Es geht im Kern um "die Erziehung des ganzen Menschen entsprechend seiner Bestimmung in einer von gewissen sozialen, wirtschaftlichen und beruflichen Gegebenheiten bestimmten Lebenssituation".

Ein Zeitgenosse von Schlieper sieht das durchaus anders: " 'Beruf' ist nun einmal nicht nur die Erfüllung einer inneren Bestimmung, sondern auch die Basis der äußeren Daseinsfristung. Man muß blind sein für die Existenzbedingungen des gegen-

helm Stratmann und Werner Bartel hatten den Aufsatz im breit angelegten Sammelband Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung, Köln 1975 nochmals gedruckt, S. 63-80.

Im Vorwort erheben die Herausgeber den Anspruch, "das im Zusammenhang vorzustellen, was man die systematische Diskussion der Berufspädagogik nennt: die Diskussion um die Grundlegung, um das Selbstverständnis und die notwendige (oder doch für nötig gehaltene) Differenzierung wie berufsfeldspezifische Auslegung der Berufspädagogik selbst." Schliepers Aufsatz erscheint im 1. Teil des Sammelbands unter der Gesamtüberschrift "Bildungstheorie. Zur Geltung der Prinzipien einer normativ orientierten Berufsbildungstheorie."

Ausführlicher legt Schlieper seine Position in seinem Buch Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963 dar, insbesondere Kap. II, IV-VII.

Inwieweit Schlieper eine Befreiung von nationalsozialistischer Tiefenideologie in vollem Umfang gelingt, soll hier nicht diskutiert werden. Ein Rekurs, z.B. auf den "natürlichen Sinn der Zucht"(Schlieper) bleibt problematisch, auch wenn er durch einen geschickten Zeitsprung bis zu Aristoteles "geedelt" werden soll.

wärtigen Deutschland, um nicht zu sehen, daß auf absehbarer Zeit hin die weitaus überwiegende Mehrheit der einen Beruf Suchenden gezwungen sein wird, sich in der Entscheidung weniger durch Rücksicht auf Begabung und Neigung als durch die Notwendigkeit bestimmen zu lassen, da Unterkunft zu suchen, wo die Möglichkeit des Erwerbs und damit der Erhaltung des nackten Daseins winkt.(...) Ich weiß wohl, daß der Zwang der Lage, ...von vielen, allzuvielen jungen Deutschen - von den alten wollen wir schweigen - noch nicht gesehen wird. Die Erfahrungen der Berufsberatungsämter reden in dieser Hinsicht eine nur zu deutliche Sprache."²³

Wie und wann auch immer wir uns auf Kontroversen einlassen, treffen wir auf längst "beackertes Gelände". Die jeweils spezifischen Sichtweisen können wiederum auf unterschiedliche gesellschaftstheoretische Ansätze und damit unterschiedliche wissenschaftliche Fundierungen zurückgeführt werden. Wir können bei Schlieper beispielsweise fragen: Welche Sätze halten wir für zustimmungsfähig? Stimmen wir zu aufgrund des hohen Generalisierungsgrads der Formulierungen und damit der Chance der fast beliebigen konkreten Füllung, je nach eigener Ansicht der Dinge? Was wird aus welchen Gründen zurückgewiesen? Möglicherweise, was würde Schlieper - aufgrund des historischen Abstands - selbst als lernfähiges Subjekt zurücknehmen, in einem anderen Licht erscheinen lassen?

Lempert erhebt Ende der 60er Jahre als einer der ersten Berufspädagogen grundsätzliche Vorbehalte gegen die herrschende Berufspädagogik: die Praxis der Berufserziehung und ihre Theorie. Er hegt den Verdacht: "die deutsche Berufspädagogik sei sowohl hinter den Bildungsbegriff in seiner ursprünglichen Fassung zurückgefallen als auch hinter der sich wandelnden Berufswirklichkeit zurückgeblieben; sie stelle also ein doppelt falsches Bewußtsein dar."²⁴ Von der Emanzipation des Subjekts, des Auszubildenden im Medium des Berufs könne keine Rede sein. Die Gegenrede folgte auf dem Fuße und natürlich die Rede zur Gegenrede; fast alle deutschen Lehrstühle der Wirtschaftspädagogik waren argumentativ beteiligt.²⁵ Eins scheint klar: Aufgrund des erkenntnistheoretisch bedingten und verhaltenspraktisch anvisierten Pluralismus wird es keine einheitlichen Auffassungen in der (Wirtschafts)-Pädagogik mehr geben können.

Ob es sie überhaupt jemals gab, ist ebenfalls umstritten.

²³Vgl. Theodor Litt, Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn 1958, S.11. Zuerst wurde der Gedanke von Litt in seinem Vortrag "Berufsbildung und Allgemeinbildung" 1947 ausgesprochen. Diese Stelle seines Vortrags könnte durchaus als visionärer Vorkommentar für Zustände auf dem europäischen Arbeitsmarkt der 90er Jahre gelesen werden. Steigende (Jugend)-Arbeitslosigkeit, hohe Berufswechselquoten und die "Erfahrungen der Berufsberatungsämter reden eine nur zu deutliche Sprache."

²⁴Lempert im Vorwort zur Arbeit von Gisela Stütz "Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt, Ffm 1970, S.I. Kritisch äußert sich Wolfgang Lempert u.a.in Gewerbelehrerbildung und Schulreform, Heidelberg 1965; Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens, Frankfurt 1971; Lempert/Franzke, Die Berufserziehung, München 1976

²⁵Diese Arbeit erhebt nicht den Anspruch, die gesamte Fülle und Tiefe der angelegten Kontroversen nachzuzeichnen. Die grob auszulotenden drei wissenschaftlichen Gruppierungen (normative Pädagogik, empirisch-analytische Pädagogik und selbst ernannte Emanzipationspädagogik) haben umfangreiche Positionen zur Aufgabe der Berufserziehung und zur Beschreibung des eigenen Wissenschaftsfelds vorgelegt, die m.E. am besten anhand der Veröffentlichungen in der "Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik" nachvollzogen werden können. Soweit ich sehe, fehlt kein Wirtschaftspädagoge, keine Wirtschaftspädagogin von Rang. Inwieweit konsensfähigere Positionen entstanden sind, bin ich eher skeptisch, eher würde ich von einer Aporie in der Wirtschaftspädagogik sprechen. Der kleinste gemeinsame Nenner lautet jetzt: Jedem das Seine, kleine Detailstudien, vorwiegend empirische Auftragsarbeiten, keine Terrainverletzungen mehr. Vgl. zu den drei Hauptströmungen Kap.II.2 dieser Arbeit.

Wir müssen uns offensichtlich damit abfinden, daß wir ständig Interpretationskonstrukte vornehmen, uns unsere Netze mehr oder minder gelungener Sinnzuschreibungen knüpfen und damit uns und die Welt modulieren und gleichzeitig von ihr (Traditionen, Werte, Normen, Gewohnheiten) moduliert werden. Offensichtlich hat dabei die Sprache, indem wir in Sprache und mit Sprache uns darstellen, mitteilen, reflektieren eine besonders herausragende Rolle. Eins steht trotz alledem fest: Einen absoluten Zweifel gibt es nicht, so wie es auch ein absolutes Nicht-Verstehen nicht geben kann.²⁶

Ich will in einer Kreisbewegung wieder anknüpfen an den Begriff der 'Wirtschaft'. Warum sollten wir Schliepers Ansicht teilen, daß die Wirtschaft als Institution zweitrangig für die Wirtschaftspädagogik ist? Was ist mit dem Begriff der Institution gemeint? Eine Ansicht könnte sein, daß der Mensch im Mittelpunkt des Wirtschaftsprozesses steht und wir deshalb nur das bewußte menschliche Tun berücksichtigen müssen? Was tun wir aber, wenn der Markt selbst als "Institution" im Sinne eines steuernden Systems aufgefaßt wird und wenn die gesamte Verfaßtheit der Wirtschaft in Kapitalgruppen, Verbänden, Lobbyorganisationen direkt oder indirekt das subjektive Tun und Verhalten des einzelnen steuert? Erklärt sich dann die Wirtschaftspädagogik für nicht zuständig und verweist das Problem an die Wirtschaftswissenschaften oder die Soziologie?

Max Weber, Begründer der modernen Soziologie, definiert: "'Wirtschaften soll eine friedliche Ausübung von Verfügungsgewalt heißen, welche primär, 'rationales Wirtschaften' eine solche, welche zweckrational, also planvoll, wirtschaftlich orientiert ist. 'Wirtschaft' soll autokephal, 'Wirtschaftsbetrieb' ein betriebsmäßig geordnetes kontinuierliches Wirtschaften heißen."²⁷ Da jede Art von Handeln "wirtschaftlich orientiert" sein kann, will Weber streng zwischen gewaltsamen und friedlichem Handeln unterscheiden. "Das Pragma der Gewaltsamkeit ist dem Geist der Wirtschaft - im üblichen Wortsinn - sehr stark entgegengesetzt. Die unmittelbare aktuelle gewaltsame Fortnahme von Gütern und die unmittelbare Erzwingung eines fremden Verhaltens durch Kampf soll also *nicht* Wirtschaften heißen."²⁸ Für zweckrationales Handeln im Sinne eines friedlichen Wirtschaftens bedarf es nach Weber notwendig rechtlicher Sicherheiten und Garantien. Marktbeziehungen vollziehen sich in Tauschverträgen, d.h. in planvollem Erwerb von Verfügungsgewalt über Dinge. Das generalisierte Steuerungsmedium ist zweifelsfrei Geld. Max Weber unterscheidet also schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Sphären 'Wirtschaft', 'Politik' und 'Recht', um sie gleichzeitig in ihren Wechselbeziehungen zu erkennen. Die Frage nach den Gesetzmäßigkeiten des Markttausches ist in Beschreibungen des Aufeinandertreffens von 'Angebot' und 'Nachfrage' oder von 'Ressourcen' und 'Präferenzen' wenig erhellt, solange Geld nur als *Zahlungsmittel* verstanden wird. Vielmehr muß Geld - in veränderter Forschungsperspektive - als gesellschaftliche Grundkategorie, als Schlüssel zum Verständnis von Wirtschaftsprozessen gesehen werden. "Der kontinuierliche Kreislauf der zwei entgegengesetzten Warenmetamorphosen oder der

²⁶Zum Problem des (absoluten) Zweifels verweise ich auf die scharfsinnigen Studien von Carl Friedrich von Weizsäcker, *Zeit und Wissen*, München 1992, S. 43ff. Weizsäcker zeigt, daß Logik die Lehre vom Bezweifelbaren ist. Nur ein allwissendes Wesen (Gott) braucht keine Logik. Descartes setzt sich selbst als Anfang - cogito ergo sum. Er zweifelt an der Richtigkeit von Sätzen, aber nicht am Sinn seiner Sätze. Er fragt: "Existiert die Welt" und zweifelt. Er fragt nicht: "Was bedeutet das Wort existieren?" Bedeutet es überhaupt etwas? Wer lebt, zweifelt nicht an allem. "So gibt es für uns, da wir leben, weder absolute Gewißheit noch absoluten Zweifel. usw.usw. Weizsäcker spitzt die Sache zu. Glauben ist für ihn das Fürwahrhalten von etwas, Glauben ist ebenso wie Erkennen ein Verhalten zu einem Sachverhalt. Das Fundament heißt: "Man kann nicht erkennen, ohne zu glauben...."

²⁷ Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie*, Tübingen, 5.,rev. Auflage 1976, S.31

²⁸ a.a.O., S.32

flüssige Umschlag von Verkauf und Kauf erscheint im rastlosen Umlauf des Geldes oder seiner Funktion als perpetuum mobile der Zirkulation." (...) "Da dem Geld nicht anzusehen, was in es verwandelt ist, verwandelt sich alles, Ware oder nicht, in Geld. Alles wird verkäuflich und kaufbar. Die Zirkulation wird die große gesellschaftliche Retorte, worin alles hineinfliegt, um als Geldkristall wieder herauszukommen. Dieser Alchemie widerstehn nicht einmal Heiligenknochen und noch viel minder grobe res sacrosantae, extra commercium hominum. Wie im Geld aller qualitativer Unterschied der Waren ausgelöscht ist, löscht es seinerseits als radikaler Leveller alle Unterschiede aus. Das Geld ist aber selbst Ware, ein äußerlich Ding, das Privateigentum eines jeden werden kann. Die gesellschaftliche Macht wird so zur Privatmacht der Privatperson. Die antike Gesellschaft denunziert es daher als die Scheidemünze ihrer ökonomischen und sittlichen Ordnung. Die moderne Gesellschaft, die schon in ihren Kinderjahren den Plutus an den Haaren aus den Eingeweiden der Erde herauszieht, begrüßt im Goldgral die glänzende Inkarnation ihres eigensten Lebensprinzips."²⁹

Versuchen wir nun einen weiteren Kreisgang zum Problem des Wirtschaftens. Stellen wir uns wißbegierige, forschende, auf Systematik und Ordnung achtende junge Wirtschaftspädagogik-Studentinnen und -Studenten vor, die die 'Gesellschaft' in einem weiten Ordnungsschema zu fassen versuchen. Sie ordnen und klassifizieren die Gesellschaft nicht nur in die Großbereiche 'Technik', 'Wirtschaft', 'Politik', sondern bestimmen gleichzeitig noch Koordinaten von "Grundübel" bis "Vollzug".³⁰

Schema	Technik	Wirtschaft	Politik
Grundübel	Mühsal	Mangel	Anarchie
Motiv des Handelns	Schmerzen	Bedarf	Angst
Ziel	Automatisierung	Wohlstand	Harmonie
Aufgaben	Beherrschung der Naturgewalten	Bedarfsdeckung, 'Notüberwindung'	Grundfreiheiten
Anhänger	Techniker, Technokraten	Tauschanhänger, Utilitaristen	Rechtsschöpfer, Juristen
Mittel	Arbeitsteilung	Tausch, Kauf, Markt	Kompromiß, Vertrag
Triebkräfte	Kraftstreben	Erwerbstreben	Machtstreben
Prinzipien	Rationalität	Wirtschaftlichkeit	Zweckmäßigkeit
Potential	Kraft	Nützlichkeit	Gewalt
Maßstäbe	kg, Ps, kwh	Mark, Pfennig	Geld- und Freiheitsstrafe, Abgabe
Fortschritt	Erhöhung des Maximalpunktes	Steigerung des Geld- u. Wertnutzens d. Optimalpunktes	Verringerung des Streits, Friede, Ausgleich, Ruhe, Sieg
Angewandte Wissenschaft	Naturwissenschaft	Nutz- und Geldwissenschaft	Kulturwissenschaft
Angewandte Kunst	Arbeitskunst	Dispositionskunst	Staatskunst

²⁹ Vgl. Karl Marx, Das Kapital, MEW Bd.23, Berlin 1972, S. 145-147; Marx spielt bei den res sacrosanctae auf den französischen König Heinrich III. und die Phokäer an. Zu Geld als "schmählich Übel", vgl Marx' Hinweise auf Sophokles und Shakespeare, Fußnoten S. 146

³⁰ Ordnungsschema zit. nach: Waffenschmidt, a.a.O., S. 34.

Ordnungen	Sachordnung nach Naturgesetz	Wirtschaftsverfassung (Kauf, Besitz, Eigentum)	Rechtsverfassung (Vertrag)
Mißbräuche	Zerstörung	Habsucht (Monopole)	Tyrannie
Hauptfaktoren	Naturkraft	Wert, Nutzen, Reichtum	Machthunger, Willensmacht, Gewalt
Vollzug	Erfindungen, Rationalisierung, Schutzordnungen	Finanzierung, Wirtschaftlichkeit, Wirtschaftspolitik	Gesetzgebung, Verwaltung, Rechtspflege

Auch dieses Modell hat zweifelsohne seine Tücken; zum Teil werden recht eigenwillige Bezeichnungen und Sichtweisen vorgenommen. Wenn z.B. "Anarchie" als das Grundübel der Politik bezeichnet wird, so beruht dies auf der Gleichsetzung von Anarchie mit 'Chaos' und nicht mit 'Herrschaftsfreiheit'. Auch bleibt offen, inwieweit bei Dispositionsentscheidungen in der Wirtschaft angemessen von "Dispositions*kunst*" statt z.B. von Dispositionstechnik geredet werden soll? Sollten des weiteren heute unter "Maßstäben" nicht Gigabytes (Technik), Euro oder Dollar (Wirtschaft) und vielleicht Korruptionsgrad (Politik) eingeführt werden? Der Technikbegriff ist in seiner Ausprägung zu traditionell, eher als Gegenbegriff zur Kultur angelegt usw.

Wir sollten das Modell auch heute noch eher anregend als erklärend auffassen, im Sinne einer angemessenen Ordnungssuche und Klassifikation durch drei grundlegende Gestaltungskategorien. Wir unterstellen: Das Schema will nicht starr fixieren, sondern auch Dynamik und Interdependenzen unter Bezugnahme auf identisch gültige Entwicklungskordinaten begreifen. Genau hier wäre der Übergang zur nächsten Generation vom Wissenschaftsethos getriebener Akademikerinnen zu sehen, die das Problem in interdisziplinären Forschungsperspektiven verstehen wollen. Für welche konkurrierende Großtheorie oder - anders formuliert - welches komplexe Gesellschaftsmodell sie sich entscheiden - sei es die Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas) oder die Systemtheorie (im Sinne Luhmanns)³¹ - kann nicht vorgegeben werden. Im Diskurs muß nur jeweils klar werden, von welchen Prämissen wir ausgehen und welche Gründe dafür sprechen, denn alle fördern zweifellos 'Erkenntnisse' und 'Wahrheiten' zu dieser Welt zutage.

Vielleicht sorgt die nächste Generation von Wirtschaftspädagoginnen für eine Renaissance der Machttheorie (von Nietzsche bis Foucault)³², ohne die das Feld der Wirtschaftspädagogik überhaupt nicht angemessen begriffen werden kann!? Bisher vermag ich jedoch keine Anzeichen für solch eine Entwicklung erkennen.

Grundsätzlich gilt aber m.E., daß alle 'Theorien', 'Modelle' oder 'Denkart', die die Welt darstellen und begreifen wollen, durch Funktionalisierung eines bestimmten Ausschnittes von Einsichten zu dem geworden sind, was sie sind. Aus der Bestimmung der Glieder in der Reihe, der Reihen im Gesamt, der Analyse von Ungleichzeitigkeiten, Widersprüchen, Wahrscheinlichkeiten ergeben sich immer wieder neue Frage- und Verstehenshorizonte.³³

³¹Habermas und Luhmann haben in den letzten 25 Jahren in einer Fülle von Büchern und Fachartikeln jeweils ihre konkurrierenden Großtheorien weiter differenziert. Als beeindruckendes Frühwerk gilt nach wie vor der gemeinsame Diskussionsband: Jürgen Habermas/Niklas Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt 1971

³² Vgl. Michel Foucault, Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt 1969. In 'Sexualität und Wahrheit', Der Wille zum Wissen, Frankfurt 1977 schreibt Foucault: "Es ist das Problem, das fast alle meine Bücher bestimmt: wie ist in den abendländischen Gesellschaften die Produktion von Diskursen, die (zumindest für eine bestimmte Zeit) mit einem Wahrheitswert geladen sind, an die unterschiedlichen Machtmechanismen und - institutionen gebunden?"

³³Vgl dazu: Max Scheler, Die Wissensformen und die Gesellschaft, Leipzig 1926, S. 240

In einem weiteren Kreisgang zur Bestimmung der ersten Grundbegriffs „Wirtschaft“ im Wissenschaftsgefüge der Wirtschafts-Pädagogik will ich mich im folgenden auf Erkenntnisse und Einsichten von zwei bedeutenden Wirtschaftswissenschaftlern des 20. Jahrhunderts - Josef A. Schumpeter und Werner Sombart - stützen, die in seltener Klarheit die wissenschaftlichen und methodischen Probleme ihres Forschungsgebietes zur Sprache gebracht haben. Allein daran wird sich zeigen, daß die Wirtschaftspädagogik vor allem ihren Blick und ihr Forschungsgebiet weiter öffnen muß und künstliche Begrenzungen, bewußtes „Kleinreden“ der Zuständigkeit der Sache einer verstehenden Wirtschaftspädagogik abträglich sind.

2.1 “Sprachrätsel“ Wirtschaft und Wirtschaftslehre; Probleme der Unbestimmtheit des Gegenstands, der Erkenntnisweise und der Namensgebung

Schumpeter legt in seinem Hauptwerk „Geschichte der ökonomischen Analyse“³⁴ grundsätzliche Probleme wissenschaftlicher Forschungspraxis, die selbstredend auch für die Ökonomie gelten, dar. Das „Gefühl der Richtungslosigkeit, der Leere“ befällt vor allem diejenigen, die geschichtslos immer nach den „neuesten Abhandlungen“ greifen. Er legt grundsätzlich dar: „Wissenschaftliche Analyse ist nicht einfach ein logisch konsistenter Prozeß, der mit gewissen primitiven Vorstellungen beginnt, um dann auf dieser Grundlage gradlinig aufzubauen. Sie ist nicht einfach die progressive Entdeckung einer objektiven Wirklichkeit ... vielmehr ein unablässiges Ringen mit den Schöpfungen unseres eigenen Geistes und des Geistes unserer Vorgänger, und sofern man überhaupt von einem „Fortschritt“ sprechen kann, vollzieht er sich auf Umwegen, nicht nach dem Gebiet der Logik, sondern unter dem Ansturm neuer Ideen, Beobachtungen oder Bedürfnisse oder unter dem Diktat geistiger Interessen und Temperamente neuer Persönlichkeiten.“(S. 33). Die Beantwortung der Frage „Ist die Wirtschaftslehre überhaupt eine Wissenschaft?“ ist wesentlich davon abhängig, „was wir unter „Wissenschaft“ verstehen.“(S. 35) Wird das Ideal der „reinen Wissenschaft“ im Prototyp der mathematischen Physik angestrebt - „Sie reduzieren die Fakten, die wir aus wissenschaftlichen Gründen zu akzeptieren haben, auf den engen Kreis der „durch Beobachtung oder Experiment verifizierbaren Fakten“; und sie begrenzen den Bereich zulässiger Methoden auf „logische Schlüsse aus verifizierbaren Fakten““ (S. 38) - so sind große Teile der Wirtschaftswissenschaft nicht wissenschaftlich. Schumpeter plädiert für eine weite Definition in den Sozialwissenschaften und stellt vier mit einander korrespondierende Definitionsversuche vor:

1. Jeder bewußte Ausbau von Wissen ist Wissenschaft; sie erzeugt einen „geistigen Habitus“, der über Denkweise (u.a. Techniken und Methoden) und Sachkenntnis des Alltags hinausragt.
2. Wissenschaft ist ein bestimmtes Wissensgebiet, auf dem sich eine Gruppe von Menschen (Wissenschaftler/Forscher/Gelehrte) mit der Mehrung der bisherigen Grundbestände an Tatsachen und Methoden befaßt, sich dadurch vom Laien und Praktiker unterscheidet.
3. Wissenschaft ist geläuterter gesunder Menschenverstand.
4. Wissenschaft ist instrumental beherrschtes Wissen.³⁵

³⁴Vgl. Josef A. Schumpeter, Geschichte der ökonomischen Analyse, Göttingen 1965 (Titel des Originals:History of Economic Analysis, London 1955)

³⁵Vgl. Schumpeter, a.a.O., S. 35 -41

Schumpeter sieht die Probleme und Bedenken auch gegen all diese Definitionsversuche, spricht sich grundlegend gegen alle Irrwege der Verabsolutierung des eigenen Maßstabs aus, d.h. zeitlich und örtlich unbegrenzte Gültigkeit und Rationalität durchsetzen zu wollen³⁶. Letztlich wäre dies Wissenschaftsterror, milder gesprochen: neue Mythologie. Schumpeter kommt zu dem Ergebnis, daß Spezialisierungen der Wissenschaften und innerhalb von Wissenschaftszweigen sich „niemals nach einem rationalen Plan vollzogen - sei dieser Plan nun bewußt gefaßt oder in der Sache selbst begründet -, so daß die Wissenschaft als Ganzes auch niemals eine logisch geschlossene Struktur entwickelt hat; sie ist ein tropischer Urwald und nicht ein Bau nach Plan.“(S. 40) „Querfeldein“ wurden und werden neue Methoden entwickelt, Grenzen einzelner Wissenschaften eingerissen, so daß die Wirtschaftswissenschaft „eher ein Konglomerat aus dürftig koordinierten, sich überschneidenden Forschungsgebieten ist.“(S. 40) Als „größte Konzession an den akademischen Lehrbetrieb“ läßt er sich auf die Fixierung der Hauptgebiete der Wirtschaftswissenschaft im Sinne einer umfassenden „Methode der ökonomischen Analyse“ein:

1. Wirtschaftsgeschichte, 2. Statistik, 3. Theorie, 4. Wirtschaftssoziologie, 5. Politische Ökonomie, 6. Angewandte Disziplinen.

Gleichzeitige Entwicklungen in anderen Wissenschaften sollen ebenso berücksichtigt werden: 1. Wirtschaftswissenschaft und Soziologie, 2. Logik und Psychologie, 3. Wirtschaftswissenschaft und Philosophie.³⁷

Zu ähnlichen Problembeschreibungen wie Schumpeter gelangt Sombart; er spricht gar von „ungelösten Sprachrätseln“³⁸, vom Bedeutungswandel des Wortes „Wirtschaft“, von Unbestimmtheiten des Gegenstands, der Erkenntnisweisen und der Namensgebung. Drastisch spitzt er metaphorisch die Verworrenheit der Wissenschaft von der „Wirtschaft“ in ihren verschiedenen Bedeutungen zu: „Sie haben nicht mehr miteinander gemein als der große Bär im zoologischen Garten und der Große Bär am Himmel oder das Schloß am Meer und das Schloß an der Tür.“³⁹ Mindestens zwei Grundbedeutungen von Wirtschaften müssen unterschieden werden: einerseits Wirtschaften als Handeln nach dem „ökonomischen Prinzip“, d.h. richtige, effektivste Mittelwahl bei gegebenem Zweck und andererseits Wirtschaften als maximaler Nutzen, d.h. bei gegebenem Mittel die beste Zweckwahl vorzunehmen, meist im Sinne einer allgemeinen Hedonistik - „den Menschen zur größten Summe des Lebensge-

³⁶Schumpeter macht klar, daß es eben nicht nur westliche Technik gibt. „Wenn wir nämlich Wissenschaft als instrumental beherrschtes Wissen definieren, d.h. nach dem Kriterium der Verwendung einer besonderen Technik, so müßten wir eigentlich auch etwa die Zauberkünste primitiver Stämme miteinbeziehen, wenn diese nämlich Techniken verwenden, die nicht jedem zugänglich sind und innerhalb einer Gruppe professioneller Zaubermänner ausgebildet und überliefert werden. Im Prinzip müßten wir sie tatsächlich miteinbeziehen, weil nämlich magische und andere Künste, die sich von Zauberei nicht grundlegend unterscheiden, oft in unmerklicher Abstufungen in ein Verfahren übergehen, das der moderne Mensch als wissenschaftlich anerkennt.“(S. 37) In der Konjunktiv-Formulierung „so müßten wir eigentlich...“ zeigen sich Schumpeters letzte Vorbehalte, *alle* Bastionen fallen zu lassen und ein „anything goes“ der tatsächlichen vielfältigen Wissenschafts*praxis* (ob es einem gefällt oder nicht) anzuerkennen. Schumpeter nimmt weitsichtig einen Teil der grundlegenden Wissenschaftskritik und -theorie von Thomas Kuhn, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt 1967 und Paul Feyerabend, *Wider den Methodenzwang*, Frankfurt 1976 vorweg.

³⁷Vgl. Schumpeter, a.a.O. Teil I, Kap. 2 und 3; auch hier nimmt Schumpeter weitsichtig die zur Zeit hoch im Kurs stehende Idee und Begründung interdisziplinärer Forschungsansätze vorweg (ohne sie so explizit zu nennen) und besetzt gleichzeitig eine bestimmte Forschungs*praxis*.

³⁸Vgl. Werner Sombart, *Die drei Nationalökonomien, Geschichte und System der Lehre von der Wirtschaft*, 2. Auflage, Berlin 1967, S. 15; (1. Auflage 1930)

³⁹Sombart, a.a.O., S. 2 ff.

nusses zu verhelfen.“⁴⁰ Den Begriff des Wirtschaftens so weit zu fassen, daß letztlich Wirtschaftsleben mit sozialem Leben zusammenfällt und auch Wirtschaft als Inbegriff von Mitteln für Ziele zu sehen, lehnt Sombart ab, da wir sonst zu keiner Spezialwissenschaft mehr kommen würden.⁴¹ Zum selben verworrenen Bild gelangt Sombart bei der Unbestimmtheit der Erkenntnisweisen. „Es gibt so viele Unterschiede in den „Standpunkten“, „Richtungen“, „Auffassungen“, daß fast jeder Nationalökonom seine eigene Meinung über die Behandlung der Wirtschaftswissenschaft haben kann.“(S. 8) Folgende Entgegenstellungen ergeben sich:“

1. Metaphysik - Positive Wissenschaft
2. Normative Wissenschaft - Explikative Wissenschaft
3. Theoretische Wissenschaft - Historische Wissenschaft: die beliebteste und trotzdem dümmste Entgegenstellung
4. Deduktive Wissenschaft - Induktive Wissenschaft: damit verwandt
5. Exakte Wissenschaft - Realistische Wissenschaft
6. Universalistische Wissenschaft - Individualistische Wissenschaft
7. Anschauliche Wissenschaft (Theorie) - Rationale Wissenschaft (Theorie)
8. Ökonomik - Soziologie
9. Naturwissenschaftliche Nationalökonomie - Geist- oder Kulturwissenschaftliche Nationalökonomie.“ (S. 8)

Die Diagnose ist nach Sombart eindeutig:

chaotische Zustände, Unterschiede und Gegensätze der einzelnen Wissenschaftsansprüche, Namensgebungen, Bezeichnungen gehen wirr durcheinander, vielfach überschneiden sie sich, meist weiß der Autor gar nicht, welchen Standpunkt er eigentlich vertritt - kurz: „ein verzweifelter Zustand unserer Wissenschaft“.(S. 9). Sombart glaubt diesem ‘anything goes’ einer zerklüfteten Wissenschaftspraxis durch Berufung und Rückführung auf „letzte Erkenntnisgrundlagen“ entgehen zu können. „Grundeinstellungen zu unserem Gegenstande - der menschlichen Wirtschaft - gibt es aber, wie zu allen übrigen Bestandteilen der Kultur, drei und nur drei: die metaphysische, die naturwissenschaftliche und die geistwissenschaftliche, die zu drei verschiedenen Gestaltungen der Nationalökonomie geführt haben und immer wieder führen: der richtenden, der ordnenden und der verstehenden Nationalökonomie, wie ich sie nennen will.“(S. 19) Im Duktus des absoluten, d.h. geschichtslosen Maßstabs - „drei und nur drei“ - will Sombart die Einheit herstellen, die in der „Lehre von der Wirtschaft als Ganzes“ gipfelt.

Diese drei Nationalökonomien kurz zu streifen ist deshalb von Interesse, da es gleichzeitige Parallelbewegungen in der Pädagogik gab und gibt.

2.2 Richtende, ordnende und verstehende Nationalökonomie

Was soll die ‘Wirtschaft’ richten? Welche Imperative, welche Richtsätze für praktisches Verhalten, welche Normen sollen gelten? „Der Inhalt der Gesamterkenntnis ist die „richtige Wirtschaft“, d.h. die dem Sinn der Welt, den Aufgaben der Menschheit, den Lebensbedingungen der Gesellschaft angemessene, „adäquate Wirtschaft. Die Erforschung dieser „richtigen Wirtschaft“ ist daher das Hauptziel der richtenden Nationalökonomien.“ (S.23) Die gesellschaftlich anerkannten Normen und Werturteile

⁴⁰Sombart zitiert H.H. Gossen, Entwicklung der Gesetze des menschlichen Verkehrs. 1854, Neudruck 1889, S.34; vgl. Sombart, a.a.O., S. 4

⁴¹Vgl. Sombart, a.a.O. S. 6f; er bezieht sich hier auf Vorstellungen von Rudolf Stammler, Wirtschaft und Recht, 1896, S.192, 207 und Othmar Spann, Fundamente der Volkswirtschaftslehre.1918, S. 3, 56

führen zu einer ethischen Wissenschaft von der Wirtschaft, sie begründen ein gesellschaftliches Ideal, ein ideologisch, transzendent begründetes System gesollter Zwecke. Richtende Nationalökonomie hat eine über 2000-jährige Tradition der Scholastiker (ab der Antike, u.a. Aristoteles, im Mittelalter Thomas von Aquin u.a.), der Harmonisten (ab dem 18. Jahrhundert, Francois Quesnay, Adam Smith, u.a.) und der Rationalisten (ab dem 19. Jahrhundert, u.a. Fichte, Proudhon). Sie ist wesentlich Metaphysik und/oder Religion.

Die ordnende Nationalökonomie ist in ihrer Erscheinungsform verstärkt ab dem 19. Jahrhundert (u.a. J. St. Mill, J.E. Cairnes, Pareto; ab dem 20. Jahrhundert u.a. Keynes, G. Schmoller)⁴² immer mehr gebunden an ein modernes Verständnis von Wissenschaft. Auseinanderbrechen der sinnstiftenden (religiösen) Einheitskultur, Säkularisierung der Lebenswelten und Ausdifferenzierung getrennter Kultursphären: Wirtschaft, Recht, Staat, Kunst, Wissenschaft, Religion. Die Verweltlichung des Wissens führt zum stetigen Vordringen des Ideals der exakten Naturwissenschaften: Wissenschaft als berechenbare Tatsache, Messung, Vermessung, Quantifizierung der Welt; Notwendigkeit der Allgemeingültigkeit der Ergebnisse durch Experiment und Beobachtung. Sombart zitiert Cairnes: „Die Nationalökonomie ist eine positive Wissenschaft, sofern sie auf der äußeren Erfahrung beruht, eine hypothetische Wissenschaft, sofern sie aus allgemeinen Sätzen deduziert. Sie gehört demnach zu der Klasse der Wissenschaften wie die Mechanik, die Astrologie, die Elektrizitätswissenschaft und im allgemeinen alle Wissenschaften, die die deduktive Phase erreicht haben.“⁴³

Die Erkenntnisbreite erstreckt sich im wesentlichen auf Quantitäten bzw. quantifizierbare Sachverhalte/Erscheinungen im Wirtschaftsleben. Sie ist in ihrem Selbstverständnis Wissenschaft dadurch, das sie bewußt antimetaphysisch ist.

Als entschiedene Alternative zur richtenden und ordnenden Nationalökonomie begreift Sombart die verstehende-kulturwissenschaftliche Nationalökonomie. Auf dem Fundament geisteswissenschaftlicher Tradition (u.a. Berufung auf Vico, Droysen, Dilthey) will sie im Gegensatz zur Naturwissenschaft nicht nur erklären, sondern verstehen. Es geht um Zweck-, Stil- und Beziehungszusammenhänge in unterschiedlichen Arten des Verstehens (Sinn-, Sach- und Seelverstehen).⁴⁴ In zunehmend verengender Perspektive ist verstehende Nationalökonomie:

1. Erfahrungswissenschaft, 2. Kulturwissenschaft, 3. Sozialwissenschaft.⁴⁵ Erfahrungswissenschaft ist sie insofern, dass ihr Untersuchungsgebiet 'Wirtschaft' der raum-zeitlichen Wirklichkeit angehört, sich aber als „Sach-Wissenschaft“ von der Metaphysik und den Form-Wissenschaften (z.B. Mathematik) abgrenzt. Kulturwissenschaft ist sie insofern, daß Wirtschaft zweifelsfrei Teilgebiet der menschlichen Kultur (im Gegensatz zur Natur) ist. Es ergeben sich viele Schnittfelder zu anderen Wissenschaftsgebieten, da „Wirtschaft, wie alle Kultur, nicht nur aus Geist, sondern auch aus Seele und Körper besteht“ (S. 175) und doch ist „Nationalökonomie keine Naturwissenschaft, obwohl sie mit Naturdingen, keine Seelwissenschaft, obwohl sie mit Seelenzuständen zu tun hat.“(S. 175)

⁴² Eine weitere Differenzierung dieser vorwiegend naturwissenschaftlich eingestellten Nationalökonomien ergibt sog. Objektivisten, Subjektivisten, Relationisten vgl. Sombart, a.a.O., S. 120ff. Für unseren Zweck der Untersuchung - die Spannweite des Begriffs der Wirtschaft als Grundbegriff der Wirtschaftspädagogik auszuleuchten - können wir auf diese Unterschiede in dieser allgemeinen Darstellung verzichten.

⁴³Sobart, a.a.O., S. 123

⁴⁴ Zur ausführlichen Darlegung unterschiedlicher Verstehensbegriffe vgl Kap. III dieser Arbeit

⁴⁵ Vgl. Sombart, a.a.O., S. 174-178

Sozialwissenschaft ist sie insofern, daß das 'Soziale' in der Wirtschaft ein apriori ist. „Robinson ist der Grenzfall. ...Erst muß das Gemeinsame, Verbindende, Einheitliche da sein, ehe die soziale Tätigkeit des einzelnen möglich ist.“(S. 176)

Um das Ganze als „Wirtschaftssystem“ zu verstehen, ist die Unterscheidung in Wirtschaftsgesinnung (des subjektiven Geistes), Wirtschaftsordnung (Organisation) und Wirtschaftstechnik (Verfahren) vorzunehmen. Zweck-, Stil- und Beziehungszusammenhänge sind jeweils konkret auszuweisen. Einen Stilzusammenhang können wir daran erkennen, „daß die einzelnen Erscheinungen des Wirtschaftslebens „sinnbezogen“ auf eine überindividuelle geistige Einheit, um nicht das so sehr mißbrauchte Wort „Idee“ zu verwenden, sind, so daß sie selber einen realen Zusammenhang bilden: die einzelne Unternehmung, der einzelne Lohnvertrag, die einzelne Buchung findet ihren „Sinn“ im Sinn des kapitalistischen Wirtschaftssystems; jeder Unternehmer, jeder Arbeiter handelt „orientiert“ am „Geiste“ des Kapitalismus.“ (S. 212)⁴⁶ In diesem Sinne kann von einer weitgehend einheitlichen Wertestruktur gesprochen werden, die Voraussetzung für das (zweckrationale) Handeln in einer bestimmten historischen Epoche ist.

Eine so verstandene Nationalökonomie als Gesamtlehre von der Wirtschaft - gliedert sich in:

1. Wirtschaftsphilosophie

(Beziehungen von Wirtschaft und Metaphysik, allgemeiner Seinszusammenhang (Ontologie der Wirtschaft), allgemeiner Sinnzusammenhang (Kulturphilosophie der Wirtschaft), allgemeiner Wertzusammenhang (Wirtschaftsethik), ...

2. Wirtschaftswissenschaft

(grundsätzliche Einstellungen/Forschungsmethoden, Ausdehnung des Untersuchungsgegenstands, bevorzugte Arbeitsideen, Theorie-Empirie-Verhältnis, Statistik, ...)

3. Wirtschaftskunstlehre (Lehre von den Mitteln für einen bestimmten Zweck, Wirtschaftspolitik, BWL, Finanzwissenschaft), ...

Die knappe Darlegung Sombartscher Gedanken mag genügen, um erneut für die Wirtschaftspädagogik auf die Differenziertheit des Grundbegriffs „Wirtschaft“ hinzuweisen, um Klarheit über Probleme bei Grundlagenentscheidungen eines bestimmten Standpunkts zu erhalten. Jedenfalls kann sich die Wirtschaftspädagogik nicht nur auf die eigene Zunft besinnen, sondern muß sich - modern gesprochen - interdisziplinär begreifen. Analogien zu einer richtenden, ordnenden und verstehenden Nationalökonomie sind konstatierbar: normative, empirisch-analytische und kritische Pädagogik.⁴⁷

2.3 Wirtschaftspädagogische Zurichtungen der Pädagogik

In Fortführung des Kreisgangs fokussiere ich bei der Frage "Was ist Wirtschaftspädagogik?" vom Bestimmungswort 'Wirtschaft' zum Grundwort 'Pädagogik'. Es zeigt sich ein vergleichbares Grundproblem pluraler Meinungen wie bei unserem Kreisgang zum Begriff 'Wirtschaft'.

⁴⁶ In Kap. IV.4 und 6 werde ich versuchen, die Bedeutung dieses Forschungsgebiets für eine verstehende Wirtschaftspädagogik darzulegen. Dabei wird dem Stilzusammenhang Ökonomie - Ökologie besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

⁴⁷ Vgl. dazu Kap II.2 dieser Arbeit. Bei den Analogien kommt es nicht auf die scheinbar identischen Begriffe an, sondern vielmehr auf familienähnliche substantielle Bedeutungsgehalte. Es zeigen sich gleichzeitige, parallele geistige Entwicklungen und Positionskämpfe in fast allen Wissenschaften.

Zunächst soll wieder Schlieper zu Wort kommen. Schlieper faßt als pädagogisch-normative Grundbegriffe, die selbstredend auch für die Wirtschaftspädagogik bestimmend sind, die vier Begriffe: Erziehung, Bildung, Zucht und Pflege.

Das "Wesen der Erziehung" umschließt danach:

1. die Selbstgestaltung der Person entsprechend der gegebenen natürlichen Anlagen = Selbsterziehung.
2. materiale, geistige, persönliche und seelische Umwelteinflüsse = unbeabsichtigte Fremderziehung
3. die intentionale, planmäßige Beeinflussung des Selbstgestaltungsprozesses durch Erziehungshilfen = beabsichtigte Fremderziehung.

"Für die richtige Erfassung des Wesens der Erziehung ist es von Bedeutung, daß diese drei Erziehungsaspekte in einem einzigen geschlossenen, ganzheitlichen Erziehungsgeschehen erkannt werden."(S.64)

Analog zu diesem weit gefaßten Erziehungsbegriff wird der Bildungsbegriff gefaßt. Das "Wesen der Bildung" zeichnet sich demnach aus durch Selbstbildung des Menschen, funktionale Fremdbildung (unbeabsichtigte Beeinflussung) und intentionale Fremdbildung. Die (Berufs-)Schule als "Bildungsorgan" ist demnach der Ort der intentionalen Fremdbildung mit dem Ziel, "dem Menschen (sprich Auszubildenden, M.M.) alle notwendigen und wünschenswerten Hilfen zu bieten, daß seine Selbstbildung den ihr natürlichen bestimmten Sinn erfüllt."(S. 68). Dieser prinzipiell unabschließbare Bildungsprozeß äußert sich wiederum in einem unterschiedlichen individuellen Bildungszustand, der an vier verschiedenen Graden abzulesen wäre:

1. in dem Grade seiner Teilhabe an der Kultur seines Volkes und der Menschheit,
2. in dem Grade seiner Einsicht in die Wertzusammenhänge, die zwischen den einzelnen Kulturgütern, zwischendem Ganzen der menschlichen Kultur und dem Sinn des menschlichen Lebens bestehen,
3. in dem Grade seiner Fähigkeit, sich an der Weiterführung der Kultur zu beteiligen,
4. in dem Grade des Bewußtseins seiner Verpflichtung zur Kulturpflege und Kulturförderung.

Der Begriff "Zucht" wird von Schlieper unter Berufung auf die aristotelische Begriffsreihe Physis - Logos - Ethos entwickelt. "Aus der Wortbedeutung des griechischen Ethos ist auch der natürliche Sinn der Zucht abzuleiten. Das Wort bedeutet "das sich zu eigen machen", aber auch Gewohnheit, Brauch, Sitte und auch "aus Grundsatz". Weiter schreibt Schlieper: "Gedacht ist stets an ein Handeln, sei es aus Gewöhnung, sei es auch Grund äußerer oder innerer Normen. Handeln setzt aber ein Wollen voraus. So ist Zucht eine Angelegenheit des Willens, des Strebens." Ziel ist die "freiwillige Bejahung und Befolgung der sittlichen Ordnung..." "bewußte und freiwillige Einfügung in die objektive, sittliche und damit auch soziale Lebensordnung."(S. 69)

Eine so verstandene "Zucht" und "Bildung" bedarf der "Pflege", sozusagen im Bild des Gärtners/Erziehers, der die Pflänzchen wachsen und reifen läßt. Der Erzieher sorgt sich um die Zöglinge, um deren Fähigkeiten, die wiederum auf natürliche Anlagen beruhen. Intentionale Pflege will negative Umwelteinflüsse korrigieren und Mängel der Eigenpflege beseitigen. "So wie rechte Zucht gute Bildung voraussetzt, sind sowohl Zucht als auch Bildung abhängig von richtiger Pflege. Alle drei zusammen bilden erst die Ganzheitserziehung, die zur Formung der sittlichen Persönlichkeit führt."(S.70)

Schlieper hat mit seiner "Klärung der Grundbegriffe" eine Grundlegung der Wirtschaftspädagogik versucht und zumindest seinem eigenen Anspruch nach dazu beitragen wollen, die "babylonische Sprachverwirrung" unter Wirtschaftspädagogen abzuschaffen. Ist ihm sein Vorhaben gelungen? Gemessen an welchen Maßstäben?

Daß hier Züge einer normativen Pädagogik vorliegen, ist zweifelsfrei. Nur welche Normen, Werte und Vorstellungen von "sittlicher Lebensordnung" werden wirksam? Aus welcher Perspektive wird beurteilt? Welche Sprache wird hier gesprochen? Welche Ahnengalerie liegt hier vor? Von Schliepers Gegnern, etwa konkurrierenden Lehrstühlen, wurde z.B. der Vorwurf erhoben, daß kein radikaler Bruch mit nationalsozialistischem Sprachjargon, im Gegenteil ein unreflektiertes, geschichtsblindes Kontinuum in der Begriffsverwendung und der Anspielung auf Biologismen vorliege. Hauptargument ist sicher, daß Begriffe immer eine Kontextdetermination haben, geschichtlich geprägt sind, bestimmte Konnotationen hervorrufen und deshalb nicht geschichtslos und damit unverantwortlich gebraucht werden können. Wörter, mit denen viel gelogen worden ist, sind selber verlogen. Wer sie weiter gebrauchte, ist ein (unbelehrbarer) Lügner oder Opfer (dem noch durch Aufklärung geholfen werden kann).⁴⁸

Nehmen wir aus Schliepers Begriffsklärungsversuch ein anderes Beispiel. Was wird hier unter "Kultur" verstanden? Ist damit eine eigenständige Sphäre gemeint, sozusagen im Ausdifferenzierungsprozeß der Moderne in die Subsysteme Wirtschaft, Politik, Recht, Wissenschaft, Kultur? Ist mit Kultur Kunst, Literatur, Philosophie, sozusagen die säkularisierte Daseinsdeutung in Dauerreflexion jenseits von Mythos und Religion gemeint? Bedeutet Kultur die freie Ausdifferenzierung der Lebensstile, die Ausprägung des ästhetischen Geschmacks? Und was besagt der individuelle "Bildungszustand", die Grade der Teilhabe an der Kultur, die Einsicht in Wertzusammenhänge, die Beteiligung an der Weiterführung der Kultur, die Verpflichtung zur Kulturpflege usw. jeweils konkret? Bedeutet dies bei Schlieper zumindest auch, wie es der Deutsche Bildungsrat in den Empfehlungen der Bildungskommission von 1969 zur Verbesserung der Lehrlingsbildung ausgedrückt hat: "Kritisches Verständnis des arbeitenden Menschen für technische, wirtschaftliche und soziale Prozesse im Betrieb sowie bewußte Mitwirkung an diesen Prozessen"? Bedeutet dies im Sinne von Selbsterziehung und Selbstbildung auch "die Verringerung von Abhängigkeiten, unten denen Menschen leiden, positiv die Erweiterung unserer objektiven Chancen und subjektiven Fähigkeiten zur Bedürfnisbefriedigung und - weil Bedürfnisse nur als artikulierte handlungsrelevant werden - zur Bedürfnisartikulation"⁴⁹? Bedeutet dies, anders formuliert, "daß die Berufserziehung die Berufsanwärter und Berufstätigen zur aktiven Mitwirkung an der Humanisierung der Arbeit und an der Demokratisierung der Betriebe und der Wirtschaft zu befähigen und zu ermutigen habe..." und daß dazu "neben gehobenen technischen, organisatorischen, wirtschaftlichen und sozialen Qualifikationen sowie Kritikvermögen und Phantasie vor allem arbeitsrechtliche, arbeitswissenschaftliche und sozioökonomische Kenntnisse sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu selbständigem beruflichen und solidarischem politischen Handeln und Lernen erworben werden müssen"⁵⁰? Werden nicht dadurch erst die Voraussetzungen geschaffen für das von Schlieper geforderte und den Beruf kenn-

⁴⁸Vgl. dazu: Harald Weinrich, *Linguistik der Lüge*, Heidelberg 1966; insbesondere die Ausführungen zur viel zitierten rhetorischen Frage: "Können Wörter lügen?"

⁴⁹Wolfgang Lempert, *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung*, Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik, Frankfurt 1974, S.35. Die "Theoretischen Entwürfe", die Lempert in seinem Sammelband vorlegt, sind m.E. von der Breite der Forschungsvorhaben, dem entwickelten Problembewußtsein und dem vorhandenen Ideenreichtum nach wie vor uneingeholt und aktuell. Daß aus heutiger Sicht das ein oder andere sich als Irrtum oder als illusionär herausstellt, etwa die überaus positive Bewertung der Entwicklungsfähigen Potenzen von Marxismus und Psychoanalyse, steht auf einem anderen Blatt.

⁵⁰Wolfgang Lempert, Reinhard Franzke, *Die Berufserziehung*, Grundfragen der Erziehungswissenschaft, München 1976, S.25/26

zeichnende "gemeinschaftsorientierte Arbeiten des selbstverantwortlichen Menschen"?

Bedeutet dies die Anerkennung der Berufsschule als "Arbeits- und Erlebnisschule" in der "Selbstregelung, Selbständigkeit der beherrschende Zug ist" und für die Pädagogen klar ist: "Nie und nimmer entfalten sich die persönlichen Kräfte über eine Belehrung, einzig nur in freier Selbstbewegung."⁵¹!

Nehmen wir an, daß sich die wirtschaftspädagogische Zunft - vom erfahrenen Lehrer an berufsbildenden Schulen bis hin zum Hochschullehrer und Studenten - selbst besinnt, zuerst in altmodischer Weise nach dem "Wesen des Wirtschaftslehrers" fragt, dabei auf den (fast) vergessenen Wirtschaftspädagogen W. Löbner stößt, dessen Texte - unter Berücksichtigung des historischen Abstands - neu faßt, interpretiert und dabei noch nach den "Schlüsselqualifikationen" des modernen Pädagogen fragt. Ausgangspunkt wäre folgende Einsicht: "Infolge der vielfachen Verflechtungen der Wirtschaft mit allen wichtigen Bereichen der Gesamtkultur und der entsprechenden Verkettung von wirtschaftsberuflicher Bildung und allgemeiner Menschenbildung trifft jede ökonomische Umgestaltung nicht nur die berufliche, sondern auch die ihr vorausgehende Allgemeinbildung.(..) Insofern erhebt sich der wirkliche Fachmann über den einseitigen Nuruspezialisten, der nicht zum Wirtschaftslehrer taugt, weil ihm infolge der Überbetonung der stofflichen Produktivität die soziale Prägekraft mangelt.(...) Es scheint nach dem Bildungsabfall der letzten Jahrzehnte unerläßlich, nachdrücklich zu betonen, daß es nicht angängig ist, beim Wirtschaftslehrer "zur Not" auf eine umfassende und tiefeschürfende Allgemeinbildung zu verzichten." "Der neuzeitliche Wirtschaftslehrer muß sich sozusagen beständig in einer Art schöpferischer Unruhe befinden, die ihn befähigt, aus der verwirrenden Vielfältigkeit wirtschaftlicher und technischer Alltagserscheinungen übergreifende Sinnzusammenhänge und Entwicklungstendenzen abzuleiten. (...) Der Wirtschaftslehrer wird sich mit solchen (gemeint sind hier widersprechende Urteile über die Wirtschaft, M.M.) - vor allem wirtschaftsphilosophisch und soziologisch fundierten - Anschauungen gründlich auseinandersetzen müssen, denn ihm sind gewisse Einflußmöglichkeiten auf die Gestaltung der Wirtschaft gegeben."⁵²

Fragen über Fragen - wo bleiben die vernünftigen Antworten? Wir können es drehen und wenden, wie wir's wollen: die Klärung wird im Ergebnis vor allem Dissens hervorbringen, durch handfeste Interessen und unterschwellige Motive gespeist, Diskussion auf Diskussion (soweit man an einer gemeinsamen Verständigungsbasis festhält) und zwischendurch Konsens, vielleicht gelingende, befriedigende Praxis in bestimmten Situationen, weitere Arbeit am 'Sinn' der verfolgten Zwecke; d.h. zugleich unvermeidlich: Arbeit am Begriff und am Gegenstand. Wir müssen uns auch von der naiven Vorstellung verabschieden, daß wir Begriffe verbindlich definieren könnten, sie einen bestimmten Sachverhalt abbilden und bezeichnen würden und dadurch eine exakte Sprache entstehen könnte, die wiederum von allen am Diskurs Beteiligten akzeptiert würde. Kein Begriff - wie gesagt - ist davor gefeit, daß er nicht mißbraucht, mit unterschiedlichen Bedeutungsgehalten aufgeladen und instrumentalisiert wird oder sich einfach historisch überlebt. Wittgensteins Konzeption der "Sprachspiele" und der "Regelbefolgung" (auf die Kap.III.2 dieser Arbeit noch näher

⁵¹Vgl. Otto Scheibner, Theoretisches aus dem Problemkreis der Arbeitsschule, in : Theorie und Praxis der Arbeitsschule, S. 5. Scheibners Vortrag wurde zusammen mit 15 anderen Vorträgen von Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin 1925 herausgegeben. In "Pädagogischen Wochen" diskutierten, nach Einschätzung der Leitung des Instituts, 80.000 Lehrer und Lehrerinnen über Ziele und Ausgestaltung der Arbeitsschule. Man sieht, daß entgegen der weit verbreiteten Meinung, "Pädagogische Tage" keine Erfindung und Errungenschaft der 70er Jahre sind.

⁵²Vgl. Walther Löbner, Vom Wesen des Wirtschaftslehrers, in: DBF, 1948, Heft 12, S. 637-643

eingegangen wird) legt dar, daß der Gebrauch der Worte in der Sprache über die Bedeutung entscheidet. "Die Kriterien, die wir für das 'Passen', 'Können', 'Verstehen' gelten lassen, sind viel kompliziertere, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. D.h., das Spiel mit den Worten, ihre Verwendung im sprachlichen Verkehr, dessen Mittel sie sind, ist verwickelter - die Rolle dieser Wörter in unserer Sprache eine andere, als wir versucht sind, zu glauben..."⁵³

2.4 Konsensfähige Axiome der Pädagogik: Bildsamkeit des Menschen, Bedeutung der Sprache

Trotz der eher skeptischen Beurteilung bisheriger Diskurspraxen und Diskursbedingungen in den vorangegangenen Abschnitten dieser Arbeit können wir von mindestens zwei weitgehend konsensfähigen Axiomen der Pädagogik ausgehen:

1. der grundsätzlichen Bildsamkeit des Menschen und
2. daß wir aus der Geschichte lernen können.

Im Kreuzgang durch die Ahnengalerie der Pädagogik können wir uns wahrscheinlich auch noch sinnvoll verständigen:

- a) auf das 'Urbild' der Pädagogik - ich meine hier Platons 'Höhlengleichnis'⁵⁴ und
- b) auf die besondere Bedeutung der Sprache für Erziehung und Kultur - ich meine hier Isokrates Einschätzung der Sprache als Schöpferin der Kultur.

Zu a) Das Gleichnis von der wahrhaftigen Erziehung, einer Erziehung zur Gewahrdung der "Idee des Guten" ist in der radikalen Frage nach dem Telos des menschlichen Daseins und in seiner raffinierten Konstruktion kaum zu überbieten.

Der Ausbruch aus der Höhle, der durch die Sinne gegebenen Welt, die Befreiung von den Fesseln, der schmerzhaft, widerständige Aufstieg, die Überwindung der geistigen Blendung durch die Schattenbilder, die Erkenntnis der unterschiedlichen Dinge selbst bis hin zum Licht, zur Sonne, zur Wahrheit, zur Idee des Guten - "Welch seltsames Gleichnis! Welch seltsame Gefangene!"(Glaukon) - ist das nicht das 'Wesen' des Menschen im Erlebnis des Lernens ?

Es bleibt im Gleichnis die Frage: Warum befreit sich der Mensch, streift seine Fesseln ab, und wie macht er das? Wenn diese Gefangenen - "Sie gleichen uns!" (Sokrates) - immer nur die Schatten von sich selbst und der sie umgebenden Gegenstände gesehen haben, wieso kommen sie zur Erkenntnis oder zumindest zu der Ahnung, daß es noch etwas anderes geben könnte? Wenn - wie Sokrates glaubt - "die Erkenntniskraft mehr als alles andere von etwas Göttlichem in uns ausgeht", sozusagen als Erkenntnisvermögen der Seele existiert, besteht die Kunst der Erziehung in der Umlenkung der Seele zur Vervollkommnung des ganzen Menschen in Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis. Bildung (paideia) ist dann nichts äußerliches, kein passiver Vorgang, sondern aktiver, individuell widerständiger Prozeß der Selbsttätigkeit, der Selbsterzeugung. Lernen ist zunehmendes Verstehen von dem, "was der

⁵³Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, Frankfurt 1984, §182, S. 335

⁵⁴In Platon, Der Staat oder Über die Gerechtigkeit, siebtes Buch. Ich beziehe mich auf die deutsche Übersetzung von August Horneffer, Stuttgart 1973, S. 226 ff; Horneffer bezieht sich wiederum auf die Ausgabe von Henricus Stephanus, Paris 1578. Zu Bedeutung und Deutung des platonischen Bildes vgl. die gründliche Studie: Th. Ballauff, Die Idee der Paideia. Eine Studie zu Platons 'Höhlengleichnis' und Parmenides' 'Lehrgedicht'. Meisenheim 1952. Bemerkenswert für den Berufsschulbereich finde ich, daß in jüngster Zeit ausgerechnet das 'Höhlengleichnis' in der Publikation "Berufsschul-Insider", 3/1995 der hessischen GEW nachgedruckt wurde.

Fall ist"⁵⁵ und nicht Vielwisserei, eingeflößt durch den Nürnberger Trichter. Und: Offensichtlich eignen sich nicht alle Lerngegenstände gleich gut zur Entfaltung des Menschen, offensichtlich ist der 'Bildungswert' der Lerngegenstände eher hierarchisch gegliedert als ununterscheidbar auf einer Ebene liegend.

Zu b) Für Isokrates, den Zeitgenossen Platons, ist der Sprachlogos das Wesen der Paideia. Im Logos ist dem Mensch Vernunft und Wahrheit gegeben. Lassen wir ihn selbst zu Wort kommen." Nur weil uns die Fähigkeit von Natur angeboren ist, uns gegenseitig zu überzeugen und einander kundzutun, was sich wollen läßt, haben wir uns aus dem tierähnlichen Leben befreien können, haben wir Gemeinschaft zu bilden, Staaten zu gründen, Recht zu setzen und Künste zu erfinden vermocht. Kaum eine Errungenschaft ist ohne Mitwirkung der Sprache (des logos) zustande gekommen. Es ist das Wort (der logos), das Gesetze aufgerichtet hat, über Recht und Unrecht, Gut und Böse; wären nicht Gebote, wir wären nicht fähig, beieinander zu wohnen. Mit dem Wort strafen wir die Bösen und loben wir die Guten. Mit ihm unterweisen wir die Unverständigen und prüfen wir die Verständigen. Denn die Fähigkeit der Rede ist das wichtigste Zeichen vernünftiger Sinnesart (des phronein), und ein wahrhaftes gesetzliches und gerechtes Wort ist das Abbild (eidolon) einer guten und vertrauenswürdigen Seele. Mit dem Logos wird das Strittige diskutiert und das Verborgene erforscht. Denn die gleichen Überzeugungsgründe, mit denen wir andere überreden, brauchen wir, wenn wir uns mit uns selbst beraten...Kurz, nichts in der Welt, was verständig geschieht, geschieht ohne logos, sondern der logos ist der Führer aller Tätigkeit und alles Denkens."⁵⁶

Isokrates sieht in der Befähigung des Menschen zur aktiven Teilnahme am öffentlichen Gespräch, zur dialogischen Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens, den Sinn der Bildung. Das praktische Handeln im Horizont einer vernünftigen Sprache läßt nicht nur Werke und Güter entstehen, sondern schafft das Netz zwischenmenschlicher Beziehungen, in dem sich Humanität entfalten kann.

Alte Fragen nach der Befähigung und Bildung des Subjekts tauchen heute verwandelt – 2400 Jahr später – wieder auf: vornehmlich als Fragen nach den neuen „Rohstoffen“ Information und Wissen; Fragen nach Qualifikationen, Art, Struktur und Beschaffenheit des Wissens, Fragen nach instrumentellen, personalen und sozialen Kompetenzen, Fragen nach Qualität und Maßstäben für eine aktive Zukunftsgestaltung. Suchbegriffe wie ‚Wissensgesellschaft‘ oder ‚Informationsgesellschaft‘ haben Hochkonjunktur.

3. Wissensgesellschaft als neuer Suchbegriff gesellschaftlicher Orientierung

Wir leben in einer modernen Dienstleistungsgesellschaft, die noch auf einer modernen Industriegesellschaft basiert. Dabei untersuchen wir z.B. Verlagerungen der Be-

⁵⁵Vgl. dazu die ersten zwei Hauptgedanken und die dazugehörigen Bemerkungen in Untergedanken in Wittgensteins Traktatus von 1918. 1. Die Welt ist alles, was der Fall ist. 1.1. Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen, nicht der Dinge. (...) 2. Was der Fall ist, die Tatsache, ist das Bestehen von Sachverhalten....(...) 2.06 Das Bestehen und Nichtbestehen von Sachverhalten ist die Wirklichkeit...2.12 Das Bild ist das Modell der Wirklichkeit. (...) 2.225 Ein a priori wahres Bild gibt es nicht. Ludwig Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus in ders., Werkausgabe Bd.1, Frankfurt 1984, S.11-17

⁵⁶zit. nach Ernst Lichtenstein, Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken, Hannover 1970, S.123-124; Lichtenstein bezieht sich auf die Übersetzung von Gustavus Eduardus Benseler, Isokratis Orationes. Leipzig 1873/1876

schäftigung zwischen den Sektoren, internationale Vernetzungen der Produktion, neue berufliche Anforderungsprofile. Wir sprechen vom Projekt der Moderne, der halbierten Moderne oder der postmodernen Gesellschaft, von Stadien gesellschaftlicher Übergänge; sprechen von Brüchen, Widersprüchlichkeiten, neuen Qualitäten und Herausforderungen der Zukunft. Wir fragen, ob der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht und wir zu gespaltenen 2/3 Gesellschaft oder gar zur großartigen Freizeitgesellschaft mit ungeahnten Entwicklungschancen werden.

Wir leben in einer Konsumgesellschaft, Überflußgesellschaft, postindustriellen Gesellschaft, Informationsgesellschaft, Kommunikationsgesellschaft, Risikogesellschaft, Wissenschaftsgesellschaft. Wird das Leben vollends zum Erlebnisprojekt, Glücksverwirklichung im rasenden Stillstand des warenästhetischen Designs, hoffnungsbeladene Differenzierung der Lebensstile in Körper-Geist-Seelen-Sphären, so sprechen wir von neuen Landschaften einer Erlebnisgesellschaft⁵⁷.

Die bürgerliche Gesellschaft von Staats- und Geldbürgern versucht sich in vielfältigen Facetten und Perspektiven immer wieder neu zu verorten. Das normative Niemandsland kennzeichnet sich selbst in immer neuen xy-Beiwort-Gesellschaften, Suchbewegungen gesellschaftlichen Orientierung. Die immer vielfältigeren Blickwinkel, Ideologien, Lebensauffassungen und Lebenspraxen zeugen von der Differenziertheit ganz verschiedener „Sprachspiele“.

Warum sollten wir in Zukunft nicht von der Sprachspieler-Gesellschaft oder der Puzzle-Gesellschaft sprechen?

In jüngster Zeit glauben zahlreiche Experten und Expertinnen mit dem Begriff der „Wissensgesellschaft“ das treffende Schlagwort zur angemessenen Beschreibung tiefgreifender gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse gefunden zu haben. An der sog. Delphi-Studie 1996/1998 - „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“⁵⁸, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, waren über 1000 Experten und Expertinnen beteiligt - sozusagen der wissenschaftliche Sachverstand der Republik. Die umfangreiche, interdisziplinär angelegte Studie weist folgenden Anspruch aus:

einen konsensfähigen Blick in die Zukunft bis zum Jahr 2020 zu leisten
durch hohe Expertenbeteiligung zu generalisierbaren Einschätzungen der Wissensgesellschaft zu gelangen

Gedankenaustausch unter den Disziplinen und Bildungsbereichen zu organisieren
- man zählt heute über 6000 Einzeldisziplinen (!) mit eigener Veröffentlichungs-, Tagungs- und Forschungsstruktur.

Wissen wird als Fähigkeit zum sozialen Handeln definiert. Wissen wird als konstitutiv für eine moderne Gesellschaft gesehen, Problemlösung durch Wissen wird zum Prinzip, was in dieser Systematik und Intensität gesellschaftliches und wissenschaftliches Neuland bedeute. Es stellt sich die Frage nach dem Leitbild für eine Wis-

⁵⁷ Vgl. Gerhard Schulze, Die Erlebnisgesellschaft, Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt 1993; andere Fokussierungen der Gesellschaft treten z.B. auf bei Galbraith (1958), Bell (1979), Beck (1986), Stehr (1994), Böhme (1996)

⁵⁸ Vgl. Prognos AG/Infratest Burke Sozialforschung, Delphi-Befragung 1996/1998, „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, Integrierter Abschlußbericht, München/Basel 1998. In der Tat handelt es sich hier - nach dem Strukturplan und den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats und des Wissenschaftsrats von 1970-1973 - um die umfangreichste Studie mit höchstem Erkenntnisanspruch seit 25 Jahren. Es wird zudem auf vielfältige Forschungsarbeiten und Tagungsberichte zur Wissensgesellschaft aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik zurückgegriffen.

sensgesellschaft und nach dem richtigen Umgang mit der wachsenden Wissensmenge. Wissen ist von Information zu unterscheiden. Erst im Aneignungs- und Verarbeitungsprozeß durch das konkrete Subjekt wird Information zu Wissen, wird formulier- und kommunizierbar. Informationen sind hingegen nicht personengebunden. Es stellt sich also die Frage nach den instrumentellen, personalen und sozialen Kompetenzen des zukünftig gebildeten Menschen, die wiederum eng mit der Breite und Ganzheitlichkeit des Allgemeinwissens (neben dem Spezialwissen) verknüpft ist.⁵⁹ Als unverzichtbares Basiswissen wird angesehen: Alltagswissen über Geld, Wirtschaft, Erziehung, ..., Grundlagen aus Soziologie, Pädagogik, Geschichte, Religion, Literatur, Philosophie, Politik, Technik, Geographie, Biologie.(S.42)

Problemlösung als Grundmotiv immer neuer Wissensproduktion kreiert die Notwendigkeit von Folgewissen (z.B. Folgeabschätzung beim Einsatz von technischen Systemen oder von politischen Maßnahmen), von vernetztem Wissen bei zukünftig immer größerer Bedeutung von interdisziplinärer Zusammenarbeit und von Meta-Wissen zur Bewältigung der nahezu unendlichen Informations- und Wissensmengen. „Eine Gesellschaft, die vom Wissen lebt, muß deshalb ihre Bürger in die Lage versetzen, mit der Informations- und Wissensflut zurechtzukommen. Das bedeutet etwa, möglichst geschickt mit Informationen und Wissen umgehen und das eigene Wissen managen zu können....und in der Lage sein, Auswahlentscheidungen zu treffen und Informationen kritisch zu beurteilen.“⁶⁰

Als besonders dynamische Wissensgebiete werden herausgestellt:

- Informationstechnik und neue Medien
- Neue Technologien
- Medizin, menschlicher Körper
- Umwelt, Umwelttechnik
- Internationale Wirtschaft und Arbeitswelt
- Gesellschaftlicher Wandel und Wissensmanagement (S. 21)

Als zukünftig wichtige **Grundlagenthemen** werden u.a. genannt: Medizin und Gesundheit; menschliche Psyche/Persönlichkeit; soziale Beziehungen, Zusammenleben; Sprache, Kommunikation; Politik, Recht, Wirtschaft. (S. 46)

Als zukünftig wichtige **aktuelle Themen** werden eingestuft: u.a. Ökologie; Gentechnik, Biotechnologie; Erziehung, Bildung, Berufswelt, Arbeitsmarkt (S.47).

Die Studie ist bei all ihrer Differenziertheit der Wissensgesellschaft geprägt vom Leitbild des 'homo faber'. Die alles umflutende 'vita activa' kennt kaum noch ihr notwendiges Pendant einer 'vita contemplativa'. Selbstkritisch räumt die Studie Defizite ein, insbesondere das Fehlen von fundierten „Szenarien des Wünschbaren und Machbaren“ (S. 5), sieht Gefahren und Risiken von „Fehleinschätzungen wichtiger

⁵⁹Vgl Delphi-Studie, a.a.O., S. 7-10, 42-49; bei der Wichtigkeit von Kompetenzen im Jahr 2020 werden für den Bereich berufliche Bildung genannt: Platz 1 - Spezifische Fachkompetenz, Platz 2 - lerntechnische/lernmethodische Kompetenz, Platz 3 Psycho-soziale (Human-) Kompetenz, Platz 4 - Fremdsprachenkompetenz, Platz 5 - Medienkompetenz , S. 63. Die hohe Bewertung der spezifischen Fachkompetenz darf jedoch nicht im Gegensatz zu den anderen Kompetenzen gesehen werden. Vielmehr kommt es auf ein lebenslanges Lernen an, um den „immer kürzeren Halbwertszeiten des Wissens“ (gemeint ist v.a. das fachspezifische Wissen, M.M.) angemessen begegnen zu können.

⁶⁰ Delphi-Studie, a.a.O., S. 40; Die Aneignung dieses Wissens, verstanden als ein an konkrete Personen gebundenes Können (subjektives Vermögen/kulturelles Kapital) dürfte enorme Auswirkungen auf die Gestaltung von Bildungs- und Unterrichtsprozesse haben: Stichworte: Pluralisierung von Lernorten, Öffnung von Bildungsinstitutionen, neue Lerninhalte, Lernarrangements und -methoden, Qualitätsmanagement in Bildungsinstitutionen. Vgl. Delphi-Studie , S. 50ff.

Informationen“, ein „Nicht-mehr-Wissen-Wollen“ bis hin zum Bewußtsein individueller Ohnmacht. (S. 104) Ohne es deutlich zu benennen, verkennt die Studie nicht, daß Fragen grundsätzlicher gesellschaftlicher Orientierung, Fragen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung auch in der Wissensgesellschaft philosophischer Natur sind. Die Studie will „keine Prognose, kein Handlungskonzept und kein Theoriemodell“ sein.“ „Sie ist das Tor zu einem Diskurs“ (S. 5), der sich m.E. mit guten Gründen keine Disziplin entziehen kann.

4. Informationsgesellschaft und der sechste Kondratieff

Ob die Bezeichnung ‘Informationsgesellschaft’ oder ‘Wissensgesellschaft’ lautet, die Problembeschreibungen und die Motive wissenschaftlicher Analyse sind familien-ähnlich. Der Suchbegriff will im Kern auf zwei Dinge hinaus:

- a) genaue Beschreibung des tiefgreifenden sozio-ökonomischen Strukturwandels
- b) Zukunftsplanung/-gestaltung in allen gesellschaftlich relevanten Feldern, insbesondere der Ökonomie. Realisierung von Politikfähigkeit durch vernetztes Denken und Handeln.

Nefiodow geht in seinem Buch „Der sechste Kondratieff“⁶¹ davon aus, daß der Übergang von einem energie- zu einem informationsgetriebenen Strukturwandel der Gesellschaft tatsächlich das Ende der Industriegesellschaft kennzeichnet. In Anlehnung an systemtheoretische Überlegungen von Fuchs⁶² kommt er zum Ergebnis, daß zukünftiges systemisches Wachstum nur durch zwei Inputgrößen garantiert ist: Energie und Information. Andere Wachstumsquellen gibt es nicht. Nefiodow unterstellt einen komplexen Informationsbegriff : „In der Informationsgesellschaft ... kommt es in erster Linie auf die Erschließung und Nutzung der verschiedenen Erscheinungsweisen der Information an - also von Daten, Texten, Nachrichten, Bildern, Musik, Wissen, Ideen, Beziehungen, Strategien.“(S. 12) Informationsgesellschaft bedeutet aber nicht nur Computertechnologie als Basisinnovation und vielfältigste Anwendungsgebiete⁶³, sondern eine neue Vision von Gesellschaft im sozialen, politischen und geistigen Bereich. „Da der Mensch der wichtigste Erzeuger, Träger, Vermittler, Benutzer und Konsument von Informationen ist, rückt er erstmalig in der Geschichte in den Mittelpunkt des Strukturwandels.“ (S. 13) Der Strukturwandel führt zu neuen sich im Trend klar abzeichnenden Formen der Arbeitsorganisation einer Enthierarchisierung, Dezentralisierung von Entscheidungen, mehr Kooperation und Kommunikation, größere Kundennähe. Bei den Mitarbeitern sind personale und soziale Kompetenzen zunehmend gefragt, lebenslanges Lernen gilt als Normalfall. „Der bewegliche Generalist wird zu einem genauso gefragten Mitarbeiter wie der Spezialist. Zusammenarbeit, Interdisziplinarität, Aufgabenintegration werden unerlässlich für den Erfolg. Innovation

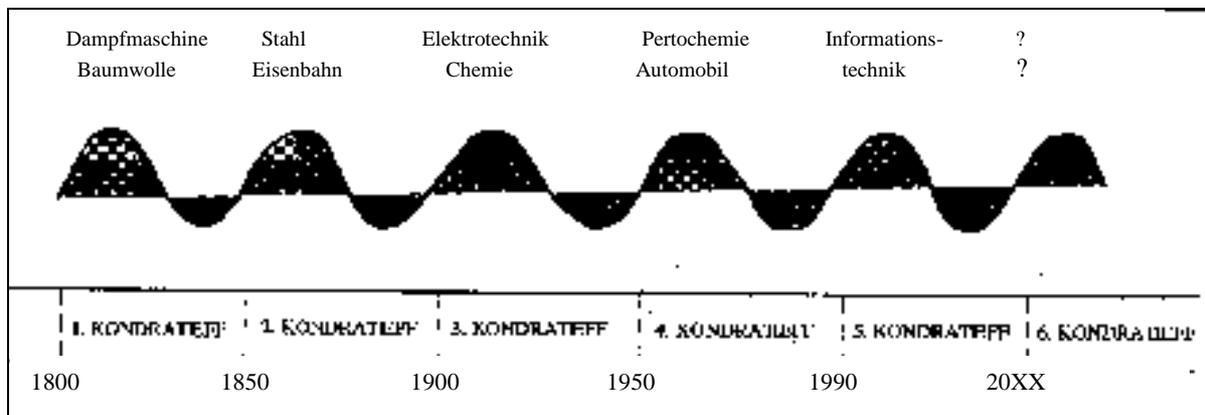
⁶¹Leo A. Nefiodow, Der sechste Kondratieff, Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information, Sankt Augustin 1997

⁶²Herbert Fuchs, Systemtheorie.In: Knut Bleicher, Organisation als System, Wiesbaden 1972

⁶³ Informationstechnik ist praktisch in alle gesellschaftliche und privaten Bereiche vorgedrungen; ein Leben ohne Informationstechnik ist kaum noch vorstellbar. z.B. Dienstleistungsgewerbe: Chip-Card, elektronische Börse,...Büro: PC, Telefax, Farbkopierer, Videokonferenz, ...Militär/Verteidigung: ferngelenkte Waffensysteme, Nachrichtensysteme, ...Produktion: Automation, Roboter, Transportsysteme, Just-in-time, Computersimulation, ...Medizin: neue Operationstechniken am Bildschirm, Steuerung künstlicher Gelenke, Seh- und Hörhilfen, Herzschrittmacher, ..Auto:, Warn- und Meldesysteme, Verbrauchssteuerung, Autotelefon, ... Haushalt/Unterhaltung: digitaler Fernseher, CD-Player, TV-Netze, Informationsdienste, Spielautomaten, ... etc.etc.

findet vor allem dort statt, wo Kooperation die Verschmelzung bisher getrennter Gebiete und Fähigkeiten ermöglicht.“(S. 30)⁶⁴

Den Übergang von der Industrie- zur Informationsgesellschaft bezeichnet Nefidow in Anlehnung an die „Theorie der langen Wellen“ von Kondratieff⁶⁵ als den Übergang vom vierten zum fünften Kondratieff. Auslöser dieser etwa 40 bis 60-jährigen Langzyklen sind sog. Basisinnovationen, die Wirtschaft und Gesellschaft entscheidend prägen. Im historischen Rückblick ergibt sich folgendes Bild:



Jeder Kondratieff-Zyklus verfügt über eine spezifische Basisinnovation, was als Technologienetz bezeichnet werden kann. Der technologische Kern des z.B. vierten Kondratieff ist das Automobil, was sich spinnenartig (Straßensystem) über den gesamten Weltmarkt erstreckt, einen tiefgreifenden Strukturwandel produzierte, der der Gesellschaft das neue Gesicht der Mobilität verlieh. „Um Autos zu bauen, braucht man Stahl; um sie zu fahren, werden Benzin und Öle benötigt. Um Stahl herzustellen, braucht man Eisenerze, Kohle und verschiedene andere Metalle. Ohne das Automobil wären Grundstoffindustrie, Stahlindustrie und Mineralölindustrie nicht das geworden, was sie heute sind. Aber auch Versicherungen (PKW-Versicherung), Banken, Handel, Bauwirtschaft, Speditionen, Tourismus, Fahrschulen, Rechtsanwälte und Gerichte haben vom Auto profitiert. Es wundert daher nicht, daß auf dem Höhepunkt des vierten Kondratieff jeder fünfte Arbeitsplatz in den USA direkt oder indirekt vom Automobil abhängig war.“ (S.217)

Wenn wir ab Mitte der 70er Jahre den Übergang zum fünften Kondratieff - Informations- und Computerzeitalter - markieren, heute verstärkt die Dimensionen dieser technologischen Revolution begreifen, so ergibt sich die brennende Frage: Was ist der sechste Kondratieff? Welche 'Zeichen' können erkannt und gedeutet werden? Aus heutiger Sicht benennt Nefidow fünf Knappheitsfelder (Märkte) der Gesellschaft, die zukünftig Träger einer neuen „langen Welle“ werden könnten:

- Information
- Umwelt
- Biotechnologie
- Optische Technologien (einschließlich Solartechnik)
- Gesundheit (S.97ff.)

⁶⁴Parallelen zur Schlüsselqualifikationsdebatte seit Mertens (1974) sind unverkennbar.

⁶⁵Nikolai D. Kondratieff gilt als Begründer der Theorie der langen Wellen. 1926 veröffentlichte er seinen bahnbrechenden Aufsatz „Die langen Wellen der Konjunktur“, Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, Band 56, 1926, S. 575-609. Den Ausdruck Kondratieff-Zyklus prägte Josef Schumpeter in seinem Buch „Konjunkturzyklen“. Insgesamt ist ein Kondratieff mehr als ein umfassendes 'gesellschaftliches Phänomen' und weniger als rein 'ökonomisches Phänomen' zu begreifen.

Der sechste Kondratieff ist der der „Psychosozialen Gesundheit“. Der gemeinsame Bezugspunkt aller Knappheitsfelder, die zusammen die Basisinnovation darstellen, ist der Mensch und seine Gesundheit. Gesundheit im ganzheitlichen Sinn - physisch, seelisch und sozial - koppelt ein verzweigtes Netz von neuen Produkten, Verfahren, Dienstleistungen und Technologien. Der neue Mega-Sektor 'Gesundheit' wird vernetzen: „Umwelttechnik (überwiegend), Biotechnologie (überwiegend), Religion, Psychologie, Körper- und Psychotherapien, Personal- und Managementberatung (zunehmend), Beteiligung der Krankheits-Verursacher an den Behandlungskosten (zunehmend)“ (S.119) Es werden sich Synergieeffekte mit bisherigen Wirtschaftsbereichen ergeben: Ernährungsindustrie, Krankendienste, Tourismus, Sport und Freizeitgestaltung, Bildungswesen etc.

Nefiodow geht von fünf Beziehungsebenen der Wirklichkeit aus , in denen sich der Mensch verortet: materiell, vital, mental, psychosozial, spirituell. „Über Renaissance, Humanismus, Aufklärung und die moderne Wissenschaft gelangte das Mentale ins Zentrum der westlichen Kultur. Mit der informationstechnischen Gesellschaft dürfte diese Entwicklung ihren Höhepunkt erreicht haben. Das Gehirn des Menschen ist nicht mehr in der Lage, das vorhandene und weiter anwachsende Wissen der Welt aufzunehmen und zu verarbeiten. Die Komplexität der Welt entgleitet dem Mentalen mehr und mehr.“(S. 189) Angesichts dieser Lage sind drei Entwicklungslinien möglich:

Vorwiegendes Festhalten an der mentalen Ebene; Zunahme von körperlicher, seelischer und sozialer Krankheit, Sinnkrisen, Reparaturversuche, Kurieren an den Symptomen

Rückzug auf die vitale Ebene, „Zurück zur Natur“, Romantizismus, Antiintellektualismus

Psychosoziale und spirituelle Ebene werden als gesellschaftlich dringend notwendig erkannt; enge Zusammenhang von Religion, Ethik, Wirtschaft und Gesundheit im ganzheitlichen Sinn.⁶⁶

Welche Entwicklung die Gesellschaft tatsächlich nehmen wird, welche Mischformen sich herausbilden, bleibt bei einem engen positiven Wissenschaftsverständnis 'reine Spekulation'. Damit muß jede Wissenschaft leben, die auch Zukunftsforschung und Zukunftsprognose für sinnvoll hält, die Zeichen der Zeit verstehen will. Verstehen heißt, entwerfen von Möglichkeiten und fragen nach den Bedingungen der (auch empirischen) Möglichkeit, d.h. vor allem Umsicht des Besorgens und Fürsorge einer bewußten Existenz.

Bemerkenswert ist jedoch, daß Nefiodow zu ähnlichen Ergebnissen zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklung gelangt wie die Expertinnen und Experten der Delphi-Studie „Wissengesellschaft“. Während sich die „Delphi-Studie“ wissenschaftlich im wesentlichen empirisch-analytisch ausrichtet, bezieht Nefiodow zum Schluß seiner Studie einen konsequent metaphysischen Standpunkt.

5. Zielrichtungen produktiven Verstehens

Die bisher von mir in verschiedenen Kreisgängen dargelegten Problemfelder und entwickelten Ideen haben - wenn der bisher gegangene Weg ein gemeinsamer war -

⁶⁶ Vgl. dazu IV.6, Leitbild des Homo symbolicus-ökologischer

einschneidende Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft.

Die Wirtschaftspädagogik ist eben nicht nur Teil-Disziplin der Pädagogik, sondern sie ist zentral plaziert, wenn wir uns die vielfältigen "Gegenstände" der Forschungs- und Praxisfelder vergegenwärtigen: Sie traut sich zu (bzw. muß sich zukünftig wieder zutrauen), zur wichtigsten, nämlich prägendsten Arena der Gesellschaft - der Ökonomie und dem gleichgeordneten Feld der allgemeinen-beruflichen-technologischen Bildung - gewichtige Aussagen zu treffen.

Die Wirtschaftspädagogik ist keine eigenständige Wissenschaft, die wie etwa die Mathematik in sich selbst ruhen könnte. Sie braucht die großen Bezugswissenschaften Philosophie, Soziologie, Ökonomie, Linguistik, Pädagogik, Psychologie. Erst im Kreisgang durch diese Wissenschaften kann sie eigenes Terrain beanspruchen und synthetische Kraft entwickeln.⁶⁷ Sie ist zukünftig „Querschnittsdisziplin“ wie nie zuvor, Konglomerat verschiedener Disziplinen und Forschungsgebiete.

Will sich die Wirtschaftspädagogik nicht im Labyrinth unendlicher Phänomene und Einzelprobleme verirren, muß sie sich immer wieder selbstreflexiv ihrer alten und neuen Fundamente vergewissern. Sie will **produktiv verstehen** in dreifacher Hinsicht:

a) das Verstehen selbst als produktiven, kreativen Akt der Aneignung und Gestaltung von Welt im Medium der Sprache, in manigfaltigen „Sprachspielen“, verstehen,

b) den Bildungsprozeß des Subjekts als Dialektik von Fremd- und Selbstbestimmung, auf Selbstsein und Autonomie abzielenden, in gesellschaftlichen Verhältnissen verwobenen verstehen.

c) die Produktion, Zirkulation und Distribution von Waren und Dienstleistungen in ihren Strukturen, Funktionsweisen und Gesetzmäßigkeiten als Wirtschafts- und Technologiestil, als spezifische Lebensform verstehen.

Handlungsverstehen, Sprachverstehen, Textverstehen, SELBSTverstehen werden als Strukturganzheit aufgefaßt; sie sind im praktischen Lebensvollzug und in der theoretischen Reflexion mehrfach ineinander verwoben. Lebensform, Sprachgebrauch und Weltverständnis bedingen sich gegenseitig.⁶⁸

Wenn im folgenden trotzdem analytisch immer wieder "getrennt" wird, so ist mit dieser Darstellungsweise der Anspruch und Wunsch verknüpft, dadurch 'besser verstehen' zu können, denn der Zugriff auf das GANZE, die Totalität kann nicht gelingen. Im Extrem könnte die Welt als "Großer Text" ausgelegt, gedeutet werden, aber immer noch von konkreten Subjekten mit ihrer Individualitäten in spezifischen Kontexten und Lebenswelten und nicht von abstrakten „lernenden Organisationen“.

Damit in der Wirtschaftspädagogik als praxisorientierter Disziplin Text/Sprache und Handlung nicht identisch gesetzt werden, will ich traditionell an folgender Grundvorstellung festgehalten: auf Handlungen, auf Gestaltungen, auf Praxis kommt es letztlich an, damit nicht Handlung in "Sprechhandlung" gänzlich aufgeht.

⁶⁷ Die Wirtschaftspädagogik braucht nicht zwingend nur auf wissenschaftliche Disziplinen zurückzugreifen und sich dadurch einem spezifischen Diskurstypus zu unterwerfen. Auch von der spezifischen Wahrheit, dem Charme und Einfallsreichtum der 'Literatur' kann die Wirtschaftspädagogik lernen. Verordnete „Wissenschaftssprache“ ist kein Garant für Klugheit, geschweige denn für Weisheit.

⁶⁸ Ausführlich dazu Kap.III dieser Arbeit.

Am vorläufigen Ende durch den Diskursdschungel ist mir eine auf das 'Prinzip Hoffnung' fußende Grundeinstellung zur Welt wichtig:

ALLES hat nur dann Sinn, wenn wir am Geltungsanspruch der Vernunft, trotz ihrer vielen Irrwege, festhalten und nicht versinken im apokalyptischen Gerede vom 'Weltuntergang', in welcher kulturpessimistischen Variante auch immer. Der Ausgang aus der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ beginnt tatsächlich mit dem Willen und Mut zur bewußten Selbstsetzung, zur bewußten Selbstverantwortung als Negation der Selbstnegation.

Wäre der gesellschaftliche Verblendungszusammenhang total, der Sieg der "instrumentellen Vernunft" unwiderruflich, die schwärzesten Stellen der "Dialektik der Aufklärung"⁶⁹ alles umwirkende Realität, die ökologische Welt-Katastrophe totschier - so gäbe es tatsächlich keinen Sinn, auch nur einen Satz weiter zu schreiben oder einen anderen zu lesen. Bildung, auch als Krisenbewußtsein, wäre verdammt, auf Zyniker-Kongressen oder in virtuellen Welten ihre selbstreferentiellen Kreise zu ziehen. Unser Sprechen hätte tatsächlich keinen Inhalt mehr.

Da es aber nicht so ist, brauchen wir auch nicht in einen schweren Traum versinken und unser Haupt auf die Kafkasche Galerie legen. Wir können, ja müssen weiter-sprechen und hören, wie es ist und potentiell sein könnte. Die Unhintergebarkeit der Sprache (Karl-Otto Apel) ist dabei notwendige Voraussetzung und die Kategorie der Möglichkeit steht allemal über der der Wirklichkeit. Wirklichkeit ist eben nur eine tatsächlich gelebte Potenz.

Angesichts dieser ausdifferenzierten Gemengenlage sollte sich die Wirtschaftspädagogik in einem Zustand „produktiver Unruhe“ (Otto Scheibner) befinden, theoretisches und transdisziplinäres Neuland begehen. Produktive Unruhe ist notwendig, um über gewohnte Denk- und Verhaltensmuster hinauszugehen. Die Wirtschaftspädagogik bedarf aber dann einer Phase der produktiven Ruhe und Gelassenheit um - gegenüber den alltäglichen Aufgeregtheiten und Hektiken weitgehend immun – sich der Komplexität ihrer (bisher skizzierten) Problem- und Aufgabenstellungen, d.h. idealtypisch dem Ausgriff auf das ‚Ganze‘ unter Berücksichtigung der Teile, intensiv widmen zu können. Zentral wird dabei immer wieder die Entfaltung der Kategorie des ‚Zusammenhangs‘ sein – in der von mir vorgeschlagenden Lesart: eine rhizomatische Fundierung und Entfaltung der Wirtschaftspädagogik (Kap. IV).

Jeder ernsthafte Versuch ‚Neuland‘ zu betreten, bedarf der Vergewisserung der Fundamente und Bezugspunkte bisheriger Theorie und Praxis. Der geschichtliche

⁶⁹ Vgl. Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, Dialektik der Aufklärung, Amsterdam 1947, Frankfurt 1969; insbesondere das Kapitel „Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug“. Horkheimer/Adorno wollen den Selbstzerstörungsprozeß der Aufklärung begrifflich fassen, die Vernunft selbst erscheint als Zerstörerin der Humanität, technische Rationalität als Rationalität der (blinden) Herrschaft. "Das Wort, das nicht Mittel ist, erscheint als sinnlos, das andere als Fiktion, als unwahr. Werturteile werden entweder als Reklame oder als Geschwätz vernommen."(S.132) "Gelacht wird darüber, daß es nichts zu lachen gibt (...) Die Vergnügungsindustrie verordnet es unablässig. Lachen in ihr wird zum Instrument des Betrugs am Glück."(S.126) "Weitergehen und Weitermachen überhaupt wird zur Rechtfertigung für den blinden Fortbestand des Systems, ja für seine Unabänderlichkeit. Gesund ist, was sich wiederholt, der Kreislauf in Natur und Industrie. Ewig grinsen die gleichen Babies aus den Magazinen, ewig stampft die Jazzmaschine.."(S.133).

Konsequent hebt sich die Aufklärung selbst aus den Angeln. Versöhnung, Hoffnung auf praktische Besserung, die Kraft des besseren Arguments sind selbst schon wieder Ideologie. Als letzter Aufschrei bleibt: "Freilich: suspekt ist nicht die Darstellung der Wirklichkeit als Hölle, sondern die routinierte Aufforderung, aus ihr aus-zubrechen. Wenn die Rede heute an einen sich wenden kann, so sind es weder die sogenannten Massen, noch der Einzelne, der ohnmächtig ist, sondern eher ein eingebildeter Zeuge, dem wir es hinterlassen, damit es doch nicht ganz mit uns untergeht."(S.228).

Zur kritischen Einschätzung der Position von Horkheimer und Adorno in der 'Dialektik der Aufklärung' vgl. auch: Jürgen Habermas, Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt 1985/1988, S. 130 - 157

Rückblick – Axiom der Pädagogik: „aus der Geschichte lernen“ – ist dabei mehr als nur notwendige Pflichtübung, die es zu erfüllen gilt. Geschichtlicher Rückblicke als Vergegenwärtigung der Quellen heutiger Wirtschaftspädagogik sind selbst dann notwendig, wenn mit bekannten Traditionslinien bewußt gebrochen wird. Denn: Ein Nullpunkt des Neuanfangs (tabula rasa) ist von vornherein blanke Illusion. Zur Traditionsaneignung, ohne sich von ihr erschlagen zu lassen, gibt es kaum eine Alternative. Hauptströmungen der Wirtschaftspädagogik, metatheoretische Grundlegungen, Positionskämpfe, entfaltete Theorieverknüpfungen und die Suche nach den Auswegen aus dem Labyrinth ideologischer Sackgassen sind deshalb wesentliche Untersuchungsgegenstände des nächsten Kapitels.

II. Skizzierung der Hauptströmungen der Wirtschaftspädagogik - Versuche wissenschaftlicher Fundierung

Die Ernüchterung gleich vornweg: Es gibt – trotz vielfacher Bemühungen - keinen Rückgang und Alleingang durch die Wirtschaftspädagogik, um in rekonstruktiver Absicht eine *eigenständige* Theoriebildung zu entfalten. Die Wirtschaftspädagogik ist in sich selbst ungenügend und beschränkt; sie ist Teil-Disziplin der Allgemeinen Pädagogik und übernimmt weitgehend deren Theorie- und Begriffsbildung. Aber auch die Allgemeine Pädagogik rekuriert substantiell auf Philosophie, exakter: unterschiedliche philosophische Schulen und Richtungen.

Wir haben als WirtschaftspädagogInnen Grund zur Annahme, daß die Philosophie die ausdauernde, wirkungsmächtigste und systematischste diskursive Formation unserer Kultur darstellt. Wissenschaften sind explizit oder implizit philosophisch „gesättigt“. Ich will dies kurz illustrieren:

Vergleichen wir z.B. die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft mit der kritisch-emanzipative Erziehungswissenschaft. Wir stoßen - darüber gibt es weitgehend Konsens - auf Schriften und Positionen von Brezinka oder Rössner⁷⁰ als bedeutende Vertreter einer empirisch-analytischen Richtung und auf der Seite der kritisch-emanzipativen Erziehungswissenschaft auf Mollenhauer, Blankertz oder Lempert⁷¹. Fragen wir tiefer nach deren Referenzrahmen und „Fundamenten“, so gelangen wir bei Brezinka/Rössner zum „Kritischen Rationalismus“⁷² im Sinne von Albert und Popper und bei Mollenhauer/Lempert v.a. zur „Frankfurter Schule“⁷³ und zum (jungen) Marx⁷⁴. Und schon sind wir - wenn wir wollen - u.a. mitten im „Positivismusstreit“⁷⁵ der deutschen Soziologie, die als Fachwissenschaft selbstverständlich e-

⁷⁰Brezinka, Wolfgang, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim, Berlin, Basel 1971. Brezinka bezieht sich in seiner Grundlegung explizit auf den „Kritischen Rationalismus im Sinne von Albert und Popper.

Rössner, Lutz, Erziehungswissenschaft und Kritische Pädagogik, Stuttgart 1974

⁷¹Lempert, Wolfgang, Leistungsprinzip und Emanzipation, Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens, Frankfurt 1971

Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, München 1968, und ders. Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969

Mollenhauer, Klaus, Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1969

Bei Mollenhauer und Lempert finden sich viele expliziten Bezüge auf die Frankfurter Schule, insbesondere auf Habermas.

⁷²Popper, Karl R., Logik der Forschung, 4.Auflage Tübingen 1971

Albert, Hans, Plädoyer für kritischen Rationalismus. München 1971

⁷³Wiggershaus, Die Frankfurter Schule, Geschichte.Theoretische Entwicklung.Politische Bedeutung, München 1976. Insbesondere gelangen wir in der Pädagogikrezeption der Kritischen Theorie auf Jürgen Habermas, z.B. Zur Logik der Sozialwissenschaften, 5.Auflage, Frankfurt 1982, oder Erkenntnis und Interesse, Ffm 1968

⁷⁴Vgl dazu Abschnitt II.3 dieser Arbeit

⁷⁵Vgl. Adorno, Th.W. et al. Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied und Berlin 1969.

Dieser Grundlagenstreit, Werturteils- oder Positivismusstreit - Popper/Albert versus Adorno/Habermas - sorgte insofern für Furore, als er grundsätzlich alle Sozialwissenschaften (und damit auch die Pädagogik) betraf. Im Kern ging es darum, was man als Forschergemeinschaft überhaupt unter ‘Wissenschaft’, ‘Theorie’, ‘Tatsache’, ‘Wirklichkeit’ etc. versteht und bereit ist, dies in einem bestimmten/bestimmbaren Rahmen zu akzeptieren. Es ergeben sich abgeleitete Probleme und Fragen, z.B. was akzeptieren wir als wissenschaftliche Standards, welche Prüfkriterien/Maßstäbe liegen vor, was wäre unter systematischen Beobachtung von Wirklichkeitsausschnitten zu verstehen, wie ist das Verhältnis von methodologischen und empirischen Aussagen, beobachtbaren ‘Tatsachen’ und Sinnauslegung; sind sogenannte Tatsachen nicht das Produkt aus Sprache (einem bestimmten verwendeten Begriffsapparat) und Wirklichkeit, etc ? Der Streit endete bekanntermaßen „unentschieden“, wurde auf unbestimmte Zeit vertagt und schwelt bis heute untergründig weiter. Das Feuer nach der letztgültigen ‘Wahrheit’, nach semantischen Wahrheitsdefinitionen, nach der „Supertheorie“ und ihren Metaregeln wird (bisher) nicht

benfalls explizit oder implizit philosophisch gesättigt ist. Wir wären in der Konstruktion und Rekonstruktion wirtschaftspädagogischer Theoriebildung schlecht beraten, wollten wir in der krampfhaften Suche nach 'Eigenständigkeit', die spezifischen Implikationen und Voraussetzungen unserer Annahmen nicht offenlegen und mitreflektieren.

Wirtschaftspädagogik als 'Wissenschaft' kommt um dieses Faktum, im Visier einer Kategorie des relationalen, wirkungsmächtigen „Zusammenhangs“ zu stehen, nicht herum.

In fünf Schritten werde ich schlaglichtartig Probleme und Positionen entfalten, soweit sie für theoretische Fundierungszusammenhänge der Wirtschaftspädagogik auch heute noch von Interesse sein können:

1. Kurze Darlegung der Anfänge einer „Handelsschulpädagogik ab 1800; Grundlegungen normativer Wirtschaftspädagogik
2. Beleuchtung der drei Hauptströmungen – geisteswissenschaftliche Pädagogik, empirisch-analytische und kritisch-emanzipative Erziehungswissenschaft - ihre metatheoretischen Selbstvergewisserungsversuche und ihr jeweiliger Niederschlag in der Wirtschaftspädagogik
3. Exkurs: Sprachreflexion und Schlüsseltexte: Am Leitbegriff der „Emanzipation“, der in den 70er Jahren auch in der Wirtschaftspädagogik zu erheblichen Kontroversen führte, werde ich rekonstruktiv zeigen, wie sich vor allem eine kritisch-emanzipative Erziehungswissenschaft konzeptualisieren läßt.
4. Paraphrasierung und Kurzkomentierung eines herausragenden universitären Selbstverständigungsversuchs: Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung 1979
5. Paradigmapluralismus in der Wirtschaftspädagogik - Auswege aus dem Layrinh ideologischer Sackgassen ?

Solch ein Vorgehen ist durchaus problematisch, zertrennt diese Fünfschrittigkeit analytisch doch einen Prozess, der als Ganzes eines gewachsenen Konstitutions- und Wirkungszusammenhangs zu sehen ist. Es geht nicht so sehr um abgeschlossene Theorien, klare historische Verortungen, Inkonsequenzen und Widersprüche von pädagogisch-philosophischen Lehren und Lehrmeistern als vielmehr um die Vergegenwärtigung sich selbst reflektierender, im Fluß befindlicher, sich überholender und überlappender Gedankengebäude und gedanklicher Traditionen, die dialektisch in ihrer Verwobenheit in die ökonomischen und gesellschaftspolitischen Verhältnisse zu begreifen sind. Notwendig bleiben einige Bezüge unaufgeheilt und mancher zu Unrecht Vergessene wird folglich nicht zur Sprache gebracht.

1. Anfänge der Wirtschaftspädagogik - Grundlegungen normativer Wirtschaftspädagogik

In den Anfängen sprechen wir treffender von 'Handelsschulpädagogik'. Einer der ersten Zeugnisse ist die Eingabe des Ministers Struensee an König Friedrich Wilhelm III. von 1804⁷⁶ bezüglich der 'Handlungsschule' von Dr. Schulze. 14-jährige Jünglinge sollten gezielt auf ihre spätere Aufgabe als Kaufmann, Fabrikant oder Professionist vorbereitet werden. Das Ziel war eindeutig; in der Begründung schreibt Struensee: „Die hiesige Handelschule ist bis jetzt das einzige Institut in den Staaten Ew. Königl. Majestät, in welchem diejenigen Wissenschaften, worauf sich alle bürgerlichen Gewerbe begründen, so systematisch, so populär und dabei mit beständiger Rücksicht auf die Gewerbe selbst gelehrt werden. Der Nutzen hiervon ist unverkennbar.“⁷⁷ Die ökonomische Bildung, Schulung der ökonomischen Elite, sollte wohl dominant sein, jedoch nicht „ohne die Bildung des Menschen und Bürgers ... ganz aus den Augen zu verlieren“.⁷⁸ Die Lehrgegenstände für eine zweijährige Ausbildungszeit waren entsprechend: „Das kaufmännische Rechnungswesen in seinem ganzen Umfang mit Inbegriff der Maaß-, Gewicht- und Geldkunde, der Lehre von Wechselgeschäften, Wechselbriefen und den verschiedenen buchhalterischen Rechnungssystemen, Commerzgeographie mit Commerzgeschichte, kaufmännische Encyclopädie, Geometrie, Mechanik, Anwendung der Logarithmen auf kaufmännische Rechnungen, Algebra, physische und mathematische Geometrie, Moral des Kaufmanns, Physik, Chemie, Technologie, Warenkunde und deutsche und französische Sprache, mit besonderer Rücksicht auf Handels- und Fabrikengeschäfte.“⁷⁹

Fortschreitende Mechanisierung und Industrialisierung, allgemein sich verändernde Produktionsweisen erfordern eine ökonomisch ausgerichtete Erziehung der Nachwuchselite. Handelsschulpädagogik ist nichts anderes als Reflex auf eine sich verändernde Ökonomie, versteht sich als funktionale Anpassung von Bildungsprozessen an die (neuen) Anforderungen der Ökonomie.

Der Sprung von der Handelsschulpädagogik zur Wirtschaftspädagogik als Universitätsdisziplin ist zu Beginn des 20. Jahrhunderts anzusetzen. Verstärkt gefragte ökonomische Rationalität, gut ausgebildetes Führungs- und Lehrpersonal führte zu folgender Parallelentwicklung:

- a) Einrichtung von Handelshochschulen – zuerst 1898 in Leipzig und Aachen und 1901 in Köln und Frankfurt am Main - Etablierung eines akademischen Grades „Diplom-Handelslehrer“ ab 1925 mit dem Ziel der Entwicklung einer Theorie und Praxis des kaufmännischen Unterrichtswesens, im weitesten Sinne einer Didaktik der Wirtschaftslehre.⁸⁰

⁷⁶Vgl. Ludwig Fertig (Hg.), *Bildungsgang und Lebensplan, Briefe über Erziehung von 1750 bis 1900*, Darmstadt 1991, S. 173ff

⁷⁷ Fertig, a.a.O., S. 175

⁷⁸Fertig, a.a.O. S.173

⁷⁹Fertig, a.a.O., S. 174

⁸⁰ Vgl. P.F.E. Sloane/M. Twardy/D. Buschfeld, *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*, Paderborn, München, Wien, Zürich 1998, S.49-72. In der Phase der Etablierung, Professionalisierung und Ausdifferenzierung der ‚Wirtschaftspädagogik‘ zwischen etwa 1920-1965 zeigte sich vor während und nach dem Faschismus eine erstaunliche Kontinuität professoraler Anpassungsleistung an die jeweils gegebenen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Sloane/Twardy/Buschfeld zeigen anhand der beiden einflussreichen Wirtschaftspädagogik-Professoren Friedrich Feld (1887-1945) und Friedrich Schlieper (1897-1981) deren chamäleonartige Anpassung; a.a.O., S. 58ff. Kritisch zur Rolle der Wirtschaftspädagogik im Faschismus vgl. auch bei Rolf Seiffert.

- b) Eingliederung bisher freiwilliger, privater kaufmännischer Schulen in das öffentliche Schulsystem, d.h. Etablierung eines neuen öffentlichen Schultyps „Berufsschule“.

Vor allem Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger sind in den 20er Jahren Kronzeugen einer nach Selbständigkeit und Selbstbewußtsein ringenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Kerschensteiners berühmtes Wort von der Berufsbildung als „Pforte der Menschenbildung“ will den im Neuhumanismus wurzelnden und seiner Meinung nach verengten Bildungsbegriff sprengen. Mit einer Orientierung an einem komplexen Berufs- und Arbeitsbegriff soll die Engführung der Bildung als Selbstbildung, die Lern- und Bücherschule überwunden werden. „Ja, auch unsere tiefsten Einsichten, unsere brauchbarsten, wertvollsten und vor allem dauerhaftesten Kenntnisse entspringen weit weniger aus Belehrung und Bücherstudium, als vielmehr aus dem praktischen Leben, aus einer selbständigen produktiven Arbeit.“⁸¹ „Die wahre Bildung muß stets auf dem Boden der Arbeit stehen; sie schöpft ihre Kraft nur aus der ernstesten, intensivsten, praktischen, produktiven Tätigkeit. Der Handwerker, der Bauer, der Künstler, der Gelehrte, sie alle kommen zur wahren menschlichen Höhe nur durch selbsttätiges Schaffen an ganz bestimmten Aufgaben.“⁸² Die Fundierung der ‚Wirtschaftspädagogik‘ im Sinne normativer Setzung erfolgt m.E. in dreifacher Hinsicht:

theologisch, im Rückgriff auf das Christentum und die christlich-abendländische Tradition;

staatstragend, im Sinne der Verantwortung für das Ganze, jeder hat seinen bestimmten Platz;

philosophisch, in Anknüpfung an eine Philosophie der Werte.

Die normativen Setzungen verstehen sich als situationsinvariant, allgemeingültig, übergeschichtlich und letztbegründet. In ihrer metaphysisch-theologischen Zuspitzung basieren sie implizit auf der Leibnizschen Vorstellung von Gott als zureichendem Grund, der Vernunftgemäßheit und Gottverbundenheit des Kosmos und - „daß wir in der besten aller Welten leben“.⁸³

Kerschensteiner huldigt die Arbeit, spricht vom „Segen“, von der Kultivierung durch Arbeit, gar vom letzten „Evangelium in dieser Welt“. Pathetisch hebt er zum Schluß seines Beitrags „Berufs- oder Allgemeinbildung“ ab auf Thomas Carlyle und zitiert: „Alle wahre Arbeit ist heilig“ ...“Der Mensch ist nur durch sie ein Mensch; darum sei gesegnet, wer seine Arbeit gefunden hat; er möge keinen andern Segen verlangen.“⁸⁴ Da Kerschensteiner um die schwindende Bindungskraft der Religion vor al-

⁸¹Vgl. Kerschensteiner 1904, Berufsbildung- oder Allgemeinbildung?, neu veröffentlicht in: Georg Kerschensteiner, Berufsbildung und Berufsschule, ausgewählte pädagogische Schriften, Bd 1, besorgt von Gerhard Wehle, Paderborn 1966, S. 96;

⁸²Kerschensteiner, a.a.O., S. 103. Als schwierig erkennt Kerschensteiner die praktische Umsetzung dieser Norm für die Fabrikarbeiter, da sie oft nur Anhängsel der Maschine seien.

⁸³Vgl. dazu Voltaires satirisch-beißende Kritik an Leibnizschen Vorstellungen in: Voltaire, Candide oder der Optimismus, Genf 1972 (Original, anonym erschienen 1759) In diesem bedeutenden Bildungs- und Aufklärungsroman zweifelt der Schüler ‚Candide‘ im Laufe seiner Persönlichkeitsentwicklung (Reisen, Abenteuer, Lebenserfahrung, eigenständiges Philosophieren) immer mehr an den Ansichten seines philosophischen Lehrers ‚Pangloss‘ - daß alles aufs beste eingerichtet sei und wir in der besten aller Welten leben würden. Interessant für die Wirtschaftspädagogik ist letztlich seine Einsicht: Wir müssen unseren Garten bestellen. Die Arbeit hält die drei großen Übel von uns fern: die Langweile, das Laster und die Not. Zur Neuinterpretation dieser „Ansicht“ vgl. Kap IV dieser Arbeit - Seinsgedanke und Leitbild des Homo symbolicus-ökologischer.

⁸⁴Kerschensteiner, a.a.O., S. 104

lem bei den proletarischen Massen weiß, bedarf es einer „staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Jugend“. Der Staat erfülle seine Aufgabe optimal, wenn er auf Selbsterhaltung und auf Volkswohlfahrt bedacht sei. Die Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit ist die „conditio sine qua non aller staatsbürgerlichen Erziehung.“ Zwei Hauptziele lassen sich herauskristallisieren: Erstens: „die Ausbildung der beruflichen Tüchtigkeit und Arbeitsfreudigkeit und damit jener elementaren Tugenden, welche die Arbeitstüchtigkeit und Arbeitsfreudigkeit unmittelbar zum Gefolge hat: der Gewissenhaftigkeit, des Fleißes, der Beharrlichkeit, der Selbstüberwindung und der Hingabe an ein tätiges Leben.“ Zweitens: „Einsicht in den Zusammenhang der Interessen aller und des Vaterlands im besonderen, sowie in die Lehre von der körperlichen Gesundheit, Betätigung dieser Einsicht in der Ausübung der Selbstbeherrschung, Hingabe, Gerechtigkeit und einer vernünftigen Lebensführung.“⁸⁵ Einsicht in den Zusammenhang bedeutet vor allem ein Einrücken in den vorgegebenen Traditionszusammenhang. Kerschensteiner beschwört die Gefahr einer rein fachlichen Berufsbildung, die nur den persönlichen Egoismus fördere; immer müsse es auch auf eine geistige und sittliche Erziehung ankommen. Um den größten sozialen Verwerfungen (schlechte Wohnverhältnisse, mangelhafte Ernährung und Hygiene, Sittenverfall) einer entfesselten Industrialisierung entgegenzutreten, reift bei Kerschensteiner die Einsicht: „Sehr lange Arbeitszeiten und geringe Löhne haben, auch wenn die Arbeit leicht ist, eine vollständige Entartung der arbeitenden Klassen nicht nur in körperlicher, sondern vor allem in geistiger und sittlicher Hinsicht im Gefolge. Dagegen bringen hohe Löhne und kurze Arbeitszeiten, sofern sie nur eine längere Zeit Geltung haben, stets eine Steigerung des Bildungsbedürfnisses mit sich....Die Sorge aller staatsbürgerlichen Erziehung wird also sein, jene Bestrebungen zu unterstützen, welche die Arbeitszeiten besonders für Lehrlinge auf ein vernünftiges Maß zurückführen.“⁸⁶ Zielbestimmend bleibt für Kerschensteiner aber die vom Einzelnen zu erbringende Anpassungsleistung. Der Wert der Schulerziehung liege weniger in der „Ausbildung des Gedankenkreises als vielmehr in der konsequenten Erziehung zu fleißiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit, in der stetigen Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit.“⁸⁷ Werden Arbeit und Beruf als zentrale Gegenstände und Medien von Bildung theoretisch reflektiert, so mußte zusätzlich nach einer philosophisch-ethischen „Letztabsicherung“ gesucht werden. Kerschensteiner glaubt dies in der Philosophie der Werte in den unterschiedlichen Zuspitzungen von Heinrich Rickert, Max Scheler und Nicolai Hartmann⁸⁸ zu finden. Seine „Theorie der Bildung“ von 1926 zeugt von diesen Einflüssen. Die objektive Gültigkeit bestimmter oberster Normen/Werte wird als gegeben angenommen. Es gibt demnach „unbedingte, zeitlose, überindividuelle, geistige Werte“⁸⁹ wie Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit. Bildung führt die Werte zusammen. „Denn nach unserer Definition ist sie nichts anderes als vollendete individuelle Ordnung des Wertbewußtseins, geschaffen von den erlebten unbedingt geltenden Werten aus,

⁸⁵Kerschensteiner, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend 1901, neu veröffentlicht in: Georg Kerschensteiner, Berufsbildung und Berufsschule, ausgewählte pädagogische Schriften, Bd 1, besorgt von Gerhard Wehle, Paderborn 1966, S. 18;

⁸⁶Kerschensteiner, a.a.O., S. 24

⁸⁷Kerschensteiner, a.a.O. S. 34

⁸⁸Vgl. v.a. Max Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. 4. Auflage Bern 1954, Ersterscheinung 1913; Nicolai Hartmann, Ethik. 4. Auflage Berlin 1926, Ersterscheinung 1926

⁸⁹Kerschensteiner, Theorie der Bildung, Leipzig 1926/1931, S. 84

denen sich alle übrigen Werte notwendig ein- und unterordnen.“⁹⁰ Aus diesen Werten als normatives Band der Gesellschaft lassen sich dann Anweisungen für eine Erziehungspraxis herleiten. Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist somit normative Pädagogik, letztes Ziel ist die sittlich-autonome Persönlichkeit in einer sittlich-autonomen Gemeinschaft. Dieser „doppelte innere Berufenheit des Menschen“⁹¹ - Arbeitsberuf und sozialer Beruf - soll jede Form von Bildung und Bildungsorganisation Rechnung tragen. In „Der pädagogische Begriff der Arbeit“ von 1923 definiert Kerschensteiner Bildung wie folgt: „Bildung ist der durch Kulturgüter geweckte, individuell organisierte Wertsinn.“⁹² Nach seiner Ansicht werde der Wertsinn durch die Kulturgüter erzeugt, „indem wir sie erfassen; uns in sie hineinarbeiten, erleben wir diese Werte und werden selbst zu Trägern solcher Werte, d.h. zu einem objektiv geltenden Kulturgut. Das aber ist der letzte Sinn alles Unterrichtens, aller Erziehung, kurz der letzte Sinn aller Bildung.“⁹³

Drei Jahre später, in der „Theorie der Bildung“, wird dann dieser Definitionsversuch der Bildung erweitert zu: „Bildung als Zustand ist jenes individuelle geistige Sein, das, durch Erleben der in den immanenten Sinngehalten der Kulturgüter objektivierten geistigen Werte geweckt, selbst ein einheitliches, von geistigen Werten durchsetztes Sinngefüge geworden oder doch innerlich genötigt ist, ein solches Sinngefüge zu werden.“⁹⁴ Kerschensteiner unterscheidet die axiologische, die psychologische und die teleologische Seite des Bildungsbegriffs, wobei er die teleologische wesentlich als berufliche und gemeinschaftsberufliche (modern gesprochen: gesellschaftlich-soziologische) Komponente strukturiert.

Geistig eng verwandt argumentiert Eduard Spranger. In „Berufsbildung und Allgemeinbildung“ (1922) und „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“ (1923)⁹⁵ wird der Beruf zum entscheidenden „Weg“ zur höheren Allgemeinbildung stilisiert; Beruf ist der Koinzidenzpunkt von Individuum und Gesellschaft. Diese Fundierung der beruflichen Bildung greift tiefgehend zurück auf einen Struktur- und Ganzheitsbegriff der eine universale Betrachtungsweise erlaubt: ein allumfassender Lebensbegriff, „das Leben bildet“. Diese Theorie der geistigen Grundrichtungen weist sechs Großbereiche des Objektiven aus, die Spranger „Lebensformen“ nennt: die religiöse, die theoretisch-wissenschaftliche, die soziale, die politische, die ökonomische und die ästhetische Lebensform.⁹⁶ In diesem umfassenden Lebens- und Kulturbegriff wurzelt die pädagogische Axiomatik: Fundament jeglicher Subjektivität, jedes individuellen Menschseins ist die generelle Realisation des objektiv Menschenmöglichen in der Kultur, sprich der gegebenen Lebensformen. Der Einzelne

⁹⁰Kerschensteiner, a.a.O., S. 11ff

⁹¹Georg Kerschensteiner - Selbstdarstellung 1926, neu veröffentlicht in: Georg Kerschensteiner, Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule, Bd 2, besorgt von Gerhard Wehle, Paderborn 1968, S. 146 ;

⁹²Kerschensteiner, Der pädagogische Begriff der Arbeit (1923), neu veröffentlicht in: Georg Kerschensteiner, Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule, Bd 2, besorgt von Gerhard Wehle, Paderborn 1968, S. 55 ;

⁹³a.a.O, S. 55

⁹⁴Kerschensteiner, Theorie der Bildung, Leipzig 1926, S. 17

⁹⁵Eduard Spranger, Grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung. Hg. von J. H. Knoll. Heidelberg 1965

⁹⁶Vgl. Eduard Spranger, Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Tübingen 1921, 8. Aufl. 1950. Spranger greift hierbei vor allem auf Ideen von Schleiermacher und Dilthey zurück.

kann sich nicht selbst setzen oder finden; erst im Bildungsprozeß erfährt der Mensch den Zusammenhang von genereller und individueller Potentialität. Für Spranger gilt (wie für Kerschensteiner) der Primat der kulturellen Tradition, des objektivierten Geistes. Durch Einrücken in diesen Traditionszusammenhang erfährt der Mensch die Offenbarung metaphysischer Tiefe, erfährt er sich selbst auch als nützliches Mitglied der Gesellschaft.⁹⁷

Soweit dieser kurze Abriss der Anfänge der Wirtschaftspädagogik, insbesondere ihrer Beschreibung als normative Pädagogik.

Normative Pädagogik ist geschichtlich alles andere als obsolet und durch andere Strömungen der Pädagogik für alle Zeiten abgelöst. Normative Elemente zeigen sich in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, gleichwohl sie sich als Kritikerin der normativen Pädagogik versteht. Sie zeigen sich aber auch in der sich selbst titulierenden emanzipativen Pädagogik. Und auch die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft als stärkste Antipodin der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit ihrem Postulat der „Wertfreiheit“ ist normativ immanent besetzt.. An dem, was man als 'Norm' und 'Regel' versteht und akzeptiert, scheiden sich die wissenschaftlichen Geister.

2. Drei Hauptströmungen - geisteswissenschaftliche Pädagogik, empirisch-analytische und kritisch-emanzipative Erziehungswissenschaft - und ihre metatheoretischen Selbstvergewisserungsversuche

Der Versuch, die Vielfalt pädagogischer Strömungen, ihre Überlappungen, Geltungsansprüche Selbst- und Fremdverständnisse auf nur drei zu fokussieren, ist zweifellos ein fragwürdiges Unterfangen.⁹⁸ Was jemand unter einer bestimmten Pädagogik versteht, ist jeweils nur unter den ausgewiesenen Gebrauchsweisen und historisch-situativen Kontexten nachzuvollziehen.

Als Faustregel kann gelten: Sag mir, welcher philosophisch-wissenschaftlichen Schule du angehörst und ich kann (mit hoher Wahrscheinlichkeit) verstehen, was du mit den verwendeten Begriffen, Satzkonstruktionen und Argumentationsfiguren meinst. Umgekehrt funktioniert die Faustregel aber auch: Ich betrachte mir den Begriffsapparat und die dadurch konturierte und interpretierte „Wirklichkeit“ und schließe auf den philosophischen Implikationszusammenhang.

Ein Begriff wie z.B. „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ spannt so unterschiedliche pädagogische Denker wie Hermann Nohl, Eduard Spranger, Theodor Litt, Erich Weniger, Wilhelm Flitner zusammen, so daß der Begriff automatisch nach weiterer Differenzierung strebt. Kommt die neue (z.T. alte) Generation der Wirtschaftspädagogen nach 1945 - Friedrich Schlieper, Karl Abraham, Alfons Dörschel, Friedrich Feld,

⁹⁷Das ist die Grundhaltung einer wertkonservativen, geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die wirkungsmächtigste Richtung in der Wirtschaftspädagogik bis in die 60er Jahre.

⁹⁸ Ich folge im wesentlichen, trotz einiger Bedenken, dem Standardwerk von Dietrich Benner, Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, 2. neubearb. und erw. Auflage, München 1978. Soweit ich sehe, hat sich diese Einteilung im 'mainstream' durchgesetzt. Vgl. auch Voigt, Wilfried, Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, München 1975, 1. Kapitel „Zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, S.24ff. oder Baumgardt, Johannes, Entwicklung und Stand der Wirtschaftspädagogik, bzp 3, Stuttgart 1976, S. 7-37; er spricht von der idealtypischen Dreiteilung der deutschen Pädagogik in einen geisteswissenschaftlichen, erfahrungswissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Ansatz. Andere Konzeptionalisierungen wären allerdings mit gleichem Recht möglich; vgl dazu Ansätze von Ballauff, Derbolav, Dickopp, Schaller, in: Klaus Schaller (Hg), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik.Bochum 1979.

Johannes Baumgardt u.a. dazu, so wird der Stand gesicherter Erkenntnis nicht gerade klarer. Zum Teil speisen sie ihre Ansichten aus normativen Elementen aus der „Herbart-Schule“, aus der „Wertphilosophie“, zum Teil rekurrieren sie explizit auf Kerschsteiners und Sprangers (vgl. II.1), in etwa der gemeinsamen Maxime verpflichtet: Pädagogische Erschließung des Kulturbereichs 'Wirtschaft'.

Geisteswissenschaftlicher Fundierung der Pädagogik geht es im Kern darum, sich aus der Umklammerung normativer, übermächtiger Setzungen zu verabschieden - insofern ist sie Kritikerin normativer Pädagogik - und sich der „Erziehungswirklichkeit“ zuzuwenden. Erziehung ist v.a. durch die Triade: Erzieher/Lehrer - Zögling/Schüler - Sache/Material gekennzeichnet. Der Lehrer ist sodann zweifach verantwortlich. Einmal als Anwalt des Zöglings, sodaß er heranwachse, reife, zur „autonomen Persönlichkeit“ werde. Zum anderen ist er für eine angemessene Behandlung des Gegenstandes/der Sache im Zusammenhang „objektiver Gehalte“ und gesellschaftlicher Tradierungen zuständig. Historisch-hermeneutische Analyse pädagogischer Bewegungen und Begegnungen muß sich auf diese Triade rückbeziehen. „Pädagogik als Geisteswissenschaft hat eine doppelte Wurzel: Sie entstammt einerseits der Unzulänglichkeit der übrigen Wissenschaften, der Erziehungswirklichkeit Genüge zu tun und ihre wahren Lebensverhältnisse zu treffen, andererseits der Ohnmacht der bloßen Praxis, die pädagogischen Aufgaben sach- und sinngemäß zu bewältigen; denn jede Praxis bedarf ja solcher theoretischer Sicherungen. Aber die Autonomie des pädagogischen Verhaltens ist nicht etwa abhängig von der Lage der Pädagogik als Wissenschaft, sie wird nur gefördert oder gehemmt durch sie.“⁹⁹ Insgesamt erkennt die geisteswissenschaftliche Pädagogik durchaus Aporien, unaufhebbare Spannungen von Sein und Sollen, von der (stark begrenzten) Wirklichkeit des Erziehenden und den Ansprüchen der Gesellschaft mit ihren mannigfaltigen Formen kultureller Ausdifferenzierung. Nohl meint: „Hier ist das Ich, das sich aus sich und seinen Kräften entwickelt und sein Ziel zunächst in sich selbst hat, und dort sind die großen objektiven Inhalte, der Zusammenhang der Kultur und die sozialen Gemeinschaften, die dieses Individuum für sich in Anspruch nehmen und ihre eigenen Gesetze haben, die nicht nach Wille und Gesetz des Individuums fragen.“¹⁰⁰ Die pädagogische Theorie kann nach dieser Ansicht aus sich selber keine Inhalte festlegen, die die Praktiker/Lehrer dann in der pädagogischen Begegnung (v.a. Unterricht) umsetzen sollen, sondern sie ist selbst wieder zurückverwiesen auf Geschichte und Gesellschaft, mit Dilthey gesprochen: auf die „Objektivierungen des Lebens“. Man spürt das förmlich Ringen um die „Autonomie“ der Pädagogik, Befreiung aus der Gängelung durch andere Wissenschaften hin zu einem eigenen Gegenstandsbereich, eigenen Zielen und Methoden. Letzter Bezugspunkt bleibt dann für die pädagogische Situation das Subjekt: „Die autonome Pädagogik löst diesen Widerstreit so, daß sie allerdings ihren Zielpunkt im Subjekt hat, ihr ist es immer um den Menschen und seine Humanität zu tun, aber sie weiß, daß die Qualität des Subjekts nur gewonnen wird, indem es sich an die Qualität des Objekts hingibt. Seine Form bildet sich nur durch die Aufnahme der großen objektiven Formen, die ja selber aus dem Menschen hervorgegangen sind, und das Maß und die Form großen Seelen enthalten.“¹⁰¹ Die Widersprüche können oder wollen nicht aufgehoben werden, so das nur 'Retung' ins ganz allgemein Nebelhafte, sich selbst Verflüchtigende bleibt. Einmal ist mit der Mensch (Zögling) als konkretes, empirisches Einzelwesen, zum anderen der

⁹⁹Erich Weniger, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim 1953, S. 76

¹⁰⁰H.ermann Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1970, S. 127f.

¹⁰¹Nohl, a.a.O., S. 78

Mensch als alles übergreifendes ahistorisches Gattungswesen gemeint, was Maß aus sich selbst schöpft. Sie stehen aber unvermittelt nebeneinander, in ihrem tieferen dialektischen Zusammenhang unbegriffen.

Dennoch bleibt das Verdienst der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in zweifacher Hinsicht:

sich von den ewigen 'Wertekatalogen' eines normativen Typus weitgehend gelöst die „Erziehungswirklichkeit“ und die Entfaltung des Subjekts ins Zentrum der Betrachtung gerückt zu haben.

Geisteswissenschaft will nicht auf Empirie, Erfassen der empirischen Wirklichkeit verzichten - dies ist die Hinwendung zur „Erziehungswirklichkeit“, aber im Bewußtsein, daß die Empirie aus sich selbst heraus keine Maßstäbe/Kriterien zur Beurteilung der Wirklichkeit entwickeln kann. Unaufgelöst bleiben die Antinomien, unerkannt die Normativität ihrer eigenen Prämissen der Theoriebildung, unausgeschöpft das wissenschaftstheoretische Potenzial einer geschichtsphilosophisch angelegten Hermeneutik Diltheys. Erst bei Flitner zeigen sich Ansätze der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hin zu einer „hermeneutisch-pragmatischen Disziplin“, d.h. der Ausrichtung auf das 'handelnde Subjekt', was seine Umwelt in doppeltem Sinne begreift (mit der Hand und mit dem Kopf), zurichtet, interpretiert und damit sich in seinem Selbst- und Weltverständnis selbst auslegt. In dieser dialektischen Konstruktion steckt die Hinwendung der Geisteswissenschaft zur „Handlungswissenschaft.“ Es geht im „Gewahrwerden der realen Sinngehalte in einer gegebenen historischen Situation“ um eine Standortbestimmung, um „Selbstvergewisserung des konkreten Denkens“¹⁰² im Handeln. „Die Reflexion am Standort der Verantwortung ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne pädagogische 'Wissenschaft heißen darf.“¹⁰³ Pädagogik ist in diesem Verständnis „reflexion engagée“, d.h. die Erziehungs-Wirklichkeit ist nicht interesselos gegeben, frei zur neutralen Beobachtung des Datenmaterials, sondern engagiert „aufgegeben“. Sie soll historisch und aktuell im situativen Kontext erschlossen und auf eine zukunftsweisende menschliche Existenz ausgeleuchtet werden.

Die geisteswissenschaftliche 'Fraktion' der Wirtschaftspädagogik - von Kerstensteiner über Feld, Löbner, Schlieper, Dörschel bis zu Abraham, Baumgardt u.a. - bestätigt auf ihrem Terrain – Wirtschaft – Erziehung -- handelnder Mensch - altbekannte geisteswissenschaftliche Positionen aus der Allgemeinen Pädagogik, insbesondere die „Vervollkommnung des Menschen zur sittlichen Persönlichkeit“(Schlieper)¹⁰⁴ als Ziel und das „Differenzproblem zwischen Ist und Soll, Bestand und Norm“(Dörschel)¹⁰⁵. Abraham fasst das so: „da Erziehen stets ein Handeln ist, würde die Erziehungswissenschaft einen erheblichen Teil ihrer Aufgabe vernachlässigen, wenn sie sich auf die deskriptive Seite ihres Forschungsauftrags beschränken würde. Andererseits ist es nur dann möglich, die normative Problematik der wirtschaftlichen Erziehung zu erfassen, wenn die tatsächliche Erziehungssituation des wirtschaftenden Menschen bekannt ist. Der deskriptive und der normative Teil der Wirtschaftspädagogik stehen daher mit Notwendigkeit in enger Beziehung zueinander.“¹⁰⁶ Die einzelnen Positionen in ihren Verästelungen werden mit Akribie von Gab-

¹⁰²Vgl. Wilhelm Flitner, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg 1966

¹⁰³Flitner, a.a.O., S. 18

¹⁰⁴Vgl. 1. Kapitel dieser Arbeit, S. 5ff.; Positionen von Schlieper sind Gegenstand der Auseinandersetzung, vgl. auch: Schlieper, Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963

¹⁰⁵Dörschel, A., Die wirtschaftlichen Gegebenheiten als Objekt empirischer Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2/1965, S. 134

¹⁰⁶Abraham, K., Die Erziehung des Menschen in der Wirtschaft, in: DBFSch, 49.Jg, 1953, S.322-323

riale Schneider in „Selbstverständnis und Strukturen der Wirtschaftspädagogik“¹⁰⁷ nachgezeichnet. Soweit ich sehe, kann jedoch kein geisteswissenschaftlich orientierter Wirtschaftspädagoge das erreichte pädagogische Reflexionsniveau bei Flitner überbieten.

Ähnlich wie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist auch bei der empirisch-analytische Erziehungswissenschaft der zentrale Bezugspunkt die vorgefunden 'Erziehungswirklichkeit'. Die Gleichheit in der semantischen Oberflächenstruktur täuscht jedoch; nach Einschätzung der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft handelt es sich bei der geisteswissenschaftlichen Pädagogik um eine „vorwissenschaftliche“ Gemengenlage aus Sein und Sollen, um weltanschaulich intentionale Konzepte, die jeder „Wissenschaftlichkeit“ entbehren.

Brezinka diagnostiziert: „Hier zeigt sich eine in der Sache selbst liegende und darum unaufhebbare Schwierigkeit der überlieferten Definitionen der Erziehung: sie sind einseitig an der erzieherischen Absicht, am Wollen des Erziehers, an einer Norm der Erziehung, wie sie sein soll, orientiert und lassen außer acht, ob die angestrebte Erziehung auch zustande kommt, wodurch sie charakterisiert ist und ob sie die gewünschten Wirkungen hervorbringt. Es handelt sich also um einen Ideal- oder Norm-Begriff, nicht um einen 'Tatsachenbegriff' der Erziehung, der/das wirkliche Geschehen bezeichnet. Darin kommt zum Ausdruck, daß die Erziehung eben nicht nur als Tatsache, die man objektiv beschreiben kann, sondern immer auch als Aufgabe gegeben ist.“¹⁰⁸ Wodurch läßt sich aber die neue „Wissenschaftlichkeit“ feststellen, wie legitimiert sie sich? Wissenschaft hat in diesem Verständnis eine klare, präzise, logische Sprachform: eindeutige Begriffe, Ableitungen und Aussagensysteme, die intersubjektiv auf ihren Wahrheitsgehalt nach dem Falsifikationsprinzip (Popper) geprüft werden können. Einziger Zweck ist umfassende Information, Darlegung von Gegenständen, Mitteilung von Sachverhalten. Imperative und präskriptive Funktionen der Sprache - in der Zuspitzung als Werturteile und Handlungsanweisungen - gilt es auszuschalten. Erziehungswissenschaft hat wert(ungs)frei zu sein und nur Tatsachen festzustellen. Im Rückgriff auf die Linie Carnap/Kraft - Popper - Albert findet eine Unterscheidung in „Beobachtungssprache“ und „theoretische Sprache“ statt. Damit wird der Kardinalfehler des klassischen (naiven) Positivismus bzw. Empirismus vermieden, als ob die Wirklichkeit unmittelbar vorliege und beobachtet werden könne. Beobachtungen sind immer schon begriffs- und theoriegeleitet, reine Empirie und Erfahrung eine Fiktion. Als wissenschaftstheoretische Basisentscheidung formuliert Brezinka: ...habe ich mich „nach Abwägen der Konsequenzen verschiedener Erkenntnis- und Wissenschaftsbegriffe für die Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie im weitesten Sinne des Wortes entschieden. Ich werde die Metatheorie der Erziehung von der Position des modernen modifizierten Empirismus, des 'Konstruktivismus'(Kraft), des 'Theoretizismus' (Popper), des 'Kritizismus' oder des 'Kritischen Rationalismus' aus behandeln. Damit ist jene früher bereits skizzierte Auffassung gemeint, nach der die Erkenntnis der Wirklichkeit weder allein aus Beobachtungsergebnissen (Induktivismus, klassischer Neopositivismus) noch allein aus erfahrungsunabhängigen Vernunftseinsichten (Apriorismus, klassischer Rationalismus), sondern nur durch 'konstruktive Hypothesen' gewonnen werden kann, die empirisch zu prüfen sind. Dieser wissenschaftstheoretische Standpunkt kann als eine Synthese aus dem Rationalismus, dem Empirismus und dem Pragmatismus angesehen wer-

¹⁰⁷Vgl. Gabriele Schneider, Selbstverständnis und Strukturen der Wirtschaftspädagogik, Frankfurt 1984

¹⁰⁸Wolfgang Brezinka, 1971, a.a.O., S. 192

den.“¹⁰⁹ In etwas schlichteren Worten formuliert das Rössner: „Der empirische Forscher geht von Vermutungen bzw. Behauptungen über erfahrbare (nachprüfbar) Zusammenhänge in der (hier: erzieherischen) Wirklichkeit aus, die er durch („theoretisch durchdränkte“) Intuition, Beobachtung oder wie auch immer gewonnen hat (Entdeckungszusammenhang). Er stellt zunächst eine wissenschaftlich nicht bewährte, aber nachprüfbar Hypothese auf, die als „Wenn-dann-Satz“ (oder „Jedesto-Satz) formuliert werden kann“¹¹⁰ Um die „Wertfreiheit“ der Informationen über die Wirklichkeit zu erreichen, sind umfangreiche definitonische Festlegungen in formal-logischen Aussagesystemen zu treffen. Das klingt dann so: „Wenn ein Erzieher bei einem Zu-Erziehenden einen (mit einem Erziehungsziel beschriebenen) Zustand Z_n bewirken will, dann kann er (sollte er) den für das Eintreten von Z_n effektiv-relevanten Zustand Z_i (bzw. eine Zustandskonfiguration Z_i) realisieren. Solche Effektivitätsrelationen werden in der effektivitätsorientierten (= technologischen) erziehungswissenschaftlichen Forschung aufgrund von (erkenntnisorientierten) Prognosen bzw. prognostischen Systematisierungen gewonnen und gehen in die Konstruktion Technologischer Theorien ein.“ (...) „Lernen = df. Erwerben oder Ändern von Dispositionen durch Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen = df. Aufbauen oder Umstrukturieren von individuellem Gedächtnisbesitz durch Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen.“ (...) „Erziehen = df. Von einem Menschen s₁ absichtsvolles und geplantes Zuführen von Impulsen in bezug auf einen Menschen s₂ mit dem Ziel, das Lernen von s₂ so zu beeinflussen, daß s₂ Dispositionen so erwirbt oder ändert, daß s₂ Verhalten realisiert, das die Verhaltens-Erwartungen von s₁ (und/oder seines Auftraggebers) erfüllt.“ (...) „Erziehungswissenschaft (1) = df. System von erkenntnis- und effektivitätsorientierten Theorien über Phänomene bzw. Klassen von Phänomenen, die unter den Begriff „Erziehen“ susumiert werden.“¹¹¹ Trotz dieser schon seltsam anmutenden Versuche, die postulierte „Wertfreiheit“ in den (deskriptiven) Aussagesystemen zu garantieren, wissen die Vertreter der analytisch-empirischen Erziehungswissenschaft um das tiefer liegende Wertbasis-Problem in der Pädagogik. Die Entscheidung für eine bestimmte Wertbasis der Pädagogik, für bestimmte nicht nur metatheoretische Regeln und Normen ist nicht mehr mit den Mitteln der Theorie zu lösen. Sie speist sich aus rationalen und irrationalen, emotionalen Bedürfnissen und Interessen, aus Machtkalkülen, taktischen und strategischen Kommunikationen, die immer auch arbiträre Züge tragen können. Rössner zitiert als philosophischen Kronzeugen Hans Albert: „Man kann die Wissenschaften als ‘Sprachspiele’ ansehen, die wir konstruieren, um uns in der Wirklichkeit besser zurechtzufinden, als wir es aufgrund unserer Alltagserfahrung zu tun vermögen - Sprachspiele also, die der Weltorientierung dienen. Fragen der Methodologie richten sich darauf, wie solche Sprachspiele beschaffen sein müssen, um für ihren Zweck brauchbar zu sein. Man könnte hier von einer Technologie derartiger Sprachspiele sprechen. Nun ist die Lösung des Konstruktionsproblems offenbar davon abhängig, was man als den genauen Zweck wissenschaftlicher Theorien betrachtet. Es gibt grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten, diese Frage zu entscheiden, und je nachdem, welche man wählt, werden die ‘Spielregeln’ der Wissenschaft anders ausse-

¹⁰⁹ Brezinka, a.a.O., S. 23. Der Grundgedanke des dialektischen Zusammenhangs von Begriff und Anschauung ist schon bei Kant vorhanden, Vgl. Kritik der reinen Vernunft, transzendente Elementarlehre. Für Brezinka ist das Reflexionsniveau des ‘Wiener Kreises’ um Schlick, Carnap, Kraft denkstilprägend. Auch Poppers’ Logik der Forschung’ ist davon stark beeinflusst.

¹¹⁰ Lutz Rössner, 1974, a.a.O., S.16

¹¹¹ Lutz Rössner, Analytisch-empirische Erziehungswissenschaft, in: Klaus Schaller (Hg), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979, S.120ff. Rössner ergießt sich hier seitenlang in solchen formal-logischen Operationen/Definitionen, um gleichzeitig auch ‘Wertfreiheit’ zu dokumentieren.

hen. Diese Entscheidung ist ebenso wie die anderen Entscheidungen (z.B. über den Objektbereich), die die Grundlage der Wissenschaft bilden, kein Erkenntnisproblem, keine Frage der 'Wahrheit', aber von ihr hängt es unter Umständen selbst ab, was wir unter 'Wahrheit' verstehen wollen. Die Festsetzung eines 'Wahrheitskriteriums' ist ebenso eine Frage der Willensentscheidung wie die Definition der Wissenschaft.¹¹²

Das objektive Dilemma für eine systematisch konstruierte Erziehungswissenschaft ist evident: Will sie nicht nur im empirisch-formal-logischen Vakuum verharren, muß sie sich wieder dem Wertbasis-Problem und der Werthaltigkeit pädagogischer Entscheidungen stellen, d.h. den Frage- und Problemhorizont erweitern, der zuvor mühsam in der Stringenz methodologischer Zuspitzung verengt wurde. Konsequenterweise müssen die Vertreter einer empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft zwei weitere - nach ihrem Verständnis von der Erziehungswissenschaft scharf zu trennende - Bereiche der Erziehung durch die Hintertür (wieder) einführen. „Praktische Pädagogik“ und „Philosophie der Erziehung“ sind substantiell notwendig, um einerseits an wirkungsmächtige 2500 Jahre alten Traditionslinien der Erziehung anschließen und andererseits auch aktuelle „Wert- und Sollens-Aussagen“ für die Pädagogik treffen zu können.¹¹³ Die Synthese der drei Bereiche der Pädagogik/Erziehungswissenschaft kann aufgrund der selbst geschaffenen Logik und Systematik, der Trennung in Theorie und Praxis nicht mehr gelingen; sie ist nach Brezinkas eigener Einschätzung undurchführbar geworden. Die als „vorwissenschaftlich“ eingestufte geisteswissenschaftliche Pädagogik (auf der Reflexionsstufe von Flitner) erweist sich als durchaus tragfähiger und wirkungsmächtiger als angenommen. Angesichts der Selbstrestriktion der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft klingt es bei Brezinka fast schon resignativ einsichtig: „Die Wissenschaft beginnt nicht mit Tatsachen, sondern mit Problemen und Lösungsversuchen... Es wäre undurchführbar, wollte man versuche, von jeder Tradition abzusehen und ohne theoretisches Vorverständnis 'theoriefrei' ganz von vorn anzufangen ... Für die Erziehungswissenschaft folgt daraus, daß sie schwerlich abseits der überlieferten pädagogischen Aussagemengen Fortschritte machen kann, sondern am ehesten durch die Kritik an ihnen. Sie fußt auf den Gedankengebilden, die von Platon bis heute über Probleme der Erziehung formuliert wurden, wobei es sachlich belanglos ist, ob mit diesen Aussagen der Anspruch auf 'Wissenschaftlichkeit' verbunden gewesen ist oder nicht.“¹¹⁴

¹¹²Vgl. Rössner, 1979, S. 115; Albert argumentiert sehr vorsichtig, weiß im Rückgriff auf Wittgensteins Begriff der „Sprachspiele“ (hier übersetzt als spezifische, flexible, wissenschaftliche Lebensformen, M.M.) um die Ausichtslosigkeit kategorischer, fast apodiktischer Endgültigkeit in den Wissenschaften. Der Wittgenstein der „Philosophischen Untersuchungen“, v.a. der entwickelten Manigfaltigkeit der Sprachspiele ist mit dem jungen Wittgenstein des „Traktatus logico-philosophicus“ nicht mehr kompatibel. Unausgesprochen hängen m.E. Rössner und auch Brezinka dem jungen Wittgenstein - „ich bin also der Meinung, die Probleme im Wesentlichen endgültig gelöst zu haben“ an; sie sind damit auf dem Forschungsstand von 1918. Vgl. zum Beispiel die auffällige Parallellität der Darlegung im Traktatus mit Brezinkas „Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft“, a.a.O., S 23ff. Näheres zum Sprachverstehen in III.2 dieser Arbeit.

¹¹³Vgl. z.B. Wolfgang Brezinka, Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik, Konstanz 1986. In wertkonservativer Grundhaltung brandmarkt er mit kämpferischem Pathos die vermeintlichen Irrtümer der emanzipatorischen Pädagogik, die Illusionen in der sozial-liberalen Bildungspolitik und entdeckt das vergessene Berufsethos der Lehrer, den vernachlässigten Tugendkanon, „Lehre und Zucht“ zur Rettung des Abendlandes.

¹¹⁴Brezinka 1971, a.a.O., S. 50

In der wirtschaftspädagogischen Zunft argumentiert herausragend Helmut Heid¹¹⁵ familienähnlich mit Brenzinka und Rössner, d.h. theoretische Richtschnur für eine Argumentation in pädagogische Grundlagenentscheidungen ist der ‚Logische Positivismus‘ (Wiener Kreis) und die Einmündung in den ‚Kritischen Rationalismus‘. Er plädiert ebenfalls für die notwendige Unterscheidung von Ist- und Soll-Aussagen und daß realisierbare Erziehungsziele logisch, theoretisch und faktisch widerspruchsfrei sein müssen. Tatsachen können sich als *wahr* oder *falsch* erweisen. „Normative Aussagen dagegen lassen sich nur mit Bezug auf Werturteile und deren Anerkennung als *gültig* oder *ungültig* erweisen; sie sind also nicht „wahrheitsfähig“...“¹¹⁶ „Wertungen sind einzelne konkrete Erlebnisse in der Zeit, sind empirische Tatsachen...Werte sind ‚ideelle Bedeutungseinheiten – eben als Begriffsgehalte. Diese stellen sich in den Wertbegriffen dar.“¹¹⁷ Heid warnt zurecht vor einer Leerformelsprache, einem neuen Irrationalismus, neuer Mythologisierungen und der Flucht vor Präzisierung und Operationalisierung von Erziehungszielen. „Die bloß „gute Absicht“, das bloß gesinnungsethisch „reinste Erzieher-Gewissen“ dürften schon manche (Schüler-)Existenz ruiniert haben. Der Mangel an (erreichbarer) Präzision und Operationalität liefert nicht nur dasjenige dem Risiko aus, mißachtet zu werden, was man *bewußt erstrebt*, sondern gerade auch das, was man in der Verwirklichung dieses Strebens *unbewußt bewirkt*.“ Die „Bereitschaft zur Bindung an rationale Argumentation und Legitimation“ als auch das Vermittlungsproblem von Determination/Notwendigkeit und Autonomie/Freiheit sind für ihn in pädagogischen Zusammenhängen von zentraler Bedeutung. Heid repräsentiert als Bezugsgröße¹¹⁸ den Zenit an empirisch-analytischer Reflexion im (wirtschafts-)pädagogischen Grundlagenstreit.

Das (nicht für ALLE befriedigend zu lösende) Wertbasis-Problem teilt die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft mit der kritisch-emanzipativen Erziehungswissenschaft, nur daß diese eine entgegengesetzte *gesellschaftspolitische Lösung* pädagogischer Problemstellungen versucht. Es ging mit der 68er Protestbewegung im Rücken zentral um die Durchsetzung eines neuen Paradigmas: neue Deutungsmuster von Bildung und Erziehung, neue Kategorien, Begriffe, Bezeichnungen, ein neuer Habitus im Referenzrahmen einer komplexen Gesellschaftstheorie. Kritische Theorie (Horkheimer, Adorno, Habermas, Marcuse) war en vogue, eine unerschöpfliche Fundgrube für Erziehungswissenschaftler mit der Freiheit sehr eigenwilliger Interpretationen und Übertragungsleistungen auf ihr Terrain. Der Fokus aller Bestrebungen hieß gesellschaftliche und individuelle Emanzipation, d.h. Befreiung von Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnissen¹¹⁹. Das wissenschaftstheoretische Programm war folglich *gesellschaftspolitisch* gespeist. Es ging also vornehmlich nicht um neue Theorien und Ansichten zur Pädagogik als universitäre Geistesübungen, sondern um eine zu verändernde gesellschaftliche Praxis, um permanente Kapita-

¹¹⁵ Vgl. vor allem Helmut Heid, Begründbarkeit von Erziehungszielen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 18 Jg., 1972, 4, S. 551-581

¹¹⁶ Heid, a.a.O. S. 559

¹¹⁷ Heid zitiert hier ausführlich die Ansichten von Victor Kraft (Wiener Kreis) zur Unterscheidung von Wert, Wertträger und Wertung

¹¹⁸ Andere Wirtschaftspädagogen wie z.B. Volker Krumm kümmern sich weniger um metatheoretische Auseinandersetzungen, sondern praktizieren von Anfang an eine konsequent empirisch ausgerichtete Forschung. Vgl. u.a. Krumm, Das Zukunftsbild der Jugend. Eine Untersuchung über Lebenspläne und Zukunftserwartungen männlicher Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung kaufmännischer Berufsschüler, Weinheim, Berlin 1967

¹¹⁹ Näheres dazu im Exkurs - Leitbegriff Emanzipation - Positionskämpfe, II.3 dieser Arbeit

lismuskritik in allen gesellschaftlichen Feldern, in der Erziehung um eine „Kritische Schule“ (H.-J.Gamm).

Auf die „erkenntnisleitenden Interessen“ (Habermas) für pragmatische Ziele und Analysen in einer bestimmten Wissenschaft kommt es an; sie entscheiden über Annahme oder Ablehnung metatheoretischer Regeln und Normen, sie entscheiden über theoretisch-praktisches Tun und sinnhafte Orientierung im ständigen Selbstreflexionsprozeß der Handelnden. In „Erkenntnis und Interesse“ führt Habermas in intensiver Beschäftigung mit Marx aus: „Während das instrumentale Handeln dem Zwang der äußeren Natur korrespondiert und der Stand der Produktivkräfte das Maß der technischen Verfügung über Gewalten der Natur bestimmt, steht kommunikatives Handeln in Korrespondenz zur Unterdrückung der eigenen Natur: der institutionelle Rahmen bestimmt das Maß einer Repression durch die naturwüchsige Gewalt sozialer Abhängigkeit und politischer Herrschaft. Die Emanzipation von äußerer Naturgewalt verdankt eine Gesellschaft den Arbeitsprozessen, nämlich der Erzeugung technisch verwertbaren Wissens (einschließlich der „Transformation von Naturwissenschaften in Maschinerie“); die Emanzipation vom Zwang der internen Natur gelingt im Maße der Ablösung gewalthabender Institutionen durch eine Organisation des gesellschaftlichen Verkehrs, die einzig an herrschaftsfreie Kommunikation gebunden ist. Das geschieht nicht unmittelbar durch produktive Tätigkeit, sondern durch die revolutionäre Tätigkeit kämpfender Klassen (einschließlich der kritischen Tätigkeit reflektierender Wissenschaften).“¹²⁰

Die herrschaftsfreie Kommunikation, die Herstellung unverzerrter Kommunikationsverhältnisse avanciert schnell zum Kristallisationspunkt pädagogisch-emanzipativen Handelns. Das pädagogische Problem ist, wie unter den Bedingungen wirklicher Unfreiheit (herrschenden Klassenverhältnisse), gesellschaftlicher (latenter und offener) Repression und Unterdrückung Freiheitspotentiale bei Schülern, Lehrern und reformfreudigen Eltern zu entfesseln seien. Es geht um die Schaffung kommunikativer Kompetenz, um in einen kritischen Dialog , sprich: herrschaftsfreien Diskurs eintreten zu können. Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist nicht mehr als abgegrenzter gesellschaftlicher Bereich zu analysieren, sondern Schule und Hochschule generell auch in Genese, Funktion und Perspektive in der Klassengesellschaft zu begreifen. Im Gegensatz zu den traditionellen Geisteswissenschaften und den empirisch-analytischen Forschungen gilt es aus dem universitären Elfenbeinturm auszubrechen. „Der Definitionskreis des Neopositivismus im Sinne einer analytischen Wissenschaftstheorie wird damit für die Pädagogik eindeutig überschritten. Die positivistische Faktizität erweist sich nämlich im Radius der pädagogischen Interessen als eine zwar operational notwendige, aber ohne dialektische Zuordnung unbefriedigende Funktion.“¹²¹ Mollenhauer, Blankertz, Dahmer, Gisecke, Gamm u.a. arbeiteten - trotz aller ideologischen Unterschiede im Detail - an solchen emanzipativen Konzeptionen. Klaus Mollenhauers Buch „Erziehung und Emanzipation“ ist Programm dieser Aufbruchbewegung und „Anstrengung des Begriffs“ zugleich.

In der Wirtschaftspädagogik fordert v.a. Wolfgang Lempert , daß sich „Bildungsforschung“ von „emanzipatorischen Interessen lenken lassen“ soll. Es geht ihm um Aufklärung, Ideologiekritik, Rollendistanz, Demokratisierung und Mitbestimmung auch im gesamten Feld beruflicher Bildung - entgegen konservativer Einschätzungen und Ängste weit entfernt vom Ziel 'revolutionärer Praxis' und schriller klassenkämpferischer Töne. „Das emanzipatorische Interesse fordert sowohl empirisch-

¹²⁰Jürgen Habermas, Erkenntnis und Interesse, 1968/1973, S. 71-72

¹²¹Hans-Jochen Gamm, Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970, S. 213

analytische Informationen - als Bedingungen der technischen Emanzipation von der Natur - als auch historisch-hermeneutische Interpretationen - als Bedingungen der kommunikativen Emanzipation in der Gesellschaft...¹²² „Darum sollen auch berufliche Bildungsprozesse unter dem Aspekt der Emanzipation erforscht werden und nicht nur der Qualifizierung. Hierzu zählen auch Experimente zur reflexiven Aneignung beruflicher Rollen ...“¹²³ Praktisches Ziel ist die „berufliche Mündigkeit oder auch Autonomie“ der Lohnabhängigen, das ist zugespitzt die berufspädagogische Konsequenz aus Demokratie- und Gleichheitsrechten. Nicht immer ist bei Lempert klar, wie denn dieses technische Erkenntnisinteresse mit dem angeblich *leitenden* emanzipatorischen Erkenntnisinteresse verbunden werden soll.

Karlheinz Geißler geht mit seinem Konzept „beruflicher Identität“ in starker Anknüpfung an die ‚Kritische Theorie‘ über Lemperts Ansatz hinaus. Dem „interaktionstheoretischen Paradigma“ verpflichtet, entfaltet er sein Konzept in Ausleuchtung der Dimensionen kritisch-reflexiver, kritisch-sozialer und kritisch-instrumenteller Kompetenz. Berufserziehung zielt ab auf eine umfassende Ermöglichung gelingender beruflicher Identitätserfahrung. „Kritik wird begriffen als dialektische Einheit von Erkenntnis und Handeln im Interesse von Emanzipation. Dies geschieht durch das Aufdecken von Widersprüchen und Mängeln in der Gesellschaft und ihrer Aufhebung durch aktive Mitwirkung. Solche Widersprüche zeigen sich speziell zwischen der Funktion der Subjekte im Selbstkonstituierungsprozeß durch Arbeit und Interaktion.“¹²⁴ Geißler repräsentiert mit Lempert zusammen den ‚Mollenhauer‘ der Wirtschaftspädagogik.¹²⁵

Zwischen den drei Hauptströmungen der Erziehungswissenschaften war für einige Jahre ernsthafte Kommunikation, sozusagen im „herrschaftsfreien Diskurs“, kaum möglich. Die Paradigmen und damit auch die metatheoretischen Normen und Regeln waren inkommensurabel geworden. Im Computerjargon formuliert: Die Kompatibilität der Systeme war gestört. Erst Ende der 70er Jahre sind Ansätze einer „realistischen Wende“ - „von der Konfrontation zum kritischen Miteinander“¹²⁶ - wahrnehmbar. In der Wirtschaftspädagogik führt dies zu einem herausragenden Selbstverständigungsversuch, sozusagen zu einer Neukonturierung der Positionen - „Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung“.¹²⁷

3. Exkurs: Leitbegriff ‘Emanzipation’ - Positionskämpfe

Positionskämpfe zeichnen sich i.d.R. dadurch aus, daß neben einem sachlichen Problem und der Bestimmung von Differenzen immer wechselseitig Vorwürfe der „Unwissenschaftlichkeit“ „geistigen Beschränktheit“, „Polemik“ und „Propaganda“

¹²²Wolfgang Lempert, Leistungsprinzip und Emanzipation, 2. Auflage, Frankfurt 1971, S. 323

¹²³Lempert, a.a.O., S. 332-333

¹²⁴Karlheinz A. Geißler, Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München 1974, S. 31

¹²⁵Vgl die enge Parallelität der Argumentation im interaktionstheoretischen Paradigma: Bei Geißler - berufserzieherliche Interaktion in ihrem Beziehungsgeflecht, Rastermodell, S. 89ff. und bei Mollenhauer - das pädagogische Feld als Sinnzusammenhang, in: ders. Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 27ff.

¹²⁶Vgl dazu Vorwort von Klaus Schaller (Hg). Erziehungswissenschaft der Gegenwart, a.a.O. ...“Es durfte nicht ein bestimmter Wissenschaftsbegriff benutzt werden, um einzelne Beiträge als erziehungswissenschaftlich oder pädagogisch zu legitimieren und andere zurückzuweisen. Hier galt es, den gegenwärtigen Selbstbekundungen der modernen Pädagogik, wie sie durch die hier vereinten Autoren zur Sprache kommt, zu vertrauen.“(S. 7)

¹²⁷Vorträge einer Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik am 16. und 17. November 1979 in Berlin. Dokumentiert in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 1, Wiesbaden 1980. Näheres dazu in II.4 dieser Arbeit

erhoben werden. Wenn unterschiedliche gesellschaftspolitische und individuelle Interessen und Bedürfnisse aufeinandertreffen, so war (ist ?) auch die Pädagogik weit davon entfernt, in der Ruhe eines herrschaftsfreien Diskurses sich wechselseitig aufzuklären und ein kritisches Miteinander als zivilisatorische Errungenschaft zu begreifen. Wenn des weiteren die Positionskämpfe nachlassen, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sich ändern, die Kräfte der Kontrahenten erlahmen, die Kritik altert und zu guter Letzt die 'Karawane' einfach weiterzieht, so ergeben sich durchaus ernsthafte Fragen: Wozu das alles? Ewige Wiederkehr des Immergleichen? Diskurs als markterhaltender Dauerläufer? Alles bleibt beim alten Neuen?

Das Projekt „Emanzipation“ wurde in den letzten 20 Jahren massenhaft für tot erklärt mit und ohne Pathos, Häme, Wehmut (je nach politischer Herkunft) zu Grabe getragen. Ich plädiere hingegen für eine andere Diagnose. Das Projekt „Emanzipation“ ist keineswegs tot: ES SCHLÄFT.

Da die aufgeworfenen Problem- und Fragestellungen einer kritisch-emanzipativen Erziehungswissenschaft, die sich gesellschaftstheoretisch verankert, alles andere als gelöst sind, sollen drei Fokussierungen vorgenommen werden:

Den Begriff der „Emanzipation“ im Widerstreit der Positionen zu skizzieren

den expliziten und impliziten Einfluß von Marx-Texten auf die Pädagogik anzuzeigen - mittels einer Textmontage

sich unverzichtbarer Kategorien einer kritischen Bildungs- und Erziehungstheorie zu vergegenwärtigen.

Zu 1: Hunderte von Büchern, Artikeln, programmatischen Schriften kreisten um den Begriff der 'Emanzipation'; er konnte jedoch nur sinnvoll gefaßt werden in der Zusammenschau mit den Leitbegriffen: Gesellschaft, Subjekt, Aufklärung, Humanität, Utopie. Er entzog sich weitgehend Operationalisierungsversuchen, befriedigte dank seiner enormen Dehnbarkeit weitverzweigte politische Veränderungsvorstellungen und eignete sich als Projektionsfläche für brennende Sehnsüchte nach persönlicher und gesellschaftlicher Befreiung. Die eindeutige Konturschwäche des Begriffs war gleichzeitig seine Stärke. Die Vielfalt der Begriffsfüllungen, der semantisch und pragmatischen Übersetzungsleistungen zeigen sich in immer wiederkehrenden Formulierungen wie: Selbstbestimmung, Mündigkeit, Freiheit, Eigenverantwortlichkeit, Gesellschaftskritik, Humanisierung des Menschen, herrschaftsfreie Kommunikation aller mit allen, herrschaftsfreier Diskurs, Identität; oder in der Umkehrung: Befreiung von Fremdbestimmung, Dressur, Indoktrination, Befreiung aus der Unmündigkeit und Unfreiheit, wider die kritiklose Affirmation der Gesellschaft, Überwindung verzerrter Kommunikationsverhältnisse etc.

Wider diese grundsätzlich gesellschaftspolitische Ausrichtung erhoben sich v.a. von Seiten der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft gravierende Einwände. Die Rede war von „pseudonormativen Leerformeln“, „Wortattrappen zur Befriedigung emotionaler Bedürfnisse, die Anmutungserlebnisse verschaffen“¹²⁸, mangelnde Operationalisierung, Verwechslung von programmatischen Soll-Aussagen und erziehungswissenschaftlichen Ist-Aussagen.

Die zu erwartende Kritik gegenüber solchen Einwände (Gegenkritik) läßt sich mit Blankertz pointiert fassen: Wer so redet – „weiß nicht, wovon er spricht: Jedenfalls nicht von Erziehung, nicht von einer pädagogischen Theorie im Sinne der europäischen Tradition, nicht von kritischer Theorie. Eine Erziehungswissenschaft hingegen, die sich nicht auf kleinkarierte Unterrichtstechnologie und Verhaltenssteuerung redu-

¹²⁸ Stellvertretend für solche Positionen, vgl. Rössner 1974, S. 57-59

zieren läßt und sich über die für einen weiteren Horizont erforderlichen Möglichkeitsbedingungen auch in wissenschafts- und gesellschaftstheoretischer Hinsicht Rechenschaft ablegt, tritt in einen Bereich der Pädagogik überschreitenden Bedeutungshorizont von Emanzipation ein. Dabei kommt ihr der Emanzipationsbegriff der „kritischen Theorie“ mit seiner Offenheit für den historischen Prozeß entgegen, weil der Verzicht auf falsche Positivität zugleich auch die Gefahr einer antipädagogischen Mediatisierung der Jugend für nicht mehr problematisierbare Ziele wenn nicht ausschließt, so doch verringert.“¹²⁹

Ein tatsächlicher Diskurs konnte nicht stattfinden, die Geschlossenheit der Paradigmen war evident.¹³⁰ In ihrem jeweiligen Paradigma gefangen, hatten die Kritiker jeweils „recht“, denn weitgehend konnte von einer schlüssigen, in sich widerspruchsfreien Argumentation gesprochen werden.

Worauf gründet die kritisch-emanzipative Erziehungswissenschaft ihren Emanzipationsbegriff ? Im wesentlichen im (eigenwilligen) Rückgriff auf eine 2000-jährige Befreiungs- und Widerstandsgeschichte: Befreiung von Sklaverei, Knechtschaft und Diskriminierung, von der Antike, zur französischen Revolution bis hin zu Arbeiter- und Frauenemanzipationsbewegungen. Freiheit, Gleichheit, Solidarität als Leitideen bedeuteten im Umkehrschluß: Beseitigung von Ausbeutungsverhältnissen, Abschaffung von sozialer Ungleichheit und damit historisch überholter Repressivität gesellschaftlicher Verhältnisse.

Textuell beziehen sich alle kritischen ErziehungswissenschaftlerInnen auf Marx und/oder die Kritische Theorie, insbesondere Habermas. Beide gehören Ende der 60er Jahre/Anfang der 70er Jahre zu den meist zitiertesten Autoren in der Pädagogik.¹³¹

Zu 2: Ausführlich will ich Marx in einer von mir verdichteten ‘Textmontage’ zu Wort kommen lassen, um deutlich zu machen, wie sich theoretische Einschätzungen und Konklusionen, Zitate, Versatzstücke, geflügelte Worte besonders als Substrate für pädagogische Implantationen eigneten; sie ziehen sich in dieser Ära pädagogischer Aufbruchbewegungen wie ein roter Faden durch Theoriebildung und praktische Reformprojekte.

Textmontage:

...der „kategorische Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist,“

...

„Radikal sein ist die Sache an der Wurzel fassen. Die Wurzel für den Menschen ist der Mensch selbst.“

„...“man muß diese versteinerten Verhältnisse dadurch zum Tanzen zwingen, daß man ihnen ihre eigene Melodie vorsingt!“

..“der Mensch die Kette abwerfe, ...Wahrheit des Diesseits zu etablieren, ...menschliche Selbstentfremdung entlarven.“

„Aber der Mensch , das ist kein abstraktes, außer der Welt hockendes Wesen. Der Mensch, das ist die Welt des Menschen, Staat, Sozietät. Dieser Staat, diese

¹²⁹ Herwig Blankertz, Kritische Erziehungswissenschaft. In: Schaller (Hg), 1979, a.a.O., S. 40

¹³⁰ Vgl II.2, die Positionen konnten nur als „Widerstreit“(Lyotard) erlebt und verarbeitet werden.

¹³¹ Vgl z.B. die renommierte ‘Zeitschrift für Pädagogik’, auch Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik’ (Deutsche Berufs- und Fachschule)

Sozietät produzieren ... ein verkehrtes Weltbewußtsein, weil sie eine verkehrte Welt sind.“

„Die Waffe der Kritik kann allerdings die Kritik der Waffen nicht ersetzen, die materielle Gewalt muß gestürzt werden durch materielle Gewalt, allein auch die Theorie wird zur materiellen Gewalt, sobald sie die Massen ergreift.“

„Die Theorie wird in einem Volke immer nur so weit verwirklicht, als sie die Verwirklichung seiner Bedürfnisse ist.“

„Das Verhältnis der Industrie, überhaupt der Welt des Reichtums, zu der politischen Welt ist das Hauptproblem der modernen Zeit.“

„Wo also die positive Möglichkeit der deutschen Emanzipation? Antwort: In der Bildung einer Klasse mit radikalen Ketten ...welche einen universellen Charakter durch ihre universellen Leiden besitzt ...welche sich nicht emanzipieren kann, ohne sich von allen übrigen Sphären der Gesellschaft zu emanzipieren ... nur durch die völlige Wiedergewinnung des Menschen sich selbst gewinnen kann. Die Auflösung der Gesellschaft als ein besonderer Stand ist das Proletariat.“

„Der Kopf dieser Emanzipation ist die Philosophie, ihr Herz das Proletariat. Die Philosophie kann sich nicht verwirklichen ohne die Aufhebung des Proletariats, das Proletariat kann sich nicht aufheben ohne die Verwirklichung der Philosophie.“¹³²

„Wer soll emanzipieren? Wer soll emanzipiert werden?...Von welcher Art der Emanzipation handelt es sich? Welche Bedingungen sind im Wesen der verlangten Emanzipation begründet?“

Wie ist „das Verhältnis der politischen Emanzipation zur menschlichen Emanzipation“?... „Die politische Emanzipation ist allerdings ein großer Fortschritt, sie ist zwar nicht die letzte Form der menschlichen Emanzipation überhaupt, aber sie ist die letzte Form der menschlichen Emanzipation innerhalb der bisherigen Weltordnung. Es versteht sich: wir sprechen hier von wirklicher , von praktischer Emanzipation.

„Die Freiheit des egoistischen Menschen und die Anerkennung dieser Freiheit ist aber vielmehr die Anerkennung der zügellosen Bewegung der geistigen und materiellen Elemente, welche seinen Lebensinhalt bilden.“

„Erst wenn der wirkliche individuelle Mensch den abstrakten Staatsbürger in sich zurücknimmt und als individueller Mensch in seinem empirischen Leben, in seiner individuellen Arbeit, in seinen individuellen Verhältnissen, Gattungswesen geworden ist, erst wenn der Mensch seine „force propres“ als gesellschaftliche Kräfte erkannt und organisiert hat und daher die gesellschaftliche Kraft nicht mehr in der Gestalt der politischen Kraft von sich trennt, erst dann ist die menschliche Emanzipation vollbracht.“

„Das Geld erniedrigt alle Götter des Menschen - und verwandelt sie in eine Ware. Das Geld ist die allgemeine, für sich selbst konstituierte Wert aller Dinge. Es hat die ganze Welt, die Menschenwelt wie die Natur, ihres eigentümlichen Wertes beraubt. Das Geld ist das dem Menschen entfremdete Wesen seiner Arbeit und seines Daseins, und dies fremde Wesen beherrscht ihn, und er betet es an.“

„Die Emanzipation vom Schacher und vom Geld, also vom praktischen, realen Judentum wäre die Selbstemanzipation unserer Zeit.“¹³³

¹³²Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, MEW 1, S. 378-391

¹³³Zur Judenfrage, MEW 1, S. 347-377

Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß...Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefaßt und rationell verstanden werden.“(These 3)

„Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kömmt darauf an, sie zu verändern.“(These 11)¹³⁴

„Es sind die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, sowohl die vorgefundenen wie die durch ihre eigene Aktion erzeugten. Diese Voraussetzungen sind also auf rein empirischem Wege konstatierbar.“...“Wie die Individuen ihr Leben äußern, so sind sie. Was sie sind, fällt also zusammen mit ihrer Produktion, sowohl damit, was sie produzieren, als auch damit, wie sie produzieren. Was die Individuen also sind, das hängt ab von den materiellen Bedingungen ihrer Produktion.“

Auch die Nebelbildungen im Gehirn der Menschen sind notwendige Sublimate ihres materiellen, empirischen konstatierbaren und an materielle Voraussetzungen geknüpften Lebensprozesses.“...“Nicht das Bewußtsein bestimmt das Leben, sondern das Leben bestimmt das Bewußtsein.“¹³⁵

„Die Geschichte tut nichts, sie besitzt keinen ungeheuren Reichtum, sie kämpft keine Kämpfe! Es ist vielmehr der Mensch, der wirkliche, lebendige Mensch, der alles tut, besitzt und kämpft; es ist nicht etwa die Geschichte, die den Menschen zum Mittel braucht, um ihre - als ob sie eine aparte Person wäre, - Zwecke durchzuarbeiten, sondern sie ist nichts als die Tätigkeit des seine Zwecke verfolgenden Menschen.“¹³⁶

Der Mensch eignet sich sein allseitiges Wesen auf eine allseitige Art an, also als ein totaler Mensch. Jedes seiner menschlichen Verhältnisse zur Welt, Sehn, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen, Denken, Anschauen, Empfinden, Wollen, Tätigsein, Lieben, kurz alle Organe seiner Individualität, wie die Organe, welche unmittelbar in ihrer Form als gemeinschaftliche Organe sind, sind in ihrem gegenständlichen Verhalten oder in ihrem Verhalten zum Gegenstand die Aneignung desselben. Die Aneignung der menschlichen Wirklichkeit, ihr Verhalten zum Gegenstand ist die Bestätigung der menschlichen Wirklichkeit.“¹³⁷

Diese Textmontage könnte weiter zu einem großflächigen Netz mit verdichteten Knotenpunkten ausgeweitet werden.¹³⁸ Mir kommt es jedoch entscheidend darauf

¹³⁴Thesen über Feuerbach, MEW 3, S.5-7

¹³⁵Deutsche Ideologie, MEW 3, S.20 ff.

¹³⁶Die heilige Familie oder Kritik der kritischen Kritik, MEW 2, S. 98

¹³⁷Schriften, Manuskripte, Briefe bis 1844, MEW, Ergänzungsband, S. 539f

¹³⁸z.B. vertiefender Rückgriff auf den vierfachen Entfremdungsbegriff in den ‘Ökonomisch-philosophischen Manuskripten’ oder auf den Fetischcharakter der Ware und sein Geheimnis im ‘Kapital’. Weitere wichtige Stichworte könnten sein: produktive und unproduktive Arbeit, polytechnische Bildung. Bedeutung und Funktion der Wissenschaften (Produktivkräfte).

an, die roten Fäden, sprich: den Reichtum der Anknüpfungspunkte für eine sich selbst als kritisch-emanzipativ verstehenden Pädagogik vor Augen zu führen. Unverzichtbare Grundgedanken sind: Neubestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, Analyse der ‚verkehrte Welt‘ inklusive konstatierbarer Entfremdungserfahrungen, Notwendigkeit von Idealismus- und Ideologiekritik, Emanzipationidee und praktischer Kampf auf allen gesellschaftlichen Ebenen.

Konsequente Übertragungsleistungen führten zu einem „Konzept einer radikalen Kritik der bürgerlichen Erziehung“¹³⁹ mit eindeutig klassenkämpferischem Habitus. Als flankierende eigenständige Parallelentwicklung kommt eine grundlegende Kritik „bürgerlicher“ Bildungsökonomie hinzu. Auf der Basis Marxscher Kategorien gilt es die „verkehrten Verhältnisse“, die „Stufenfolge der Mystifikation“ einer staatlichen Bildungsplanung – Bildung als Wachstumsfaktor – grundlegend zu kritisieren und eine veränderte, über sich selbst aufgeklärte Praxis neuer Bildungsökonomie anzustreben.¹⁴⁰

Selbstverständlich konnten und wollten zahlreiche Akteure keine 1:1 Übersetzungen und Transferleistungen von Marxschen Analysen auf die Pädagogik vornehmen. Das revolutionäre Proletariat mutierte z.B. in die im Emanzipationskampf sich begreifenden Lehrer, Schüler und Eltern. Der ‚totale Mensch mit allen Organen seiner Individualität‘ war der Schüler im ganzheitlichen Lernprozeß. Der revolutionäre Klassenkampf wurde zum radikal-reformerischen Schulkampf gegen Autorität, Repression, Indoktrination und Leistungsbeurteilung. Auch Lehrer, Eltern, Schüler waren gleichermaßen Lernende im Erziehungs- und Bildungsprozeß; die einen organisierten sich in der ‚pädagogischen Basisgruppe‘, die anderen im ‚Schülerkollektiv‘. Der habituelle Code war jedoch eindeutig: permanente Kritik entfremdeter Verhältnisse, radikal sein, die kapitalistischen Ketten abwerfen, sich emanzipieren von autoritären Charakterstrukturen, von Konsum- und Leistungsterror – auf der Suche nach einer neuen gesellschaftlichen Praxis, neuen Beziehungsmustern und Verhaltensweisen. „Emanzipation“ war der glitzernde Stern auf den sich (revolutionäre) Theorie und Praxis fokussierten.

¹³⁹ Vgl. z.B. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Konzept einer radikalen Kritik der bürgerlichen Erziehung, in: Schaller (Hg.), a.a.O., S. 182-214; nach Schmied-Kowarzik reicht Aufklärung, die an das Individuum appelliert, sein Verhalten zu ändern, nicht mehr aus. Vielmehr sind radikale Kritik der „Systemzwänge“, der herrschenden Verdinglichungsmechanismen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen, der entfremdeten gesellschaftlichen Praxis dringend notwendig.

¹⁴⁰ „Staatliche Bildungspolitik ist demnach in den Notwendigkeiten des Arbeitsprozesses, die Arbeiter den technischen, organisatorischen und kommunikativen Bedingungen permanent anzupassen („Veränderung der Berufsstruktur“), und den Grenzen, die durch die Folgen einer Wertsteigerung der Ware Arbeitskraft für den Verwertungsprozeß auferlegt sind, befangen. So erscheinen die „Kompressionstendenzen“ im Ausbildungssektor als staatlicher Versuch, innerhalb des Spielraums zwischen Notwendigkeiten der Qualifizierung und Grenzen der Verwertung noch möglichst viel durch Steigerung der Effizienz hineinzupressen (technologische Lehr- und Lernmethoden, Verkürzung der Semesterzahlen, Zwischenprüfungen, Gesamtschule usw.), also um das Verhältnis von Input und Output zu optimieren. Eine Kritik der technokratischen Schul- und Hochschulreformen muß also an diesem Widerspruch ansetzen, um sich über die praktische Relevanz und Realisierbarkeit von Forderungen Klarheit zu verschaffen.“ (Altwater/Huisken, 1971, S. XXII f.) Zum Gesamtkomplex kritischer Bildungsökonomie vgl: Elmar Altwater/Freerk Huisken (Hg.), Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971; Freerk Huisken, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972; Armin Hegelheimer (Hg.), Text zur Bildungsökonomie, Frankfurt 1974. Ulrich Baumann fragt aus einem traditionellen Verständnis von Bildungsökonomie nach Möglichkeiten der Kooperation mit der Wirtschaftspädagogik, vgl. Baumann, Das Verhältnis von Wirtschaftspädagogik und Bildungsökonomie, in: Heinrich Schanz (Hg), 1976, a.a.O.S. 54-69

In der milderen wirtschaftspädagogischen Form heißt es dann: „Emanzipation bedeutet negativ die Verringerung von Abhängigkeiten, unter denen Menschen leiden, positiv die Erweiterung unserer objektiven Chancen zur Bedürfnisbefriedigung und weil Bedürfnisse nur als artikulierte handlungsrelevant werden – zur Bedürfnisartikulation.“¹⁴¹ Förderung von Kommunikationsfähigkeit und kritischem Bewußtsein bedeutete auch die „materiellen, empirischen konstatierbaren und an materielle Voraussetzungen geknüpfte Lebensprozesse“ (Marx) zu untersuchen und „Hindernisse beruflicher Emanzipation“¹⁴² aufzudecken.

Zu 3: Eine kritische Bildungs- und Erziehungstheorie, die an die ‚Kritische Theorie‘ (Frankfurter Schule) anknüpfen will, steht mindestens vor einer doppelten Schwierigkeit: Erstens gibt es keine einheitliche „Kritische Theorie“ – die Differenzen zwischen Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas, Pollock, Löwenthal, Fromm etc. sind beträchtlich trotz ausgewiesener gemeinsamer kategorialer Fundamente – und zweitens sind die Transferleistungen für eine pädagogische Theorie, die auf Konkretionen und Spezifizierungen angewiesen ist, zum Teil unbefriedigend gelöst – trotz vieler erhellender Beiträge von Heydorn, Koneffke, Mollenhauer, Lempert, Hoffmann etc. Das Erzeugen einer ‚kritischen pädagogischen Supertheorie‘ scheint wie eine einheitliche „Kritische Theorie“ eine Chimäre zu sein.

Trotzdem bleiben einige kategoriale Bezugspunkte für kritische Bildungstheorien unverzichtbar. Kategorien als grundlegende allgemeinste Begriffe in diesem Sinne sind:

- Dialektik und Aufklärung
- Kritik der Ideologien und Rituale
- Gesellschaftstheorie und Erkenntniskritik
- Selbstreflexion und Emanzipation
- Interaktion und kommunikatives Handeln
- Entfremdung und Ich-Identität.¹⁴³

Kritische Bildungstheorie will über einen naiven Aufklärungsbegriff hinaus, die Entzauberung der Welt vom Mythos genügt nicht; vielmehr ist die Aufklärung selbst als Mythos, als Selbstzerstörung zu begreifen. Die Destruktionspotenziale der Aufklärung (formalisierte technologische Rationalität und blinde Herrschaft, Naturbeherrschung schlägt um in Naturzerstörung) erfordert eine „Kritik der instrumentellen Vernunft“ (Horkheimer) als Korrektiv. Aufklärung bedarf der Unterscheidung in subjektive und objektive Vernunft, in instrumentelle und kommunikative Vernunft. Kritik einer

¹⁴¹ Wolfgang Lempert, Zum Begriff der Emanzipation, in: Neue Sammlung 13/1973, S. 69

¹⁴² Vgl. Franz-Jörg Heidbüchel, Manfred Zinke, Hindernisse beruflicher Emanzipation, Einstellungen von Handelslehrern, Berlin 1973. Die viel beachtete empirische Studie (147 meist offene Interviewfragen) beschäftigt sich mit den vielfältigen „Nebelbildungen im Gehirn der Menschen“ (insbesondere von Handelslehrern), deckt „notwendig falsches Bewußtsein“ auf, versteht sich in der Konsequenz als kritisch-emanzipativ. Aufgabe des Lehrers/der Schule wäre es, dem Jugendlichen zu ermöglichen, „Verschleierungen und Ideologien nach ihren Funktionen und Nutznießern in der gegenwärtigen Gesellschaft zu hinterfragen, seine objektiven Interessebene zu erkennen und sich politisch für seine Interessen einzusetzen und zu engagieren.“... „Die kapitalistische Betriebsorganisation wäre vielmehr auf die ihr zugrundeliegenden gesellschaftlichen Bedingungen und Widersprüche zurückzuführen, ihr Herrschaftscharakter hinsichtlich seiner Begründung und Konsequenzen zu analysieren.“ (S. 4 f.)

¹⁴³ Ich folge hier zum großen Teil der Darstellung der Kategorien Kritischer Theorie und Kritischer Erziehungswissenschaft von Dietrich Hoffmann, Kritische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1978. Lediglich ausgefeilte Ideen von Herbert Marcuse, insbesondere in Eros and Civilization (übersetzt mit dem seltsam verkürzten deutschen Titel: Triebstruktur und Gesellschaft, Frankfurt 1965) scheinen mir unterbelichtet. Die Ersetzung von „entfremdeter Arbeit“ durch „libidinöse Arbeit“, die im Eros steckende Vernunft wäre mir dabei ein wichtiger Kristallisationspunkt.

subjektiven/instrumentellen Vernunft ist nur dialektisch möglich in der Aufklärung der Widersprüche ihres eigenen Entwicklungsgangs. Als Pointe heißt dies: Die Aufklärung muß über sich selbst aufgeklärt werden (selbstreflexiv) oder anders formuliert: Bisherige Aufklärung war noch keine wirkliche Aufklärung. Bildung wäre Wiederherstellung umfassender humaner Handlungsfähigkeit, Kritik der herrschenden Ideologien und Verblendungszusammenhänge; sozialisierte Halbbildung dagegen die „Allgegenwart des entfremdeten Geistes, Geist der Kulturindustrie“ (Adorno). Bildung steht immer in der Gefahr funktionalistisch verkürzt zu werden, zum „Geschwätz des Verkäufers“, zur „Halbbildung“ zu verkommen. Halbbildung ist der „Todfeind der Bildung“.¹⁴⁴

Bildung ist im Kern widerständiger selbstreflexiver Aneignungsakt der Welt, „Eingedenken der Natur im Subjekt“ (Adorno), im Glücksfall aufscheinende Ich-Identität. „In nichts anderem als in der Zartheit und dem Reichtum der äußeren Wahrnehmungswelt besteht die innere Tiefe des Subjekts. Wenn die Verschränkung unterbrochen wird, erstarrt das Ich. Geht es positivistisch, im Registrieren von Gegebenem auf, ohne selbst zu geben, so schrumpft es zum Punkt, und wenn es, idealistisch, die Welt aus dem grundlosen Ursprung seiner selbst entwirft, erschöpft es sich in sturer Wiederholung. Beidemale gibt es den Geist auf. Nur in der Vermittlung (...) wird die kranke Einsamkeit überwunden, in der die ganze Natur befangen ist. Nicht in der vom Gedanken unangekränkelten Gewißheit, nicht in der vorbegrifflichen Einheit von Wahrnehmung und Gegenstand, sondern in ihrem reflektierten Gegensatz zeigt die Möglichkeit von Versöhnung sich an. Die Unterscheidung geschieht im Subjekt, das die Außenwelt im eigenen Bewußtsein hat und doch als anderes erkennt. Daher vollzieht sich jenes Reflektieren, das Leben der Vernunft, als bewußte Projektion.“¹⁴⁵

Letztlich fußt ‚Kritische Theorie‘ m.E. auf zwei Grundannahmen:

- a) der natürlichen Mitleidfähigkeit und natürlichen Solidarität von Menschen, ihrem Glücksverlangen (abgeschwächt: Vermeidung von Unglück), sobald sie vom nackten Überlebenskampf entbunden sind (anthropologische Komponente) und
- b) daß Vernunft und Wahrheit in der Sprache eingelassen sind. In der kommunikativen Vernunft, im tatsächlichen kommunikativen diskursiven Handeln (Habermas) konvergieren die drei unterschiedlichen Geltungsansprüche – Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit in einem einzigen: Vernünftigkeit.¹⁴⁶

Der Erkenntnis- und Ideenreichtum der ‚Kritischen Theorie‘ ist für kritische Bildungstheorien, die sich dem Projekt der „Aufklärung und Emanzipation“ verpflichtet wissen, noch lange nicht ausgeschöpft.¹⁴⁷ Ich kann keinen ernsthaften Grund sehen, warum sich ‚wirtschaftspädagogische Theoriebildung‘ von solch einem Unternehmen weitgehend selbst ausschließen sollte.

Teile einer sich selbst definierenden emanzipativ-kritischen Pädagogik, insbesondere in ihrer vulgarmarxistischen Variante waren sicher ‚Säbelzahniger‘, aufgrund unvorteilhafter Mutation (Erstarrung in eigener Ideologieproduktion) zum ‚Aussterben‘

¹⁴⁴ Vgl Theodor W. Adorno, Theorie der Halbbildung, in: ders. Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt 1975, S. 66-94

¹⁴⁵ Horkheimer/Adorno, zit. Nach Rolf Wiggershaus, Die Frankfurter Schule, a.a.O. S. 381 f.

¹⁴⁶ ausführlich dazu im Kap III.3

¹⁴⁷ Vgl. z.B. F. Paffrath (Hg.), Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Weinheim 1987 oder Peter Euler/Ludwig A. Pongratz (Hg.), Kritische Bildungstheorie, Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim 1995; differenzierte Diskussion in Anknüpfung und kritischer Auseinandersetzung mit Heydorns, ‚Bildungstheoretischen Schriften‘, Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit.(1) Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft.(2) Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (3)

verdammt. Doch wer sagt, daß nicht neue 'intelligente Tiger' nachkommen können, berechnete alte Fragestellungen aufgreifend und nach neuen gesellschaftspolitischen und pädagogischen Lösungen suchend? Normativ positionierte Kämpfe, in denen entschieden wird, welche Interessen und Bedürfnisse in einer Gesellschaft tatsächlich artikuliert und realisiert werden, beziehen das gesellschaftliche Feld der Pädagogik immer mit ein. Pädagogik ist keine 'Insel der Glückseligen' in einer krisengeschüttelten Moderne.

4. Herausragender Selbstverständigungsversuch: Theorieverknüpfung - Ansätze wirtschaftspädagogischer Theoriebildung

Am Ende von Kap.II.2 stellte ich fest:

Zwischen den drei Hauptströmungen der Erziehungswissenschaften war für einige Jahre ernsthafte Kommunikation, sozusagen im „herrschaftsfreien Diskurs“, kaum möglich. Die Paradigmen und damit auch die metatheoretischen Normen und Regeln waren inkommensurabel geworden. Im Computerjargon formuliert: Die Kompatibilität der Systeme war gestört.

Erst Ende der 70er Jahre sind Ansätze einer „realistischen Wende“ - „von der Konfrontation zum kritischen Miteinander“¹⁴⁸ - wahrnehmbar. In der Wirtschaftspädagogik führte dies zu einem herausragenden Selbstverständigungsversuch, sozusagen zu einer Neukonturierung der Positionen - „Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung“.¹⁴⁹

Was war an diesem Diskussionsversuch herausragend? Zuerst v.a., daß überhaupt miteinander gesprochen wurde, die „Weiterführung der unverzichtbaren Grundlegendiskussion unseres Faches“¹⁵⁰ eingesehen und die „Frage nach der Leistungsfähigkeit unterschiedlicher theoretischer Ansätze“ ernsthaft gestellt wurde. Insgesamt konnte davon ausgegangen werden, daß der wechselseitige Vorwurf der „Unwissenschaftlichkeit“ oder der „ideologischen Verblendung“ vom Tisch war und sich in der aktuellen Erziehungs- und Forschungspraxis Möglichkeiten von Kooperationen, jenseits der alten ideologischen Kämpfe und Scheingefechte, andeuteten.

Welche „Zwischenbilanz“, welche Bestandsaufnahme berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung wurde vorgelegt? Welche Struktur und inhaltlichen Ausrichtungen der Beiträge sind erkennbar?

Neben einer grundsätzlichen Einführung von Wolfgang Lempert - „Sinn und Chancen einer Verbindung unterschiedlicher sozialwissenschaftlichen Theorien in berufs-pädagogischer Absicht“ – sozusagen als „Dach“ für die Diskussion – sind strukturgleich mit anderen Sozialwissenschaften, z.B. der Soziologie, die vier richtungsweisenden theoretischen Ansätze vertreten:

¹⁴⁸Vgl dazu Vorwort von Klaus Schaller (Hg). Erziehungswissenschaft der Gegenwart, a.a.O. ...“Es durfte nicht ein bestimmter Wissenschaftsbegriff benutzt werden, um einzelne Beiträge als erziehungswissenschaftlich oder pädagogisch zu legitimieren und andere zurückzuweisen. Hier galt es, den gegenwärtigen Selbstbekundungen der modernen Pädagogik, wie sie durch die hier vereinten Autoren zur Sprache kommt, zu vertrauen.“(S. 7)

Es zeigt sich aber auch, dass eine Debatte um die Grundlagen der Wirtschaftspädagogik wie noch Anfang der 60er Jahre zwischen Wolfgang Ritzel-Herwig Blankertz-Ingrid Lisop – „Ist Wirtschaftspädagogik als Pädagogik möglich?“ als historisch überlebt gelten kann. Die Phase der Selbstlegitimation innerhalb der Pädagogik scheint abgeschlossen, vielmehr geht zunehmend um interdisziplinäre Forschungsanstrengungen, um Kommunikation in und mit anderen Wissenschaftsdiziplinen.

¹⁴⁹Vorträge einer Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik am 16. und 17. November 1979 in Berlin. Dokumentiert in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 1, Wiesbaden 1980. Näheres dazu in II.4 dieser Arbeit

¹⁵⁰ Vgl. Vorwort der Herausgeber Heid/Lempert/Zabeck in der Dokumentation der Tagung, siehe Fußnote 79

Verhaltenstheorie
Systemtheorie
Handlungstheorie
Historischer Materialismus¹⁵¹

Geprüft werden soll, inwieweit die angestrebte „Theorieverknüpfung“ gelingt und wir der Lempertschen Ansicht folgen können, daß „Fragestellungen, Begriffe und Annahmen etwa der Verhaltens- und Handlungstheorie, des historischen Materialismus und der Systemtheorie, je für sich genommen, ebensowenig reichen wie die Mittel etwa der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Soziologie oder der Ökonomie allein.“(S.1) Anspruch ist, „Berufsbildungsforschung nicht nur interdisziplinär, sondern auch „interparadigmatisch, d.h. theorie(typen)übergreifend“ zu betreiben, verbunden mit der Hoffnung, „relativ enttäuschungsfeste Regeln beruflichen Lehrens und Lernens, realistische berufliche Curricula und funktionierende Organisationsmodelle“ zu erhalten. Ganz allgemein gesprochen sind ‚Ansicht, Anspruch und Hoffnung‘ verlockend, die unterschiedlichen theoretischen Ansätze als berechtigte Momente eines komplexen Ganzen aufzufassen und so durch mehrfache Theorieverknüpfungen und Perspektivwechsel ein tieferes Verständnis in das „Wesen“ des Ganzen zu erzielen. Dieser zugrundeliegende „Ganzheitlichkeitsvorstellung“ ist jedoch mit Skepsis zu begegnen, da Paradigmen (Forschergemeinschaften, anerkannte Normen, Regeln, Methoden etc.) sich gerade wechselseitig ausschließen, in Konkurrenz stehen und sich dadurch nicht (wie angestrebt) bruchlos verknüpfen lassen.¹⁵²

Lempert erkennt „prinzipielle Schwierigkeiten *und* Möglichkeiten der Verknüpfung konkurrierender sozialwissenschaftlicher Theorien“(S.3). Er differenziert vier Typen solcher Diskrepanzen: 1. kontroverse Hypothesen, 2. echte Wertkonflikte, 3. Scheinwidersprüche und 4. unbedeutende Unterschiede. Bei 1 bis 3 kann Lempert trotz ausgeprägtem Problembewußtsein keinen überzeugenden Ausweg als Königsweg angeben und beim gravierendsten Problem - der „echten Wertkonflikte“- bleibt nur die ernüchternde Feststellung, daß es schon viel gewonnen sei, wenn man miteinander kommuniziere und einen „Paradigmapluralismus“ anerkenne.

Trotzdem werden Möglichkeiten für die Bearbeitung theoretischer Kontroversen gesehen; *vier Verknüpfungsregeln* (S.4) sollten eingehalten werden:

„Problembezug“; was ist das konkrete zu klärende soziale bzw. pädagogische Problem? (Regel 1)

„Imperialismusverzicht“; keine „Totaltheorien“, Anerkennung von spezifischen Erkenntnisinteressen und zu analysierenden Realitätsausschnitten (Regel 2)

„Implikationsprüfung“; Benennung, Prüfung und Relativierung der bei einer Theorie gegebenen expliziten und impliziten Annahmen (Regel 3)

„Empiriebindung“; was empirisch beantwortbar erscheint, sollte nicht lange theoretisch diskutiert werden, sondern direkt empirisch untersucht werden. (Regel 4)

Von einer „verhältnismäßig abgehobenen Debatte über Meta-Theorien“ wird von Lempert wegen der „relativen Folgelosigkeit“ wenig gehalten und gefordert, das „heuristische, klassifikatorische, deskriptive, explanative und interpretative Potential der zu behandelnden Konzeptionen nicht abstrakt, sondern anhand konkreter Forschungsprojekte darzustellen, die berufsrelevante Lernprozesse betreffen.“(S.6)

¹⁵¹ Die Kenntnis der Referenzrahmen und inhaltlichen „Substanzen“ der vier theoretischen Ansätze wird im folgenden vorausgesetzt; lediglich bei der Prüfung des Anspruchs der „Theorieverknüpfung“ werden sie inhaltlich skizziert, soweit dies für ein allgemeines Verständnis unverzichtbar erscheint.

¹⁵² Vgl. dazu II.5

Lempert bezieht sich bei den vier Regeln explizit auf den Soziologen Karl Otto Hondrich. Aber im Unterschied zu Lempert verweist Hondrich auf zehn Dimensionen, die als Vergleichsgesichtspunkte von Theorien zu unterscheiden sind:

„Gegenstandsbereich, Problemhinsicht, Problemlösungen, Erkenntnisleistungen, logischer Status, Strukturmerkmale, Verfahren der Datengewinnung, Prioritäten bzw. Strategien, Relevanz der Theorie für Problemlösungen in anderen (nicht wissenschaftlichen) Sozialsystemen, soziale Voraussetzungen von Theorien“.¹⁵³

Hondrichs optimistische Grundthese ist, daß trotz aller Beobachtung von theoretischen Differenzen, an einer einheitlich soziologischen Theorie festzuhalten sei. Als Erklärung dieser Differenzen gibt er an: „Es handelt sich in der Regel um Unterschiede der Art, wie Theoretiker ihre Arbeit anfangen, also um unterschiedliche theoretische Prioritäten oder Strategien. Wegen der Komplexität der Aufgabe kann ein einzelner Theoretiker seine Arbeit nicht so weit vorantreiben, daß das volle Potential seiner Theorie und ihre Verbindung mit anderen Theorien sichtbar gemacht wird. Diese Einseitigkeit von Theorien führt dazu, daß andere an anderen Stellen und mit anderen Bildern anfangen und die von der wissenschaftlichen Originalitätsnorm zusätzlich genährte Illusion entsteht, man habe es mit unvereinbaren Gegenständen, Problemhinsichten und Problemlösungen zu tun...“¹⁵⁴ Des Weiteren geht Hondrich – im Unterschied zu Thomas Kuhn (vgl.II.5)- von der Möglichkeit aus, „daß eine Theorie das umfassendere Phänomen darstellt, innerhalb dessen mehrere Paradigmen verschiedene Bilder für das Explanandum und Beispiele für Erklärungsverfahren bereitstellen ...“¹⁵⁵ Unklar bleibt, warum Lempert und die anderen Referenten der Fachtagung Hondrich nicht in seinen zentralen Punkten folgen, d.h.

1. warum sie nicht die zehn differenzierten Dimensionen des Theorievergleichs übernehmen und an der Wirtschaftspädagogik ausprobieren (anstatt der Einschränkung auf vier Regeln, die so von Hondrich nur bedingt vertreten werden)

2. warum sie nicht die These von einer einheitlichen pädagogischen Theorie (analog zur Soziologie) versuchen zu stützen.

Eine argumentative Basis wird für diese doch wichtigen Grundentscheidungen nicht entwickelt; der Eindruck der Willkür drängt sich auf.

Kehren wir zurück zur Fachtagung und fragen nach der Einhaltung wenigstens der vier Verknüpfungsregeln. Es ergibt sich folgendes Bild:

Volker Krumms Beitrag – „Der verhaltenstheoretische Ansatz. Ein Ansatz zur Lösung berufspädagogischer Probleme?“- erfüllt zumindest die erste und vierte Regel, indem er von einem konkreten pädagogischen Alltagsproblem (hier: Schwierigkeiten, die Berufsschullehrer mit ihren Schülern im Unterricht haben) als Gegenstandsbezug/Problembezug ausgeht und die notwendigen Daten empirisch ermittelt. Der verhaltenstheoretische Ansatz wird einfach gesetzt, offensichtlich in der Annahme, die größte Erfolgschance zur Bearbeitung von „Interaktionsstörungen“ zu haben. In der Selbstevaluation der Arbeit mit verhaltenstheoretischen Hypothesen kommt er zum Ergebnis, das sich die Forschungstätigkeit unter Berücksichtigung des „Praxis-

¹⁵³ Näheres dazu in K.O. Hondrich, Entwicklungslinien und Möglichkeiten des Theorievergleichs. In: Lepsius, M.R.(Hg): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976, S. 14-36 und ders., Viele Ansätze – eine soziologische Theorie. In: Hondrich, K.O./Matthes, J. (Hg): Theorievergleich in den Sozialwissenschaften, Darmstadt 1978, S. 314-330

¹⁵⁴ Hondrich 1978, a.a.O., S. 328; vgl auch These und Gegenargumente, S. 314f.

¹⁵⁵ Hondrich 1978, a.a.O., S. 315; Hondrich muß den Theoriebegriff über den des Paradigma stellen, um seine Idee von der *einen* (einheitlichen) soziologischen Theorie logisch aufrecht erhalten zu können. Eine Widerlegung des Kuhnschen Paradigmabegriffs gelingt m.E. aber nicht.

Kriteriums „Effektivität (Wirksamkeit, Problemlösungswert)“ bewährt hat, „wir keinen Grund sehen, mit unserem Ansatz nicht weiter zu arbeiten.“(S.15). Das Kriterium/die Regel „Imperialismusverzicht“ scheint Krumm problematisch; er stellt in Abgrenzung zu Lempert fest: „Auf der objektsprachlichen Ebene kommt es nicht darauf an, Ansätze, die sich um die Lösung der gleichen theoretischen oder praktischen Probleme bemühen, „pluralistisch“ gelten zu lassen.“(S.15). Er plädiert geradezu für die Konkurrenz der Theorien, hält dagegen „Partialtheorien“ für problematisch. Implizit stellt sich Krumm hinter einen Paradigmbegriff von Thomas Kuhn, verbunden mit dem Anspruch, das konkurrenzfähigste Paradigma zu vertreten. Den Verhaltensbegriff als Kristallisationspunkt dehnt er ins Uferlose, Bestimmungslose aus. „Das Explanandum der Verhaltenstheorien ist „Verhalten“: bewußtes und nicht bewußtes, normales und nicht normales, aktives und passives; Verhalten von Einzelnen und von Gruppen, und zwar in allen Lebens- bzw. Gesellschaftsbereichen.“(S.16) Durch die Ausdehnung und Reduktion aller bestimmten Verhältnisse zu einem Verhalten schlechthin löst Krumm die Theorie- und Begriffsbildung ins Theorie- und Begriffslose auf; die Frage ist müßig, was denn überhaupt ‚Nicht -Verhalten‘ sei, da jede Form von Interaktion, Kommunikation, Handlung als „Verhalten“ klassifiziert werden kann und Handlungs-, Interaktions- und Kommunikationstheorie als eigenständige Theorieansätze überflüssig erscheinen.

„Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ von Jürgen Zabeck erhebt ebenso den Anspruch, die „in konkreten berufserzieherisch relevanten Situationen aufbrechenden Informations- und Orientierungsbedürfnisse zu befriedigen sowie berufserzieherische Gestaltshilfe zu leisten.“(S.26) Er exemplifiziert dies anhand einer didaktischen Modellversuchsanalyse (Input/Output-Schema), trifft damit curriculare Grundentscheidungen, an die sich empirisch überprüfbare curriculare Einzelentscheidungen anknüpfen. Damit kann Regel 1 und 4 als erfüllt gelten. Durch eine Kombination von mechanistischem Systembegriff (Lenk/Ropohl) und handlungstheoretischem Systembegriff (Luhmann)¹⁵⁶ schafft Zabeck sich sein theoretisches Rüstzeug. „Soziale Systeme“ und „personale Systeme“ werden innerhalb des „relativ autonomen Subsystems“ Berufserziehung erfaßt und geprüft hinsichtlich ihre Systemreferenzen: Funktion, Leistung, Reflexion (S.26) Prüfen wir die Regel „Imperialismusverzicht“, so ist der Befund eindeutig: Systemtheorie ist Totaltheorie, sieht sich nicht in der Lage, „die Integration unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Ansätze zu bewerkstelligen“.(S.21) Zabeck diskutiert konsequent die von Lempert favorisierten Regeln nicht, da „keine Verknüpfungsregeln, die logischen Ansprüchen standhalten“, für das systemtheoretische Paradigma existieren.

Werner Markerts Beitrag – „Zur bildungstheoretischen Begründung von Projekten zur Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Elemente einer historisch-materialistischen Bildungstheorie“ – erfüllt die Regeln nicht oder zumindest sehr unzureichend. Der konkrete „Problembezug“ ist im Sinne der Vorgabe nicht gegeben. Dagegen ließe sich einwenden, daß es sich erstens um ein „bildungstheoretische Begründung von Projekten“ handle und nicht um konkrete Projekte und zweitens, daß bevor über das ‚Besondere‘ gesprochen werden kann, das ‚Allgemeine‘ geklärt sein müßte. Er konstatiert deshalb gleich zu Beginn seines Referats: „Vom Beitrag kann sicher keine detaillierte Projekt-Beschreibung verlangt werden; die Problematik

¹⁵⁶ Zweifel an der Tauglichkeit dieser Kombination unterschiedlicher Systembegriffe melden Karlwilhelm Stratmann und Klaus Harney an. Vgl. Stratmann/Harney, Wissenschaftstheoretische Probleme der Berufsbildung, in: Heinrich Schanz (Hg), Berufspädagogische Grundprobleme (bzip 10), Stuttgart 1982, S. 16f.

der ‚Theorieverknüpfung‘ ist ohnehin durchgängiges Problem einer dialektischen Theorie.“(S. 109) Seine Integrationsbemühungen von Allgemeinbildung und Berufsbildung haben zum kategorialen Ausgangspunkt die „Theorie der historisch-materialistischen Arbeit“. Dialektische Bildungstheorie und dialektischer Arbeitsbegriff werden daraus abgeleitet und sind wiederum Basis für pädagogische Lernprozesse. Dennoch geht es ihm nicht um die Deduktion ausdifferenzierte Lehr/Lernziele, sondern um die konkret Betroffenen als lernende Subjekte mit ihren „Erfahrungsdimensionen“; der Arbeitsplatz wird als ‚didaktisches Zentrum‘ verstanden. Markert, der seine Bildungstheorie aus dem Historische Materialismus abzuleiten versucht, hält an dem Anspruch einer Totaltheorie‘ fest, verwahrt sich gegen die Integration „eklektizistischer Theorieelemente beliebiger Bezugswissenschaften“. Doch die Regel „Imperialismusverzicht“ diskutiert er nicht.

Alle weiteren Beiträge lassen sich unter der Großfamilie der „Handlungstheorien“ subsumieren, d.h. hier konkret:

Gerald A. Straka: Lehr-lern-theoretische Analyse der Theorie der Lernhierarchien
Ursula Westphal-Georgi: Das psychoanalytische Konzept der Ich-Stärkung
Jochen Kade/Karlheinz A. Geißler: Erfahrung als didaktisches Prinzip der Erziehung im Rahmen einer pädagogischen Theorie der Subjektivität
Klaus Stern: Die Untersuchung lernrelevanter Merkmale von Arbeitstätigkeiten
Dieta Simon: Der Erklärungsbeitrag der kognitivistischen Theorie der Intelligenzentwicklung von Piaget für pädagogische Arbeitsanalysen
Wolfgang Lempert: Die kognitivistische Konzeption der moralischen Entwicklung
Thomas Feuerstein: Persönlichkeitsbezogene Analyse und menschengerechte Gestaltung von beruflichen Lern- und Arbeitsbedingungen aus entwicklungs- und kompetenztherapeutischer Sicht

Bei genauerer Betrachtung zerfällt die Großfamilie in Teilgruppen, die außer dem Abstraktum - „Handlung“/„Lerntätigkeit“ - wenig gemein haben; dies gilt sowohl für die gesellschaftstheoretische Reichweite der Projekte als auch für die Anschlußmöglichkeiten zu anderen Theorien.

Strakas Beitrag fußt auf Gagnes ‚Theorie der Lernhierarchien‘, konkretisiert sich auf einen Unterricht im Fach Wirtschaftsrechnen am Thema der Zinsrechnung und zeigt zumindest terminologisch einige Anschlußmöglichkeiten zu einem verhaltenstheoretischen Ansatz. Er erfüllt sicher die Einhaltung von Regel 1. Regel 2 und 4 sind nicht im Blickfeld, da die Engführung des Problems dies gar nicht mehr erforderlich macht. Es wäre geradezu absurd anhand der allgemeinen Zinsformel die Regel „Imperialismusverzicht“ zu diskutieren. Unklar bleibt, wie der Autor zur Einschätzung gelangt, „welche *komplexen Wissens- und Fähigkeitsstrukturen* (Hervorhebung M.M.) zur Berechnung von Zinsen einander bedingen.“(S.40) Einem sehr engen, traditionellen Schul- und Lernverständnis verhaftet, wird festgestellt, daß die „Umgebungsbedingungen von Schule im wesentlichen aus Lernaufgaben (Lernmaterial) und Lehrtätigkeiten“ bestehe.(S.35) Inhaltsarme Sätze wie z.B. „dauerhaft kann nur das aufgebaut (=gelernt) werden, was der Lernende als aktuelle Ergebnisse in sich aufbaut“ oder „Da aktuelle Information nur durch aktuelle Lerntätigkeit verändert werden kann, bilden die Lerntätigkeiten den Dreh- und Angelpunkt des Lehr-Lern-Zusammenhangs“ (S.35) verstärken die These, daß solch eine Engführung und Isolierung des Gegenstand keinen qualitativen Beitrag zur Weiterentwicklung berufspädagogischer, geschweige denn wirtschaftspädagogischer Theoriebildung darstellen kann. Angesichts der selbstgestellten Aufgabe der Arbeitstagung unverzichtbare Grundlegendiskussion voranzutreiben, erscheint dieser Ansatz deplaziert.

Westphal-Georgi versteht ihren Beitrag als einen „Ansatz, der zeigt, wie in berufspädagogischen Maßnahmen das Selbstbewußtsein von Jugendlichen gestärkt werden kann“ (Untertitel des Beitrags, S. 41) Der theoretische Hintergrund des Lehrenden sind Teilgebiete der Freudschen Psychoanalyse, die für unterrichtspraktische Lernprozesse mit Jungarbeiterinnen fruchtbar gemacht werden sollen. Regel 1 kann als erfüllt gelten, eingeschränkt auch Regel 4, da empirische subjektive Unterrichtserfahrungen dargestellt und reflektiert werden. Regel 2 steht außerhalb des Fragehorizonts; ebenso wird die Prüfung der Leistungsfähigkeit anderer Theorien für das auserkorene Problem nicht in Erwägung gezogen. Die Konturierung des Ansatz zeigt etwa folgendes Bild: Soll Ich-Stärkung entwickelt werden, heißt das v.a. besondere Berücksichtigung schichtspezifischer Sozialisationsprozesse – Thematisierung negativer Erfahrungen, Herstellung von positiven Erfahrungen und sozialer Honorierung, Aufbau von Rollendistanz, Bekämpfung von Unlustgefühlen etc. – bei der Auswahl von Unterrichtsgegenständen und der Lernmethoden. Skepsis gegenüber diesem Konzept ist in doppelter Hinsicht angebracht: a) die behauptete enge Verbindung zwischen psychoanalytischem Konzept und dargestellter Unterrichtspraxis kann nicht aufgezeigt und nachgewiesen werden. Vielmehr wäre ein ähnlicher Unterrichtsaufbau (Ziele, Themen, Methoden) auch ohne die Rekurrenz auf die Psychoanalyse möglich; b) die vorgetragene Meinung, daß die Jugendlichen „eine realistischere Einschätzung ihrer Situation“ durch Mitarbeit in Arbeitnehmerorganisationen (Gewerkschaft, Betriebsrat) bekämen (S.45), als auch, daß es weniger wichtig sei, eine Ausbildung zu beginnen, sondern erst das Selbstbewußtsein zu stärken (S.52) ist als leere Behauptung und als willkürliche Trennung von innerer Bildung und äußerer Ausbildung des sich entwickelnden Selbst-Bewußtseins zurückzuweisen. „Unlustgefühle besser zu beherrschen“, neuen „Mut zu schöpfen“, „an einer Verbesserung ihrer Lebenssituation erfolgreich arbeiten“ (S.52) ist in erster Linie nicht das Problem von Pädagogik und Therapie, sondern von tatsächlichen Erfolgen in real existierenden Lebens- und Arbeitsverhältnissen. Aus meiner skeptischen Haltung gegenüber diesem Projekt kann jedoch nicht geschlossen werden, daß nicht Erkenntnisse der Psychoanalyse (so wie sie von Westphal-Georgi in den zusammenfassenden Thesen vorgetragen wurden) für die Berufspädagogik nutzbar gemacht werden könnten. Dies würde allerdings komplexere Unterrichtsprojekte mit gesicherter empirischer Datenaufarbeitung voraussetzen.

Der Beitrag von Kade und Geißler streicht die grundlegende Bedeutung von ‚Subjektivität‘ und ‚Erfahrung‘ für differenzierte Bildungs- und Erziehungsprozesse heraus, an der auch die Berufspädagogik nicht vorbeigehen kann. In einer weiten, auf einander bezogenen Fassung von ‚Subjektivität und Erfahrung‘ (als angedeuteten theoretischen Hintergrund greifen sie auf Begriffsbestimmungen von Hegel, Ebeling, Tugendhat, Negt zurück) geht es vor allem darum, das Subjekt als sich selbstbestimmendes und reflektierendes Wesen im gesellschaftlichen Konstitutionszusammenhang zu begreifen. Lebensweltliche Erfahrungen werden ‚unmittelbar‘ in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen gemacht und bedürfen der kritischen Aneignung im Bildungsprozeß; dabei soll auch das Erfahrungspotential pädagogischer Situationen genutzt werden. „Pädagogisch-didaktische Maßnahmen hätten einen solchen Aneignungsprozeß, dessen Kennzeichen das Sich-Einlassen auf die Objektivität und die Reflexivität von Subjektivität ist, anzuregen und in Gang zu halten.“...“dies verlangt, daß Begriffe, Theorien etc. nicht als starre, subjektentleerte Schemata behandelt werden“ sondern „..als subjektiv vermittelte, historisch bestimmte Aneignungs- und Konstitutionsakte von Wirklichkeit“ zu begreifen sind.(S.58)

Diese allgemeinen theoretischen Herleitungen und Einschätzungen werden im Verlauf des Beitrags mit der Darstellung konkreter pädagogischer Situationen und relevanter didaktischer Fragen von Lehr-Lernprozessen verknüpft und anhand von Beispielen aus Weiterbildungsseminaren illustriert. Ein konkreter Problembezug ist damit hergestellt, d.h. Regel 1 erfüllt. Regel 4 kann als weitgehend erfüllt betrachtet werden, obwohl keine empirischen Daten im engen Sinne erhoben und vorgestellt werden. Selbstredend gilt aber, daß für einen empirischen Satz letztendlich die „Erfahrung“ sein Ausweisungskriterium ist und eine Pädagogik, die konkrete Erfahrungen der Lernenden als Ausgangspunkt ihrer Konzeption nimmt, notwendigerweise auch „empirisch“ verankert sein muß. Regel 2 wird nicht diskutiert; implizit kann aber bei diesem weit angelegten Erfahrungsansatz davon ausgegangen werden, daß keine Totaltheorie vorliegt und sich vielfältige Anschlussmöglichkeiten auch zu den Beiträgen von Krumm, Zabeck, Straka, Westphal-Georgi ergeben könnten. Leider wurde die Entfaltung von ‚Einheit und Differenz‘ mit und zu den konkret vorliegenden Beiträgen der anderen Autoren nicht bewerkstelligt, was gemeinsamen Klärungs- und Erkenntnisprozessen im Sinne des von Lempert beschriebenen Arbeitsvorhabens dienlich gewesen wäre.

Die unterschiedlichen Beiträge von Stern, Simon, Lempert und Feuerstein können als hochkomplexes, auf einander bezogenes Forschungsprojekt begriffen werden, das den Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation durch Arbeit aufhellen will. Dazu wird an vorwiegend unterschiedliche Handlungstheorien angeknüpft und auf differenzierte empirische Studien zurückgegriffen, sofern sie nicht selbst erhoben werden.

Alle Regeln können in der tatsächlichen Forschungsperspektive und –praxis als erfüllt angesehen werden; der Zusammenhang von Regelentfaltung (Lempert), Regelbewußtsein und Regelbefolgung wird evident. Ich will im folgenden einige inhaltlichen Schwerpunkte aus den Einzelbeiträgen kurz skizzieren und – trotz der vorhandenen bestechenden Differenziertheit von Forschungslogik, Theorieverknüpfung und Empiriebindung – auf einige ‚blinde‘ Flecken hinweisen. Mehr als Hinweise können es in diesem Rahmen der Arbeit nicht sein.

Stern fragt im Rahmen beruflicher Sozialisationsprozesse nach den in Arbeitstätigkeiten liegenden Lernpotentialen. Mit einer „psychologischen Handlungstheorie als Basiskonzept“(S.66ff.) greift er weit über normale arbeitspsychologische Konzepte hinaus, konstatiert beispielsweise die Notwendigkeit von „empirischen Längsschnittuntersuchungen, in denen objektiv belastende Merkmale der Arbeitssituation und subjektiv als belastend empfundene Aspekte der Arbeit in den Kontext der beruflichen Sozialisation gestellt werden.“(S.67) Sein Ansatz ist im wesentlichen dadurch gekennzeichnet, daß er „Strukturidentitäten zwischen Arbeitsaufgabe und innerem Handlungsmodell“ feststellt, was erstens dazu führt, objektiv gegebene Aufgabenstrukturen/Anforderungen zu analysieren und zweitens „Stufen kognitiver Aufgabenbewältigung“ darauf zu beziehen sind. Als Strukturkomponenten auf allen neuen Stufen können „Problemzustand, Problemraum, Suchprozeß und Lösungsprozeß“ festgestellt werden. Während beispielsweise auf Stufe 1 stereotype Arbeitsanforderungen eine monotone, starre Arbeitstätigkeit verlangt, zeigt sich in Stufe 7 aufgrund sehr komplexer Probleme, daß vom Arbeitnehmer komplexe Handlungen und Denkopoperationen erwartet werden. „Die Lernanforderungen besteht hier im Erwerb von Strategien der Problemfixierung auf der Grundlage wissenschaftlicher Analyse.“(S.70). Das kognitive Lernpotential steigt nach dieser Untersuchung mit jeder neuen Stufe der Aufgabenbewältigung.

Kommen wir nun zum ‚blinden Fleck‘, nämlich der Frage, was mit der „Klärung der Wechselbeziehungen zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung“ für wen gewonnen ist? Warum werden mit großangelegtem Forschungsaufwand Ergebnisse abgesichert, die für den ‚gesunden Menschenverstand‘ buchstäblich auf der Hand liegen? Wissenschaft bewegt sich hier nicht im konsequenzlosen Raum. Die gewählte Selbstverpflichtung zum neuen „Forschungsparadigma – Humanisierung des Arbeitslebens“ legt den Schluß nahe, daß Arbeitstätigkeiten der Stufe 1 bzw. 2 schädliche Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung bedeuten und deshalb weitgehend abgeschafft gehören. Aber genau diesem Punkt stehen andere Paradigmen unversöhnlich entgegen, so daß eine „wissenschaftliche Diskussion“ schnell an ihre Grenzen stößt. In den abschließenden „Thesen zur Diskussion“ (S.74) fehlt genau dieser entscheidende Punkt; vielleicht aus Angst, daß wieder alte Kämpfe aufbrechen würden und die Wirtschaftspädagogik sich politkfern auf ‚reine‘ Analyse und Datenaufbereitung konzentrieren sollte? Hat damit eine kritisch-emanzipative Erziehungswissenschaft vor der empirisch-analytischen kapituliert?

Simon beschäftigt sich ebenso wie Stern mit Lernpotentialen von Arbeitstätigkeiten und nimmt dabei den tiefgreifenden Strukturwandel der Wirtschaft (technologisch-organisatorische Innovationsschübe) als Ausgangspunkt. Als Basistheorie dient ihm Piagets genetische (kognitivistische) Entwicklungstheorie, jedoch verbunden mit der Einsicht, „daß seine theoretische Konzeption als Interpretationssystem für arbeitsbezogenes Lernen allein selbstverständlich nicht ausreicht und Verknüpfungen mit anderen Paradigmen erforderlich sind.“ (S.79) Handlung wird zur „zentralen theoretischen Kategorie für die Untersuchung von Lernprozessen“, was eine differenzierte Entfaltung des Begriffs des „Lernhandelns“ zur Folge hat. (S.79f.) Ziel ist es, in einer offensiven Strategie für das Projekt der ‚Humanisierung der Arbeit‘ einzutreten, für die Beschäftigten komplexe, interessante Beschäftigungsverhältnisse zu legitimieren. Damit ergeben sich die selben paradigmatischen Probleme wie bei Stern. Simon glaubt aber eher daran, eine Strategie des „Trojanischen Pferds“ anwenden zu können, d.h. „im Rahmen von Arbeitsstrukturierungsprojekten und Innovationsprojekten betrieblicher Ausbildung“ zeigen zu können, daß auch die Arbeitgeberseite gut beraten sei, von komplexen Lernmodelle (im Gegensatz zu engen und statischen) auszugehen und dafür Sorge zu tragen ist, daß „pädagogisch-praktische Phantasie zur Konzipierung alternativer Handlungsstrukturen und Arbeitssituationen“ entsteht, die neben technisch-instrumenteller Erweiterung vor allem den sozialen und kooperativen Charakter gesellschaftlicher Arbeitsvollzüge“ (S.85) betont.

Inwieweit die „Vernachlässigung der Essentialien von Piagets Lernkonzeption für die berufspädagogische Theoriebildung und Praxis gleichermaßen verhängnisvoll wäre“ (S.85) kann nicht für alle Berufspädagogen gezeigt werden. Die Scheidelinie für ‚Ablehnung‘ oder ‚Zustimmung‘ sind nicht die einzelnen (durchaus wohl begründeten) vorgetragenen Argumente, sondern die wissenschaftliche und politische Vorab-Grundhaltung des Forschenden. Kritischer Anspruch einer verstehenden Wissenschaft ist, daß wiederum die eigenen, selbstgesetzten Prämissen und Organisationsweisen konkreter Forschungsarbeit reflektiert werden.

Lempert will dialektisch komplexe Analysen, Erklärungen und Interpretationen einer „Sozialisation durch Arbeit“ rückbinden an „moralische Entwicklungen der Persönlichkeit“, die Gradmesser für das erreichte Niveau (Stufen) der moralischen Urteilsfähigkeit sein sollen. Als Basistheorien benutzt er v.a. vielfältige Studien von Piaget und Kohlberg zur moralischen Entwicklung (aber auch z.B. Rawls ‚Theorie der Ge-

rechtigkeit') und unterscheidet fünf Formen/Entwicklungsstufen moralischen Bewußtseins:

1. Unterordnung unter Stärkere, Vermeidung von Strafe
2. Eingehen auf die Wünsche anderer Menschen, soweit das für die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse vorteilhaft erscheint
3. Bemühen um gute persönliche Beziehungen zu den nächsten Mitmenschen
4. Beitrag zum Funktionieren gegebener gesellschaftlicher Einrichtungen und Systeme und
5. Freiwillige und gerechte Organisation der ganzen Gesellschaft, d.h. gleiche Freiheit aller Menschen und Abbau von Benachteiligungen (S.89f.)

Hierbei kann auch von einer „vorkonventionellen Wolfsmoral“ (Stufe 1 und 2), einem „konventionellen Konformismus“ (Stufe 3 und 4) und einer „postkonventionellen Moral (Stufe 5) gesprochen werden. Lempert erkennt, daß „kapitalistisches Konkurrenzverhalten“ auf vorkonventionelle und konventionelle ‚Moral‘ setzt und eine „postkonventionelle Orientierung an den Prinzipien der Freiheit und Gerechtigkeit unerwünscht“ ist. Wenn mit Lempert (in Anlehnung an Kohlberg) das moralische Bewußtsein umschrieben werden kann, „als die Fähigkeit, für soziale Konflikte Lösungen vorzuschlagen und zu begründen, die für einen selbst verbindlich und für alle Beteiligten annehmbar sind.“(S.89), so ist damit ein moralischer Standpunkt bestimmt, der genau *nicht* von allen geteilt wird. Die sog. Entwicklungsstufen der Moral sind eben „genauer betrachtet“ nicht „verschiedene Arten moralischen Urteilsvermögens“ wie Lempert meint ¹⁵⁷ sondern durchaus Scheidelinien von Moral und Unmoral. Postkonventionelle Moral „stellt eher die Basis der Kritik der bestehenden und der Begründung einer demokratisch-sozialistischen Unternehmens-, Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung dar, in der die Menschenrechte nicht nur auf dem Papier der politischen Verfassung fixiert sind, sondern auch den Arbeitsalltag regeln.“(S.96)

Zurecht beschreibt der Autor widersprüchliche moralische Erwartungen und Handlungsmaxime, die an die „abhängig Arbeitenden“ gestellt werden: „Sie sollen dazu beitragen, Außenstehende (Lieferanten, Konkurrenten, Kunden) zu übervorteilen, auch konkurrieren (= Moralstufe 2), zugleich wirksam zusammenarbeiten (= Stufe 3 oder 4, je nach dem mehr informellen, persönlichen oder formal geregelten, auch technisch vermittelten Charakter der Kooperation) und die herrschenden Verhältnisse entweder als herrschende anerkennen (=Stufe 4) oder gar das kapitalistische Erwerbsstreben der Minderheit und die bürokratische Subalternität der Mehrheit als Garanten des Gemeinwohls gutheißen (= Stufe 5)“ (S.96)

Trotz des zweifellos gesellschaftskritischen Ansatzes bei Lempert scheinen m.E. mehrere ‚blinde Flecken‘ zum Moralbegriff, zu moralischen Urteilen und Gefühlen vorzuliegen¹⁵⁸, deren Klärung für eine verstehende Wirtschaftspädagogik von grundlegender Bedeutung sind:

1. Die grundsätzliche Frage ist ungeklärt, wie wir überhaupt die Notwendigkeit moralischen Handelns in der Gemeinschaft begründen, wenn im Zeichen der Aufklärung religiöse Prämissen wegfallen. Der ‚Kontraktualismus‘ und die davon verbreitete Version des ‚bürgerlichen Vertragsrechts‘ (wechselseitige Anerkennung als Wirtschaftsbürger) greifen sicher zu kurz. Auch der letzte Bezugspunkt - „alle Menschen“ - ist für eine postkonventionelle Moral nicht ausreichend. Ungeklärt ist

¹⁵⁷ Durch den unglücklichen Umstand, daß Lempert im gleichen Atemzug von Stufen, Entwicklungsstufen, Arten und Formen des moralischen Bewußtseins spricht und ebenso die Begriffe Fähigkeit, Vermögen, Bewußtsein weitgehend austauschbar benutzt, werden die Probleme nicht präzisiert, sondern vernebelt.

¹⁵⁸ Ich möchte nicht ausschließen, daß Lempert die ‚blinden Flecken‘ durchaus ‚privatistisch‘ erkannt hat. Jedoch ist nicht zu sehen, wie sie in einer nachvollziehbaren Weise markiert und für die wirtschaftspädagogische Diskussion fruchtbar gemacht wurden.

auch das Problem einer Orientierung an einer universalistischen versus einer ethnozentristischen Moral vor allem dann, wenn es um praktische Schlußfolgerungen geht.

2. Es scheint mir eine Überstrapazierung eines individualistischen Ethik(Moral)-Begriffs vorzuliegen; wie bei Stufe 1 und 2 überhaupt von Moral gesprochen werden kann, bleibt unklar. Ich halte es für angemessener von strategisch-taktischen Kommunikationsformen zu sprechen (von Überlebenstraining bis zur egoistische Nutzenmaximierung), die durchaus „Unmoral“ verkörpern können.
3. Im Abschnitt „Meßprobleme und Lösungsvorschläge“(S.94) spricht Lempert Probleme der Auswertung von Interviewprotokollen der befragten Arbeitnehmer an. Hier liegt also ein Kommunikationsversuch *über* Moral vor, textuell in Geschichten, Fragen, Antworten und kein unmittelbares moralisches Handeln. Damit muß aber eine ‚sprachanalytische Ethik‘ viel stärker berücksichtigt werden, was offensichtlich nur in Ansätzen geschehen ist. Wir kommen um differenzierte semantische und pragmatische Analysen der wie selbstverständlich gebrauchten Worte wie z.B. „gut“, „schlecht“, Muß-Soll-Kann-Normen nicht vorbei.

Feuersteins Beitrag begreift sich explizit als „Ergänzung“ zu Simon und Lempert. Er erweitert den theoretischen Bezugsrahmen durch „Inanspruchnahme von Kohlbergs Entwicklungstheorie des moralischen Bewußtseins, Piagets kognitiver Entwicklungspsychologie und Habermas Entwicklungstheorie kommunikativer Kompetenz.“(S. 99) Bei der Entfaltung sich wechselseitig bedingender sozialer, kognitiver und kommunikativer Kompetenzen gilt als höchste Zielbestimmung die bewußte Förderung einer *ganzheitlichen* Persönlichkeit. An diesem Kriterium sollen „Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen“ gemessen werden. „Konkret wäre festzustellen, inwieweit die Lernziele der Berufsbildungsreform und die neuen Formen der Arbeitsgestaltung Progressionen auf die postkonventionelle, formalsprachliche und formal-operative Entwicklungsstufe sozialer, sprachlicher und kognitiver Kompetenzen bewirken oder zu einem Beharren bzw. zur Regression auf die soziozentrisch-konventionelle, konkret-sprachliche und konkret-operationale Stufe führen.“ (S. 106)

Von Feuerstein wird leider nicht diskutiert, was es für die Wirtschaftspädagogik bedeutet, wenn die Lempertsche Skepsis bestätigt wird, daß postkonventionelles (Moral-)Verhalten und *ganzheitliche* Persönlichkeitsentwicklung in *diesem* beschriebenen Sinne von der Arbeitsgeberseite gar nicht erwünscht sein sollte. Welche Forschungsperspektive müßte dann eingenommen und welche sozialwissenschaftlichen Theorien zusätzlich bemüht werden?

Fassen wir das Ergebnis der Arbeitstagung zusammen: Die auf Einheit, zumindest auf Integration unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Ansätze hin angelegte Debatte kann im Sinne der eigenen Ziel- und Aufgabenformulierung als gescheitert angesehen werden. Die Paradigmen sind durchaus in sich gefestigt, von „interparadigmatischen“ Bemühungen und von „Imperialismusverzicht“(Lempert) ist wenig zu spüren.

Regel 3 „Implikationsprüfung“ wird hingegen von allen Ansätzen erfüllt, da sie i.d.R. selbst vorgenommen wird und auch ein zugrundeliegender ‚logischer Status‘ als Vergleichsgesichtspunkt nicht von allen in gleicher Güte und Reichweite geteilt wird. „Echte Wertkonflikte“ lassen sich selten durch Diskussion, auch nicht durch wissenschaftliche Diskussion beilegen.

Dennoch ist ein kommunikativer Anfang gesetzt, um sich die heterogene wirtschafts- und berufspädagogische Grundlagendiskussion zu vergegenwärtigen und möglicherweise zukünftig die Vorteile eines „Paradigmapluralismus“, gewendet als demo-

kratischen Relativismus, zu erkennen. Von einem ‚unverbindlichen Nebeneinander‘ zu einem ‚kritischen Miteinander‘ wird das ‚missing link‘ noch gesucht, damit die bisherige „Zwischenbilanz als Versuch einer Bestandsaufnahme 1979“ – nach über 20 Jahren – einmündet in die Neufassung einer differenzierten wirtschaftspädagogischen Standortbestimmung. Bisher gibt es wenig Neues zu vermelden.

Zum grundsätzlichen Problem solcher Auseinandersetzungen, auch aller Bilanzierungsversuche, zum Relativismus der Lebensformen und eben nicht nur der Meinungen, will ich an eine Geschichte bei Herodot erinnern: „Als Dareios König war, ließ er einmal alle Griechen seiner Umgebung zu sich rufen und fragte sie, um welchen Lohn sie bereit wären, die Leichen ihrer Väter zu verspeisen. Die aber antworteten, sie würden das um keinen Preis tun. Darauf rief Dareios die indischen Kalatier, die die Leichen der Eltern essen, und fragte sie in Anwesenheit der Griechen – durch einen Dolmetscher erfuhren sie, was er sagte - ‚um welchen Preis sie ihre verstorbenen Väter verbrennen möchten. Sie schrien laut auf und baten ihn inständig, solche gottlosen Worte zu lassen.. So steht es mit den Sitten der Völker, und Pindar hat meiner Meinung nach recht, wenn er sagt, die Sitte sei aller Wesen König.“¹⁵⁹

5. Paradigmapluralismus

– Auswege aus dem Labyrinth ideologischer Sackgassen ?

In gesellschaftspolitischen und pädagogischen Diskussionen der letzten Jahre ist der „Paradigmawechsel“ zum besonderen Plastikwort¹⁶⁰ avanciert. In Anführungsstriche gesetzt, den Autor in Klammern genannt, heißt es allorts - „Paradigmawechsel“ (Thomas Kuhn) - und schon erhält jede neue Ansicht oder vermeintliche Theorie-Aufwerfung im gesellschaftspolitischen Feld den Adelstitel „Paradimawechsel“¹⁶¹. Ehe man in Ruhe analysieren kann, um was es in der Sache eigentlich geht, wird das vermeintliche Paradigma schon durch ein neues ersetzt, in immer schnelleren Tempi bis sich alle Konturen verflüchtigen. Entschleunigung ist hier angesagt, wenn wir verstehen wollen, was ist. Ich will deshalb den Begriff des „Paradigma“ im Rückgriff auf Thomas Kuhn, v.a. „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“¹⁶² erläutern, was der Ausdruck ursprünglich und heute bedeutet (1), dann auf Jürgen Zabecks Vorschlag, „Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm“¹⁶³ für die Erziehungswissenschaft eingehen (2) und in - Fortführung und weiterer Zuspitzung dieser Auseinandersetzung - Auswege aus dem Labyrinth ideo-

¹⁵⁹ zit. nach: Paul Feyerabend, Erkenntnis für freie Menschen, Frankfurt 1980, S.140f.

¹⁶⁰ Plastikwörter sind konturschwach, weitgehend kontextautonom, äußerlich den Termini der Wissenschaft verwandt (meist daraus entlehnt) mit großem Assoziationshof freier Bedeutung. „Das Plastik ist weniger eine Substanz als vielmehr die Idee ihrer endlosen Umwandlung.“(Roland Barthes). Ausführlich dazu: Uwe Pörksen, Plastikwörter, Die Sprache einer internationalen Diktatur, 4. Aufl., Stuttgart 1992. Für eigene Prüfungszwecke eignen sich besonders gut Plastikwörter wie Kommunikation, Information, Prozeß, System, Projekt, Entwicklung, Modernisierung. Vgl. ausführlich Kap. III.2

¹⁶¹ Kuhn selbst beklagt den inflationären Gebrauch des Ausdrucks „Paradigma“ in der Rezeption. „Wenn ich Gespräche insbesondere zwischen Anhängern des Buches hörte, konnte ich manchmal kaum glauben, daß alle Teilnehmer von demselben Buch sprachen...“ Vgl. Thomas Kuhn, Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma, in: Thomas S. Kuhn, Die Entstehung des Neuen, Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte, herausgegeben von Lorenz Krüger, Frankfurt 1977, S.389-419.

¹⁶² Thomas S.Kuhn, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt 1967 (Original 1962)

¹⁶³ Jürgen Zabeck, Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. Ein Beitrag zur Überwindung der Krise in der Erziehungswissenschaft, in: Willi Brand/Dörte Brinkmann (Hrsg.), Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiträge zur Theorie und Praxis beruflicher Bildungsprozesse in der Gegenwart, Hamburg 1978, S. 291-332

logischen Sackgassen skizzieren, was gleichzeitig heißt, sich vom Glauben an „metatheoretischen Lösungen“ einer über allem anderen thronenden Wissenschaftstheorie zu befreien (3).

Zu 1: Thomas Kuhns „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ brachte soviel produktive Unruhe, Erschütterung, schroffe Ablehnung und helle Begeisterung in die wissenschaftliche Diskussionsarena, daß man von einer vor-kuhnschen und nach-kuhnschen Wissenschaftsbetrachtung sprechen kann. Grundlegend wurde mit Reizbegriffen wie „Paradigma“, „Revolution“, „Inkommensurabilität“ das Verhältnis von Wissen zur gewußten und bewußten Sache, zur Natur des Wissens, zur Legitimation des Wissensanspruchs, zur vielfältigen Forschungspraxis, zu ihren gesellschaftlichen und historischen Verortungen neu gestellt. Die traditionelle und etablierte Wissenschaftstheorie/Wissenschaftsphilosophie war im Mark getroffen. Was war das beunruhigend Neue? Die traditionelle Auffassung von der Genese wissenschaftlichen Fortschritts — Entwicklung durch Anhäufung immer „besserer“ Theorien, Gesetze, Beobachtungen — wurde durch historische Untersuchungen tatsächlicher Forschungspraxen in Frage gestellt. Vielmehr sollte ‚Wissenschaft als sozialer Prozeß‘ unter Paradigmakonkurrenz aufgefasst werden. Paradigmata sind „anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten Modelle und Lösungen liefern“. (11) Die Anerkennung einer neuen Theorie ist wesentlich die Übernahme neuer Überzeugungen und damit einer Entscheidung, was „als zulässiges Problem oder als legitime Problemlösung gelten sollte.“ (24) „Was die einzelnen Schulen unterschied, war nicht diese oder jene Schwäche der Methode — sie waren alle „wissenschaftlich“-, sondern ...ihre nicht vergleichbare Art und Weise, die Welt zu sehen und die Wissenschaft in ihr auszuüben.“ (21) Die „wissenschaftliche Revolution“ besteht im Kern in neuen Überzeugungen, neuen theoretischen und instrumentellen Bindungen einer Forschergruppe, auch mit dem Element der Willkür (zufällige persönliche und historische Umstände), die traditionszerstörend wirken müssen. Der Erfolg eines neuen Paradigma ist zu Beginn weitgehend „Verheißung von Erfolg“.

Wissenschaft ist ein „wackliges Bauwerk“; je stärker sich ein Paradigma etabliert, desto expliziter und starrer werden die einzuhaltenden Normen und Regeln. Ein gemeinsames Paradigma ist jedoch nicht gleichbedeutend mit gemeinsamen Regeln, sondern ein Paradigma ist übergeordnet, kann auch noch bei einigen fehlenden Regeln funktionieren. Normale Wissenschaft erschöpft sich in „Bestimmung signifikanter Fakten, gegenseitiger Anpassung von Fakten und Theorie, Präzisierung von Theorie.“ (57) Es geht ihr um Konsolidierung, Bewahrung des „Fortschritts“, weniger um bedeutende Neuheiten hervorzubringen. Ein bestimmter Denkstil wird durch wissenschaftliche Sozialisation (v.a. universitäre Ausbildung und Forschungspraxis) ausgebildet. Kuhn spricht hier in Anlehnung an Wittgenstein von großer „Familienähnlichkeit“, wie letztlich Objekte/Sachverhalte identifiziert, Theoriearbeit geleistet und Methoden angewendet werden. Erst in Krisenzeiten, nämlich genau dann, wenn normale „Problemlösungstätigkeit“ versagt (zunehmendes Auftauchen von Anomalien, Störungen, Erklärungsnot), erfolgt eine zunehmende Weigerung gegenüber der Anerkennung des Alten, Abspaltung (Bewußtsein der Krise) und die Suche nach dem Neuen. Der „Paradigmawechsel“ kann jedoch nur vollzogen werden, wenn die Konturen des neuen Paradigmas — die Verheißungen des Erfolgs — einigermaßen klar sind, denn keine ernsthafte wissenschaftliche Tätigkeit ohne Paradigma. Konkurrierende Paradigmata sind wesentlich unvereinbare Lebensweisen wie bei konkurrierenden politischen Parteien und Institutionen; sie sind strukturell „inkommensurabel“. Im Streit (Lyotard würde sagen im Widerstreit) verhalten sie sich zirkulär. „Je-

de Gruppe verwendet ihr eigenes Paradigma zur Verteidigung eben dieses Paradigmas.“(130) Eine nochmals übergeordnete, von allen akzeptierte Instanz existiert nicht. „Wie bei politischen Revolutionen gibt es auch bei der Wahl eines Paradigmas keine höhere Norm als die Billigung durch die maßgebliche Gemeinschaft.“(131) Ist jedoch eine Revolution siegreich, d.h. hier Etablierung eines neuen Paradigmas, ändern sich Sprache, Theorie- und Erwartungshorizont, Problemstruktur, Normen und Regeln; die Geschichte (in anerkannten Lehrbüchern) wird neu geschrieben, umgedeutet, den eigenen Bedürfnissen und Interessen „angepaßt“. Die Puzzles passen genau dann, wenn sie der neuen umfassenden Sehweise entsprechen. Es wird im herkömmlichen Sinn nicht „gelogen“, denn das würde die Existenz eines Feldherrnhügels der Wahrheit voraussetzen, sondern neu interpretiert, in neuer Praxis Probleme identifiziert und Problemlösungen erzeugt. „Wir müssen vielleicht – explizit oder implizit – die Vorstellung aufgeben, daß der Wechsel der Paradigmata die Wissenschaftler und die von ihnen Lernenden näher und näher an die Wahrheit heranhöhrt“(223). Entscheidend ist die durch historische Forschung gestützte Skepsis gegen die naive Fortschrittsidee der Kummulation „wissenschaftlicher Erträge“ –des immer Höher, Besser, Effektiveren gegenüber den Vorgängern. Das Gegenbild ist ein – immer Weiter – eine unaufhaltbare Wissensexplosion (aber auch die Ausdehnung des Nicht-Wissens, wovon wir wenig wissen) ähnlich den Wirkungen des „Big Bang“: kosmische Expansion, allerdings nicht in einen äußeren Raum hinein, sondern Expansion des Raumes selbst, Größe und physikalische Variablen verändern sich selbst.

Was sagt der Begriff Paradigma heute? Für sich genommen teilt er das ‚Schicksal‘ aller Zentralbegriffe wie z.B. Freiheit, Humanität, Wissenschaft, Theorie, Praxis: Er ist leer! Erst im erkennbaren Kontext, in einer spezifischen Verwendungsweise, können wir darlegen, was historisch und/oder aktuell gemeint sein kann. Kuhn hat in „Neue Überlegungen zum Begriff Paradigma“¹⁶⁴ den inflationären Gebrauch einzudämmen versucht und eine Präzisierung vorgenommen. Danach unterscheidet er zwei Verwendungsweisen:

- a) im Sinne einer wissenschaftlichen Forschergemeinschaft, deren Überzeugungen und Hintergrundannahmen
- b) im Sinne von „Musterbeispielen“, die als konkrete Problemlösungen paradigmatisch anerkannt sind.

Eine von Kuhn vorgenommene, argumentativ gut begründete Korrektur des Paradigmabegriff (a) hin zur „disziplinären Matrix“ wurde von der Rezeption weitgehend ignoriert. Der eingeführte (in vielfältigen Varianten gelesene) Begriff wurde durch die ständige Rezeption(sgeschichte) wirkungsmächtiger als „Urtext“ und Autor selbst. In diesem Sinne wird es auch weitergehen – eine Therapie mit normierten Sprachcodes bleibt erfolglos, auch wenn Versuche in solch eine Richtung immer wieder von neuem aufflammen. Sprache und ihre zentralen Begriffe lassen sich nicht ins Prokrustesbett spannen.

Zu 2: Zabeck formuliert die „Idee eines Paradigmapluralismus“¹⁶⁵ aus der Position eines entwickelten Krisenbewußtseins in den Erziehungswissenschaften. Er diagnostiziert einen paradoxen Zustand, daß diejenigen, die die Krise lösen wollen, sie geradezu verschärfen. Mit ihrem „Sendungsbewußtsein“ wollen sie die „Diziplin auf ein einziges Paradigma festlegen“(293). „Wie sich bereits jetzt abzeichnet, ist die revolutionäre Kraft sowohl des kritischen Rationalismus als auch die der kritischen

¹⁶⁴ Kuhn 1977, a.a.O.

¹⁶⁵ Zabeck 1978, a.a.O. Vgl auch ders., Die Bestimmung der Ziele der Berufserziehung als erziehungswissenschaftliches Problem, in: m Johannes Baumgardt/Helmut Heid, Erziehung zum Handeln, Trier 1978

Theorie nicht stark genug, um den Machtkampf für sich zu entscheiden.“(302) Der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bescheinigt er als erziehungswissenschaftliches Paradigma eine erstaunliche Bindungskraft, hält aber auch sie nicht in der Lage, die Krise zu meistern. Zabeck übernimmt den Kuhnschen Paradigmabegriff, merkt jedoch kritisch an, ob dieser wesentlich auf die Naturwissenschaften gemünzte Begriff überhaupt auf die Erziehungswissenschaft übertragbar sei. Dezierte Gründe, warum er nicht übertragbar sei, führt er jedoch nicht an. Trotz des Wissens um den Verlust der Einheit, trotz der weitgehenden Inkommensurabilität der Paradigmen formuliert er das Ziel: „Es bedarf der Ermittlung eines paradigmaübergreifenden Regulativs für jene, die den Anspruch erheben, vom Kreis der Fachgenossen und von der allgemeinen Öffentlichkeit als Erziehungswissenschaftler akzeptiert zu werden.“(295) Allein die Zielbestimmung wirft die Standardfragen auf: Wer ermittelt hier was und wie (Bedingungen, Interessen, Motive)? Beanspruchen nicht alle Akzeptanz? Was heißt hier allgemeine Öffentlichkeit? Was heißt Erziehungswissenschaftler? Die heterogenen Antworten und die akzeptierten Gründe im je eigenen Paradigma sind bekannt. Zabeck glaubt, „daß verschiedene Paradigmata einer Wahrheitsidee dienen können“; er meint nicht jedoch nicht die „Korrespondenztheorie der Wahrheit“ im Sinne des Kritischen Rationalismus und auch nicht die „Konsenstheorie der Wahrheit“ im Sinne der Kritischen Theorie, da diese paradimaspezifisch gebunden seien, sondern er kreiert ein umfassendes ‚Etwas‘, was in irgend einer Weise das ‚Neue‘ darstellen soll.. „Wir meinen in einem umfassenden Sinne eine Grundhaltung, die als „Wahrhaftigkeit“ angesprochen werden kann und sich insbesondere „als Streben nach intellektueller Redlichkeit in rationaler Zucht und begrifflicher Sauberkeit“ (Kiehn) konkretisiert. Aus dieser Grundhaltung erwächst die „neutrale Distanz“ (Diemer).“(323)¹⁶⁶ Zabecks Rückgriff auf Kiehn und Diemer löst das Problem in keiner Weise; die geforderte Grundhaltung der Wahrhaftigkeit und die intellektuelle Redlichkeit sind sowohl im Wahrheitsbegriff des Kritischen Rationalismus als auch in dem der Kritischen Theorie aufgehoben, stellen sozusagen eine Trivialität dar. Seine Lösungen des Paradoxon vergrößert das Paradoxon. Der Irrglaube, es gäbe ein „paradigmaübergreifendes Regulativ“, die „neutrale Distanz“ etc. fällt hinter das schon erreichte Reflexionsniveau zurückfällt. Eine law-and-order-Konzeption (Zucht, Sauberkeit) verweist zusätzlich auf geistige Wurzeln, die zur Lösung nichts beitragen können. Konsequenterweise im „Geschäft der Wahrheitsfindung“(324) schließt er durch die Hintertür eine „emanzipatorische Pädagogik“ aus dem von ihm gepriesenen „Paradigmapluralismus“ aus, da hier „Parteilichkeit“ festzustellen sei. Im Kern wirft ein Ideologe einem andern Ideologen vor, daß er ideologisch sei. Außer dem progressiv klingenden Begriff des „Paradigmapluralismus“ bleibt Zabeck eine schlüssige Argumentation für seine „Lösung“ schuldig. Er erschrickt vor der Krise der Erziehungswissenschaft, rettet sich dann - entgegen seiner eigenen Analyse - in die anscheinend notwendige Einheitsidee, in Sorge um die Überlebensfähigkeit der erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Die Einheit der Disziplin hat in dieser Konstruktion notwendigerweise Zwangscharakter, muß widerstreitende Positionen ausgrenzen und abgrenzen, um so ihr spezifisches „Geschäft der Wahrheitsfindung“ betreiben zu können. Die ideologischen Sackgassen sind nicht überwunden. Notwendig erscheint mir gerade der Blick auf das Ausgegrenzte, das Nicht-Wahrgenommene, das die eigene Konzeption Störende, was oft genug verbogen bzw. unkenntlich gemacht wird. Eine tiefgreifende Schwäche (oder doch ein machttaktisches Kalkül?) ist hier bei Zabeck - neben den bisher diskutierten - zu konstatie-

¹⁶⁶ Meint Zabeck mit diesem „wir“ die Gruppe der „neutralen Distanz“ mit dem geistigen Ziehvater Ludwig Kiehn, über den Paradigmata schwebend? Das rhetorische „Leser-Wir“ kann jedenfalls nicht gemeint sein, da er sich gegen die Wissenschaftsgruppierungen des Kritischen Rationalismus und der Kritischen Theorie abgrenzt.

ren. Er erwähnt berechtigt „prinzipielle Einwendungen“ gegen den Rationalismus, meint damit Spinner und Feyerabend, und behauptet, daß diese selbst im „Bannkreis“ des kritischen Rationalismus stehen würden.⁽³⁰⁶⁾ Bei Spinner mag dies wohlwollend geprüft noch angehen, ihn im Kern als Vertreter einer kritischen Variante des kritischen Rationalismus (Albert-Schüler) zu interpretieren. Im Fall von Feyerabend ist dies schlicht falsch, da er den „Bannkreis“ der Popperianer längst hinter sich gelassen hat und als einer der profiliertesten Gegner u.a. des kritischen Rationalismus einzustufen ist. Zabeck erwähnt Feyerabends Buch „Wider den Methodenzwang“, um es gleichzeitig in seiner Substanz zu ignorieren. Ich wage den „Entdeckungszusammenhang“, daß er entweder die Feyerabendschen 16 Thesen nie gelesen hat, oder vor dessen radikalen Einsichten erschrocken, Ausgrenzung und Verdrängung praktizieren mußte. Denn unter differenzierter Kenntnisnahme der ‚historischen Wende‘ der Wissenschaftstheorie und der radikalisierten Zuspitzung durch Feyerabend in „Wider den Methodenzwang“ und anderen Schriften¹⁶⁷ wären Zabecks vorgeschlagene „Lösungen“ zur „Überwindung der Krise in der Erziehungswissenschaft“ nicht haltbar gewesen. Der „Paradigmapluralismus“ hätte ein prinzipiell anderes Gesicht, tatsächlich Aussicht, aus dem Labyrinth ideologischer Sackgassen herauszufinden.

Wie könnte die neue ‚idea‘, der Gestaltwandel, der neue Umriß aussehen, ohne wieder nur im Meinungsstreit der verkürzten ‚Ideen‘ zu landen?¹⁶⁸

Hieße dies Akzeptanz eines sich praktisch durchsetzenden „anything goes“? Und wie wäre wechselseitige diskursive Kritik noch möglich? Hieße dies auch für wirtschaftspädagogische Theoriebildung: „Leb wohl, Vernunft!“¹⁶⁹? Die dem bisher entwickelten Untersuchungsgang der Arbeit entsprechende Antwort lautet: Es kommt darauf an, was wir unter „Vernunft“ verstehen, welchen Standpunkt wir einnehmen, in welcher wissenschaftlichen Forschergemeinschaft wir uns befinden, d.h. welche Gruppenüberzeugungen (z.B. Modelle der Wirklichkeit, Prognoseverfahren, Adäquatheitsstandards, ‚Musterbeispiele für „Lösungen“‘) wir axiomatisch teilen. Jedenfalls ergibt sich aus dem kaum abweisbaren „metatheoretischen Skandal“¹⁷⁰, der

¹⁶⁷ Vgl. auch, ders. Probleme des Empirismus, Schriften zur Theorie der Erklärung der Quantentheorie und der Wissenschaftsgeschichte, (ausgewählte Schriften), Braunschweig 1981; insbesondere Bd 2 Kap.1,3 und 5; ders. Erkenntnis für freie Menschen, veränderte Ausgabe, Frankfurt 1995

¹⁶⁸ Vgl. dazu Thomas Kuhn, Logik oder Psychologie der Forschung? In: ders. Die Entstehung des Neuen, a.a.O.S.357-388. Feinfühlig werden Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und die gravierende Unterschiede zwischen Popper und Kuhn entwickelt.

¹⁶⁹ Vgl. Feyerabend, Irrwege der Vernunft, Frankfurt 1989, Kap XIV Leb wohl, Vernunft!, S. 409 ff

¹⁷⁰ Vgl. Michael A. Overington, Einfach der Vernunft folgen: Neuere Entwicklungstendenzen in der Metatheorie, in: Wolfgang Bonß, Heinz Hartmann, Entzauberte Wissenschaft, Soziale Welt, Sonderband 3, , Göttingen 1985, S. 113 - 127. Unter wesentlicher Bezugnahme auf Thomas Kuhn, Paul Feyerabend und den ‚geläuterten‘ logischen Positivist Carl Hempel analysiert Overington den „metatheoretischen Skandal“ im Forschungsfeld der Soziologie. Er besteht im Kern darin, daß das Programm des logischen Positivismus ein Abgrenzungskriterium - Verifikationsprinzip bis hin zum verfeinerten konklusiven Falsifikationsprinzip - auszuweisen, was kognitiv sinnvolle wissenschaftliche Aussagen von anderen (sinnlosen) Aussagen durch empirische Beobachtung unterscheidet, als gescheitert angesehen werden kann. Damit ist das „Rückgrat“ eines besonders privilegierten Status wissenschaftlichen Wissens gebrochen. Overington zitiert u.a. Hempel : „Ich denke, daß es zwecklos ist, die Suche nach einem angemessenen Kriterium für Testbarkeit fortzusetzen, das sich auf deduktive Beziehungen zu Beobachtungssätzen stützt ..., die Ergebnisse werden immer ein Kriterium bringen, das entweder zu restriktiv, zu umfassend, oder beides ist.“ (S. 116)

Overington stellt jedoch klar (und das ist mir auch für die Zunft der Wirtschaftspädagogen wichtig, da ich bezogen auf die diskutierten Probleme keinen gravierenden Unterschied zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft erkennen kann), daß aus diesem zum Bewußtsein gekommenen „metatheoretischen Skandal“ kein Generalangriff auf die Wissenschaft zu verstehen ist. „Es gibt gute Gründe für die Interpretation unserer Erfahrungen mit den Mitteln der Wissenschaft - Gründe, die man kaum als inadäquat bezeichnen wird. Dies ist kein Anschlag auf die Vernunft. Die Berechtigung der wissenschaftlichen Vernunft läßt sich auch ohne Rückgriff auf angebliche

Entzauberung objektiver Begründungen für ALLE, auch eine Chance: mehr Wettbewerb von Forschern und Forschergemeinschaften, neue Wahrnehmungs- und Darstellungsweisen von Wirklichkeiten; zugespitzt eine Weltbildkorrektur (Vielfalt von Traditionen, Grundüberzeugungen, interpretierte und überhaupt wahrgenommene Sachverhalte, akzeptierte Methoden, ...) in einer verstehenden Wirtschaftspädagogik in Anlehnung an Thomas Kuhn „von-dem-was-wir-wissen ... zu-dem-was-wir-wissen-möchten“.¹⁷¹

Versinken wir deshalb in Beliebigkeit und dem berüchtigten, angstbeladenen „anything goes“? Ich sehe keine andere Antwort als ein klares NEIN verbunden mit dem Auftrag, verbreitetes Unverständnis abzubauen und über bewußtes Mißverstehen als Abwehrstrategie aufzuklären. Fangen wir an mit dem vielzitierten „anything goes“, was von vielen Kritikern Feyerabend als „sein“ vertretener Grundsatz fälschlicherweise unterstellt wird. Feyerabend kommt durch wesentlich historische Untersuchungen zum Gang tatsächlicher wissenschaftlicher Forschungspraxis zum Ergebnis, daß „der einzige allgemeine Grundsatz, der den Fortschritt nicht behindert, lautet: Anything goes“. Er belegt, daß „der Gedanke einer festgelegten Methode oder einer feststehenden Theorie der Vernünftigkeit auf einer allzu naiven Anschauung vom Menschen und seinen sozialen Verhältnissen beruht“ und daß bestimmte wissenschaftliche (und politische) Gruppierungen in ihrer „Sucht nach geistiger Sicherheit in Form von Klarheit, Präzision, „Objektivität“, „Wahrheit“ genau diesen einen Grundsatz (anything goes), „der sich unter *allen* Umständen und in *allen* Stadien der menschliche Entwicklung vertreten läßt“, liquidieren wollen.¹⁷²

Feyerabend wendet sich vehement gegen die Herrschaft abstrakter Regeln und Methoden, die gegenüber besonderen Umständen, konkreten Problemen, dem einzigartigen Fall nicht adäquat, oft sogar schädlich sind. In intensiver Diskussion u.a. mit dem kritischen Rationalisten Hans Albert hält er flexibel handhabbare „Faustregeln“ aus Erfahrung für durchaus notwendig und wünschenswert und will das „methodologische Kriegsbeil“ begraben. „Daß sich ein gemeinsamer Gesichtspunkt auch in der Methodologie wird finden lassen, bestreite ich nicht, ich halte es sogar für sehr wahrscheinlich, weil die Welt bestimmten Gesetzen gehorcht und weil auch das Denken der Menschen bestimmten Gesetzen gehorcht. Methodologie, das ist für mich wie Regeln des Häuserbaus (man baut ja auch hier, nur eben baut man Theorien). Diese Regeln hängen ab von der Natur des verwendeten Materials, von Witterungsbedingungen, von der Qualität der Arbeiter (mit Facharbeitern wird man Häuser anders bauen, als mit unqualifizierten Arbeitern) und so fort. Es wird also viel Variationen in den Regeln geben, selbst bei konstantem Ziel, aber auch Gemeinsamkeiten. In den Wissenschaften ist es ähnlich, nur kommt hier noch hinzu (aber selbst das

Privilegien nachweisen.“ (S. 114) Allerdings - so möchte ich klarstellen - sie ist eben nur *eine* gewichtige Stimme im Konzert der Vernunft. Im Unterschied zu Overington will ich auch nicht von einem „metatheoretischen Skandal“ sprechen, sondern von einem großen, gescheiterten wissenschaftlichen Projekt, was über Ausdifferenzierung von Metaregeln nochmal die (verlorene) Einheit der Wissenschaften herstellen wollte. Das Projekt gilt als erledigt, reiht sich ein in die lange Ahnengalerie wissenschaftlicher Irrwege, auch wenn in den Einzelwissenschaften immer wieder die Sehnsucht nach der verbindlichen Klarheit und Eindeutigkeit für ALLE aufkeimt. Dieser normierenden Prozesse gehen einher mit der Versuch, natürliche Sprachen zurückzudrängen, die sog. „Unschärfen“ beseitigen zu wollen und Mathematisierung /Formalisierung zu erreichen. Die rasante Ausweitung der Mathematisierung der BWL in den letzten 30 Jahren ist ein hervorstechendes Beispiel.

¹⁷¹ Thomas Kuhn, a.a.O., S. 224

¹⁷² Vgl. Feyerabend, Wider den Methodenzwang, Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt 1976 und 5. Auflage 1995, S. 21-32. Einige Kürzungen, stilistische Änderungen, Einschübe und drei neue Kapitel sind zwischen der 1. Auflage und der von mir zitierten 5. Auflage festzustellen. Zur Aufklärung von Mißverständnissen vgl auch: ders. Erkenntnis für freie Menschen, Veränderte Ausgabe, Frankfurt 1995, erster Teil, Abschnitt 6 „anything goes“, S. 97-99

gibt es beim Häuserbau), daß man durch das Bauen von Theorien neue und unerwartete Situationen schafft, und zuweilen auch einsieht, daß anfangs gesteckte Ideale besser durch andere Ideale ersetzt werden. Aber auch hier herrscht nicht unbegrenzte Willkür, weil eben der Mensch und das Material wegen seiner Endlichkeit nur einer endlichen Anzahl von Reaktionen fähig ist...“¹⁷³

Schwenken wir unseren Scheinwerfer wieder auf die Wirtschaftspädagogik. Nach dem herausragenden Verständigungsversuch wirtschaftspädagogischer Theoriebildung (vgl. II.4 dieser Arbeit) kann von einer ‚offenen Situation‘ gesprochen werden, in der praktische Forschungsansätze in Ausrichtung auf Paradigmapluralismus, Methodenpluralismus, Transdisziplinarität zumindest nicht unterdrückt werden.

Vielleicht wird sich in der Wirtschaftspädagogik unausgesprochen „durch eine im wesentlichen jüngere Forschergeneration“ so etwas wie ein „demokratischer Relativismus“ auch in der Theoriebildung durchsetzen; man weiß um Begrenztheiten des eigenen Standpunkts, weiß um die bescheidenen Früchte metatheoretischer Ausflüge, insbesondere von Letztbegründungsversuchen und methodologisch verbindlich allgemeingültigen Regelwerken. Wirtschaftspädagogen würden sich dann der Feyerabendischen „Erkenntnis für freie Menschen“ weitgehend anschließen: „...daß sich die Verfahren der Wissenschaften keinem gemeinsamen Schema fügen - sie sind nicht ‚rational‘ im Sinne solcher Schemata. Kluge Menschen halten sich nicht an Maßstäbe, Regeln, Methoden, auch nicht an ‚rationale‘ Methoden, sie sind Opportunisten, das heißt, sie verwenden jene geistigen und materiellen Hilfsmittel, die in einer bestimmten Situation am ehesten zum Ziele zu führen scheinen.“¹⁷⁴ Sie entscheiden von Fall zu Fall, möglichst alle Besonderheiten berücksichtigend, welche Maßstäbe, Kriterien, Indikatoren etc. gelten und welche Methoden angewandt werden. Das Aufnehmen und Verändern des Brauchbaren, auch eine „prinzipienlose Übernahme fremden Gutes“, zeichnet einen fruchtbaren Opportunismus aus; er weiß um seine traditionsabhängige Relativität und Subjektivität.¹⁷⁵ Freie Wissenschaft, freier Austausch von Gedanken bedeutet vor allem die Installation einer „Schutzstruktur“ für weniger privilegierte, fast schon vergessene Forschungstraditionen und damit Abwehr gegenüber einer übermächtigen „rationalen Argumentation“ mit festgelegten Spielregeln als Allheilmittel und unterstelltem Wesen menschlicher Verständigung überhaupt. Solch ein relativistisches Wissenschaftsverständnis hat als Hintergrundvision „eine freie Gesellschaft, in der alle Traditionen gleiche Rechte und gleichen Zugang zu den Zentren der Erziehung und anderen Machtzentren haben.“¹⁷⁶

¹⁷³ Wilhelm Baum (Hg), Paul Feyerabend – Hans Albert, Briefwechsel (1966-1971), Frankfurt 1997, S.153-154; im Brief vom 05.Aug.1969 erläutert und interpretiert Feyerabend in Hochschätzung Hegelscher Philosophie „einige, wenige, sehr kluge Regeln und Prinzipien“: „Alles bewegt sich (I), Alles ist mit allem anderen vermischt (II), Die Dinge, Prozesse etc. dieser Welt sind selbstwidersprüchlich (III), Die Dinge entwickeln sich so, daß sie in ihr Gegenteil umschlagen (IV)“, S. 120-127; vgl auch die fruchtbringende Möglichkeit eines ‚heiter-spaßigen‘ Umgangs mit einem ‚ernsten‘ Thema: Zeichnung von Feyerabend zu Popper-Mutationen 0 bis 5 und Alberts Antwort S. 143-149

¹⁷⁴ Vgl. Paul Feyerabend, Erkenntnis für freie Menschen, veränderte Ausgabe, Frankfurt 1995, S. 9 und ders., Wider den Methodenzwang, Frankfurt 1976

¹⁷⁵ „Ein Wissenschaftler, ein Künstler, ein freier Bürger ist kein Kind, das Papa Methodologie und Mama Rationalität braucht, um es in einer Welt zu etwas zu bringen, er kann schon für sich selbst sorgen, denn er erfindet nicht nur Gesetze, Theorien, Bilder, Stücke, Staatsauffassungen, Ansichten über Welt, Mensch und Gott, er erfindet ganze Lebensformen mit allen ihren Regeln und Maßstäben.“ S. 94 in EfM

¹⁷⁶ Vgl. Feyerabend, EfM, Elemente des Relativismus, a.a.O., S. 68-78, hier S. 72

In jüngster Zeit besticht eine Forschungsarbeit innerhalb der Wirtschaftspädagogik, die vehement für radikale Pluralität, neuen Wahrnehmungs- und Beobachtungsperspektiven, für die Einheit von Differenzen in der beruflichen Bildung eintritt. Sie will Wittgensteins Sprachspielkonzeption, postmoderne Blickwinkel Lyotards und systemtheoretische Überlegungen Luhmanns unter dem programmatischen Titel „Zeit der Modernisierung“¹⁷⁷ zusammendenken und am Anwendungsfall beruflicher Bildung und der sie konstituierenden Differenzverhältnisse näher veranschaulichen. Postmodern bedeutet hier nicht Beliebigkeit, sondern grundsätzliche Akzeptanz eines Pluralismus von Sprachen, Modellen und Verfahrensweisen, Abschied von der Einheitsvernunft, Anerkennung von Differenz, Diskontinuität und Dissens als Ausgangspunkt und oft auch als Ergebnis von realen gesellschaftlichen Veränderungsdynamiken und Forschungspraxen. Der Abschied vom Konsensmodell als einheitsstiftende Sinnggebung ergibt sich aus dem „Tod der großen Erzählungen“ (Lyotard), bedeutet nicht Untergang des modernen Abendlands, sondern „permanente Geburt“ immer neuer beschreibbarer Differenzen mit gesellschaftsstabilisierendem Wert. Gegenüber einer sich immer deutlicher abzeichnenden Monopolisierung der ökonomischen Diskursart (d.h. dem unterschiedslosen ‚Allesfresser Kapital‘, der versuchten Verwandlung aller gesellschaftlichen Verhältnisse in quantifizierbare Tauschverhältnisse) verhält sich postmoderne Theorie aufgrund ihrer Bindung an radikale Pluralität und Differenzverortung gerade nicht beliebig, sondern gesellschafts- und systemkritisch. ‚Postmoderne‘ will die vielen ‚kleinen Erzählungen‘ in voller Gestalt zur Sprache bringen, Übergänge ausloten und Unterscheidungsvermögen entwickeln. „Zeit der Modernisierung“ thematisiert das gesamte Spektrum wirtschafts-/berufspädagogischer Frage- und Problemstellungen: u.a. Arbeit und Beruf, Technologisierungs- und Rationalisierungsprozesse, Krise des Dualen Systems, Bildung und Qualifizierung, Wissen und Lernen, Unternehmenskulturen, Weiterbildung, Selbstorganisation, Veränderung von Systemzeiten, Zeithorizonten und Beschleunigungsprozessen. Komplexität und Ausdifferenzierungen der Forschungsarbeit laden zum vielfältigen Diskutieren, Klassifizieren, Interpretieren, Ausprobieren und Mitspielen in differenzierten theoretischen Landschaften ein. Selbstbeobachtend stellt Orthey fest: „Die Mischung als ästhetisches Ganzes, also als Sprachspiel dieser Beiträge zum Thema ‚Zeit der Modernisierung‘ kann leicht verwirrend, irritierend und womöglich auch verärgern wirken – andererseits vielleicht überraschend, anregend, widersprucherregend, anschlussfähig für Vielerlei. Das ist die Wirkung des Versuchs, die (beobachtete) Form des Problems in der Form seiner Bearbeitung zu spiegeln. Und dies bedeutet auch Nichtverstehen als Verstehensform zu erschließen.“... „Man kann versuchen zu verstehen – und den Versuch (dieser Arbeit) zu verstehen – oder ihn nicht zu verstehen, bzw. das Nichtverstehen nicht zu verstehen – und sich dies semantisch verständlich zu machen. Dazu kann man spielen. Spiel wäre dann auch das anschlussfähige Wissenschaftsmotiv.“¹⁷⁸

¹⁷⁷ Vgl. Michael Orthey, *Zeit der Modernisierung. Beiträge zur Problemformulierung einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung*. Dissertation an der Universität der Bundeswehr München, München 1996. Meine Ausführungen haben nur den Status hinweisender Zeige. Soweit ich sehe, steht eine kritische Beschäftigung mit diesem voluminösen, facettenreichen Werk (über 800 Seiten!) in der wirtschaftspädagogischen Zunft noch aus.

¹⁷⁸ Orthey, a.a.O., *Zusammenfassungen*, S.66.

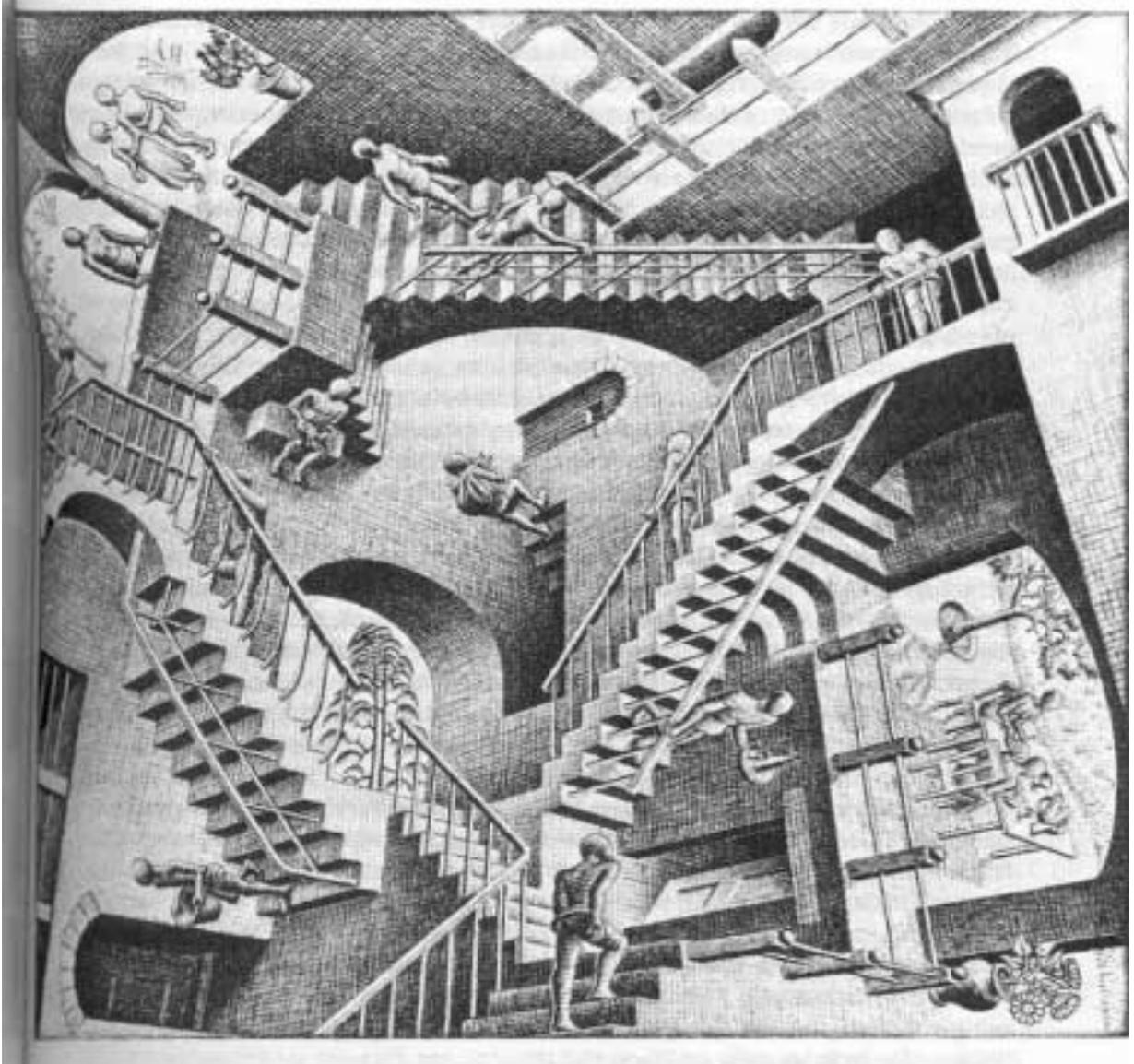
Ich will ein bißchen mitspielen beim „Schlußwort-Spiel“ (S. 68-71) des Autors, will agieren in Fremdtexen - bei flexiblen Regeln und weit gewählten Anschlußmöglichkeiten inklusive eigener Textproduktion.

Bin selbst verantwortlich, was ich schreibe – nicht verantwortlich, was Sie lesen.(Maturana) oder sollte es besser heißen: hineinlesen? Krieg dem Ganzen, zeugen wir für das Nicht-Darstellbare, aktivieren wir die Widerstreite, retten wir die Ehre des Namens (Lyotard). Die Erkenntnis der Erkenntnis verpflichtet. Sie verpflichtet uns zu einer Haltung ständiger Wachsamkeit gegenüber der Versuchung der Gewißheit.(Maturana/Varela). Aber wie ist es mit dem Satz wie -Ich weiß, daß ich ein Gehirn habe? - Kann ich ihn bezweifeln? Zum Zweifeln fehlen mir

Kritisch zu fragen wäre jedoch, welches Spiel gespielt wird, wer hier welche Spielregeln aufstellt und warum man sich daran halten soll. Haben wir zukünftig erst die Sprache der Postmoderne, der Systemtheorie und des radikalen Konstruktivismus zu lernen, um überhaupt noch auf der ‚Höhe der Modernisierungszeit‘ vernünftig über und in wirtschaftspädagogischen Fragestellungen diskutieren zu können? Wer trägt die Last der Übersetzungsleistungen? Deutet sich Inkommensurabilität der Paradigmen an? Die viel bemühte Kategorie „Anschlußfähigkeit“ läßt wohl selbstredend Vielerlei oder auch (fast) Alles zu, was sich da anschließen könnte, besagt aber kaum noch etwas über Qualität und Bedeutung des Anschlusses. Dagegen könnte man einwenden, daß sich das in der Ausdifferenzierung der Anschlüsse zeige und Qualität sich am Unterscheidungsvermögen festmache. Dennoch bleibt für die „autopoietischen Systeme“ in den „lernenden Organisationen“ in „hyperkomplexen Beschleunigungssystemen“ doch die implizite Drohung, daß eine defizitär ausgebildete „Anschlußfähigkeit“ dazu führe, den Anschluß zu verlieren und in einer „Zeit der Modernisierung“ unterzugehen. Wie gesagt: Produktive Unruhe mit neuer Terrainbestimmung, was alles im Horizont wirtschaftspädagogischen Verstehens Geltung haben soll, welche neuen Problem- und Forschungsfelder sich eröffnen, steht m.E. unaufschiebbar auf der Tagesordnung.

die Gründe! Es spricht alles dafür, und nichts dagegen. (Wittgenstein). Hat die Maturanasche „Verpflichtung“ überhaupt noch einen gesellschaftlichen Inhalt? Gewiß, wirklich Gescheites, Göttliches wissen wir nicht, wußte schon der alte Sokrates, aber was bedeutet das für unsere alltägliche Lebenspraxis, die nicht in Banalität aufgehen will? Brauchen wir Ordnung statt Chaos? Ordnungen sind komplexitätsreduzierende Erfindungen! Spiele des Geistes. Neue Spiele, neue Regeln. Der Geist arbeitet und spielt, spielen heißt, so viel leben wie arbeiten. Deshalb weiß mit Gewißheit der spielende Kopf: Unser Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung wechseln kann. (Picabia) Ob dies aber stimmt? Man muß sehen, erzählen sie ihre Geschichte. (Lyotard) Jeder erzählt seine eigene Geschichte, sind wir in Babylon? Was wird aus dem letzten Mythos ‚Geschichte‘? Hilfesuchender Ruf nach der abendländischen Logik, nach der Logik der Forschung. Und die Widerrede: An die Rektoren der Universitäten Europas, packen sie das Übel an der Wurzel, nämlich an der unseligen abendländischen Erziehung, die aus jungen Menschen nur noch übertünchte Gräber, Heuchler und Selbstbetrüger zu machen vermag: falsche Ingenieure, unechte Geisteswissenschaftler, Talmiphilosophen, blind für die wahren Mysterien des Lebens, des Leibes und des Geistes, denn wie Mumien sind sie verdorrt in den eng gewickelten Binden der Logik. Surrealisten aller Länder vereinigt euch! Ruhe bitte. Beruhigung ist angesagt. Auch die Nebelbildungen im Gehirn der Menschen sind notwendige Sublimate ihres materiellen, empirischen konstatierbaren und an materielle Voraussetzungen geknüpften Lebensprozesses. (Marx) Keine Perfektionsvorstellungen – was ich schreibe ist alles noch Null-Serie der Theorieproduktion. (Luhmann). Alles Lüge! Performativer Selbstwiderspruch! Ja sind wir denn nicht Zwerge auf den Schultern von Riesen? (Bernhard von Chartres) On the shoulders of giants – Otsog - vielgliedriges Ergebnis hingebungsvoller Gelehrtenarbeit - dass ich nicht lache, völlig ungeklärt ist, wie wir auf die Schultern raufkommen, die Taue sind gekappt, die Leitern weggestoßen. Halt – keine Flucht vor dem Ende. Das anschwellende Beifallsklatschen der Hände, die eigentlich Dampfhämmer sind, treiben erbarmungslos weiter. Der Galeriebesucher aber, wie in einem schweren Traum versinkend, weint, ohne es zu wissen. (Kafka) Und was wäre, wenn er zu sich käme und das erlösende ‚Halt!‘ rief? Die berühmte Identitätsfrage – wer bin ich? – kann eine Frage nach dem Paß sein oder doch eher der Wunsch, Indianer zu werden. Wenn man doch ein Indianer wäre, gleich bereit, und auf dem rennenden Pferde, schief in der Luft, immer wieder kurz erzitterte über dem zitternden Boden, bis man die Sporen ließ, denn es gab keine Sporen, bis man die Zügel wegwarf, denn es gab keine Zügel, und kaum das Land vor sich als glattgemähte Heide sah, schon ohne Pferdehals und Pferdekopf. (Kafka)

Ach, spielen wir das Spiel morgen weiter, mit geänderten Regeln oder lieber doch ein anderes!? Und wenn mir alles zusammenbricht, was Geltung und Wert zu haben beanspruchte, bleiben die Menschen, mit denen ich in Kommunikation stehe. (Jaspers)



M. C. Escher, Relativität, (Lithographie 1953)

Zwischenbetrachtung 1

Kurzer Rückblick auf den bisherigen Untersuchungsgang und Ausblick auf neues Terrain

In Kapitel I haben wir uns mit dem grundsätzlichen Problem der Wahrnehmung von „Wirklichkeiten“ in Diskursen beschäftigt. Pragmatisch können wir eher von Dissens als von Konsens in Wissenschaft und Pädagogik ausgehen. Die weitgefächerte Auseinandersetzung mit wirtschaftspädagogischen Grundbegriffen – ideologisch von Schlieper bis Lempert – führte zur Einsicht, den engen wirtschaftspädagogischen Rahmen zu verlassen und interdisziplinären Forschungsansätzen zu folgen. Zur Klärung des Begriffshorizonts ‚Wirtschaft‘ war dabei eine verstehende Nationalökonomie im Sinne von Schumpeter und Sombart besonders ertragreich. In der Pädagogik sind wir, wenn wir einen differenzierten kommunikationstheoretischen Ansatz verfolgen, die Ur-Ur-Enkel von Platon und Sokrates; wir können auf eine Traditionslinie von 2400 Jahren zurückblicken. Sprachlogos und Kommunikation sind grundlegend für den Aufbau der Kultur und der Paideia.

Wissens- und Informationsgesellschaft sind neue Suchbegriffe gesellschaftlicher Orientierung. Seismographisch sollen die dynamischen Wissensgebiete und Wirtschaftsfelder gefunden werden, die zukunftsbestimmend sind. Computertechnologie wird dabei als Basisinnovation angesehen. Wird in der ‚Theorie der langen Wellen‘ gesellschaftlich-ökonomischer Entwicklung die Informations- und Kommunikationstechnologie als fünfter Kondratieff gedeutet, so ist der zukünftige sechste Kondratieff mit dem Begriff der „psycho-sozialen Gesundheit“ markiert. Neben materiellen Interessen treten zunehmend auch ökologisch-naturalistische Orientierungen und spirituelle Bedürfnisse ins Blickfeld individueller und gesellschaftlicher Aktivitäten. Die Zukunft bleibt prinzipiell offen; sie ist immer nur teildeterminiert durch Gegenwart und Vergangenheit. Freiheit und Kreativität der Menschen fügen sich keinem vorgefertigten Kalkül. Welcher Wirtschafts- und Technologiestil als spezifische Lebensform favorisiert wird, welche mannigfaltigen ‚Sprachspiele‘ gespielt und welche Bildungsprozesse die Menschen einschlagen werden, bleiben Fragen und Herausforderungen, die es zu verstehen gilt. Am Geltungsanspruch der Vernunft muß – trotz vieler Irrwege – festgehalten werden.

In Kapitel II versuchten wir uns zuerst einen Einblick in die geschichtliche Entwicklung der Wirtschaftspädagogik zu verschaffen, von den Anfängen der Handelsschulpädagogik bis hin zur Einordnung als Universitätsdisziplin zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Normative und geisteswissenschaftliche Fundierungsversuche waren hervorstechend. Insgesamt verfügt(e) die Wirtschaftspädagogik über keine *eigenständige* Theoriebildung, sondern ist auf Bezugswissenschaften angewiesen; sie ist explizit oder implizit philosophisch „gesättigt“. Die Angewiesenheit auf Bezugswissenschaften verweist auf vielfältige Querschnittsaufgaben und steht für eine bewußte Öffnung der Disziplin für zukünftige komplexe Aufgaben und Herausforderungen. Ab den 60er Jahren traten neben den bleibenden geisteswissenschaftlichen Einflüssen zunehmend Fundierungsversuche als empirisch-analytische oder kritisch-emanzipative Erziehungswissenschaft auf den Plan. Die drei Hauptströmungen standen sich zum Teil – ideologisch tief verbunkert – verständnislos und unversöhnlich gegenüber. Am Leitbegriff „Emanzipation“ wurde dies besonders deutlich.

Im Jahr 1979, sozusagen als Ausdruck des Abebbens der ideologischen Kämpfe, kam es zum ersten herausragenden universitären Selbstverständigungsversuch der unterschiedlichen Positionen: „Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theo-

rieubildung“. Die auf Integration angelegte Theorieverknüpfung ganz unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Ansätze blieb allerdings in bescheidenen Ansätzen stecken und mündete nicht in eine konsensfähige Neufassung einer differenzierten wirtschaftspädagogischen Standortbestimmung.

Nach den Auswegen aus dem Labyrinth ideologischer Sackgassen wird nach wie vor gesucht. Von der notwendigen Anerkennung eines „Paradigmapluralismus“ ist viel die Rede. Offen bleibt, inwiefern es sich dabei tatsächlich um angemessene Auswege und Lösungen für die anstehenden Probleme und zukünftigen Herausforderungen handelt. Denkbar ist auch die wechselseitige Ausstellung von „Persilscheinen“ der eigenwilligen Interessenverfolgung in machtpolitischen Pattsituationen.

Im dritten Kapitel sollen mehrere große ‚blinde Flecken‘ in der wirtschaftspädagogischen Theoriebildung, insbesondere der mangelnden Rezeption der Bezugswissenschaften markiert werden. Die Wirtschaftspädagogik kann sich diesen Grundlagenproblemen nicht entziehen, wenn sie sich selbst verstehen will, da sie (bewußt oder unbewußt) auf bestimmten und bestimmbareren Zuschnitten, Beschreibungen und Interpretationen der Welt aufruht. Gemeint ist hier insbesondere das Feld der Ökonomie (Wirtschaftsverfassung, Arbeit, Beruf, soziale Praxis ...) und das Feld der Pädagogik (Bildung, Erziehung, Subjektkonstruktion, ...). In mannigfaltigen „Sprachspielen“ (Wittgenstein) handeln und erschließen wir uns die Welt. Sprache ist dabei nicht einfache Abbildung eines vorgängig Gegebenen, sondern ein „Zur Sprache kommen“(Gadamer) der Welt. **Verstehen** wird als Grundkategorie von Welt- und Selbstverständnis ins Spiel gebracht; Handlungsverstehen, Sprachverstehen, Textverstehen und SELBSTverstehen werden als Strukturganzheit aufgefaßt.

Gleichzeitig hat Kapitel III vorbereitenden Charakter für eine rhizomatische Wirtschaftspädagogik als tragfähiges Netzwerk einer grundlegenden Orientierung in Vielheiten und Pluralität (Kapitel IV).

III. Verstehen als Akte des Besorgens, Akte der Klassifikation und Interpretation der Welt

Wer VERSTEHEN als Grundkategorie von Welt- und Selbstverständnis ins Spiel bringt, produziert nahezu automatisch die Gefahr, daß es durch Aufblähung von Zuständigkeiten und Bedeutungsvarianten zu einer Überlastung und damit tendenziell zu einer Entleerung der Kategorie kommen kann. Allein das Verb ‚verstehen‘ zeigt mindestens ein Bedeutungsspektrum von *aussagen, verkünden, auslegen, interpretieren, dolmetschen* an. Hermeneutiker fühlen sich berufen, eine ‚Kunst des Verstehens‘ im Allgemeinen und eine ‚Kunst der Textauslegung‘ im Besonderen geschichts- und wirkungsmächtig zu entfalten. So kann sich der Bogen von einer existentiellen Daseinsanalyse/Daseinsauslegung bis zu spezifischen Textauslegungen mit methodologischen Fragen spannen. Der komplexen Verstehenskategorie werden meist Konfundierungen zugeordnet. Plakativ gesprochen: z.B. bei Dilthey das ‚Erleben‘, bei Heidegger das ‚Entwerfen‘, bei Gadamer die ‚Erfahrung‘.

Handlungsverstehen, Sprachverstehen, Textverstehen, SELBSTverstehen werden von mir als Strukturganzheit aufgefaßt; sie sind im praktischen Lebensvollzug und in der theoretischen Reflexion mehrfach ineinander verwoben. Lebensform, Sprachgebrauch und Welt- und Selbstverständnis bedingen sich wechselseitig.

Wenn im Folgenden trotzdem analytisch immer wieder „getrennt“ wird, so ist mit dieser Darstellungsweise der Anspruch verknüpft, dadurch ‚besser verstehen‘ zu können, nämlich in der Unterscheidung von Einzelem, was sich zu einem Ganzen webt. Der direkte Zugriff auf das GANZE, die Totalität der sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen und Verhaltensweisen, kann nicht gelingen. Mehrere Vorgriffe, Rückverweise und bewußte Doppelungen sollen den ‚trennenden Akt‘ der Aneignung wiederum relativieren. Jeweils wird auf unterschiedliche berechnete Momente des Ganzen focussiert; begleitende, parallele und überlappende Bewegungen, die ineinander fließen: Bewegung des Geistes, der sich selbst in Sprache zu fassen versucht, d.h. reflektierendes ‚Selbst‘ in der „Mitte“ von Sprache und Welt. Das Selbst-Bewußtsein ist Bedingung der Möglichkeit von Verstehens- und Erkenntnisprozessen überhaupt, Subjekt und Subjektivität lassen sich nicht exkommunizieren.¹⁷⁹

Das Subjekt kann in der Kommunikationsgemeinschaft das Entwerfen und Gelingen des Verstehens gewährleisten - in Vorgriff, Vorsicht, Aussicht und Nachsicht. Dasein und Verstehen „sind unter sich selbst als ursprüngliche Ganzheit verklammert, sie sind, was sie sind, als dieses Be-deuten, darin das Dasein ihm selbst vorgängig sein In-der-Welt-sein zu verstehen gibt. Das Bezugsganze dieses Bedeuten nennen wir die Bedeutsamkeit. Sie ist das, was die Struktur der Welt, dessen, worin Dasein als solches je schon ist, ausmacht.“¹⁸⁰ Daraus folgt für Heidegger: „Diese Vertraut-

¹⁷⁹ An vielältigen Versuchen konkrete Subjektivität aus den Wissenschaften zu liquidieren – allen voran die Naturwissenschaften – mangelt es nicht. Die Tendenzen sind aber auch in den Geisteswissenschaften zu konstatieren. Konstruierte Objektivität von ‚Sachverhalten‘ und ‚Tatsachen‘ genießen magische Anziehungskraft. In der BWL und neuerdings auch in verschiedenen Teildisziplinen der Pädagogik, insbesondere der Wirtschafts- und Berufspädagogik, wird nicht mehr von konkreten Subjekten mit ihrer Individualitäten in spezifischen Kontexten und Lebenswelten sondern von abstrakten „lernenden Organisationen“ gesprochen. Humanressourcen bewegen sich dann in Lernarrangements und operieren mit Lernmodulen. Wenn gleichzeitig auf den „ganzheitlichen Menschen“ rekurriert wird, so muß das automatisch kein Widerspruch markieren, da die Focussierung meist konturlos und trüb bleibt.

¹⁸⁰ Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen 1993 (1927), S. 87

heit mit Welt verlangt nicht notwendig eine theoretische Durchsichtigkeit der die Welt als Welt konstituierenden Bezüge.“¹⁸¹ Die universale Struktur des Verstehens ist ursprünglichste Seinsart des Daseins als In-der-Welt-Sein.¹⁸² Die theoretische Leistung der Auslegung ist sozusagen ein abkünftiger Modus des Verstehens. Und doch kann schwer bezweifelt werden, dass durch die Wissenschaften ein tieferes, sich selbst reflektierendes Verstehen und Erklären der Welt möglich ist, ja der gesunde Menschenverstand allein in einer hochkomplexen Welt nicht mehr ausreicht.

1. Handlungsverstehen

Wer von Handlungen und über Handlungen sprechen will, kommt unweigerlich auf die Hand als „Werkzeug der Werkzeuge“,¹⁸³ auf die geistbegabte geistdurchwirkte Hand – das ist nicht von der Hand zu weisen.

Die Hand als dem Menschen eigentümliche – eben keine Pfote, Tatze oder Flosse – will greifen, greift nicht nur in Abhängigkeit von der Großhirnsteuerung, ist in Teilausprägungen selbststeuerend – in der Tat: ‘denkende Hand’.

Fokuserweiterung: ICH greife, begreife einen Gegenstand, ein Ding, gleite mit den Fingerkuppen über die Tastatur, produziere Worte, Texte, Un-Dinge und ‚begreife‘ (auch) im Geist. Die Hand produziert Dinge und Undinge – Hand und Kopf sind im tatsächlichen Lebensvollzug i.d.R. nicht zu trennen. Ich weiß mich in guten Händen – buchstäblich und metaphorisch.

Wir schütteln Hände und kommunizieren; viele Hände betreiben Handel, wir arbeiten Hand in Hand – per Handschlag schließen wir Verträge, Handlungen und Handel als temporär identische Tätigkeiten, als identische Geschäfte.

Die Hand produziert, setzt ins Werk und erschafft sich selbst (siehe Escher-Zeichnung), hand-made mit und ohne Werkzeug. Man hat es sozusagen in den Händen (siehe Hände des Cellisten Mstislaw Rostropowitsch): das gesamte Vermögen, damit das Werk gelingt. Wir können oft das angestrebte Ziel mit Händen greifen und nehmen unser ‚Schicksal‘ in die eigenen Hände.

Der Mensch gilt als das „handelnde Wesen“, er handelt in doppeltem Sinne – Tat und Tausch.

¹⁸¹ a.a.O., S.86

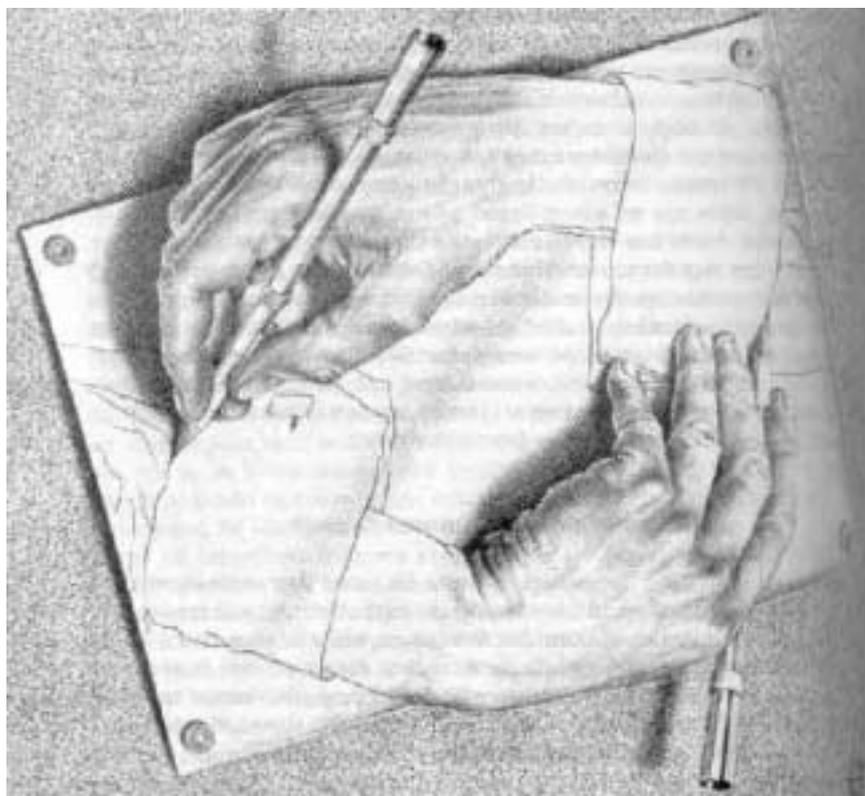
¹⁸² In „Unterwegs zur Sprache“ prägt Heidegger den berühmten Satz: „Die Sprache ist das Haus des Seins.“ Denn: „Erst wo ein Wort gefunden ist für das Ding, ist ein Ding ein Ding. So erst *ist* es.“ Vgl. S.164-166

¹⁸³ Vgl. G.W.F. Hegel, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse III, Werke 10, Frankfurt 1986, S. 194 (neu ed. Ausg. Auf der Grundlage der Werke 1832-1845). Hegel beschäftigt sich im § 411 „Die wirkliche Seele“ mit den Gebärden des Menschen, seinem leibhaftigen Ausdruck. Sicher gehört zur Durchbrechung der Tierheit neben der Hand v.a. der aufrechte Gang, die Sprache, die Gabe der Abstraktionsbildung etc. Mit dem Ausdruck ‘geistdurchwirkte Hand’ will ich gerade die Einheit von körperlichen und geistigen Momenten betonen und damit die Hand nicht nur funktionalistisch begreifen.

Vgl. dazu auch Oskar Negt /Alexander Kluge, Geschichte und Eigensinn, Kapitel 3, Frankfurt 1981. Zur Entwicklung und Bedeutung der menschlichen Hand insbesondere S. 161ff.



Spielende Hände: Der bedeutende russische Cellist Mstislav Rostropowitsch spielt Musik, die eigens für ihn geschrieben wurde



M. C. Escher, Zeichnen (Lithographie 1948)

Damit nicht alles ‚unbestimmt‘ im Mega-Begriff ‚*Handlung*‘ aufgeht, werde ich zur näheren Bestimmung und notwendigen Differenzierung von *Handlung* folgendermaßen vorgehen:

Handlung oder Tätigkeit als individuellen Akt begreifen, den wir in verschiedenen Aspekten und Dimensionen beschreiben können, von bewußten und unbewußten Unterscheidungsvermögen des Verstands und der Gefühle gespeist (1.1)

Handlung oder Tätigkeit als vergesellschafteter Lebensprozeß auf einer bestimmten historischen Entwicklungsstufe einer Gesellschaft verstehen und damit die Fundamentalstruktur des In-der-Welt-seins genauer freizulegen. Der existenziale Sinn des Daseins ist Sorge, d.h. zur Welt gewendet wesenhaft Besorgen und Fürsorge.(1.2)

Handlungsgeflecht: Technologisierung, Globalisierung und In-der-Welt-Krise als ‚Gemachtes‘, zunehmend alle Lebensbereiche Überformendes begreifen; sozusagen ein spezifische Zuspitzung des Arbeitsvermögens (1.3)

Trotz dieser Trennung wird aber immer wieder auf Transversalität verwiesen, damit nicht die Strukturganzheit des Verstehens aus dem Blick gerät.

1.1 Handlung als individueller Akt

Dass wir alltäglich „handeln“, Handlungen vollziehen – tatsächlich oder fiktiv - erscheint geradezu banal. Die theoretische Alternative wäre der Stillstand, die absolute Ruhe. Offensichtlich gehören zur Begriffsexplikation konstituierende und ergänzende Begriffe wie Bewegung, Verhalten, Wunsch, Absicht, Ziel, Wissen, Können, Konvention, Situation, Bedingung etc. Aus der Frage - Was ist eine Handlung? - ergibt sich immer auch gleichzeitig - Wie läßt sich Handlung angemessen beschreiben? - und schon nehmen wir ‚Sprech-Handlungen‘ vor! Und doch bleiben die Unterschiede, ob ich (nur) daran denke, einen Nagel in die Wand zu schlagen, davon rede, dass ich den Nagel in die Wand schlage oder ob ich es tatsächlich tue.

Verallgemeinernd läßt sich bei praktischen Handlungen strukturell unterscheiden in:

Das Handlungssubjekt (Individuum oder Gruppe), das als autonomes gedacht wird, die Handlung vorzunehmen, fähig zu einer intentionalen Bestimmung des Handlungssinns

Die Handlung selbst, der durchgeführte Akt, der von anderen Handlungsvollzügen abgegrenzt werden kann

Die Art und Weise der Handlung, gegebenenfalls die dazu eingesetzten Mittel Gründe und Ursachen der Handlung als Fragen nach Finalität/Intentionalität und Kausalität

Kontext der Handlung als Fragen nach räumlichen, zeitlichen und situativen Aspekten

Eventuell noch: Folgen der Handlungen, Konsequenzen

In praktischen Handlungsvollzügen liegen aber selten nur Primärhandlungen als Körperbewegungen vor, sondern meist komplexe Handlungen; Handlungen und Sprechhandlungen in gleichzeitigem Vollzug, die wiederum nur in den entsprechenden Bezugsnetzen zu begreifen sind.¹⁸⁴

„Ich bewege meinen Arm“ kann als isoliertes ‚Muskel- und Sehnenspiel‘ angeschaut werden; i.d.R. ergibt sich aber direkt die Frage nach dem Wozu, Warum, Wie und den Umständen – die Identität der Handlung will begriffen werden. Konkrete Wahrnehmung und immer im Spiel befindliche Interpretationsleistung können gar nicht abgetrennt werden. „Wenn jemand (absichtlich) seinen Arm bewegt, die Pumpe betätigt, das Wasserreservoir auffüllt, die Bewohner des Hauses vergiftet – sollen wir dann sagen, daß er damit vier oder nur eine Handlung vollzieht?“ G.E.M. Anscombe, von der dieses Beispiel stammt, gibt selbst die Antwort: „Kurz, er vollzieht damit nur eine einzige Handlung, nämlich A. Daß er – den Griff der Pumpe fest in der Hand – sein Arm auf und ab bewegt, *ist* unter diesen Umständen ein Betätigen der Pumpe; und es *ist* unter diesen Umständen ein Auffüllen des Wasserreservoirs; und es *ist* unter diesen Umständen ein Vergiften der Hausbewohner.“¹⁸⁵

Die in der alltäglichen Lebenswelt konstatierbaren Handlungen weisen sich aber meist durch hochkomplexe funktionale, systemische und kommunikative Zusammenhänge aus. Das - „es ist unter diesen Umständen“ – läßt sich nur annähernd und vorläufig fassen. Nehmen wir z.B. eine mittelfristig angelegte Entscheidung in einem Unternehmen mit dem Ziel der Organisationsoptimierung, so können wir konkret davon sprechen, dass es diese, ganz bestimmte Entscheidung als Handlung war, die wiederum weiteren Handlungsvollzüge und Handlungsfolgen nach sich ziehen wird. Die einzelnen Dimensionen und Aspekte werden zu Beginn nicht vollständig überblickt. Aus dem analytisch dünnen Handlungsmodell – Subjekt-Handlungs-Modus-Gründe/Ursachen - Kontext – ergibt sich ein differenziertes Netz von Aktionen, Reaktionen, Kon-sens, Dis-sens, Verstehen und Mißverstehen. Mißverstehen (mißlungenes Verstehen) wäre hier der häufig vorkommende Sonderfall des Verstehens, eben der prall gefüllte Lebensvollzug. Ein Beispiel aus der Universität könnte so aussehen: „Wenn wir unsere Arbeit so täten, wie wir meinen, daß sie richtig ist, würden Sie einen Schreck bekommen. Deshalb tun wir unsere Arbeit so, wie wir meinen, daß Sie glauben, daß sie richtig sei – obwohl wir annehmen, daß Sie ahnen, daß wir wissen, daß Sie im Bilde sind, was wir falsch machen -, um Sie im Glauben zu belassen, daß wir es nach Ihrer Vorstellung richtig machen.“¹⁸⁶ Dies ist allerdings nur die einseitige (wohl durchdachte) Perspektive der StudentInnen als Akteure des Arbeitsprozesses. Einsichtig, daß sich diese komplexe Handlungssituation und –struktur durch am Prozess beteiligte ProfessorInnen nicht unbedingt vereinfachen muß.

¹⁸⁴ Die Literatur zu ‚Handlungstheorien‘ ist kaum noch zu überblicken, das Bild des ‚Diskursdschungels‘ (vgl. Kapitel I dieser Arbeit) drängt sich erneut auf. Akzeptiert man aber das Selbstverständnis der analytischen Handlungstheorie, die sich wiederum als gemeinsame Metatheorie empirischer, normativer und rationaler Handlungstheorien begreift, so ergibt sich ein breit angelegtes Forschungsfeld, was von der Wirtschaftspädagogik noch kaum rezipiert wurde. Vgl. richtungweisend die fundierende Aufsatzsammlung verschiedenster Autoren in: Georg Meggle (Hg), Analytische Handlungstheorie, Bd 1 Handlungsbeschreibungen, Bd 2 Handlungserklärungen, Frankfurt 1977. Allein die thematisch geordnete Bibliographie verweist auf über 200 Titel.

¹⁸⁵ Alivin I. Goldman setzt sich in seinem Aufsatz „Die Identität von Handlungen“ ausführlich mit der Position von Anscombe auseinander und führt differenzierte „Akt-Bäume“ ein, die noch über die ‚dadurch-daß-Relation‘ hinausgehen. In: Georg Meggle, a.a.O., S.332-353

¹⁸⁶ Wandspruch in einer studentischen Cafeteria, zit. nach Dieter Geulen (Hg), Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung, Frankfurt 1982, S. 11

Person - hier identisch verwendet wie Subjekt und bestimmtes Ich - ist „Aktvollzieher“ – idealtypisch von Umsicht, Vorsicht und Einsicht geleitet, die rechte Gelegenheit und den geeignetsten Augenblick ergreifend. Das Subjekt koordiniert Handlungspläne, führt rationale Handlungen durch und kontrolliert das Ergebnis, den Erfolg – so das auch in der BWL vorherrschende Handlungsschema.

Seit Aristoteles wird der Mensch als animal rationale, als vernünftiges Wesen interpretiert und mit Kant lautet der auch für die Pädagogik richtungweisende Wahlspruch der Aufklärung: Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!

Der Mensch wird als Kopfgeburt gedacht; nicht-rationales und irrationales Verhalten wird abgedrängt, nicht wahrgenommen oder defizitär bestimmt. Wollen wir jedoch das ‚handelnde Subjekt‘ verstehen ist notwendig ergänzend hinzuzufügen: „Sapere aude! Sei neugierig, bediene dich *aller* (M.M.) eigenen Kräfte, habe Mut dich deiner Gefühle, deiner Vorfahren, der Geschichte, des Moments (und damit des Zufalls oder Neuen) kräftig zu bedienen; wobei du bei dem Wort bedienen nicht vergessen darfst, daß es sich von „spielen“ herleitet. Es ist Glückssuche, Schatzsuche gewesen, ehe es zu etwas diene. Wissen ist eine Lust. Diese Lust ist verschüttet. Vor allem: es fehlt das Selbstbewußtsein über den Sitz des Wissens. „... denn nicht wir wissen, es ist allererst ein gewisser Zustand unserer, welcher weiß“ (Heinrich v. Kleist)¹⁸⁷.

Es drängt sich die grundlegende Frage auf, die Jean Paul Sartre in der „Idiot der Familie“ zu beantworten suchte: „was kann man heute von einem Menschen wissen? (...) Diese Frage beantworten heißt, die Informationen, die wir über ihn haben, zu *totalisieren*. Nichts beweist zunächst, ob eine solche Totalisierung *möglich* und ob Wahrheit einer Person nicht plural ist; die Informationen sind *ihrer Art nach* sehr verschieden“. „Ein Mensch ist nämlich niemals ein Individuum; man sollte ihn besser ein *einzelnes Allgemeines* nennen: von seiner Epoche totalisiert und eben dadurch allgemein geworden, retotalisiert er sie indem er sich in ihr als Einzelheit wiederhervorbringt. Da er durch die einzelne Allgemeinheit der menschlichen Geschichte allgemein und durch die allgemeinmachende Einzelheit seiner Entwürfe einzeln ist, muß er zugleich (Hervorhebung M.M.) von den beiden Enden her untersucht werden.“¹⁸⁸ Denkverwandt entwickelte schon Wilhelm Dilthey gegen Ende des 19. Jahrhunderts für die Geisteswissenschaften den engen Zusammenhang zwischen Erleben, Ausdruck und Verstehen. Ebenfalls am konkreten Fall „Bismarck zu verstehen“¹⁸⁹ zeigt

¹⁸⁷ Alexander Kluge, Die Macht der Gefühle, Frankfurt 1984, S.589f. Auf S. 213 führt Kluge aus: „... man kann zwischen Verstand und Gefühl keinen wirklichen Gegensatz aufbauen. Man kann innerhalb der Verstandeskräfte einen radikalen Unterschied: die produktivsten Teile des Verstandes sind in Wirklichkeit eingedicktes Gefühl; sozusagen Gefühle, die zugespitzt und bewaffnet worden sind. Das ist die eine Seite, wie der Verstand gebraucht wird. Wenn Immanuel Kant (in der Kritik der reinen Vernunft) die Erfahrung mit dem Häuserbau vergleicht, „Architektonik der reinen Vernunft“, verarbeitet er ein starkes Gefühl. Die Schwäche des Verstandes liegt historisch darin, daß einige seiner Fraktionen sich fest mit der Tatsachenwelt verehelicht haben. ...“

¹⁸⁸ Vgl. Jean Paul Sartre, Der Idiot der Familie, Gustav Flaubert 1821-1857, fünf Bände, Deutsch von Traugott König, Hamburg 1977, hier: Band 1, S. 7. Die monumentale Studie von Sartre ist m.E. von der Pädagogik in ihrer Produktivität noch gar nicht erkannt. Sie zeigt in hervorragender Weise, was die Pädagogik hier von der Literatur am ‚konkreten Fall‘ lernen kann. Den größten Teil unserer Debatten (und unbeholfenen Selbstklärungsversuche) zu Begriffen wie Person, Individuum, Subjekt, Einheit, Ganzheit, Differenz, Gesellschaft könnten wir uns weitgehend sparen. Zur Anregung für den pädagogischen Diskurs sei auf „sieben unterschiedliche Leseerfahrungen von Lesern aus verschiedenen Bereichen mit verschiedenen Fragestellungen und Schlußfolgerungen“ verwiesen: Sartres Flaubert lesen, Essays zu Der Idiot der Familie, hg. Von Traugott König, Hamburg 1980

¹⁸⁹ Vgl. Wilhelm Dilthey, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Frankfurt 1981, S.172-173. Komplexe „Wirkungszusammenhänge“ aufzuzeigen ist für Dilthey entscheidend; ein Forschungspla-

sich, daß ein konkretes Erleben des Subjekts fundamental für Erkenntnisprozesse ist, aber, „daß das Verstehen aus der Enge der Subjektivität des Erlebens hinausführt in die Region des Ganzen und des Allgemeinen.“ Dies geschieht durch aufeinander aufbauende, teils sehr verschlungene Induktionsketten der Erkenntnis. Das, was bei Sartre die Totalisierung meint, ist bei Dilthey vergleichbar mit der „Objektivierung des Lebens“ als wissenschaftliche Forschungsaufgabe, ohne dabei das konkrete Erlebnis des Subjekts zu tilgen. Erlebnis ist für Dilthey dabei ein ursprünglicher Modus des Für-Mich-Da-Seins von Bewußtseinsinhalten, also keine isolierten, sich assoziierenden Bewußtseins-elemente. Die Einheit von Erkennen (Vorstellen), Bewerten (Fühlen) und Handeln (Wollen) ist im „realen Lebensprozeß“ gleichursprünglich gegeben. Im Forschungsprozeß und seiner vielschichtigen Praxis ist entscheidend: „Freudige Erzählungskunst, bohrende Erklärung, Anwendung des systematischen Wissens auf sie, Zerlegung in einzelne Wirkungszusammenhänge und Prinzip der Entwicklung, diese Momente summieren sich und verstärken sich untereinander.“¹⁹⁰ In Begriffen von „Einheit, Vielheit, Gleichheit, Unterschied, Grad, Beziehung“ erfassen wir die Wirklichkeit, notwendig, um nicht im unendlichen Strom des Erlebens unterzugehen.¹⁹¹ Wir schließen zusammengefaßt im Bild des „hermeneutischen Zirkels“ von einem Äußeren auf ein Inneres und umgekehrt, von Teilen auf das Ganze und von einem Ganzen auf die Teile. Dieser Bewußtseinsprozeß der Welt- und Selbstaneignung wird idealtypisch nie Zuendekommen; konsequent kann das Ganze niemals ganz erfaßt werden, verstehen also nie vollständig abgeschlossen sein.

Diesen komplexen Forschungsanspruch einigermaßen befriedigend umzusetzen, kann hier einsichtig nicht geleistet werden, weder in der Explikation des Allgemeinen oder des konkret zu untersuchenden „Falls“, in der dialektischen Totalisierung im Sinne Sartres oder der Diltheyschen Objektivierung des Lebens. Bescheiden können wir als Verständigungsrahmen an dieser Stelle nur eine Skizzierung vornehmen, was unter Person im allgemeinen zu verstehen ist. Mit zu reflektieren ist dabei immer, daß es in pädagogischen Handlungsvollzügen stets auf das konkrete Subjekt als *einzelnes Allgemeines* ankommen müßte.

Person ist leiblich-seelisch-geistige Einheit, „ist unmittelbar miterlebte Einheit des Erlebens, - nicht ein nur gedachtes Ding hinter und außer dem unmittelbar Erlebten.“¹⁹² Wer Handlung als ‚individuellen Akt‘ verstehen will, muß Person als denkend-fühlendes vieldimensionales Original im Nahbereich begreifen wollen. Ausgeprägte Subjektivität hat hier objektiven Charakter; in ihr steckt das Wahrheitspotential personaler Authentizität.

Die Zugänge zum Ich in verschiedenartigen Konzeptualisierungen lassen sich als Bild vierfach gespeist vorstellen –

- als Leib apriori, selbst Teil der Natur
- als in Geschichtlichkeit verhaftet
- als in bestimmten Situationen, in einer bestimmten Pragmatik stehend ,
- als sprach- und kommunikationsstrukturiertes Wesen.

norama wird skizziert, was wir alles zur historischen Persönlichkeit Bismarck wissen müßten, wie wir vorzugehen haben, um einigermaßen „Bismarck zu verstehen“.

¹⁹⁰ Dilthey, a.a.O., S.201

¹⁹¹ Vgl. Dilthey, a.a.O. S.236ff, Innwerden, Realität:Zeit

¹⁹² Max Scheler, zit nach Heidegger, Sein und Zeit, Tübingen 1993 (1927), S. 47.

In ständigen Such-Frage-Antwort-Irrtums-Wahrheitsbewegungen strömt das Ich durch verschiedene Schichten (verschiedene Ich-Zustände) gleich einem Ton, dessen Bewegung als Wanderbewegungen von Leuchtdioden auf dem elektronischen Stimmgerät bis zur gewünschten „Stimmung“ angezeigt werden. Die Stimmungspolarisation als fundierende unbewußte Tiefenschicht wäre die Lust- oder Unlustbetontheit, wie „man sich fühlt“. Die oberste bewußte Schicht wäre ein sprach-begriffliches Denken. „Nicht jedes Erlebnis steigt bis zur obersten Bewußtseinschicht des sprachbegrifflichen Denkens auf, jedes aber bleibt der tiefsten (somatischen) Schicht verbunden.“¹⁹³ Wer die ‚Einheits- und Identitätsidee‘ weiter radikalisiert und damit endgültig durchbrechen will – als angemessene Beschreibung von „Person“- landet beim Plural der Identitäten als Knotenpunkte eines vielschichtigen Differenzierungs-geschehens. Ein wie auch immer gearteter authentischer „Ich-Kern“ existiert nicht mehr; Ich-Bildungen sind ständig in Bewegung, in ständiger Differenzierung begriffen, gespiegelt, verzerrt, maskiert, rollengeleitet, habituell vorstrukturiert, eruptiv, irrational und rational und doch „niemals Herr im eigenen Haus“(Freud). Allmachtsphantasien, heroische Autonomiegefühle können wechseln mit totalen Ohnmachtsgefühlen und dem Bewußtsein tiefer Verlorenheit, so wie ein Wechselspiel aus Licht und Schatten.¹⁹⁴

Für die Wirtschaftspädagogik sind solche Einlassungen weitgehend ‚blinde Flecken‘, in der Wahrnehmung und Differenzierung dessen, was ‚Person‘ ist und sein könnte. Der „tostlose Waldbrand der Abstraktion“(Kierkegaard) – zu dem wir auch in unserer

¹⁹³ Vgl dazu ausführlich Christian Kellerer, Der Sprung ins Leere, *Objet trouvé, Surrealismus, Zen*, Köln 1982, hier: das Schichtenbild der Person, S. 11—16. Es geht Kellerer um eine Analyse von elementaren Erlebnisketten (Bedürfnis-, Ziel-, Wegvorstellungen) und deren Umsetzung des Wahrnehmungs-/Gestalt- und Denkmöglichen in der Kunst und im Zen. Ein schichtendurchgreifendes Selbsterlebnis als Höchstbewußtheit sprengt notwendigerweise bekannte Formen logischer Begrifflichkeit und „das zweifelhafte Glück eines begrifflichen Scheinverstehens. Ein solche Form der methodisch gewinnbaren Höchstbewußtheit ergibt sich als das natürliche Endziel jeder Kulturentfaltung, insofern Kultur, psychologisch gesehen, nichts anderes bedeutet als ein ununterbrochenes Ringen nicht nur um Bewußtseinsentfaltung in der Breite, sondern auch um Bewußtheitsvertiefung durch die Erlebnisschichten der Person.“(S.99)

Ein illustrativer Rückgriff auf ‚Kunstbewegungen‘ als intensivste menschliche Ausdrucks- und Erlebnispotenziale scheint mir deshalb wichtig, da das ‚Ich‘ auch nur als formale Anzeige gefaßt werden kann, untergegangen im alltäglichen Mitsein, im durchschnittlichen ‚Man‘, selbstverloren im Gegebenen, weit entfernt von bewußter Existenz. Genau dann ist der Weg nicht mehr weit (und dies kann ich nicht oft genug wiederholen) zur abstrakten „Humanressource“, die sich durch funktional zugerichtete „Qualifikationsprofile“ auszeichnet.

¹⁹⁴ Eine aufschlußreiche Studie, die sich weder der Hypostasierung noch der Liquidation des Subjekts verpflichtet (fühlt), hat dazu Käte Meyer-Drawe vorgelegt. Vgl. dies., *Illusionen von Autonomie, Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*, München, Kirchheim 1990.

Einen ganz anderen, von der Pädagogik bisher ignorierten Beitrag zum Ich zeigen Hochstadter und Dennett. In sechs Kapiteln – Selbstempfindung, Seelensuche, Von der Hardware zur Software, Geist und Programm, Geschaffenes Selbst und Willensfreiheit, Das innere Auge – mit ausführlichen Reflexionen zu ganz unterschiedlichen Autoren präsentieren sie ein gelungenes Panoptikum des menschlichen Nachdenkens über sich selbst. Vgl. Douglas R. Hochstadter/Daniel C. Dennett, *Einsicht ins Ich, Fantasien und Reflexionen über Selbst und Seele*, Stuttgart o.J. (Original, New York 1981); z.B. D.E. Harding, *Keinen Kopf zu haben*, S.30-31: (...) Was faktisch geschah, war etwas absurd Einfaches und Unscheinbares: Ich hörte auf zu denken. Eine merkwürdige Ruhe, eine seltsame Art von wacher Kraftlosigkeit und Starre kam über mich. Verstand, Einbildung und alles geistige Geschwätz verstummten. Ausnahmsweise verschlug es mir einmal die Sprache. Vergangenheit und Zukunft fielen von mir ab. Ich vergaß, wer und was ich war, meinen Namen, mein Menschsein, mein animalisches Sein, alles, was mein genannt werden konnte. Es war, als wäre ich in diesem Augenblick neu geboren, brandneu, besinnungslos, frei von allen Erinnerungen. Es gab nur das Jetzt, diesen gegenwärtigen Augenblick und das in ihm klar ersichtlich Gegebene. Man brauchte nur hinzusehen und sonst nichts. (...) Ich hatte einen Kopf verloren und eine Welt gewonnen. Das alles war im Wortsinn atemberaubend.(...)

Ja, wer reflektiert und erzählt hier eigentlich?

Zunft neigen - ist genauso unübersehbar wie eine ausholende, sich flächenbrandartig ausbreitende gesellschaftliche Organisation, Bürokratie und Technokratie, die aus Personen ‚anonyme Wesen‘ macht. In der Schule, in der Aus- und Weiterbildung geht es dann wesentlich um „Organisation von Lernprozessen“, um das „Erlernen des Lernens“, um „Qualifikationsprofile“, um „Lernmodelle“, um die zu gestaltende „Humanressource“, kaum noch um konkrete Gesichter, durchgebildete Individualität, entwickeltes Selbst-sein im Ich und Du. Der Zugzwang logischer Verallgemeinerungen macht aus der Ganzheitlichkeit der Person¹⁹⁵ wesentlich ein begriffliches Problem, ein Organisationsproblem und ein Systemsteuerungsproblem. Der „ganzheitliche und personale Mensch“ (Then) soll flexibel und dynamisch auf die jeweils geforderten ökonomischen und technischen Anforderungen reagieren können. „Ganzheitliches Denken“ und Handeln wird hier zu systemischen Denken und Handeln, ganz in kapitalistischer Verwertungslogik aufgehoben.¹⁹⁶

1.2 Handlung als vergesellschafteter Lebensprozeß

Das In-der-Welt-sein ist nach Heidegger wesentlich Geworfenheit des Ich in sein Da. Die Anderen sind fundamentalontologisch Da, wie sie sind und was sie treiben. Das Mitsein der Anderen ist wesentlich Zuhandenheit im umweltlichen Zeugzusammenhang. Es ist das Hantieren, Beschaffen, Besorgen im Modus des „um-zu“. Besorgen des Zeugs interpretiert sich aus der existenzialen „Sorge“ ums Dasein. „Wenn die Anderen gleichsam thematisch werden, begegnen sie nicht als vorhandene Persondinge, sondern wir treffen sie „bei der Arbeit“, das heißt primär in ihrem In-der-Welt-sein.“¹⁹⁷ Doch dieses Mitsein ist meist im „Modus der Gleichgültigkeit und Fremdheit“(121), indifferent gesichtslos. „Das Vorfinden einer Anzahl von „Subjekten“ wird selbst nur dadurch möglich, daß die zunächst in ihrem Mitsein begegnenden Anderen lediglich als „Nummern“ behandelt werden. Solche Anzahl wird nur entdeckt durch ein bestimmtes Mit- und Zueinandersein. Dieses rücksichtslose Mitsein „rechnet“ mit den Anderen, ohne daß ernsthaft „auf sie gezählt“ oder auch nur mit ihnen „zu tun haben“ möchte.“(125) Diesem Mitsein begegnen wir im alltäglichen durchschnittlichen ‚Man‘. Nur wer ist dieses ‚Man‘?

Heidegger meint: „Jeder ist der Andere und Keiner er selbst. Das Man, mit dem sich die Frage nach dem Wer des alltäglichen Daseins beantwortet, ist Niemand, dem alles Dasein im Untereinandersein sich je schon ausgeliefert hat.“...“Das Man ist auch nicht so etwas wie ein allgemeines Subjekt“, das über mehreren schwebt“(128)

¹⁹⁵ Vgl. Viktor E. Frankl, Der Wille zum Sinn, ausgewählte Vorträge über Logotherapie, 3. Erw. Auflage, Bern 1982, hier: Zehn Thesen über die Person, S. 108-118. Person ist Einheit und Ganzheit, wahres Imponderabile, geistig, existentiell, sinnorientiert, transzendent. Frankl will in klassischer Bildungstradition das wahre menschliche Antlitz, seine Ex-sistenz vor Funktionalisierung und Verstümmelung durch gesellschaftliche Zwangsformung bewahren.

¹⁹⁶ Stellvertretend für die Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vgl.: Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung, Tagung für Verantwortliche in der betrieblichen und (berufs-)schulischen Aus- und Weiterbildung, Protokolldienst 2/91 der Evangelischen Akademie Bad Boll. In diesem Band affirmativ im Sinne von Ganzheitlichkeit als moderne Anpassungsleistung, Werner Then, Ganzheitliches Denken und Handeln in Unternehmen, S. 103ff; kritisch: Peter Fauser, Kopf, Herz und Hand: zur Ideengeschichte der Ganzheitlichkeit aus berufspädagogischer Sicht, S3ff. Fauser weist „Ganzheitlichkeit“ als geeignete analytische und sozialisationstheoretische Kategorie ab, ebenso als Maxime institutioneller Planung pädagogischer Lehr/Lernprozesse. Fauser kommt aber über eine kritisch-semantische Untersuchungsperspektive nicht hinaus – das Zentralproblem des bewußten Selbstseins, der Selbstsetzung im Dasein ist nicht im Fragehorizont. Zur Kritik an naiven Ganzheitlichkeitsvorstellungen in der Wirtschaftspädagogik vgl auch. Michael Miller/Klaus-Jürgen Drescher, Ist der Kaiser nackt? Zur Verfallszeit pädagogischer Leitbegriffe, in: ZBW 3/94, S. 288-306, insbesondere 299ff.

¹⁹⁷ Heidegger, a.a.O.S.120, Seitenangaben aus „Sein und Zeit“ fortlaufend im Text.

Das Man ist Existenzial ... hat selbst wieder verschiedene Möglichkeiten seiner da-seinsmäßigen Konkretion. Eindringlichkeit und Ausdrücklichkeit seiner Herrschaft können geschichtlich wechseln.“(129) Heidegger bestimmt dieses Man als dramatischen alltägliche Ausgestaltung der Selbstentfremdung, der Einebnung der Seinsmöglichkeiten und der sich selbst organisierenden Unverantwortlichkeit. Weil das Man jedoch alles Urteilen und Entscheiden vorgibt, nimmt es dem jeweiligen Dasein die Verantwortlichkeit ab. Das Man kann es sich gleichsam leisten, daß „man“ sich ständig auf es beruft. Es kann am leichtesten alles verantworten, weil keiner es ist, der für etwas einzustehen braucht. Das Man „war“ es immer und doch kann gesagt werden, „keiner“ ist es gewesen.“(127).¹⁹⁸ Das alltägliche Man entlastet, verdeckt und verdunkelt bei gleichzeitig enormer Flut von Pseudokommunikation. Man weiß immer Bescheid, ist „öffentlich“ im Bilde, betreibt in der Terminologie Heideggers die Kultur der Uneigentlichkeit. Der Modus dieser Art der Kommunikation ist das „Gerede“¹⁹⁹. Das Gerede und Geschreibe ist eine Seinsart des entwurzelten Daseinsverständnisses, bodenlos schwebend, Verlorenheit in der „Öffentlichkeit des Man.“ Heidegger spitzt zu, indem er diese öffentliche Erschlossenheit des Miteinanderseins als zweideutiges „Da“ faßt, da „wo das lauteste Gerede und die findigste Neugier den „Betrieb“ im Gang halten, da, wo alltäglich alles und im Grunde nichts geschieht.“(174) „Unter der Maske des Füreinander spielt ein Gegeneinander, ein heimliches Sich-gegenseitig-abhören.“(175) Gerede und Neugier sind überall und nirgends, ständige Aufgeregtheit, Zerstreutheit, Sichüberlassen an die Welt, Verfallenheit des Daseins. Täuschung, Selbsttäuschung, Selbstentfremdung bis hin zum „Absturz“ der eigenen ständig versuchend-beruhigenden Bewegtheit bleibt dem Man, der öffentlichen Ausgelegtheit verborgen, „daß es ausgelegt wird als „Aufstieg“ und „konkretes Leben““(178). Heidegger kommt zum Ergebnis, daß das Selbst zunächst und zumeist das uneigentliche Man-Selbst ist. „Die durchschnittliche Alltäglichkeit des Daseins kann demnach bestimmt werden als das verfallend-erschlossene, geworfen-entwerfende In-der-Welt-sein, dem es in seinem Sein bei der „Welt“ und im Mitsein mit Anderen, um das eigenste Seinkönnen selbst geht.“(181) Diese alltägliche Vertrautheit (mit sich Selbst und den Anderen) und die Alltäglichkeit des Besorgens ist wesenhaft ein „Un-zuhause“, Seinsvergessenheit, verschlossen und abgeblendet gegen die Potenziale von Möglichkeiten eines bewußten Seins, was über das immer schon Zuhandene hinausweist. Die Entfaltung bewußter Sorge, eine „vorspringend-befreiende Fürsorge“ wäre im Entschluß und Entwurf eines geschichtlichen Bewußtseins für das Freisein der eigensten Möglichkeiten zu fassen. Sorge²⁰⁰

¹⁹⁸ Diese radikale Kritik der Unverantwortlichkeit und Verfallenheit des Man scheint mir auch aktuell für bedenkenswert. Parallelen zu Ulrich Becks vielbeachteter Zeitdiagnose „Risikogesellschaft“(1986) eröffnen sich. Beck geißelt geradezu die „organisierte Unverantwortlichkeit“ in Wirtschaft, Staat und Wissenschaft als Zentralproblem unserer Gesellschaft.

Weitere Parallelen zum Parteien-Spendenskandal 1999/2000 drängen sich auf.

¹⁹⁹ Heidegger versteht seine fundamentalontologische Analyse nicht als „moralisierende Kritik des alltäglichen Daseins“, begreift sich als „von „kulturphilosophischen“ Aspirationen weit entfernt“ und meint Gerede als terminologisch positives Phänomen. M.E. hat diese Bemerkung aber einen rhetorisch immunisierenden Zungenschlag. Denn das Gerede als spezifische (ursprüngliche) Ausgelegtheit des Daseinsverständnisses ist von Verfallenheit und Selbstentfremdung gezeichnet – muß also notwendigerweise einer radikalen Kritik unterzogen werden, wenn „Sein“ und „Zeit“ begriffen werden wollen.

²⁰⁰ Als vorontologischen Beleg für die existenzial-ontologische Interpretation des Daseins als Sorge verweist Heidegger u.a. auf eine erhellende Fabel Herders zur „Sorge“. ...“Du, Jupiter, weil du den Geist gegeben hast, sollst bei seinem Tode den Geist, du, Erde, weil du den Körper geschenkt hast, sollst den Körper empfangen. Weil aber die „Sorge“ dieses Wesen zuerst gebildet, so möge, solange es lebt, die „Sorge“ es besitzen. Weil aber über den Namen Streit besteht, so möge es „homo“ heißen, da es aus humus(Erde) gemacht ist.“. Näheres SuZ, S. 197-199. Fundamentum ist – in Abwandlung von Descartes: Ich sorge, also bin ich.

als Sich-vorweg-sein hat verantwortbare Zukunft im Visier, reflektierend auf ein Im-schon-Sein-in und Sein-bei. Diese unzerreißbare Ganzheit überwindet einen oft konstatierten Theorie-Praxis-Dualismus, wehrt sich gegen den Vorrang des „praktischen“ Verhaltens. Sorge ist apriorisches Existential und zeigt sich als „politische Aktion“, als „ausruhendes Sichvergnügen“, als „anschauendes Bestimmen eines Vorhandenen“ genauso und gleichberechtigt wie im Besorgen bei der Arbeit.(193) Die Sorge des bewußten Selbst (im Unterschied des Man-selbst) würde in der Konsequenz in ein existentielle Ethik der Besorgtheit münden. In der pathetische Sprache von Heidegger wäre der Mensch so verstanden der „Hirte des Seins“; bewußte Existenz, die um seine Endhaftigkeit in Verantwortung weiß.

Die tatsächlichen Produktions-, Konsumptions- und Distributionsverhältnisse verweisen jedoch weniger auf ein bewußtes In-der-Welt-Sein, der Mensch als „Hirte des Seins“, sondern auf eine mehrfach verworrene In-der-Welt-Krise.

1.3 Handlungsgeflecht: Technologisierung, Globalisierung und In-der-Welt-Krise

Das banal-naive Bild ist allgegenwärtig und wirkungsmächtig in Lehrbüchern der Volks- und Betriebswirtschaft und in einem Großteil der Medien: Wir arbeiten, d.h. wir produzieren Waren und Dienstleistungen, treiben Handel, um unsere Bedürfnisse zu befriedigen. Wir steigern unseren Wohlstand, kultivieren unser Leben in zunehmendem Luxus, sind die Schmiede unseres irdischen Glücks. Wir bedienen uns der Technik, d.h. wir setzen Werkzeuge, Maschinen, Computer als Mittel für bestimmte Zwecke/Ziele ein. Auf der Sprossenleiter des Fortschritts realisieren wir Zug um Zug paradiesische Zustände.

Können wir uns aber solche Naivitäten über unsere ökonomisch-technologische Handlungen angesichts von zunehmender Arbeitslosigkeit, steigender Wirtschaftskriminalität, ökologischer Raubauwirtschaft, internationaler Armutsspirale, explodierender gesellschaftlicher Ungerechtigkeit, beängstigenden internationalen ökonomischen Instabilitäten/Krisenanfälligkeiten etc. noch leisten?²⁰¹ Können wir - kurz gesagt – die „In-der-Welt-Krise“ ausblenden? Sind „Wissenschaft und Technik“ als Garanten des gesellschaftlichen Fortschritts ungebrochen zu akzeptieren?

Vergegenwärtigen wir uns ein anderes Bild: Wir - die Erdenbewohner der G7-Staaten²⁰² – rennen unaufhörlich im golden Hamsterrad der Globalisierung, tragen alles zu Markte, was sich irgendwie tauschen läßt, marktschreierisch sogar uns selbst. Wir haben die Götter als selbstgeschaffene Mystifikationen aufklärerisch abgeschafft und uns dem Gott des Geldscheins verschrieben. Wir sind außer Rand und Band, individualistisch, hedonistisch, ohne Maß. Wir können uns nur noch au-

²⁰¹ Die Hauptthese vieler Studien heißt: Der Weltkapitalismus stirbt an seinem eigenen Erfolg. Stellvertretend verweise ich auf drei vielschichtige Studien aus dem Jahr 1999: George Soros, Die Krise des globalen Kapitalismus. Offene Gesellschaft in Gefahr.; Edward Luttwak, Turbokapitalismus. Gewinner und Verlierer der Globalisierung; John Gray, Die falsche Verheißung. Der globale Kapitalismus und seine Folgen. Die Autoren sind sich darin einig, dass der entfesselte Kapitalismus durch politische Rahmensetzungen gezügelt werden muß, sozusagen das überwuchernde Subsystem ‚Wirtschaft‘ in die gesellschaftlichpolitisch verantwortbare Schranken zu weisen ist. Nicht der freie globale Welt-Markt ist das Ziel, sondern die vorwiegende Regionalisierung des Kapitalismus als traditions- und kulturell gemusterter Kapitalismus mit verschiedenen Gesichtern. Im Weltmaßstab ist der Kapitalismus asozial und zerstörerisch.

²⁰² Die an dieser Stelle durchaus problematische Pauschalisierung - und eben keine Differenzierung in politische und ökonomische Macht-Eliten einerseits und machtlos Geleitete andererseits- erscheint mir deshalb wichtig, da der berühmte „Man(n) auf der Straße“ in den führenden Industrienationen durchaus ‚Opfer‘ und ‚Mit-Täter‘ dieser Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse zugleich ist.

thentisch in der individuellen und gesellschaftlichen Selbstzerstörung begegnen. Aber der reale Blick auf das ‚Hotel Abgrund‘ erscheint uns zunehmend virtuell.

Diese beiden gegensätzlichen Bilder im Hintergrund will ich mich auf der begrifflichen Ebene der Beantwortung wenigstens folgender drei Fragen annähern:

1. Was verstehen wir heute unter ‚Technik‘ und ‚Technologie‘?
2. Was bedeutet das Wirtschafts-Technologie-Industrialismus-Fortschritts-Paradigma und was verbirgt sich hinter dem ökonomisch-technologischen Strukturwandel?
3. Worin zeigt sich die In-der-Welt-Krise?

Zu 1) Was verstehen wir heute unter ‚Technik‘ und ‚Technologie‘?

Wie nicht anders zu erwarten, wird ganz Verschiedenes unter der jeweiligen Bezeichnung verstanden, öfter werden - zur Verwirrung vieler - die Begriffe Technik und Technologie mal in ihrem Gehalt identisch mal als substantiell notwendig zu Unterscheidende verwendet. „Streit um die Technik“²⁰³, so der pointierte Titel der Studie von Friedrich Dessauer, hat in den 50er Jahren - mit breiter Ausstrahlung - erhebliches für die Entfaltung eines differenzierten Technikverständnisses beigetragen. Dessauer wirft früh die Frage nach der Einheit von Technik und Kultur auf, stemmt sich gegen die falsche Gleichsetzung von Technik = Maschinen, Technik = Industrie, Technik = Mechanisierung. Technik ist in seiner Wesensbestimmung „reales Sein aus Ideen - durch finale Gestaltung und Bearbeitung - aus naturgegebenen Beständen“²⁰⁴ Technik durchdringt fast alle Lebensbereiche, ist quasi zu unserer zweiten Natur geworden, wir wählen sozusagen eine „technische Lebensform“ mit enormen schöpferischen Gestaltungsmöglichkeiten. Zur Illustration gibt er folgendes einleuchtendes Beispiel: „Jedenfalls sind Wasserleitung, Heizung, elektrisches Licht, Arznei, Brille, Mikroskop, Fernrohr, Kanalisation, hygienisch-sanitäre Einrichtungen, Kühlschrank und Kochgeschirr, Buch, Zeitschrift, Violine und Flöte, Tisch und Bett Haus und Straße, Radioempfänger, Fernsehgerät, Düsenjäger, Teppich, Wäsche, Kleider, Schuhe, Segelboot, Barometer, Telephon, Chemikalien, Seifen, Gläser und tausend andere alltägliche und wichtige Dinge wohl Gegenstände der Technik, aber keine Maschinen. Und im Betriebe, in den Industrien ist Technik nicht „bei sich“, sondern im Gesellschaftsgeschehen mit Wirtschaft und Sozialstruktur eng verflochten (...)“²⁰⁵ Nach prüfendem Durchgang zu ganz unterschiedlichen Technikeinschätzungen – zwischen Fluch und Segen, Bedrohung und Hoffnung, göttlicher Schöpferkraft und verwegener Selbstüberschätzung²⁰⁶ – fühlt sich Dessauer doch der optimistischen Fortschrittsidee, eingetaucht in romantizistisches Pathos, tief verpflichtet: „Es lohnt die Mühe, am Aufstieg der Menschheit, durch Besserung, Erhöhung der Lebensbedingungen mitzuarbeiten, sich und den Mitmenschen zu veredeln, sich zum Geiste hin zu entfalten durch Technik, das ist durch Entbindung und Lenkung der kosmischen Macht, um die Freiheit vom Niederdrückenden zu mehren, die Freiheit zum Erhabenen zu steigern. Freiheit, das heißt auch Zeit. *Der Mensch wird arm,*

²⁰³ Vgl. Friedrich Dessauer, Streit um die Technik, 2. Auflage, Memmingen 1958. Dessauer hat zweifelsfrei bedeutende Pionierarbeit für ein differenziertes Technikverständnis geleistet. Als einer der ersten wendet er sich in zahlreichen Veröffentlichungen gegen naive, reduktionistische Technikkonzeptionen. Vgl. u.a. „Gedanken über Technik, Kultur und Kunst“ (1906), „Philosophie der Technik“ (1927)

²⁰⁴ Ebenda, S.234

²⁰⁵ Ebenda, S.347

²⁰⁶ Dessauer geht in „Streit um die Technik“ auf unterschiedliche Positionen und Definitionsversuche von Technikern, Philosophen, Theologen, Schriftstellern, Nationalökonomern und Historikern ein. Vgl. insbesondere S. 121-128 und 224-235.

der zur Selbstbesinnung „keine Zeit hat.“²⁰⁷ Dessauer sah wohl Gefahren der Technik, erkannte jedoch zu wenig die systemische Seite technologischer Destruktionspotenziale, da kein entwickelter Begriff von System und Technologie entfaltet war. Mit Dessauer endet sozusagen eine traditionelle „Technikphilosophie“ – mit hohen Verdiensten (auch wegen ihres idealistisch-spekulativen Charakters) – und es bahnt sich ab den 70er Jahren eine gesellschaftstheoretisch gestützte „pragmatische Wende“ zu einer modernen differenzierten Technikphilosophie. Geistes- und Sozialwissenschaften entdecken Technik als Forschungsthema und neue technikwissenschaftliche Ansätze wie z.B. ‚System- und Steuerungstechnik‘ und ‚Konstruktionswissenschaft‘ kommen hinzu. „Interdisziplinäre Integration“ (Ropohl) steht als wissenschaftliche Herausforderung auf der Tagesordnung.

Ich will zur näheren Begriffsbestimmung von Technik und Technologie vor allem auf Günter Ropohl „Technologische Aufklärung“ und Peter Euler „Technologie und Urteilskraft“ zurückgreifen, gleichwohl auch andere Bezüge und Rückgriffe möglich wären.²⁰⁸ Für diese beiden Autoren spricht, daß sie die wesentliche Literatur zur Technik- und Technologiedebatte differenziert aufarbeiten und mit Recht beanspruchen, mit ihren Positionen auf der ‚Höhe der Zeit‘ zu sein.

Ropohl versteht folgendes unter einem modernen Technikbegriff: „Technik umfaßt:
die Menge der nutzenorientierten, künstlichen, gegenständlichen Gebilde (Artefakte oder Sachsysteme);
die Menge menschlicher Handlungen und Einrichtungen, in denen Sachsysteme entstehen;
die Menge menschlicher Handlungen, in denen Sachsysteme verwendet werden.“²⁰⁹

Klar ist damit, daß Technik eben mehr ist als bloße Mittel- bzw. Werkzeugverwendung oder angewandte Naturwissenschaft. Technisches Handeln umfaßt sowohl ein Herstellungshandeln als auch ein Gebrauchshandeln. „Technisches Herstellungshandeln soll jede Funktion eines Handlungssystems heißen, die wesentlich die Planung und Hervorbringung von Sachsystemen leistet. Erfinden, Konzipieren, Konstruieren und Herstellen (...)“²¹⁰ Gebrauchshandeln ist wesentlich die von uns allen massenweise praktische Handhabung mit technischen Artefakten und Sachsystemen wie z.B. der Umgang mit Autos, Haushaltsgeräten, Unterhaltselektronik und Kommunikationsgeräten. Entscheidend ist aber auch hier, daß der Gebrauch wiederum soziotechnische Subsysteme geradezu voraussetzt: Das Auto - das Straßennetz und eine funktionierende Verkehrslogistik, die Toilettenspülung – das einwandfrei funktionierende Wasserversorgungssystem und das dazu gehörende Kanalisationssystem, das Fernsehgerät - die Sendeanlagen, das Telefon - das Kabelnetz und das Handy - das störungsfreie Frequenznetz usw. usw. Die Durchdringung unseres Lebens mit und durch Technik nennt Ropohl ‚Technisierung‘. „Technisierung heißt also, in der Welt des Gegebenen eine ständig sich ausweitende Welt des Gemachten zu etablieren (so wie es auch schon Dessauer gesehen hat); in der zuneh-

²⁰⁷ Ebenda, S.436

²⁰⁸ Vgl. Günter Ropohl, *Technologische Aufklärung, Beiträge zur Technikphilosophie*, Frankfurt am Main 1991; Peter Euler, *Technologie und Urteilskraft, Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, Weinheim 1999; andere lohnenswerte Studien sind z.B. Johannes Robeck, *Technologische Urteilskraft, Zu einer Ethik technischen Handelns*, Ffm 1993; Hans Lenk, *Zur Sozialphilosophie der Technik*, Ffm 1982; Arno Bammé, u.a., *Maschinen-Menschen, Mensch-Maschinen*, Reinbek bei Hamburg 1983; Hans Lenk/Simon Moser (Hg), *Technie, Technik, Technologie*, Pullach bei München 1973, Ingo Braun/Bernhard Joerges (Hg), *Technik ohne Grenzen*, Ffm 1994; Deutsches Institut für Fernstudienforschung (Hg), *Funkkolleg Technik, einschätzen – beurteilen – bewerten*, Tübingen 1994

²⁰⁹ Ropohl, a.a.O., S. 18

²¹⁰ ebenda, S.103

menden Ausdehnung der künstlichen Welt kommt ein Zuwachs an technischen Können und technischem Wissen zum Ausdruck. Technisierung bringt eine fortgesetzt wachsende Zahl künstlicher Gegenstände hervor und integriert diese Sachsysteme in eine fortgesetzt wachsende Zahl soziotechnischer Handlungssysteme.²¹¹ In Abgrenzung zum Technikbegriff, der auf eine bestimmte Erfahrungswirklichkeit abzielt, versteht Ropohl unter Technologie die „Wissenschaft von der Technik“, d.h. Technologie meint „die Menge wissenschaftlich systematisierter Aussagen über jenen Wirklichkeitsbereich; sprachphilosophisch formuliert, ist <Technik> ein objektsprachlicher, <Technologie> dagegen ein metasprachlicher Ausdruck.“²¹²

Peter Euler – mit Ropohl denkverwandt im kritischen Motiv der Herausbildung technologischer Aufklärung und reflektierender Urteilskraft – stellt den Begriff der Technologie ins Zentrum seiner Betrachtung und geht über Ropohl an dieser Stelle hinaus. „Insofern ist Technologie mehr als die Lehre bzw. die Wissenschaft der neuen Techniken, der modernen Technik. Sie ist der Inbegriff eines Zustands gegenwärtiger Weltbildung, in dem sich die in den „two cultures“ kulturontologisch begriffenen Sphären von Zweck und Mittel in wechselseitiger Durchdringung und Bestimmung auflösen. Im Spannungsfeld der Differenz der Begriffe Technik und Technologie reflektiert sich die Bildung fortgeschrittenster industriekapitalistischer Gesellschaft.(...)“²¹³

Technologie als Verschmelzung von Wissenschaft und Technik durchdringt alle Sphären menschlicher Existenz; die Trennung von Gegebenem und Gemachtem wird zunehmend obsolet. Technologie ist das neue gesellschaftlich Allgemeine. Neue Techniken kreieren in ihrer neuen Qualität geradezu neue Zwecke, an die vorher noch gar niemand gedacht hat. Die manchmal ungeahnten Potenzen der Mittel erzwingen sogar funktional und experimentell neue Zwecke - die Trennung in Mittel und Zweck erscheint immer öfter überholt.. Die derzeitigen mikroelektronischen Revolutionen mit der rasenden Ausbreitung des Internet - dem Weltnetz der Netze - als Spitze des Eisbergs sind in ihrer Potenzialität und zukünftigen Dynamik nicht annähernd erfaßt. „Die Phänomene neuester Technologie scheinen „grenzenlose“ Erkenntnisse und Erfindungen zu sein und scheinen alle Tradition radikal infragezustellen.“²¹⁴ ‚Nichts ist unmöglich‘ – auch mit und jenseits der Toyota-Werbung. Die Grenzen zwischen Wissenschaft, System und Lebenswelten schwimmen. Euler bezeichnet diesen Prozeß die „gesellschaftliche Praxis der Technologisierung“ die zu einer „technologischen Zivilisation“ führt.²¹⁵ Technologie ist als „Weltbildungsorgan“ verstehbar und stellt nicht nur bei sog. Technikfolgeabschätzungen, sondern auch im Prozeß aktiver Technikgestaltung, Technikforschung und Techniksteuerung radikal die „Frage nach der Einlösung vernünftiger Allgemeinheit.“²¹⁶ Das, was den Systemcharakter der Technologie ausmacht, wird in seiner ganzen Tragweite erst deutlich im „Wirtschafts-Technologie-Industrialismus-Paradigma“ (Kreibich).

²¹¹ ebenda, S.20

²¹² ebenda S.22/23

²¹³ Euler, a.a.O. S.119; ausführlich zur Differenz von Technik und Technologie S. 100-122. Der Bezug auf die „two-cultures“-These von C.P. Snow(1959) – die geisteswissenschaftlich-literarische und die naturwissenschaftlich-technische Kultur als zwei sich unvermittelt gegenüberstehende – meint bei Euler in der Konsequenz, daß diese Zerrissenheit der Kultur durch systematische Reflexion der Bildung überwunden werden kann. Eulers Studie mündet in der Tradition kritischer Bildungstheorie in eine Neufassung des Bildungsbegriff im Sinne reflektierender Urteilskraft.

²¹⁴ ebenda, S. 145

²¹⁵ ebenda, S. 149ff. Euler bezieht sich hier auf die Studien von Arno Bammé, u.a. Technologische Zivilisation, München 1987

²¹⁶ Euler, a.a.O., S.146

Zu 2) Was bedeutet das „Wirtschafts-Technologie-Industrialismus –Fortschrittsparadigma“ (WTIF) und was verbirgt sich hinter dem ökonomisch-technologischen Strukturwandel?

Zu klären ist, was in der Tiefenfundierung das WTIF für unsere Gesellschaft bedeutet, und zwar sowohl als eine fast alle Lebensbereiche durchwobene, wirkungsmächtige Faktizität als auch in der Analyse eines erkennbaren, bisher erfolgreichen Denk- und Handlungstypus der wissenschaftlichen Wissensproduktion und Wissensverwertung. Zu konstatieren ist eben nicht nur ein sich verselbständigender internationaler Erfolgsprozeß olympischen Meßgrößen-Orientierung des immer Mehr, Größer, Schneller, Weiter, Höher etc., sondern es gilt auch zu verstehen, warum dies so ist. Rolf Kreibich bestimmt in seiner umfangreichen Studie zur „Wissenschaftsgesellschaft“²¹⁷ sechs Determinanten des WTI-Fortschrittsparadigmas:

1. Wahrheits- und Erkenntnisstreben

Dynamische Gesellschaften zeichnen sich aus durch ein ungebrochenen Drang nach Wissen und Erkenntnis. Was das Streben nach Wahrheit im Einzelnen ist, bleibt oft vage und unbestimmt, ändert aber nichts an dessen Faszination und globaler Wirkungsmächtigkeit.

2. Nützlichkeit und praktische Daseinsbewältigung

Wissenschaft und Technologie sind zunehmend Voraussetzung, Realisationsinstanz und Garant in der Herstellung von Waren und Diensten.

3. Glück und Streben nach Lebenssinn

Wissenschaft und Technologie bestimmen die „richtigen“ Ziele des Fortschritts, verheißen Glück, Vergnügen, gesellschaftliche Orientierung und Lebenssinn.

4. Sozialprestige und Streben nach gesellschaftlicher Reputation

Wissenschaftler, leitende Ingenieure und Techniker genießen hohes gesellschaftliches Ansehen als Mitglieder der ‚scientific community‘.

5. Machtgewinn und Herrschaft

‚Knowledge itself is power‘. Wissenschaft und Technologie verschaffen Vorteile in der Macht- und Herrschaftsausübung; das gilt für die Beherrschung der Natur wie der Menschen.

6. Ersetzung göttlicher Macht

Die Götter - ihre Magie und Macht – sind entzaubert und durch die Herstellung von ‚Tatsachenwissen‘, durch Messen und Vermessen der Welt ersetzt. Die wissenschaftliche Methode der Welterklärung ist zur All-Macht geworden.

Die weltweite Durchsetzung des WTI-Paradigma ist nichts anderes als der dynamisch, teils eruptive Prozeß ökonomisch-technologischer Modernisierung, der die Strukturen der Nationalökonomien und der Gesellschaften insgesamt durchschüttelt. Entwerfen wir ein genaueres Bild der Lage unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der Arbeitsmärkte:

Die materielle Basis für die gesamte Debatte des ökonomisch-technologischen Strukturwandels kann erfaßt werden durch Oberflächenbeschreibungen der Phänomene, die wiederum auf die zugrundeliegenden dynamischen Systemlogiken befragt

²¹⁷ Vgl. Rolf Kreibich, Die Wissenschaftsgesellschaft, Von Galilei zur High-Tech-Revolution, Frankfurt am Main 1986, hier: S. 147ff. Ich übernehme von Kreibich die sechs Determinanten in der Bezeichnung, jedoch z.T. mit einer etwas anderen inhaltlichen Erklärung und Akzentuierung.

werden. In Oberflächen-Beschreibungen, auch mit entsprechender empirischer Untermauerung durch eine Vielzahl von Studien²¹⁸, ist man sich weitgehend einig: Der Strukturwandel der gesamten Ökonomie hat viele ‚Gesichter‘:

- veränderte Zusammensetzung des gesamtgesellschaftlichen Produktionsergebnisses nach Sektoren und Regionen, Vormarsch der "Dienstleister", rasanter Ausbau der Informations- und Kommunikationstechnologien.
- neue Produktionsmittel, Produktionsverfahren, Betriebsorganisationen, Beschäftigungsformen; unterschiedliche, sich dynamisch verändernde Qualifikationsprofile, die von Arbeitnehmern zu erfüllen sind bzw. im Sinne der Wirtschaft erfüllt sein sollten.
- Auflösung traditioneller Berufsbilder; starke Reduktion der Gesamtberufe bei gleichzeitiger Entwicklung neuer Berufsvorstellungen; sie verlaufen in den einzelnen Wirtschaftszweigen heterogen, von Widersprüchen und Ungleichzeitigkeiten gezeichnet.

Eine Analyse der tiefer reichenden Gründe dieses dynamischen ökonomischen Strukturwandels verweist auf den "Sinn", die immanente Logik einer weltumspannenden Kapitalverwertung. Die Interdependenz eines gigantischen Produktivitätsfortschritts, eines sich verschärfenden internationalen Konkurrenzkampfs von multinationalen Unternehmen bis hin zu ganzen Volkswirtschaften organisiert und vergegenständlicht sich in der 'Globalisierung der Märkte'. Der Strukturwandel kann jeweils von allen drei Seiten her - Produktivitätsschübe, Konkurrenzdruck, Internationalisierung/Globalisierung - begriffen werden, wobei Ursache und Folge in diesem dynamischen Prozeß nicht mehr trennbar sind. Das klassische Ursache-Wirkung-Schema sollte hier zugunsten des Funktionsbegriffs und der Vorstellung von Interrelationen aufgegeben werden. "Auf der einen Seite besteht die globale Wirtschaft aus einer Reihe regionaler Produktionssysteme, von denen jedes einzelne ein dichtes Gewebe regionaler Unternehmensbeziehungen und Arbeitsmarktaktivitäten aufweist. Auf der anderen Seite sind diese einzelnen Regionen in ein weltweites Netz industrieller Beziehungen, Investitionsflüsse und Wanderbewegungen eingebettet... Im Licht dieser Entwicklung erscheint die wirtschaftliche Geographie der gegenwärtigen Welt weniger als Zentrum-Peripherie-Verhältnis oder als System von Nationalstaaten, sondern als globales Mosaik regionaler Ökonomien."²¹⁹ Die klassische "National"-Ökonomie hat aufgehört zu existieren. Mit dem Zusammenbruch des Bretton-Woods-System (1971/1973) läßt sich der rasante Beginn der weltumspannenden Beweglichkeit des Kapitals zeitlich fixieren. Trotzdem bedeutet "Globalisierung für die multinationalen Konzerne vor allem die Besetzung nach wie vor voneinander getrennter nationaler

²¹⁸ Die Literatur zum Strukturwandel und. zur Schlüsselstellung der Mikroelektronik vergrößert sich im Schneeballsystem. Ich verweise stellvertretend auf: Heinrich Franke/Friedrich Buttler: Arbeitswelt 2000, Strukturwandel in Wirtschaft und Beruf; Martin Baethge/Herbert Oberbeck: Arbeit 2000, Entwicklungen im Dienstleistungssektor; Ulrich Briefs: Informationstechnologien und Zukunft der Arbeit; Herbert Kubicek/ Arno Rolf: Mikropolis, Mit Computernetzen in die Informationsgesellschaft; G. Heidegger u.a.: Berufsbilder 2000, Stichwort sozialverträgliche Technikgestaltung; aktuelle Veröffentlichungen des IAB der Bundesanstalt für Arbeit . Siehe auch Literaturhinweise in Fußnote 22

²¹⁹Joachim Hirsch, Der nationale Wettbewerbsstaat, Berlin/Amsterdam 1995, S. 105. Hirsch übersetzt und zitiert wiederum Scott/Storper, Industrialization and regional development, in Dies.(Eds.), Pathways to industrialization and regional development, New York 1992, S.11

und regionaler Märkte. Was aus der Globalisierung weitgehend herausfällt, sind die Arbeitsmärkte. Nationalstaatliche oder (wie im Falle der Europäischen Union) regionale Grenzziehungen beschränken noch immer eine Mobilität der Arbeitskräfte, die der des Kapitals entspräche. Dies bedeutet, daß eine entscheidende Funktion der nationalstaatlichen Organisation, die Aufrechterhaltung höchst unterschiedlicher Einkommens- und Lebensbedingungen auf dem Weltmarkt, erhalten bleibt.²²⁰ Der Staat hat für günstige Verwertungsbedingungen des Kapitals sprich politische Rahmenbedingungen des "Standorts" zu sorgen; ansonsten fließt 'Kapital' ab zu günstigeren Standorten. Von daher versteht sich auch in Deutschland der Ruf - und eine zunehmende politische Praxis - nach weiteren Steuersenkungen für die Unternehmen, Absenkung der Lohnnebenkosten, Öffnungsklauseln bei Tarifverträgen Ausnahme genehmigungen bei Umweltstandards, staatlichen Subventionen und Staatsaufträgen, Abbau staatlicher Sozialleistungen usw. Die Standortdebatte im Sinne der „Sicherung der internationaler Wettbewerbsfähigkeit“ dominiert den gesamten öffentlichen Diskurs, die 'souveräne' Politik als gestaltende gesellschaftliche Kraft kapituliert vor den ökonomischen "Sachzwängen".²²¹

Der Staat als "Krisenmanager" steht im Zentrum der derzeitigen Debatte; angebotsorientierte Wirtschaftspolitik mit einem Rest keynesianischer Einsprengsel zur staatlichen Nachfragesteuerung sind die dominierende Antwort auf die tiefgreifende Strukturkrise. Die Arbeitsmarktdebatte erscheint folgerichtig als abgeleitete aus der Standortdebatte. Um einigen Illusionen über die Möglichkeiten der Schaffung neuer Arbeitsplätzen und der damit verbundenen Rhetorik der Scheinaktivitäten entgegenzutreten, soll kurz der Zusammenhang von Arbeitskräftebedarf und Produktivität erhellt werden. Die Logik des Weltmarkts schlägt durch auf alle Arbeitsmärkte, wobei über verschiedene Punkte Klarheit bestehen sollte:

a) jede Welle technologischer (vor allem mikroelektronischer) Innovation schlägt sich nieder in gesteigerter Arbeitsproduktivität, d. h. bei gleichen Bedingungen sinkt das notwendige gesamtgesellschaftliche Arbeitsvolumen. Arbeitskräfte werden entlassen; in für von Arbeitslosigkeit betroffenen Menschen zynischer Metaphorik: sie werden "freigesetzt".

b) was geschieht mit diesen "Freien"?:

Das hängt ganz davon, ab wie sich die ökonomischen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen darstellen:

1. Sie bleiben "Dauer-Freigesetzte", anders formuliert Langzeitarbeitslose, potentielle Sozialhilfeempfänger, Ausgegrenzte.
2. Kompensation durch eine Beschäftigung in einem anderen Wirtschafts- bzw. Dienstleistungssektor, allerdings unter der grundsätzlich gleichen Logik der Steigerung der Arbeitsproduktivität und des damit verbundenen drohenden Arbeitsplatzverlustes.

²²⁰Hirsch, a.a.O., S.103-104

²²¹Das angesichts von vier Millionen offiziell registrierten Arbeitslosen von den deutschen Gewerkschaften (insbesondere der IG Metall) noch 1995 als Befreiungsschlag gedachte "Bündnis für Arbeit" degenerierte schnell zum "Bündnis für Arbeit und Standortsicherung". Standortsicherung und Schaffung von günstigen Rahmenbedingungen für die Unternehmen dominieren das gemeinsame Papier von Bundesregierung, führenden Wirtschafts- und Gewerkschaftsvertretern. Man hofft auf positive Arbeitsplatzeffekte in der Folge von günstigen Standortbedingungen. Von genuinen Einsichten der Gewerkschaften zur Schaffung von Arbeitsplätzen -v.a. Arbeitszeitverkürzung und ökologischer Umbau der Industriegesellschaft - ist nirgends mehr die Rede, wenn wir von ritualisierten rhetorischen Formeln vor Landtags- und Bundestagswahlen mal absehen. Medien „entdecken“ die Politik – und Politiker die Talkshows.

3. Man unterstellt – für Deutschland absolut unrealistisch - gigantische Wachstumsraten des Bruttoinlandsprodukts von 6 - 10 %, Wachstumsraten, die als deutlich über der Produktivitätssteigerungsrate liegen, was dann positive Beschäftigungseffekte zur Folge haben könnte²²².

4. Das jeweils vorhandene Arbeitsvolumen einer Gesellschaft wird durch radikale Arbeitszeitverkürzung (flexible Arbeitszeitmodelle) auf alle verteilt, was zu enormen gesellschaftlichen Konflikten führen kann und die für Arbeitnehmer entscheidende Frage nach der individuellen und kollektiven Lohnhöhe stellt. Wie sie beantwortet wird, hängt ganz von den Macht- und kulturellen Definitionsverhältnissen ab.

Zur Zeit tendiert die "Lösung der Arbeitslosigkeit" zu zwei Modellen:

Sicherung von Arbeitsplätzen für Stammbesetzungen, gesellschaftliche Mehrheitsakzeptanz und Ignoranz gegenüber einer zunehmenden Zahl von Arbeitslosen und Beschäftigten in Billigjobs

Arbeitsplatzerhaltung und teilweise 'Arbeitsbeschaffung' durch zum Teil erheblichen Lohnverzicht und weiterer Auflösung tarifvertraglicher Leistungen.²²³

Auf den Arbeitsmärkten und auf den Gütermärkten zeigt sich das gleich ruinöse Hase – Igel - Spiel; der zu Tode gehetzte Hase soll doch besser der andere sein. Und zwischendurch weiß keiner mehr, ob er Hase oder Igel ist - von „Spiel“ kann nur noch zynisch die Rede sein, die blinde Logik nimmt ihren Lauf.

Die Konkurrenz als historisch zu begreifender Dynamisierungsprozeß hat durchaus ein Janusgesicht: "Die Konkurrenz raubt den Menschen jede Ruhe, aber sie diskreditiert auch Starre und Borniertheit auf niedrigem Niveau; sie zerstört massenhaft Existenzen, aber sie macht auch jedes ständische und rohe Existenzverhältnis, jedes persönliche Abhängigkeitsverhältnis obsolet; sie schneidet auf immer neuer Stufenleiter Menschenmassen von der Bedürfnisbefriedigung ab, aber sie entwickelt auch auf immer neuer Stufenleiter Massenbedürfnisse und "verwohlfleiert" (Marx)

²²² Steigendes Wirtschaftswachstum bei weitgehender Abkoppelung positiver Effekte für den Arbeitsmarkt insgesamt scheint der Normalzustand zu sein. Vgl. dazu die schon 1986 weitblickende Studie von Stefan Welzk, Boom ohne Arbeitsplätze, Köln 1986

Welzk widerlegt die verbreitete Standardformel - die Gewinne von heute sind die Investitionen von morgen und die Arbeitsplätze von übermorgen - und mahnt "die Produktivität steigt und der Wohlstand sinkt. Erstaunlich leicht hat man sich mit dieser Absurdität abgefunden." (S. 14)

Vieles liest sich bei Welzk als scharfsinniger Kommentar zu heute. Vgl. auch ders., Vom Börsencrash zur Wirtschaftskrise, Köln 1988. Und der nächste Crash kommt bestimmt: Wurde noch Mitte der 90er Jahre ein Kurs-Gewinn-Verhältnis (KGV) von 15-20 als problematisch und riskant für Anleger eingestuft, so sind heute z.B. am ‚Neuen Markt‘ der Frankfurter Börse bei vielen Unternehmen ein KGV von 1000 gar 10.000 kaum noch eine Schlagzeile der Vorsicht wert. Organisierte Spieler, Zocker, Glücksritter und Fondmanager mit milliardenschwerem streunendem Kapital bevölkern immer mehr die Aktienmärkte. Das geflügelte Wort am Aktienmarkt heißt: Diese Aktie X hat noch viel „Phantasie“!

²²³ Diese "Lösung der Arbeitslosigkeit" wird immer wieder gerechtfertigt mit der notwendigen Kompensation des behaupteten internationalen Standortnachteils Deutschlands. Hingegen ist festzuhalten: Eine starke D-Mark und ein Exportüberschuß von jährlich weit mehr als 100 Milliarden DM (ab 1995) sind alles andere als Zeichen eines schwachen Standorts. Das durchaus unternehmerfreundliche Ifo-Institut widerlegte in seiner Standorteinschätzung schon 1996 die Mär vom schlechten Standort Deutschland. "Die These vom Hochlohnland Deutschland" konnte nicht bestätigt werden: Hohe Stundenlöhne erscheinen gerechtfertigt, wenn man Arbeitsproduktivität und Stundenproduktivität berücksichtigt. Auf gesamtwirtschaftlicher Ebene sind die realen Lohnstückkosten weder übermäßig hoch, noch sind sie in den vergangenen Jahren überdurchschnittlich stark gestiegen. Relativ zu den in DM umgerechneten nominalen Lohnstückkosten anderer Länder haben die nominalen Lohnstückkosten in Deutschland dagegen deutlich zugenommen. Aber das ist kein Arbeitskostenproblem, sondern die unvermeidbare Konsequenz der Aufwertung der D-Mark.(...) Vgl. Ifo-Gutachten zur Standortdiskussion im Auftrag des Bundeswirtschaftsministeriums, Zusammenfassung. In: FR-Dokumentation vom 31.07.1996

bisher dem Luxuskonsum der wenigen vorbehaltenen Güter und läßt diese in den Massenkonsum eingehen; sie entmenschlicht die Menschen und macht sie zu bloßen Charaktermasken des Geldes, aber sie vermenschlicht sie gleichzeitig zu (vorerst abstrakten, bedingten, konstituierten) Subjekten, indem sie alle Naturfetische und institutionellen Gewalten zerstört, unter denen die Massen als subjektloses Zubehör vom Grundeigentum vegetierten."²²⁴ Die aktuelle Ausprägung einer freien Marktwirtschaft im Weltmaßstab erlaubt für die überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung in den wesentlichen Industriestaaten bisher nie dagewesene Differenzierungsmöglichkeiten der Lebensstile, vorwiegend als Differenzierung im Konsumverhalten: Unzählige 'individualisierte' Warenangebote und Designvarianten vom Scheitel bis zur Sohle, von Flensburg bis München repräsentieren die kreative "Erlebnisgesellschaft".²²⁵

Zu 3) In-der-Welt-Krise

Das, was ich bisher als „ökonomisch-technologischer Strukturwandel“ beschrieben habe, ist selbst essentieller Teil der In-der-Welt-Krise, sozusagen die Kehrseite der selben Medaille. Nur reden wir dann nicht mehr nur von Modernisierung, Globalisierung, Wettbewerb und Bedürfnisbefriedigung, sondern vom „Kollaps der Modernisierung“ (Kurz), vom ruinösen Wettbewerb, der ökologischen Raubbauwirtschaft, vom Konsumterror, vom „rasenden Stillstand“ (Virilio) usw. Z.B. ist die Kehrseite der Erlebnisgesellschaft eine explodierende Dienstleistungsgesellschaft. Die neuartige Ökonomie, geprägt durch die "Dienstleister" und "Serviceanbieter" aller Art, löst sich zunehmend ab von ihrer stofflichen Substanz. Zugriff auf Daten, Kontrolle über "Wissen", Beherrschung der Verarbeitungsgeschwindigkeiten, Kommunikations- und Vertriebsnetze werden zunehmend zur eigentlichen Machtressource. Simulation und internationale Bildschirmwelt ersetzen die Erfahrung der wirklichen Welt. "Virtuelle Transfers ersetzen reale Beziehungen"²²⁶. Die Informatisierung erfaßt tendenziell

²²⁴Robert Kurz, Der Kollaps der Modernisierung, Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie, Frankfurt 1991, S. 85-86. Die Paradoxien der Modernisierungsschübe komprimiert R. Kurz in folgender Feststellung: "Der eigentliche Basiskonflikt der Moderne ist nicht etwa der zwischen "Arbeit" und "Nichtarbeit", wie es der naive Arbeiterbewegungs- und Klassenkampf-Marxismus immer vermutet hat, sondern der zwischen gesellschaftlichem Inhalt und ungesellschaftlicher, bewußtloser Form der Arbeit selbst. Die Unterordnung aller menschlichen, qualitativen Wert- und Zwecksetzungen, aller sinnlichen Bedürfnisse überhaupt, unter den qualitätslosen Bewegungszweck toter Arbeit, aus einer Mark zwei zu machen, diese ungeheuerliche Zumutung des warenproduzierenden Systems, erzwingt als äußere Darstellung seines inneren Gegensatzes den permanenten Widerspruch von Staat und Markt. Die innere Zerrissenheit des bürgerlichen Subjekts erscheint als seine in Geld- bzw. Markthandlung und Staatsbürgerlichkeit gespaltene Doppexistenz."(S.40)

²²⁵Vgl dazu: Gerhard Schulze, Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt und New York 1992, insbesondere Kap. 9 "Der Erlebnismarkt", S. 417 -457.

Der moderne Imperativ heißt: Erlebe DEIN Leben, will das Ganze, mit allen Sinnen, hier und jetzt. Auf der Seite der Erlebnisanbieter heißt das vor allem durch neue Produktvariationen neue Käuferschichten zu erschließen. Die dazugehörigen Designvokabeln heißen: authentisch, originell, individuell, kreativ, super plus plus etc.

²²⁶Die klassische Strukturwandeldebatte wird radikalisiert und aus ihrer verengten ökonomistischen Sichtweise gelöst, ohne in einer modernistischen "Wertewandeldebatte" aufzugehen. Ulrich Menzel leistet hier einen exzellenten Problemaufriß, "Virtuelle Transfers ersetzen reale Beziehungen", Dokumentation der Frankfurter Rundschau, 14.Juni 93; Menzel schreibt u.a."In den letzten fünf bis sieben Jahren wurde demnach die Internationalisierung des Tertiären Sektors vorangetrieben, also der weltweite Aufbau eines Netzes von Banken, Versicherungen, Maklerbüros, Handelshäuser, Werbeagenturen etc. Diese Firmen bevölkern die in den Metropolen dieser Welt emporwachsenden postmodernen Kathedralen als Knotenpunkte der elektronischen Infrastruktur für den schnellen Umschlag der täglichen Spekulationsmilliarden."..."Das Kredit-, Währungs- und Termingeschäft ist also nicht mehr Schmiermittel der Warenwirtschaft, um ein größeres Maß an Kalkulierbarkeit zu gewährleisten, es hat sich vielmehr weitgehend von der Warenwirtschaft abgelöst und führt ein spekulatives Eigendasein. In dieser Bildschirmwelt werden täglich viele Milliarden umgesetzt, ohne daß etwas wirklich geschieht und doch hat es wirkliche Konsequenzen. Der Ertrag der Baumwollernte eines amerikanischen Bauern hängt nicht mehr ab von seiner

alle Lebensbereiche - die Welt als "globales Dorf". Information und Kommunikation auf den Geschwindigkeits-Datenhighways sind die neuen 'Rohstoffe', verheißungsvoll sprudelnde Quellen allen Wohlstands und Segens. , Weltvernetzung und virtuelle Welt sind der Stoff, aus dem sich die neuen Träume einer Zivilisation des 21. Jahrhunderts speisen. Telepräsenz setzt Tele-Realzeit in Gang, klassische Raum- und Zeitvorstellungen sind obsolet geworden, Telerealität ist Realzeit. Der traditionelle Orientierungsrahmen menschlicher Existenz - die drei Zeiten Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft - wird zu überbieten versucht. Alles ist hier und jetzt. Paul Virilio fragt dazu " Wie steht es nun mit der Transparenz der Luft, des Wasser und des Glases, anders ausgedrückt mit der Transparenz des "Realraums" der uns umgebenen Dinge, wenn das realzeitliche Interface das klassische Intervall ablöst und wenn die Entfernung ihren Platz plötzlich einer augenblicklichen Sende- und Empfangsleistung überläßt? Wie ist es schließlich, wenn die elektro-optische Kommutation die klassische optische Kommunikation ersetzt hat?"²²⁷

Er kommt zum Schluß: "So ist das, was dem Sehen, der Vermessung und folglich der Erfassung der Realität der Erscheinungen dient, weniger das Licht als vielmehr seine Geschwindigkeit. In Zukunft dient die Beschleunigung weniger der mühelosen Fortbewegung (Intervall) als vielmehr dem Sehen, der mehr oder weniger klaren Wahrnehmung (Interface), wobei die hohe Auflösung des Realen ausschließlich von der mehr oder weniger großen Übertragungsgeschwindigkeit der Erscheinungen und nicht mehr nur von der Transparenz der Atmosphäre und der verschiedenen Materialien abhängt."²²⁸

In seiner pessimistischen Diagnose geht Virilio für die Zukunft vom medizinischen Begriff des "Koma als einem Zustand des Verlustes der Beziehungen mit seiner Außenwelt" aus und spricht von einer technischen Form des Komats, einem bewohnbaren Koma, so wie wir heute von einem bewohnbaren Verkehr in der Rush-hour sprechen können. Die potentiell unendlichen Möglichkeit der allgemeinen Ankunft von Daten und Bildern versetzt alle in denselben Zustand der Bewegungslosigkeit, fixiert im Hier und Jetzt und doch im Realraum und Virtuellen zugleich.

"Es besteht kein Zweifel daran, daß der Untergang der speziellen Ankunft, die im Akt des Aufstehens und Abreisens noch eine physische Fortbewegung von oben nach unten, im Akt der Reise eine Bewegung von der Nähe in die Ferne erforderte, daß dieser Untergang für die Menschheit eine genauso grundlegende Veränderung bedeutet wie das Erscheinen des Aufrechtstehens. Nur, daß es sich nicht mehr um eine "positive Evolution" hin zu einer neuen Art von Beweglichkeit handelt, sondern gerade um eine "negative, verhaltensbezogene Involution", die die Gattung zu einer pathologischen Unbeweglichkeit führt: das Aufkommen eines sitzenden Menschen oder schlimmer noch eines liegenden Menschen."²²⁹

Arbeitsleistung, der Fruchtbarkeit des Bodens, der Qualität des Produkts, sondern von den Preismanipulationen an den Warenterminbörsen."...

227Paul Virilio, Rasender Stillstand, München, Wien 1992, S. 98

228Virilio, a.a.O. Seite 100 - 101

229Virilio, a.a.O., S. 125

Sicher sind auch Gegentendenzen zum "liegenden Menschen" festzustellen. Ein flexibler dynamischer Markt bietet selbstverständlich für den liegenden, sitzenden Menschen auch wieder Bewegungsmodelle an, dafür spricht der Boom von Fitnessstudios, Freizeitparks, Entstehung von neuen Berufen wie Freizeitanimatör, Sportberater, Fitnesstrainer usw. Die Tendenz zu Reise- und Abenteuerurlaub verweist deutlich auf die weiter oben skizzierte Erlebnisgesellschaft. Individualisierung und als Versuch der Entstandardisierung bringt selbstverständlich nicht nur Individualisierung im Sinne von Eigenständigkeit und Eigensinn, sondern in Form von uniformierter Un-

Virilio bringt diesen Zustand mit dem treffenden Oxymoron "rasender Stillstand" auf den Begriff, im Weltmaßstab alle gesellschaftlichen, kulturellen Sphären durchdringend. Die Frage der Informatisierung, Computerisierung und Welterschaffung auch im Sinne virtueller Welten ist also keineswegs auf die Sphäre der Ökonomie begrenzt, sondern überformt tendenziell alle Lebensbereiche der Menschen.

Neben diesem zunehmenden Verschwimmen der Grenzen zwischen Realität, Fiktionalität und Virtualität gibt es aber ganz eindeutige, handfeste und doch immer wieder schnell verdrängte Zeichen und Fakten der In-der-Welt-Krise bis hin zur Gefahr der „Megamaschine“ (Mumford) als globale kapitalistische Selbstzerstörung. Als Stichworte seien hier nur genannt: Ozonloch, Treibhauseffekt, Waldsterben, Brandrodung, Kaputtindustrialisierung, Vergiftung der Meere, massenhafter weltöffentlicher Hungertod, Seuchen und erdrückende Armut in der sog. Dritten Welt, Totrüstung-Zerstörung - Ausbreitung hochtechnologischer Kriegsführung usw.

Zusammengefaßt laufen ökonomisch-technologischer Fortschritt und gesellschaftlicher Fortschritt im Weltmaßstab krass auseinander; die Destruktionspotenziale ökonomisch-technologischer Potenz sind unverkennbar.²³⁰ Gigantische Warenberge, die nach beständiger Konsumption verlangen - wir steigern unaufhörlich das Brutto-sozialprodukt – und weltweit zunehmende Giftberge (bis hin zum internationalen „Giftmüll-Tourismus“) gehören zusammen. Gleichzeitig steigt - öffentlich wahrnehmbar – die offene Inhumanität trotz aller Beteuerungen der universal gültigen Menschenrechte. Die beiden humanistisch zurückgebliebenen Brüder – homo faber und homo oeconomicus – sonnen sich verstoßen in ihren rechnerischen Erfolgsstories quantitativer Input-Output-Verhältnisse. Die systematische Zunahme organisierter Verantwortungslosigkeit kann jedoch nicht ganz abgeblendet werden.

2. Sprachverstehen

Wir sprechen, schreiben, lesen, hören unsere Sprache i.d.R. mit einer solchen Selbstverständlichkeit, dass es geradezu befremdend anmutet, darin ein Problem zu sehen. Sprache nehmen wir als Mittler von Ich und Welt, glauben *Sinn* herzustellen und zu transportieren, eben nicht nur *Geräusch*.

Ich produziere meinen Text in der „allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist) und Schreiben, im inneren Dialog mit ganz verschiedenen Ich-heiten – beobachtende, analysierende, reflektierende, schaffende Ich-heiten – bringe die Gedanken in sinnvolle Sätze, bediene mich der Sprache als Werkzeug. Vertraut ist uns der im Alltag nicht weiter zu hinterfragende Gedanke an die Abbildung der Wirklichkeit durch die Sprache. Wir vertrauen auf unsere Sprache, wie wir auf unsere Wahrnehmungen der sinnlichen ‚Gewißheiten‘ vertrauen. Doch so vertraut uns das

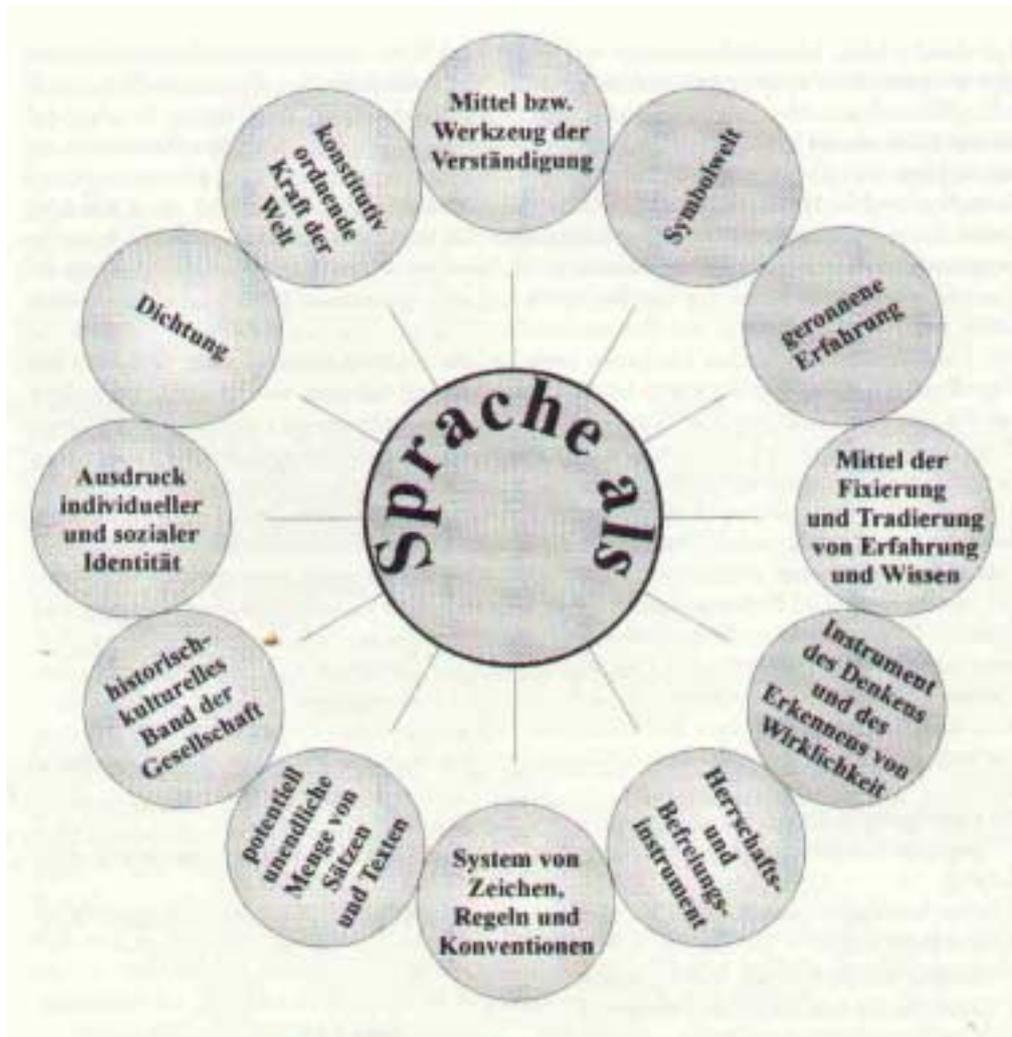
gleichartigkeit. Der Computer, Steptrainer, die Videowand für die Fitnessschritte geben dem Menschlein vor, wo es langgeht.

²³⁰ Stellvertretend für hunderte kritische Veröffentlichungen seien hier erwähnt: Dennis Meadows, Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart/New York 1972. Meadows war einer der ersten, die vor krassen gesellschaftlichen und ökologischen Fehlentwicklungen warnte und 20 Jahre später noch pointierter: Meadows, Donella und Dennis/Randers, Jorgen, Die neuen Grenzen des Wachstums. Die Lage der Menschheit: Bedrohung und Zukunftschancen, Stuttgart 1992. Besonders pessimistische Studien: Günther Anders, Die Antiquiertheit des Menschen. Erster Band: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution, München 1956 und ders., Die Antiquiertheit des Menschen. Zweiter Band: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution, München 1980. Für Anders ist die Technik das entscheidende Subjekt der Geschichte geworden. Die Technik herrscht, der Mensch hat abgedankt; selbst der eigene Untergang, die Totalvernichtung der Erde durch die Atombombe ist nicht auszuschließen. Der antiquierte Mensch versteht sich selber nicht mehr im selbst geschaffenen „Mittel-Universum“.

selbstverständliche Verstehen von sprachlichen Äußerungen ist, so unklar ist uns oft genug das Nicht-Verstehen. Wir mißverstehen uns oft mehr, als uns lieb ist (sein sollte), wir entgleisen, kennen uns nicht mehr aus, haben das Gefühl babylonischer Sprachverwirrung. Zugespitzt können wir von einer „Verhexung unseres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache“ (Wittgenstein) sprechen. Zweifel beschleichen uns, ob nicht die Sprache uns determiniert, da sie vor uns da ist, die Entstehung unseres Ich mit sprachlichen „Designationsketten“ (Lacan) zusammenhängt. Wir übersehen oft genug nicht Gebrauch, Bedeutung und Tragweite unserer Sprache, lassen uns täuschen durch die äußere Gleichartigkeit der Wörter, verkennen die unterschiedlichen Leistungen und Funktionen von Sätzen/Äußerungen und Sprachformen in unterschiedlichen Sprachspielen, in unterschiedlichen Lebensformen. Es gelten offenbar spezifische Regeln in unterschiedlichen Handlungskontexten bei unscharfen Trennlinien, enormen Zuordnungsproblemen und immer wieder neuen Horizonten der Konzeptualisierung von zur Sprache gebrachten Sachverhalten, Dingen, Gegenständen, Emotionen etc. Weder die Alltagssprache noch die Wissenschaftssprache sind davor gefeit. Was aber bedeutet der Ausdruck „Sprachspiele“? Wer spielt hier mit wem und was, worum? Wie können wir der „Verhexung durch die Sprache“ entrinnen? Was ist ein falscher Gebrauch der Sprache?

Zunächst wollen wir uns einen Überblick über unterschiedliche Sprachauffassungen, in denen jeweils spezifische Aspekte und Leistungen hervorgehoben werden, verschaffen. Mit der Konstruktion - „Sprache als ...“²³¹ - will ich zwölf mir bekannte Unterscheidungen vornehmen; die Grenzen sind dabei fließend, von Forschungsperspektiven und Handlungskontexten abhängig. Oft genug lösen sich die Grenzen ganz auf.

²³¹ Ich habe diese unterschiedlichen Sprachauffassungen als Überblick zuerst dargelegt im Rahmenplan Deutsch, hier : Schulen für Erwachsene, Rahmenthema „Sprache und Welterschließung“. Vgl. Hessisches Kultusministerium (Hg), Rahmenplan Deutsch für die Schulen für Erwachsene (Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Hessenkollegs), Wiesbaden 1998, S. 35ff.



Unterschiedliche Ebenen und Aspekte von Sprache

Alle Aspekte, Hervorhebungen, Momente sind selbstverständlich auch in der Wirtschaftspädagogik gegenwärtig. Ich will drei zentralen Konzeptualisierungen

Sprache als System von Zeichen, Regeln und Konventionen

Sprache als Symbolwelt

Sprache als konstitutiv ordnende Kraft der Welt

im Rahmen von Wittgensteins ‚Sprachspielkonzeption‘ und Cassirers ‚Theorie symbolischer Formen‘ näher beleuchten.

Ich plädiere im Folgenden gegen die weitverbreitete Theorie der Abbildung der Welt/Wirklichkeit durch Sprache (kurz: naive Abbildtheorie) und der damit immanenten Ansicht, daß wir unmittelbar die Welt erfassen könnten und Zugang zur Wirklichkeit hätten. Meist unerkannte Rückfälle in eine vorkantische Ontologie sind uns in der Oberflächenstruktur bekannt, u.a. durch Formulierungen wie „so ist die Wirklichkeit, die Berufswelt, ...es ist Tatsache, daß..., die Fakten sind so und zeigen uns eindeutig, daß..., jeder kann das unmittelbar sehen etc. ...“

Ich plädiere für eine differenzierte Wahrnehmung unterschiedlicher Sprachspiele mit spezifischen Regeln, spezifischen Handlungskontexten bei gleichzeitiger Offenheit für neue Horizonte. Für eine differenzierte Wahrnehmung weitgespannter symbolischer Formen als mittelbare Verfügung über Wirklichkeit, eben einer Wirklichkeit unter unseren Beschreibungen bzw. symbolischen Repräsentationen. Sät-

ze/Texte/Zeichen beziehen sich eben weitgehend auf Sätze/Texte/Zeichen, auf komplexe Bezugssysteme einer anerkannten Gültigkeit der Kommunikationsgemeinschaft und nicht unmittelbar auf Wirklichkeit. Die Frage nach den Dingen, Gegenständen, Sachverhalten wird in Anlehnung an Kant durch die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit und Gültigkeit von Erkenntnis ersetzt. Aber erst in ihrer pragmatischen Focussierung erhält sie ihrer besondere Pointe. Die pragmatischen Verwendungszusammenhänge strukturieren semantische Bedeutungshöfe zu spezifischen (räumlich und zeitlich gültigen) Bedeutungen. Genau das meint Wittgenstein in den ‚Philosophischen Untersuchungen‘, wenn er ausführt: „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“²³² Täuschungen ergeben sich aus der Unklarheit des Gebrauchs, der mangelnden Bestimmung des Sprachspiels. „Die Begriffe: Satz, Sprache, Denken, Welt, stehen in einer Reihe hintereinander, jeder dem anderen äquivalent.(Wozu aber sind diese Wörter nun zu gebrauchen? Es fehlt das Sprachspiel, worin sie anzuwenden sind.)“ (§96) „Die Frage >Was ist eigentlich ein Wort> ist analog der >Was ist eine Schachfigur>“ (§108) Also, was ist mit „Sprachspiel“ gemeint? Lassen wir Wittgenstein ausführlich zu Wort kommen:

„Das Wort <Sprachspiel> soll hier hervorheben, daß das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform. Führe dir die Mannigfaltigkeit der Sprachspiele an diesen Beispielen, und anderen, vor Augen:

Befehlen, und nach Befehlen handeln -

Beschreiben eines Gegenstands nach dem Ansehen, oder nach Messungen -

Herstellen eines Gegenstands nach einer Beschreibung (Zeichnung) -

Berichten eines Hergangs -

Über den Hergang Vermutungen anstellen -

Eine Hypothese aufstellen und prüfen -

Darstellen der Ergebnisse eines Experiments durch Tabellen und Diagramme –

Eine Geschichte erfinden; und lesen –

Theater spielen –

Reigen singen –

Rätsel raten –

Einen Witz machen; erzählen –

Ein angewandtes Rechenexempel lösen –

Aus einer Sprache in andere übersetzen –

Bitten, Danken, Fluchen, Grüßen, Beten.“ (§23)

Sprache ist für Wittgenstein wesentlicher Teil einer Lebensform; so viele verschiedene Situations- und Handlungskontexte existieren, so viele verschiedene Sprachspiele als verschiedene Redetypen mit spezifischen Regelsystemen und Bedeutungsvarianten und pragmatischen Funktionen gibt es.²³³ Wittgenstein poiniert dies an der Frage >Was ist eine Frage?> und wieviel Verschiedenartiges nennen wir >Beschreibung>. „Ist es die Feststellung, daß ich wünsche, der Andere möchte mir

²³² Ludwig Wittgenstein Philosophische Untersuchung §43, in: ders, Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914-1916, Philosophische Untersuchungen, Werkausgabe Bd.1, Frankfurt 1984. Im Folgenden werde ich bei Hinweisen auf die Philosophischen Untersuchungen (PhU) jeweils die einzelnen §§ in Klammern im fortlaufenden Text angeben.

²³³ Machen wir uns z.B. die unterschiedlichen Bedeutungen des Begriffs „Wirtschaft“ klar, die allein in Kapitel I dieser Arbeit ausgebreitet werden. Eine allgemeine Definition für die Wirtschaftspädagogik wäre zweck- und sinnlos. Nur die Beschreibung der unterschiedlichen Sprachspiele kann klarlegen, was jeweils gemeint ist, welcher Horizont eröffnet wird. Die gravierenden Unterschiede z.B. zwischen Schlieper und Sombart und Schumpeter sind v.a. als Differenz der Urteile und Lebensformen zu bestimmen und eben nicht nur der Meinungen. Unterschiedliche Sprachspiele sind in der Differenzierung der Wissenschaften vor allem unterschiedliche Paradigmen, wie in Kapitel II.5 erläutert.

sagen ...? Oder ist es die Beschreibung meines seelischen Zustandes der Ungewißheit? – Und ist der Ruf >Hilfe!> so eine Beschreibung? (...) Beschreibung der Lage eines Körpers durch seine Koordinaten; Beschreibung eines Gesichtsausdrucks; Beschreibung einer Tastempfindung; einer Stimmung.“ (§24) Wittgenstein kommt zum Ergebnis: „Befehlen, fragen, erzählen, plauschen gehören zu unserer Naturgeschichte so wie gehen, essen, trinken, spielen.“ (§25)

Vergleichen wir Sprachspiele mit anderen Spielen; Brettspiele, Kartenspiele, Ballspiele etc. Auffällig sind die Ähnlichkeiten, Verwandtschaften trotz aller Verschiedenheit im Detail, sie alle bilden eine „Familie“, sind spezifisch regelgeleitet und doch können wir keine klare Grenze angeben. Eine Regel verstehen kann auch heißen eine Regel brechen, eine neue Grenze ziehen, ein neues Spiel beginnen. „Der Begriff <Spiel> ist ein Begriff mit verschwommenen Rändern“ (§71), Unschärfe und Schärfe, Vagheit und Exaktheit, je nach Situation und pragmatischem Verwendungszusammenhang. „Fundamentale Tatsache ist hier: daß wir Regeln, eine Technik, für ein Spiel festlegen, und daß es dann, wenn wir den Regeln folgen, nicht so geht, wie wir angenommen hatten. Daß wir uns also gleichsam in unsern eigenen Regeln verfangen. Dieses Verfangen in unsern Regeln ist, was wir verstehen, d.h. übersehen wollen. Es wirft ein Licht auf unsern Begriff des Meinens. Denn es kommt also in jenen Fällen anders, als wir es gemeint, vorausgesehen hatten. Wir sagen eben, wenn, z.B., der Widerspruch auftritt: „So hab' ich's nicht gemeint.“ (§125) Und wir beginnen erneut, manchmal im Modus: Jetzt weiß ich weiter.

Wir sagen auch – jetzt hat er es verstanden und sind dann überzeugt, wenn eine richtige Anwendung im Sprachspiel vorliegt. Die Kriterien für dieses <Passen>, <Können>, <Verstehen> sind komplizierter, als wir wahrhaben wollen, entziehen sich eindeutigen Definitionsversuchen. „Richtig und falsch ist, was Menschen sagen; und in der Sprache stimmen die Menschen überein. Dies ist keine Übereinstimmung der Meinungen, sondern der Lebensform. (...) Übereinstimmung in den Urteilen.“ (§§241-242) Die Frage nach der Angemessenheit, der Berechtigung von Positionen ist in ihrer Beantwortung abhängig davon, was wir unter „Berechtigung“ verstehen. Dazu müssen wir differenziert das zugehörige Sprachspiel beschreiben; nur daraus läßt sich die Angemessenheit, die Wichtigkeit des Berechtigseins entnehmen. „Wenn man aber sagt: „Wie soll ich wissen, was er meint, ich sehe ja nur seine Zeichen“, so sage ich: „Wie soll er wissen, was er meint, er hat ja nur seine Zeichen.“ (§434)

Wir haben nichts anderes als <Zeichen>²³⁴. Die Interpretation der Zeichen ist intersubjektiv zugänglich, in ihrer Ähnlichkeit und Verschiedenheit erkennbar und verstehbar und auf ein bestimmte Sprachspiele rückführbar. Das meint metaphorisch, der Fliege den Ausweg aus dem Fliegenglas zu zeigen.

Allerdings in der für die Pädagogik sehr gewichtigen Frage nach der <Menschenkenntnis>, nach dem Urteil des besseren Menschenkenners, meint Wittgenstein:

²³⁴ Die Erhellung der grundlegenden Bedeutung und Funktion des Zeichens zur Kennzeichnung, Darstellung, Mitteilung, Konstituierung und Interpretation der Welt nimmt sich die Semiotik als Aufgabe vor. Vgl. bahnbrechende Arbeiten von Charles S. Peirce und Charles W. Morris, aber auch im europäischen Raum Umberto Eco, Einführung in die Semiotik, München 1972. In „Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte, Frankfurt 1977“, illustriert Eco am Beispiel der Figur des ‚Signor Sigma‘ besonders anschaulich, was es heißt, sich in einem Netzwerk von unterschiedlichen Zeichensystemen, sich in einem Universum von Zeichen zu bewegen. (S.9-16). Z.B. „Die Zeichen sind keine Naturphänomene: Die Naturphänomene an sich sagen gar nichts aus. Die Naturphänomene ‚sprechen‘ zu Sigma nur insofern, als eine ländliche Tradition ihn gelehrt hat, sie zu lesen. D.h. daß Sigma nicht deshalb in einer Welt von Zeichen lebt, weil er in der Natur, sondern weil er, auch wenn er allein ist, in der Gesellschaft lebt: in jener ländlichen Gesellschaft, die nicht entstanden wäre und nicht hätte überdauern können, wenn sie nicht ihre eigenen Codes, ihre eigenen Interpretationssysteme für die natürlichen Daten (die dadurch zu kulturellen Daten wurden) entwickelt hätte.

Hier wird allmählich klar, womit ein Buch über den Begriff des Zeichens sich beschäftigen muß: *mit allem*.“

„Kann man Menschenkenntnis lernen? Ja; Mancher kann sie lernen. Aber nicht durch einen Lehrkurs, sondern durch <Erfahrung>. – Kann ein Anderer dabei sein Lehrer sein? Gewiß. Er gibt ihm von Zeit zu Zeit den richtigen Wink. – So schaut hier das <Lernen> und <Lehren> aus. – Was man erlernt, ist keine Technik; man lernt richtige Urteile. Es gibt Regeln, aber sie bilden kein System, und nur der Erfahrene kann sie richtig anwenden. Unähnlich den Rechenregeln.“(...) „Es gibt unwägbare Evidenz – die Feinheiten des Blicks, der Gebärde, des Tons.“ „Frag dich: Wie lernt der Mensch einen <Blick> für etwas kriegen? Und wie läßt sich ein solcher Blick verwenden?“²³⁵

Wenden wir nun den Blick von Wittgensteins ‚Sprachspielkonzeption‘ ab zu Cassirers ‚Theorie der symbolischen Formen‘ – Familienähnlichkeiten werden sichtbar. Sprache als grundlegendes Symbolsystem und als Lebensform ist Voraussetzung und Bedingung der Reflexion überhaupt. Wirklichkeit ist nicht gegeben – der gleiche Befund wie bei Wittgenstein – sondern wird symbolhaft konstituiert. „Denn das Zeichen ist keine bloß zufällige Hülle des Gedankens, sondern sein notwendiges und wesentliches Organ. Es dient nicht nur dem Zweck der Mitteilung eines fertiggegebenen Gedankeninhalts, sondern ist ein Instrument, kraft dessen dieser Inhalt selbst sich herausbildet und kraft dessen er erst seine volle Bestimmtheit gewinnt.(...) So findet alles wahrhaft strenge und exakte Denken seinen Halt erst in der Symbolik und Semiotik, auf die es sich stützt.“²³⁶ Das Symbol schweißt sozusagen Wahrnehmung, Sinnlichkeit und Sinn zusammen. Der konkrete Sinn ist aber jeweils pragmatisch zu erschließen, d.h. die sinnlichen Mannigfaltigkeiten werden in eigenen freien Bildwelten interpretiert. Die Freiheit entwickelter Subjektivität bedeutet aber nicht Willkür, sondern differenzierte Wahrnehmung, Unterscheidung und Sinnstiftung in der Ausdrucksform exakter sinnlicher Phantasie und Kreativität. Unterschiedliche Symbolwelten – Sprache, Mythos, Kunst, Religion, Wissenschaft – liefern „Bausteine“, spezifische Begriffsmittel, Erfahrungsmodalitäten aus denen sich das Ich ‚Welt‘ und ‚Wirklichkeit‘ aufbaut, sich synthetisches Vermögen manifestiert. Der Wahrheits- und Wirklichkeitsbegriff der unterschiedlichen Symbolwelten ist folglich ein anderer. Modern würden wir sagen: er ist inkommensurabel. „Die Leistung jeder einzelnen muß an ihr selbst, nicht an den Maßstäben und Forderungen irgendeiner anderen gemessen werden.“²³⁷ Menschliche Erfahrung muß als symbolische Tätigkeit verstanden werden; die Sinnkriterien variieren entsprechend den symbolischen Formen. Wissenschaftliche Erfahrung und Symbolwelt ist eben nur eine unter mehreren. Eine alles überblickende Letztinstanz ist unmöglich. So ist der Mythos als symbolische Form genauso „rational“ oder „nicht-rational“ wie die Wissenschaft, weil sie unterschiedliche Objektivierungsformen von Welt darstellen. Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktionen²³⁸ können nur aus der spezifischen symbolischen Form verstanden werden. Diese Erkenntnis Cassirers mag für die Wissenschaft (in ihrem Alleinvertretungsanspruch auf Vernunft) schmerzlich sein, eröffnet aber den Zugang zu einem umfassenden Vernunft- und Erfahrungsbegriff menschlicher Existenz. Symbolische Formen sind das einigende kulturelle Band menschlicher Erfahrung, wobei Cassirer in der Moderne der Sprache allgemein und der Wissenschaft im besonderen eine herausragende Rolle einräumt. Wissenschaftliche Symbol-, Begriffs-

²³⁵ Wittgenstein, PhU ohne §§ bzw. Dezimalzahlen, Teil II, S. 575/576

²³⁶ Ernst Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen, drei Teile, Darmstadt 1994 (Hamburg 1923), I./S.18

²³⁷ Cassirer, I/S.25

²³⁸ Vgl. hier auch starke Parallelen zu Bühlers Organon-Modell der Sprache. Bühler unterscheidet zwischen Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion der Sprache. In jedem Text schwingen alle Funktionen immer mit, sind nur sehr unterschiedlich akzentuiert. Vgl. ders., Sprachtheorie, Stuttgart 1982(1934)

und Theoriebildung unterliegen aber immer der Grundlagenproblematik der Sprache, d.h. hier v.a. der intersubjektiv gültigen Formulierung von Erkenntnis überhaupt. Geltungsansprüche und Vernunft zeigen sich in der Struktur der Sprache, unterliegen prinzipieller Reflexivität. Syntaktisch-semantische Sprachsysteme und semantisch-pragmatische Sprachspiele sind dialektisch aufeinander zu beziehen.

Mit Wittgenstein und Cassirer im Rücken will ich noch einen weiteren Aspekt der Sprach- und Symbolverwendung einbringen, der bisher in der Pädagogik und der Ökonomie kaum einer Würdigung unterzogen wurde; ich meine das grundlegende Problem: „Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur“.²³⁹ Plastikwörter stellen eine besondere Form der „Verhexung durch Sprache“ dar, so daß es immer schwieriger wird zu bestimmen, in welchem Sprachspiel wir uns überhaupt befinden. Plastikwörter sind Begriffe besonderer Art - breiten sich rasend schnell aus, dringen in alle Lebensbereiche ein, sind konturschwach, inhaltsarm, international, in beständiger Formveränderung, sog. Pseudopodien, meist aus der Wissenschaftssprache in die Alltagssprache übertragen. Sie sind „Kristallisationspunkte des Zeitbewußtseins“ (Pörksen). Sie zeichnen sich aus durch einen hohen Abstraktionsgrad, nahezu ort- und zeitlos, ungeschichtliche Universalität, nach allen Seiten beweglich, kombinierbar, anpassungsfähig, Bauelemente unzähliger Wirklichkeitsmodelle mit starker Tendenz zur Quantifizierung und Verzifferung.²⁴⁰ Niemand kommt an ihnen vorbei, sie tendieren zur Satzbildung, zu Satzreihen, zu „automatischen Schnellformulierungssystemen“ (Philipp Broughton).

Schauen wir uns wichtige Plastikwörter an: Arbeit, Austausch, Beziehung, Energie, Entscheidung, Entwicklung, Faktor, Fortschritt, Funktion, Grundbedürfnis, Information, Kommunikation, Konsum, Leistung, Lösung, Modell, Partner, Planung, Problem, Produktion, Projekt, Prozeß, Qualität, Ressource, Rolle, Strategie, Struktur, Substanz, System, Versorgung, Wachstum, Wert, Zentrum, Zukunft. Kombinieren wir einige Plastikwörter zu Reihen, z.B. Energie-Ressource-Produktion-Versorgung-Konsum-Wachstum-Arbeitsplätze, und schon ergibt sich eine leitende Figur von Allgemeinaussagen zur Ökonomie. Kombinieren wir weiter mit den zentralen Plastikwörtern Information-Kommunikation-Faktor-Rolle und fügen noch Zukunft und Verantwortung hinzu – so ist das der Stoff, aus dem so viele Ökonomie- und Politikreden sind – eben unendlich formbar, beweglich, ort- und zeitlos, universal. Eben fast alles ist ein ‚Informations- und Kommunikations-Problem‘, spielt eine ‚Rolle‘, wird zum ‚Faktor‘ erklärt in einem ‚System‘ für die ‚Zukunft‘. Aber auch der universale Einsatz in der Pädagogik ist unbestreitbar; besondere Konjunktur weist in jüngster Zeit der zum Plastikwort herabgesunkene (emporgeschnellte?) Begriff der „Kompetenz“ auf. Es geht inzwischen nicht nur um Sachkompetenz oder Methodenkompetenz, sondern auch z.B. um „Klassenlehrerkompetenz“.²⁴¹

²³⁹ Vgl. Uwe Pörksen, Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur, Stuttgart 1988. Der Begriff der „Diktatur“ ist m.E. bei Pörksen wesentlich eine rhetorische Überzeichnung und meint nicht Diktatur im engen politischen Sinn; gleichwohl sieht er Parallelen zu Orwells „New Speak“ wie im Roman „1984“ ausgeführt. Ich habe auf das Problem der Plastikwörter in der ZBW 3/94, S.301 hingewiesen, vgl. Ist der Kaiser nackt? Zur Verfallszeit pädagogischer Leitbegriffe.

²⁴⁰ Pörksen listet 30 Merkmale der Plastikwörter auf, vgl. ders. a.a.O., S. 118-121

²⁴¹ Der inflationäre Gebrauch des Kompetenzbegriffs schreitet weiter voran und treibt seine Blüten. Was z.B. Referendaren im Rahmen einer zukünftigen Lehrerausbildung zugemutet und als unverzichtbar gehalten wird, sind mindestens „16 Kompetenzen für den Lehrerberuf“: „Fachwissenschaftliche Kompetenz, Sachkompetenz, didaktische Kompetenz, methodische Kompetenz, Medien-(didaktische/pädagogische)Kompetenz, diagnostische Kompetenz, Beurteilungskompetenz, Interaktions- Team- und Beziehungskompetenz, Beratungskompetenz, Gruppenleitungs- und Klassenlehrerkompetenz, Erziehungs- und Konfliktbewältigungskompetenz, Kompetenz zur Gestaltung außerunterrichtlicher Veranstaltungen, Kompetenz zur Entwicklungsförderung im Jugendalter,

Nochmal: Weil niemand ganz an diesen Plastikwörtern vorbeikommt, bedürfen sie des besonderen Augenmerks in ihrem pragmatischen Verwendungszusammenhang und dem damit strukturierten semantischen Horizont. Das zugrundeliegende Sprachspiel sollte so genau wie möglich beschrieben und analysiert werden. Ein komplettes Entrinnen aus dem „Pudding“ der Plastikwörter gibt es nicht. Zur Abschreckung oder auch zur Erheiterung ein besonderer Lehr-Lern-Text, bestehend aus einer Kette von Gleichsetzungssätzen: „Information ist Kommunikation. Kommunikation ist Austausch. Austausch ist eine Beziehung. Beziehung ist ein Prozeß. Prozeß bedeutet Entwicklung. Entwicklung ist ein Grundbedürfnis. Grundbedürfnisse sind Ressourcen. Ressourcen sind ein Problem. Probleme bedeuten Dienstleistung. Dienstleistungssysteme sind Rollensysteme. Rollensysteme sind Partnersysteme. Partnersysteme bedeuten Kommunikation. Kommunikation ist eine Art von Energieaustausch.“²⁴²

3. Kommunikatives Handeln

Den Begriff des kommunikativen Handelns zu entfalten bedeutet von einer bestimmten Konzeption von Sprache als Verständigung und Handlungskoordination auszugehen, die über Zwecktätigkeit bzw. instrumentelles Handeln hinausweist. Ich werde versuchen, eine Linie zu zeichnen von Austins ‚Theorie der Sprechakte‘ bis hin zu Habermas‘ ‚Universalpragmatik‘ und ‚Theorie des kommunikativen Handelns‘.²⁴³

Der englische Philosoph John L. Austin stellte in seinen berühmten Harvard-Vorlesungen von 1955 die Frage: „How to do things with words“?²⁴⁴ Die Beantwortung dieser Frage, was wir mit Worten TUN, hat seitdem bei Philosophen und Sprachwissenschaftlern zu neuen Vorstellungen über und zur „Sprache“ geführt. Wie selbstverständlich reden wir heute von Sprachhandlungen und Sprechakten. In Anlehnung an Wittgenstein geht Austin davon aus, daß die Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken in ihrem Gebrauch bestehe. Verschieden gebrauchte Äußerun-

Planungskompetenz, Dispositionskompetenz, Verwaltungskompetenz, Rollen-Kompetenz, Selbstkompetenz“.
(Ich zähle hier allerdings 23 Kompetenzen). Vgl. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.), Dokumentation der Fachtagung „Studienseminare als lernende Systeme: Qualitätssicherung und Evaluation“, Fulda 1999. Wie schon der Titel der Veranstaltung anzeigt, wähen sich die Organisatoren auf der Höhe der Zeit einer „kompetenzologischen Qualitätsoffensive“ (hessisches New Speak der Lehrerausbildung in meiner Lesart). Diese Kompetenzen stehen nach eigener Aussage der Studienseminarvertreter „im Vordergrund“. Ich frage mich, welche Kompetenzen unausgesprochen noch „im Hintergrund“ angenommen werden? Und was wäre, wenn ein Referendar über das Kompetenzenrepertoire verfügte - nur nicht über die nötige „Selbstkompetenz“? Hätten wir es dann mit einem Homunculus der Lehrerausbildung zu tun ?

Der Kompetenzenkatalog ist analog dem Schlüsselqualifikations-Katalog konstruiert – im Prinzip unendlich. Vgl. dazu auch Kap-III.4 Textverstehen dieser Arbeit

²⁴² Pörksen, a.a.O., S.79f.

²⁴³ Das Forschungsprogramm, was bei Habermas „Universalpragmatik“ heißt – also die Rekonstruktion der universalen Geltungsbasis der Rede – entspricht bei Apel weitgehend der „Transzendentalpragmatik“ Insofern könnte die Linie auch bis zu Karl-Otto Apel gezogen werden. Apel hat ausführlich das „Apriori der Kommunikationsgemeinschaft“ dargelegt und in seiner Zuspitzung der Position auf die Letztbegründung des „transzendentalen Sprachspiels“ verwiesen. Für ihn sind die Prinzipien und Präsuppositionen, die als Bedingungen der Möglichkeit des sinnvollen Argumentierens funktionieren, nicht zu bestreiten oder zu bezweifeln ohne in einen performativen Selbstwiderspruch zu geraten. Das Bezweifeln und das Bestreiten sind ja gerade Argumentationshandlungen, die von den Präsuppositionen, den Geltungsansprüchen – Sinn, propositionale Wahrheit, Wahrhaftigkeit, normative Richtigkeit – ermöglicht werden. Vgl. Karl-Otto Apel, Transformation der Philosophie, 2 Bände, Frankfurt 1976, insbesondere 2. Band, S. 358-435

²⁴⁴ Vgl. Austin, J.L., How to do things with words, Oxford 1962, deutsch: Stuttgart 1972; Weitere Ausarbeitungen der Sprechakttheorie vgl. auch: J.R. Searle, Speech Acts, London 1969, deutsch Frankfurt 1971

gen/Sätze haben verschiedene Bedeutungen, eine grundsätzliche Trennung von Bedeutung und Anwendung erscheint suspekt. Aus dieser Grundposition ergeben sich Fragen und Probleme, an deren Klärung bis heute gearbeitet wird. Welche Arten von Sprechakten können wir sinnvoll unterscheiden? Wo gibt es Definitions- und Abgrenzungsprobleme? Welche Funktion erfüllen sprachliche Handlungen in komplexen Kommunikations- und Interaktionssituationen? Welcher Kontext wird immer schon vorausgesetzt? Welche Wörter/Sätze müssen wir gebrauchen, um bestimmte Sprachhandlungen auszuführen? Was ist die innere Struktur von Sprechakten?

Um den Handlungscharakter von Sätzen zu klassifizieren, spricht Austin von performativen Sätzen oder performativen Äußerungen. Ich vollziehe (to perform) eine Handlung, indem ich etwas sage; Austin nennt hier Beispiele performativer Äußerungen wie „ich wette, daß ..“ oder „ich erkläre den Krieg“ oder das „JA“ bei der Eheschließung bedeutet nicht, daß ich berichte, die Ehe zu schließen, sondern daß ich es tue. In der Regel sind Sprechakte in komplexere Handlungsstrukturen und -situationen eingebettet, haben Vor- und Rückverweise. Austin führt als Grobklassifizierung drei Gruppen von Sprechakten ein:

lokutionäre, illokutionäre und perlokutionäre Sprechakte.

In wirklichen Kommunikationsabläufen und deren permanenter Interpretation, teils auch widersprüchlicher Selbstausslegung kann derselbe Sprechakt ganz unterschiedlich eingeordnet werden. Austin zeigt dies z.B. an dem Satz „Schieß sie nieder!“ Ist dies berichtend gemeint und mit „schieß“ auch wirklich „schießen“ gemeint und mit „sie“ auch wirklich „sie“, so kann von einem lokutionären Sprechakt gesprochen werden. Ist gemeint, „Schieß sie nieder“ im Sinne von „hat mir befohlen“, so ist von einer Illokution zu sprechen und im Falle von „er hat mich überredet, es zu tun“, kann von einer Perlokution ausgegangen werden.

Partielle Akte in Austins Theorie sind vor allem analytische Begriffe des Wissenschaftlers und nicht eigentlich unterscheidbare Aktivitäten von Personen, wenn sie real sprechen. Jedenfalls kann derselbe Sprechakt, je nach Interpretation und herrschender Konvention, ganz unterschiedlich klassifiziert werden. Bei dem Gebrauch eines Satzes kann so von mindestens drei Dimensionen des Gebrauchs gesprochen werden. Austin stellt mehrfach klar, daß man keinen illokutionären Akt vollziehen kann, ohne einen lokutionären zu vollziehen. Die Illokution sitzt sozusagen der Lokution auf. Der illokutionäre Akt hat Folgen, hat Ergebnisse, wird wirksam; meist führt dies kraft Konvention zu einer Antwort oder Reaktion. In der realen Sprechpraxis ist deshalb auch der grundsätzliche Unterschied von performativen und konstativen Äußerungen schwer eindeutig festzustellen. Idealtypisch wird jedoch versucht, bei konstativen Äußerungen von den illokutionären und erst recht von den perlokutionären Aspekten des Sprechaktes abzusehen. Es geht zentral nicht um die Frage „wahr/falsch“ als viel mehr darum, Sprechakte im Kommunikationszusammenhang als angemessen, geglückt oder verunglückt anzusehen. Die Vorstellung einer klar abgrenzbaren Dichotomie von konstativen und performativen Äußerungen sollte nach Austin zugunsten größerer Familien verwandter und einander überlappender Sprechakte fallengelassen werden. Austin verspürt nach eigener Bekundung (12. Vorlesung) die „heftige Neigung“, die beiden Fetische wahr/falsch und Sein/Sollen „fertigzumachen“.

Zentral geht es ihm bei den illokutionären Sprechakten /Äußerungen um fünf weitere Untergruppen:

verdiktive (1), exerzitive (2), kommissive (3), konduktive (4) und expositive Äußerungen(5).

Verdiktive Äußerungen sind Urteile einer Jury oder eines Schiedsrichters; dazu gehört auch Schätzen, Bewerten, Taxieren.

Mit exekutiven Äußerungen wird Macht, Recht und Einfluß ausgeübt. Zum Beispiel gehört dazu: Ernennen, Stimmen, Anweisen, Warnen.

Typische kommissive Äußerungen sind Versprechen, Verpflichten, Willens- und Absichtserklärungen, Sichanschließen.

Konduktive Äußerungen bilden eine gemischte Gruppe, sie beziehen sich auf Einstellungen und Verhalten in der Gesellschaft; z.B. Sichentschuldigen, Beglückwünschen, Empfehlen, Herausfordern

Expositive Äußerungen sollen klar machen, wie wir unsere Worte in Unterhaltungen und Diskussionen gebrauchen. Beispiele: Ich behaupte, ich räume ein, ich nehme an, ich setze voraus.

Austin ist sich über die Vorläufigkeit seiner Klassifizierungen bewußt, spricht von „mehr oder weniger barbarischen Namen“(12. Vorlesung) und ist sich darüber klar, daß es zahllose Grenzfälle und Überschneidungen bei diesen Untergruppen gibt. In längeren Wortlisten versucht er das Terrain der einzelnen Untergruppen von illokutionären Sprechakten näher einzugrenzen.²⁴⁵

Habermas²⁴⁶ bestätigt, daß die drei Grundmodi der verständigungsorientierten Sprachverwendung nur in Form einer Theorie der Sprechakte begründet werden kann. Er unterscheidet grundsätzlich:

konstative Sprechhandlungen, Verwendung von elementaren Aussagesätzen
expressive Sprechhandlungen, Verwendung von elementaren Erlebnissätzen
regulative Sprechhandlungen, Verwendung von elementaren Aufforderungssätzen und Absichtssätzen.

²⁴⁵ In Weiterentwicklung zu Austin und Searle führt in Deutschland vor allem Dieter Wunderlich gezielte Studien zur Sprechakttheorie durch und verfeinert das begriffliche Instrumentarium. Er unterscheidet folgende illokutive (illokutionäre) Typen:

Direktiv (Aufforderungen, Bitten, Befehle, Anweisungen, ...)

Commissiv (Versprechungen, Drohungen, Ankündigungen)

erotisch (Fragen)

Repräsentativ (Behauptungen, Feststellungen, Berichte, Beschreibungen, ...)

Satisfaktiv (Entschuldigungen, Danksagungen, Rechtfertigungen)

Retraktiv (Zurückziehen eines Versprechens, Korrektur einer Behauptungen)

Deklaration (Benennungen, Definitionen, Ernennungen, Schuldsprüche)

Vokativ (Anrufe, Anreden)

Die drei wichtigsten Typen sind der direktive, der erotische und der repräsentative Typ - Sprechakte der Aufforderung, der Frage und der Behauptung. Wunderlich untersucht auch nicht mehr wie noch Austin einzelne isolierte Sprechakte, sondern führt komplexe Diskursanalysen anhand von detaillierten Transkriptionstexten durch. Vgl. Dieter Wunderlich, Studien zur Sprechakttheorie, Frankfurt am Main 1976

²⁴⁶ Habermas hat in zahlreichen Beiträgen – mit einigen Variationen und Modifikationen - sein komplexes Kommunikations- und Handlungsparadigma in den letzten 30 Jahren ausgearbeitet. Vor allem sein Hauptwerk: Theorie des kommunikativen Handelns (1981); Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns (1984), u.a. Wahrheitstheorien (1972), Überlegungen zur Kommunikationspathologie (1974), Was heißt Universalpragmatik? (1976), Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns (1982); Nachmetaphysisches Denken (1992)

Im kommunikativen Handeln werden Handlungspläne von Individuen mit Hilfe illokutionärer Bindungseffekte von Sprechhandlungen koordiniert. Mit diesen Sprechakten sind jeweils Geltungsansprüche verbunden:

konstativ - Anspruch auf Wahrheit

expressiv - Anspruch auf Wahrhaftigkeit

regulativ - Anspruch auf Richtigkeit.

Anders formuliert: Idealtypisch geht es um die Anerkennung von grundlegenden korrespondierenden Geltungsansprüchen, die als normatives Fundament von verständigungsorientiertem Handeln angesehen werden können. Der Sprecher erhebt Geltungsansprüche:

bezogen auf einen Sachverhalt: Objektivität/Wahrheit (situationsangemessene und zutreffende Informationen und Darstellungen, damit der Hörer das Wissen des Sprechers teilen kann)

bezogen auf Motive und Interessen: Legitimität (situationsangemessene und vertretbare Intentionen)

bezogen auf die Ich-Identität: Wahrhaftigkeit/Glaubwürdigkeit (keine Lügen, Täuschungen etc.)

bezogen auf die Regeln des Sprachgebrauchs: Verständlichkeit (verständliche Ausdrücke und Wörter, korrekte Satzbaupläne, Textkohärenz)

Bei der Überprüfung von Geltungsansprüchen geht es vornehmlich um sprachliche Äußerungen in einem bestimmten pragmatischen Verwendungszusammenhang. Diese Geltungsansprüche können in Interaktionsprozessen wechselseitig von den Gesprächspartnern unterstellt werden, so dass sie zugleich Erwartungshaltungen darstellen; jeder Sprecher ist zugleich auch Hörer. Inwieweit etwas sachgerecht, situationsangemessen oder auch wirkungsvoll ist, gilt es diskursiv einzulösen, wobei die Stärke der Argumente abzuwägen ist.

Im Herzstück geht es um den Austausch rationale Argumente, Prüfung der Berechtigung und Plausibilität der Gründe im Prozeß der Wahrheitssuche. Der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“, die von Habermas immer wieder betonte „konsensstiftende Kraft argumentativer Rede“, liegt als intuitive Erfahrung zugrunde; sie ist auf intersubjektive Anerkennung ausgerichtet.

Habermas' Komplementärbegriff zum „kommunikativen Handeln“ ist der von Husserl übernommene Begriff der „Lebenswelt“. Erst in der Rückwendung der Kommunikation auf den kontextbildenden Horizont der Lebenswelt(en) werden die Verständigungsprozesse gesellschaftlicher und individueller Rationalisierung und Handlungskoordination verstehbar. Intersubjektiv geteilte Lebenswelt bedeutet hier Hintergrundkonsens als präreflexiv unthematisches konkretes Sprach- und Welt-Wissen, gemeinsame unproblematische Überzeugungen des Vertrauten. „Das Vorverständnis in einer tiefgelegenen Schicht von Selbstverständlichkeiten, Gewißheiten, Fraglosigkeiten könnte erklären, wie jenes überall lauernde Dissensrisiko der sprachlichen Verständigung in der Alltagspraxis aufgefangen, reguliert und eingedämmt wird.“²⁴⁷

Kommunikation beinhaltet vor allem das Zusammenleben auf der Basis des Einverständnisses über die Gültigkeit bestimmter Auffassungen und Regeln. In der Lebenswelt findet sozusagen einer alltägliche Verständigung als Mechanismus der handlungsfähigen Koordinierung statt. Es lassen sich nach Habermas drei Aspekte alltäglicher Verständigung unterscheiden.

²⁴⁷ Jürgen Habermas, Handlungen, Sprechakte, sprachlich vermittelte Interaktion und Lebenswelt, in: ders., Nachmetaphysisches Denken, Philosophische Aufsätze, Frankfurt am Main 1992, S. 85

Menschen koordinieren ihre Handlungen im beruflichen Alltag, produzieren Waren und Dienstleistungen

Menschen handeln aufgrund von Übereinstimmungen über die im Alltag bereits Konsens herrscht oder die während der Handlungen hergestellt werden.

Menschen zeigen in ihren Handlungen auch ihre Befindlichkeit an, das heißt, daß Absichten, Bedürfnisse, Ängste, Motive etc. implizit oder explizit in Erscheinung treten.

In sprachlicher Verständigung schwingt immer schon der Begriff der kommunikativen Rationalität mit. „Dieser Begriff kommunikativer Rationalität führt Konnotationen mit sich, die letztlich zurückgehen auf die zentrale Erfahrungen der zwanglos einigenden, konsensstiftenden Kraft argumentativer Rede, in der verschiedene Teilnehmer ihre zunächst nur subjektiven Auffassungen überwinden und sich dank der Gemeinschaft vernünftig motivierter Überzeugungen gleichzeitig der Einheit der objektiven Welt und der Intersubjektivität ihres Lebenszusammenhangs vergewissern.“²⁴⁸

Da für Habermas Sprache in Form von Kommunikation als das handlungsfähige Modell schlechthin gilt, ist die diskursethische Perspektive mit dem zentralen Begriff der „*idealen Sprechsituation*“ eröffnet. Vier notwendige aufeinander bezogene Momente sind dabei hervorzuheben. Ausführlich entwickelt Habermas dies schon in seinen „Wahrheitstheorien“:

„1. Alle potentiellen Teilnehmer eines Diskurses müssen die gleiche Chance haben, kommunikative Sprechakte zu verwenden, so daß sie jederzeit Diskurse eröffnen sowie durch Rede und Gegenrede, Frage und Antwort perpetuieren können.

2. Alle Diskursteilnehmer müssen die gleiche Chance haben, Deutung, Behauptungen, Empfehlungen, Erklärungen und Rechtfertigungen aufzustellen und deren Geltungsanspruch zu problematisieren, zu begründen oder zu widerlegen, so daß keine Vormeinung auf Dauer der Thematisierung und der Kritik entzogen bleibt.(...)

3. Zum Diskurs sind nur Sprecher zugelassen, die als Handelnde gleiche Chancen haben, repräsentative Sprechakte zu verwenden, das heißt ihre Einstellungen, Gefühle und Wünsche zum Ausdruck zu bringen.(...) (Das ist die Garantie dafür,) daß die Handelnden auch als Diskursteilnehmer sich selbst gegenüber wahrhaftig sind und ihre innere Natur transparent machen.

4. Zum Diskurs sind nur Sprecher zugelassen, die als Handelnde die gleiche Chance haben, regulative Sprechakte zu verwenden, d.h. zu befehlen und sich zu widersetzen, zu erlauben und zu verbieten, Versprechen zu geben und abzunehmen, Rechenschaft abzulegen und zu verlangen usf. Denn nur die vollständige Reziprozität der Verhaltenserwartungen, die Privilegierungen im Sinne einseitig verpflichtende Handlungs- und Bewertungsnormen ausschließen, bietet die Gewähr dafür, daß die formale Gleichverteilung der Chancen, eine Rede zu eröffnen und fortzusetzen, auch faktisch dazu benutzt werden kann, Realitätszwänge zu suspendieren und in den erfahrungsfreien und handlungsentlasteten Kommunikationsbereich des Diskurses überzutreten.“²⁴⁹

„Ideale Sprechsituation“ oder auch „herrschaftsfreier Diskurs“ sind zweifellos das Herzstück einer anleitenden Praxisvorstellung kommunikativer Rationalität. Gegen diese Idealisierung ist massiv der Vorwurf der „Realitätsferne“ erhoben worden. Ich will zwei mir wichtig erscheinende Pointierungen herausgreifen: zum einen die kritische Zuspitzung von Harald Weinrich – „ideale Sprechsituation“ versus „Diktatur des

²⁴⁸ Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, S.28

²⁴⁹ J. Habermas, Wahrheitstheorien (1972), in: ders. Vorstudien und Ergänzungen zur TKH, a.a.O., S. 177-178

Sitzfleisches²⁵⁰ – und zum anderen der Vorwurf von Gerhard Gamm an Habermas– „kommunikativer Idealismus körperloser Geister“- und damit eine Form „eindimensionaler Kommunikation“.²⁵¹

Weinrich rezipiert Habermas korrekt, versteht die Intention einer dialogischen, auf Herrschaftsfreiheit angelegte Kommunikationstheorie und sieht das grundlegende Problem der Komplexität der Welt und damit das prinzipiell unermessliche, nicht abschließbare Arbeitsfeld der Wissenschaften. Weinrich kann aber nicht sehen, wie mit den Habermasschen Diskursregeln ein *Ende* des Diskurs erreicht werden kann. „Denn die Komplexität ist immer größer als der Diskurs lang sein kann.(...) Es ist daher zu befürchten, daß der Diskurs nicht zu einem Konsens in der Wahrheit (was immer das sein mag) führt, sondern einzig und allein zu einem Konsens im Weiterreden: Diktatur des Sitzfleisches.“²⁵² Weinrich spitzt weiter zu: „Schlimmer noch: ich kann wiederum die Befürchtung nicht abweisen, daß mitten im herrschaftsfreien Diskurs eine neue, nämlich vom Diskurs selber erzeugte Herrschaft entsteht, gegen die in den von Habermas aufgestellten Spielregeln keine Sicherung vorgesehen ist: eben die Herrschaft durch Komplexität. Man kann nicht nur eine Sache zerreden, sondern auch die Gesprächspartner totreden.“²⁵³ Unter der Hand setzt sich strategisches und taktisches Handeln mit einem großen Repertoire diskursiver „Tricks“ durch, handfest und stabil als Qualität des Aussitzens und der Diskursregie.

Gamm wirft der Habermasschen Kommunikationstheorie grandios blendende Einseitigkeit vor: sie gelte vor allem für einen „dünkelhaften Geltungsidealismus“ argumentativer Rede und der damit verbunden „zwanghaft integrierenden Identitätspolitik“. Ebenso würde einer „Verdrängung der Sinnlichkeit“ und der Wahrnehmung für das Zufällige, nicht Passende, Ungefähre, Neue systematisch Vorschub geleistet. „Die Habermassche Version von normalsprachlicher Rede ist die Kommunikation „körperloser Geister“. Sie ist kein Gespräch lebendiger Menschen, sondern das eher lästige Rauschen von Funktionszusammenhängen. Solcherart Kommunikationsträger lieben und leben nicht miteinander; sie sprechen nur. Angst und Glück, Geburt und Tod, der abwesenden Anwesenheit sinnlicher Natur insgesamt, steht die Theorie fremd gegenüber; sie überfliegt sie in einem zur Sprache (in des Wortes doppelter Bedeutung) *rationalisierten* Universums kommunikativen Handelns.“²⁵⁴ „Die Theorie desensibilisiert die Wahrnehmung für die Entdeckung des Neuen; sie schließt alle neu auftauchende Phänomene, ohne sie interpretativ abzutasten, in alte Rationalitätsordnungen ein. Sie ist, was die formale Konstitution einer sich wandelnden Welt angeht, (wie der Igel im Wettlauf mit dem Hasen) immer schon da.“²⁵⁵

Habermas hat m.E. einen Großteil der Probleme durchaus gesehen – vor allem das große Feld systematisch verzerrter Kommunikation, Probleme des Handlungsdrucks in Diskursen bis hin zur Kommunikationspathologie – hält aber trotz allem im Kern an der kontrafaktischen Idealisierung und Fundierung kommunikativer Rationalität fest. Trotz berechtigten Einwände sehe ich jedoch für den „wissenschaftlichen Diskurs“

²⁵⁰ Vgl. Harald Weinrich, System, Diskurs, Didaktik und die Diktatur des Sitzfleisches, in: Franz Maciejewski (Hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion, Frankfurt 1973, S. 145-161

²⁵¹ Vgl. Gerhard Gamm, Eindimensionale Kommunikation, Vernunft und Rhetorik in Jürgen Habermas' Deutung der Moderne, Würzburg 1987

²⁵² Weinrich, a.a.O., S.156

²⁵³ ebenda, S. 157

²⁵⁴ Gamm, a.a.O., S.58

²⁵⁵ ebenda, S.77 Gamm trägt seine Kritik sehr differenziert vor, was ich hier aus Platzgründen nicht darstellen kann. Er verortet sich mehr in der postmodernen Theorie französischer Prägung (v.a. Derrida), was automatisch „Konkurrenz“ der Großtheorien impliziert. Eine bestimmte Lesart der TKH ist somit vorgezeichnet.

keine zwingende Notwendigkeit, von der Habermasschen Position stark abzurücken, sofern wir an den „idealtypischen Diskurstyp“ glauben.²⁵⁶ Allerdings sind Modifikationen notwendig, die starke „Identitätslogik“ aufzugeben und die Angst vor dem Rhizomatischen, dem nicht definitiv Bestimmbaren abzustreifen. Gamm so interpretiert, heißt Habermas die Strenge seines Duktus universaler Geltungsansprüche argumentativer Rede bis hin zum Heilsversprechen der „kommunikativen Rationalität“ zu nehmen ohne in einen neuen Irrationalismus zu verfallen. Habermas steht immer wieder in der Gefahr zu vergessen, daß zur Verwirklichung der *conditio humana* – also die existenziellen Fragen des Lebens betreffend – die sinnstiftende Kraft argumentativer Rede eben nur *ein gewichtiger Weg* neben anderen darstellt.

4. Textverstehen

Wir haben ein offensichtlich ein Vor-Verständnis von ‚Text‘ - ein sozialisiertes, habituellen und internalisiertes Verhalten zu Texten. Fragen wir genauer, wollen definieren, so kommen wir in Schwierigkeiten, so wie wir es kennen, wenn wir nach Begriffen wie „Zeit“ oder „Raum“ fragen. Alltagssprachlich ist für uns ein Text ein sprachliches Gebilde, was einen ‚Sinn‘ hat mit klarem buchstäblichen Anfang und Ende. Wir wissen aber auch, daß der Text oft genug über sich hinausweist – eben kein ‚Anfang‘ und kein ‚Ende‘ hat - ja „für sich“ nur begrenzt verstanden werden kann. Diese hermeneutische Erfahrung ist für Leser allgegenwärtig.

Wissenschaftlicher formuliert, verstehen wir unter einem Text eine begrenzte Aneinanderreihung sprachlicher Zeichen mit hoher Kohärenz und kommunikativer Funktion im weitesten Sinne. Verfolgen wir einen integrativen Textbegriff, verbinden klassische sprachsystematische und kommunikations-pragmatische Konzeptionen, so landen wir im Forschungsfeld moderner kommunikationsorientierter Textlinguistik.²⁵⁷

Genau diese Ergebnisse der Textlinguistik sind von einer modernen Wirtschaftspädagogik anwendungsbezogen zu verarbeiten; sie helfen einen Teil unserer möglichen Mißverständnisse und unreflektierten Hintergrundannahmen aufzuklären.

Ein solch kommunikationsorientierter Textbegriff kann sich wiederum stützen auf Erkenntnisse und Ergebnisse, die ich in den vorangegangenen Abschnitten dargelegt habe – Wittgensteins Sprachspielkonzeption, Austins Sprechakttheorie und Habermas‘ Kommunikatives Handeln.

Wenn Texte als kommunikative Vorkommnisse definiert werden, so sind idealtypisch alle Faktoren der Steuerung und Verarbeitung bei Produzenten und Rezipienten in realistischen Situationen aufzudecken. Textwelt-Modelle korrespondieren dann aufs engste mit komplexen Kommunikationsmodellen. Textkommunikation ist - so verstanden – das differenzierteste System menschlichen Symbolverhaltens und vor allem für den wissenschaftlichen Diskurs konstitutiv. Beaugrande/Dressler formulieren vorsichtig, aber dann mit um so größerer Wucht: „ Es ist gut möglich, daß Textkommunikation an allen wesentlichen Fertigkeiten rationalen menschlichen Verhaltens im allgemeinen beteiligt ist: a) PROBLEMLÖSUNG; b) PLANUNG; c) BILDEN, ÜBERPRÜFEN und VERBESSERN von HYPOTHESEN; d) MUSTERVERGLEICH; e) die VERARBEITUNGSLEICHTIGKEIT bei erwartbaren oder wahrscheinlichen

²⁵⁶ Vgl dazu Kapitel I dieser Arbeit, S. 2

²⁵⁷ Ich werde mich im folgenden wesentlich stützen auf: Robert-Alain de Beaugrande/Wolfgang Ulrich Dressler, Einführung in die Textlinguistik, Tübingen 1981; aufschlußreich auch: Siegfried J. Schmidt, Texttheorie, München 1976; Klaus Brinker, Linguistische Textanalyse, Berlin 1985, Maximilian Scherner, Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Theorie des Textverstehens, Tübingen 1984, Michael Titzmann, Strukturelle Textanalyse, 3. Auflage, München 1993 und nicht zu vergessen: „Altmeister“ Eugenio Coseriu, Textlinguistik, 3. Aufl., Tübingen 1994

Vorkommensfällen; f) die VERARBEITUNGSTIEFE bei unerwartbaren oder unwahrscheinlichen Vorkommensfällen; g) KOMPLEXITÄTSREDUKTION, um VERARBEITUNGSSCHWELLEN gerecht zu werden; h) Aufrechterhaltung der KONTINUITÄT von Erfahrung und J) Fähigkeit, diese verschiedenen Dispositionen und Aktivitäten auf die übrigen Kommunikationsteilnehmer zu projizieren bzw. sie zu folgern“²⁵⁸

Textkommunikation als Akt des Verstehens setzt einen ‚Text‘ voraus, der nach Beaugrande/Dressler sieben Kriterien der Textualität erfüllt. Die Kriterien sind konstitutive Prinzipien von Kommunikation; sind sie gestört, besteht die Gefahr, daß Kommunikation zusammenbricht. Im einzelnen lassen sich folgende Kriterien unterscheiden:

Kohäsion; d.h. Komponenten des Oberflächentextes in grammatischen Abhängigkeiten und Beziehungen

Kohärenz; d.h. Konstellationen von Konzepten (Begriffen) und Relationen (Beziehungen), welche dem Oberflächentext zugrunde liegen bzw. aus ihm abgeleitet werden. Relationen sind die Bindeglieder zwischen den Konzepten in Formen von Kausalität, Ursache, zeitlicher Nähe etc. Frage nach der inneren Stimmigkeit der Textwelt, Frage nach dem Sinn, der Wahrscheinlichkeit, Verbindung von Textwissen und verfügbarem Weltwissen durch Inferenzziehung

Intentionalität, d.h. Einstellung des Textproduzenten, der einen kohäsiven und kohärenten Text bilden will, Zusammenhang von Plan und Ziel

Akzeptabilität, d.h. Einstellung des Textrezipienten, einen kohäsiven und kohärenten Text zu erwarten, der für ihn nützlich oder in irgend einer Weise relevant sein kann. Durch Inferenzziehung wird dabei oft der Textsinn gestützt bzw. hervorgebracht

Informativität, d.h. Ausmaß der Erwartetheit bzw. Unerwartetheit, Bekanntheit bzw. Unbekanntheit/Ungewißheit des Textes bzw. Teile des Textes

Situationalität, d.h. alle Faktoren, die einen Text in einer bestimmten Kommunikationssituation relevant erscheinen lassen

Intertextualität, d.h. alle Faktoren, welche die Verwendung eines Textes von anderen vorher aufgenommenen Texten abhängig macht. Es entsteht ein mehr oder weniger offener Verweisungszusammenhang.

So wie Kommunikation durch diese sieben – untereinander relationalen - Kriterien definiert wird, so wird sie kontrolliert durch drei regulative Prinzipien: Effizienz, Effektivität und Angemessenheit. „Die Effizienz eines Textes hängt von möglichst geringen Grad an Aufwand und Anstrengung der Kommunikationsteilnehmer beim Gebrauch des Textes ab. Die Effektivität hängt davon ab, ob er einen starken Eindruck hinterläßt und günstige Bedingungen zur Erreichung eines Ziel erzeugt. Die Angemessenheit eines Textes ist die Übereinstimmung eines Textes zwischen seinem Kontext und der Art und Weise, wie die Kriterien der Textualität aufrecht erhalten werden.“²⁵⁹

Verdeutlichen wir uns einige Kriterien der Textualität näher anhand einiger Beispiele: Nehmen wir das Zehn-Wort-Gestammel: „ungewöhnlich gewöhnlich umgekehrt und nicht man Dinge sage Wort brauche -“²⁶⁰, so liegt eine fundamentale Kohäsionsstörung vor, gleichwohl wir jedes einzelne Wort verstehen. Es liegt kein grammatisch

²⁵⁸ Robert-Alain de Beaugrande/Wolfgang Ulrich Dressler, a.a.O., S. 217

²⁵⁹ Beaugrande/Dressler, a.a.O., S.14

²⁶⁰ Vgl. Michael Miller, Texte formulieren lernen, Lehr- und Arbeitsbuch für berufliche Schulen, 3. Auflage, Bad Homburg 1999, S.8

richtiger Satz vor. Erst durch die richtige Syntax: „Man brauche gewöhnliche Worte und sage ungewöhnliche Dinge – nicht umgekehrt“ (Schopenhauer) konstruieren wir ‚Textsinn‘. Die richtige Syntax wäre aber auch gewährleistet, wenn wir sagen würden: Man brauche ungewöhnliche Worte und sage gewöhnliche Dinge – nicht umgekehrt. Genau hier ergibt sich der Übergang zur Kohärenzprüfung. Es wären weitere Sätze des Textes und die Ausleuchtung des Kontextes notwendig, um ein Urteil zur Kohärenzprüfung abgeben zu können. Der enge Zusammenhang von Kohäsions- und Kohärenzprüfung ist offensichtlich. Besonders bei argumentativen Texten mit Behauptungs- und Begründungsteilen eines Arguments bzw. These - argumentative Stützen-Schlußregel etc. kommt es an auf die Junktionen als Oberflächenhinweise, die Relationen zwischen Ereignissen und Situationen, Behauptungen und Begründungen herstellen. Mit Junktionen meine ich die vier Untergruppen: Konjunktionen (und, auch, dazu, ...), Disjunktionen (oder, entweder-oder, ob- oder nicht), Kontrajunktionen (aber, jedoch, doch, ...) und Subordinationen (weil, da, deshalb, denn, ...) Der Einsatz der Junktionen, die Auswahl einer syntaktischen Konstruktion zeichnet eine bestimmte kommunikative Interaktion vor. Auf hier zeigt sich der Übergang zur Kohärenzprüfung von Texten.

Sinnkohärenz festzustellen ist einer der komplexesten Kommunikationsprozesse, da oft genug mehrere semantische Bedeutungen z.B. von Ausdrücken vorliegen und wir pragmatisch-situativ fixiert den *einen* (Haupt-) Sinn erschließen wollen. Bleibende Unbestimmtheit ist oft als Mehrdeutigkeit erkennbar, die vom Textproduzenten gar nicht intendiert sein muß. Dazu kommt das Problem, daß wir es bei bewußter Textproduktion durch den Autor mit Polyvalenz zu tun haben, genau dann, wenn mehrere Sinne *zugleich* kommuniziert werden sollen.²⁶¹ Wir suchen Sinnkontinuität, arbeiten mit semantischen Netzen, globalen Mustern, Konzepten als spezifischen Konstellationen von Wissen, tragen mittels Inferenzziehung Alltags-/Weltwissen an die Textwelt heran. Lesen wir z.B. das Wort „Börse“, so öffnet sich in unserem Bewußtsein – auch wenn es im Text nicht explizit formuliert wird – ein ganzes Netz von Zusatzbegriffen und idiomatischer Wendungen wie z.B. Dax, Neuer Markt, Dow Jones, Wall Street, Baisse und Hausse, Bulle und Bär – wer setzt sich durch?, die Aktie hat enorme ‚Phantasie‘ – sprich Kurspotential nach oben, Aktienfieber, Crash, Börsenmorgule, feindliche Übernahme, Kriegskasse usw. - oder wir denken auch nur an die leere ‚Geld-Börse‘ -- Netze und Konzepte, variable Skripten, die sich nach verschiedenen Richtungen ausschreiben lassen.

Hinzu kommen Zufallwissen, spontane Einfälle, experimentelle Wege der Texterschließung, situative Stimmungen und Entscheidungszwänge aufgrund begrenzter Zeit. „Menschen sind offensichtlich zu verwickelten Gedankengängen fähig, die die traditionelle Logik schlicht nicht erklären kann: übereilte Schlüsse oder subjektive Analogien zu ziehen, oder sogar ohne spezifisches Wissen zu urteilen (Collins, 1978). Z.B.: Wenn man sich einen möglichen Tatbestand gegenüber sieht, könnte man sich sagen: „Wenn dies wahr wäre, dann sollte ich es doch wissen; da ich es nicht weiß, ist es wahrscheinlich falsch“ – das ist die von Collins beschriebene Inferenz bei Nichtwissen. Das entscheidende Kriterium ist hier nicht, daß ein solches Verfahren logisch nicht stichhaltig ist, sondern daß es im Alltagsleben recht gut funktioniert.“²⁶²

²⁶¹ Vgl. Kap.II.5 dieser Arbeit, Fußnote 109, Mehrdeutigkeit und Polyvalenz im Wechselspiel -- Intertextualität pur.

²⁶² Beaugrande/Dressler, a.a.O., S.99; die Autoren verweisen hier auf eine Studie von Allan Collins (1978), *Fragments of a theory of human plausible reasoning*. Inhaltlich geht es um abduktive Schlüsse (wahrscheinliche, plausible Hypothesen, Schluß vom Einzelfall auf seine Erklärung) neben den induktiven oder deduktiven Schlußverfahren traditioneller Logik.

Nehmen wir zur Illustration des Kriteriums ‚Informativität‘ folgenden kurzen Text:
„Die Wirtschaftspädagogik beschäftigt sich mit Wirtschaft und Pädagogik. Die Wirtschaftspädagogik ist Teil allgemeiner Pädagogik, sie beschäftigt sich mit der Erziehung des Menschen in und für die Wirtschaft. Es ergeben sich vielschichtige pädagogische Probleme und Herausforderungen.“ Was für eine Text liegt vor? Welche Wirkung wird erzielt? Sicher keine Meisterleistung in Inhalt und Form. Die Informativität ist sehr gering, Langeweile stellt sich schnell ein, was bis zur Ablehnung – Nicht-Akzeptabilität – führen kann. Das Vor-Urteil ist schnell gefällt: trivial, banal. Fügen wir jedoch dem Text nur einen weiteren Satz hinzu – „mit diesen trivialen Aussagen müssen wir endlich aufhören, unsere Studenten zu langweilen“ – so wird der Text sogleich aufgewertet und die Aufmerksamkeit auf die folgenden Sätze gelenkt. Die Akzeptabilität steht erneut auf dem Prüfstein, eine Erwartungshaltung für Inhaltswörter, interpretierte Fakten, ungewöhnliche Darstellungen von Thesen etc. wird erzeugt. Die Frage nach der Effektivität als regulatives Prinzip von Textualität wird aktiviert.²⁶³

Beim Kriterium ‚Intertextualität‘ als besonders wichtiges Kriterium geht es vor allem um Kenntnisse unterschiedlicher Textsorten, ihrer Funktionen und Leistungen, um Textanspielungen, Vor- und Rückgriffe, Traditionsbezüge, Subthematiken, Spurensuche, Zitiergemeinschaften und -rituale – letztlich um angemessene Prozeduranalysen mit mehr oder minder großen Inferenzziehungen durch den Rezipienten. Dabei wird bei der Konstruktion von Sinnkontinuität auf die erwähnten globalen Muster, Frames, Skripten zurückgegriffen und situativ modelliert.

Beaugrande/Dressler meinen abschließend: „Die zentrale Aufgabe für eine Wissenschaft von Texten ist es, die Regelmäßigkeiten zu finden, nach denen konventionelle Funktionen im tatsächlichen Gebrauch bestätigt oder modifiziert werden. Der Begriff Textualität selbst verlangt die Erforschung des Einflusses der Intertextualität, als einer Verfahrenskontrolle der kommunikativen Aktivitäten im Ganzen.“²⁶⁴

Ich will mich mit der „Lust am Text“²⁶⁵ in Intertextualität weiterweben, d.h., erkennen, daß wir im Inter-Text, im unendlichen Text leben, was die Ausgangsfrage dieser Arbeit – schreiben wir alle in Fremdtexen?²⁶⁶ – erneut aktiviert. Roland Barthes meint zum Text im postmodernen Duktus: „Text heißt Gewebe; aber während man dieses Gewebe bisher immer als ein Produkt, einen fertigen Schleier aufgefaßt hat, hinter dem sich, mehr oder weniger verborgen, der Sinn (die Wahrheit) aufhält, betonen wir jetzt bei dem Gewebe die generative Vorstellung, daß der Text durch ein ständiges Flechten entsteht und sich selbst bearbeitet; in diesem Gewebe – dieser Textur – löst sich das Subjekt auf wie eine Spinne, die selbst in den konstruktiven Sekretionen ihres Netzes aufginge. Wenn wir Freude an Neologismen hätten, könnten wir die Texttheorie als eine Hyphologie definieren.“²⁶⁷

Protest regt sich in mir, das Kafkasche HALT! des Galeriebesuchers ist aktiviert und nicht traumversunken. Das (Roland Barthesche) Subjekt löst sich auf, webt sich ein und verliert sein Gesicht? Postmoderne Beerdigung des Subjekts oder nur Mißverständnis? Was ist die „Relevanz“ dieser Aussage? Relevanz für welche Bereiche, was ist das Relevanzkriterium? Der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“

²⁶³ Der Leser als engagierter Wirtschaftspädagoge möge sich den Text so fortschreiben, daß die regulativen Prinzipien der Textkommunikation – Effizienz, Effektivität, Angemessenheit – nach seiner Ansicht bestens erfüllt werden. Die experimentelle Methode hilft bei der Freilegung kreativer unentdeckter Potenziale der Textgestaltung und Interpretation. Die Leserin schreibt sich ein, zeichnet ihren Weg durch die „konstitutiven Kriterien“ der Textualität.

²⁶⁴ Ebenda, S. 215

²⁶⁵ Vgl. Roland Barthes, Die Lust am Text, Frankfurt am Main 1974

²⁶⁶ Vgl. Prolegomena dieser Arbeit

²⁶⁷ Ebenda, S.94

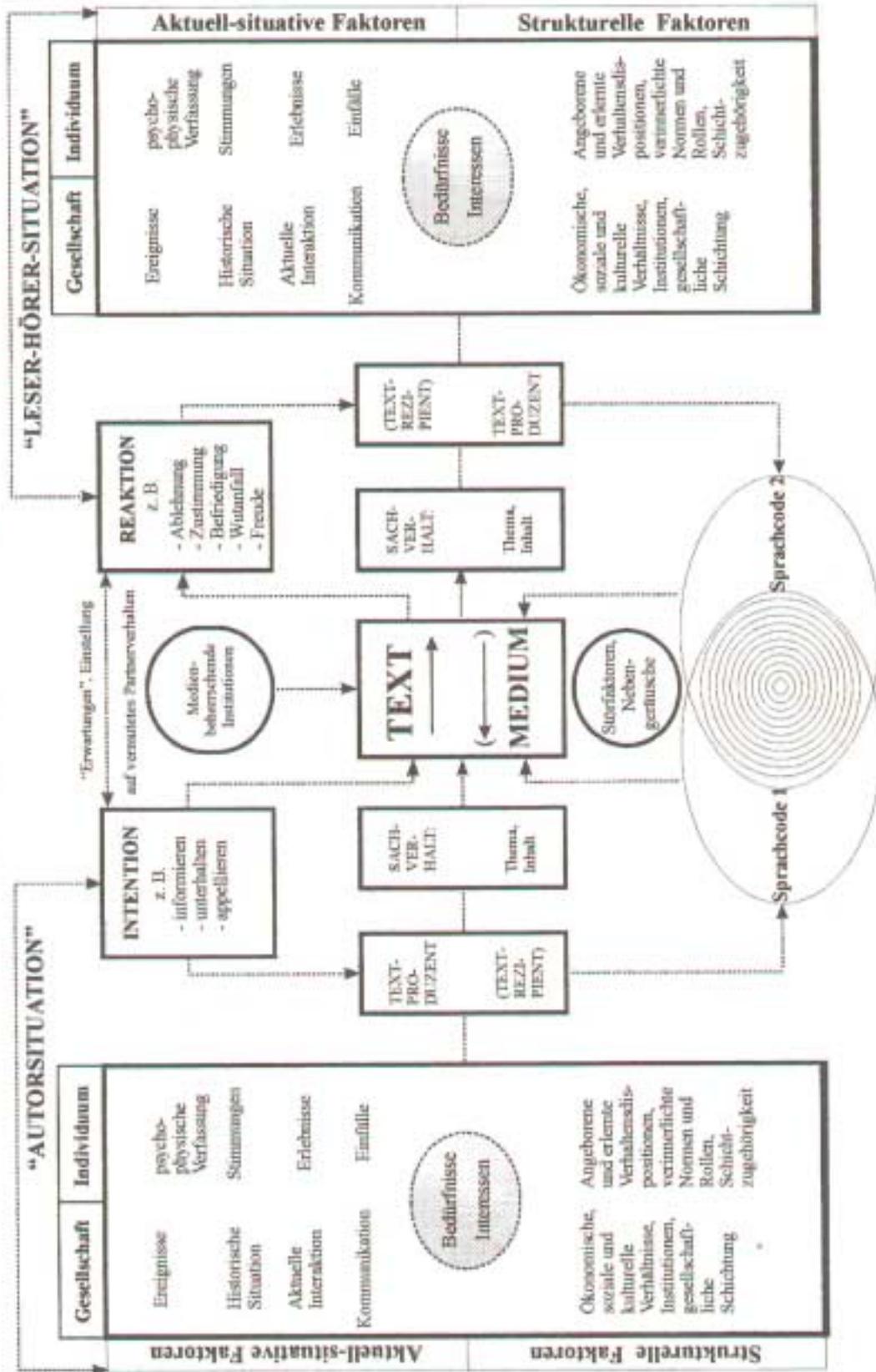
nach Habermas greift nicht. Ich sehe keine Einigung auf ein gemeinsames Relevanzkriterium²⁶⁸ zur Feststellung der Auflösung des Subjekts. Trotzdem muß das gemeinsame rationale Gespräch nicht beendet sein. Das Gespräch kann sinnvoll auf einer anderen Ebene fortgeführt werden, auf einer Ebene (neuer?) gemeinsamer Prinzipien und Grundüberzeugungen. Wir suchen nach Übergängen und neuen Verflechtungen jenseits paradigmatischer Erstarrungen. So ist die enorme Bedeutung von Intertextualität im Rahmen der Textkommunikation konsensfähig, ebenso ähnliche Vorstellungen von Textweltmodellen und komplementären komplexen Kommunikationsmodellen.

Zur weiteren Vertiefungen im hermeneutischen Prozeß des Verstehens schlage ich nachfolgendes komplexe Kommunikationsmodell²⁶⁹ als Leitfaden vor, was eng mit den Vorstellungen v.a. von Beaugrande/Dressler korrespondiert. Anschließend will ich mich nochmals am Beispiel wirtschaftspädagogischer Theoriediskussion zum Problem der „Schlüsselqualifikationen“ mit Fragestellungen der Intertextualität beschäftigen.

²⁶⁸ Vgl. Titzmann, a.a.O. S. 343ff; Datenselektion und Datenhierarchisierung bei der „Text“-Analyse: zum Stand der Diskussion über Relevanzkriterien.

²⁶⁹ Autorengruppe: Michael Miller/Karin Brüggemann/Richard Brütting/Ludwig Weber/Bodo Weyer/Angelika Zins, in: Hessisches Kultusministerium, Rahmenplan Deutsch, a.a.O. S. 59-62; zwei Kommunikationsmodelle aufsteigender Komplexität und inhaltliche Erläuterungen. Vgl. auch ähnliche Überlegungen zum Decodierungsprozeß einer poetischen Botschaft aus semiotischer Sicht: Umberto Eco, Einführung in die Semiotik, 8. Auflage, München 1994, S. 167. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß das Literatursystem als Subsystem des allgemeinen gesellschaftlichen Kommunikations- und Handlungssystems begriffen wird.

KOMMUNIKATIONSMODELL



Dieses komplexe Kommunikationsmodell zeigt, daß es keinen Zugang zum Text ‚an sich‘ gibt, sondern dieser abgeschattet im gesellschaftlichen Verhältnis ideologischer, ökonomischer, ästhetischer und bedürfnisorientierter Bewertungen und Selektionen erfolgt. Indem der Textproduzent einen Sachverhalt als Text zur Sprache bringt, kommuniziert er (potentiell) mit dem Textrezipienten. Textproduzent (Autor, Sprecher) und Textrezipient (Leser, Hörer) lassen sich jeweils durch ein Bündel gesellschaftlicher und individueller Gegebenheiten beschreiben, wobei diese entweder strukturell verfestigt und/oder aktuell –situativ gegeben sein können. Es sind immer fließende Wechselwirkungen zwischen Individuum/Subjekt und Gesellschaft einerseits und den strukturellen und aktuell-situativen Faktoren andererseits zu berücksichtigen. Aus den aktuell-situativen Gegebenheiten entstehen Kommunikationsanlässe, während die strukturellen Faktoren in enger Beziehung zum Sprachcode stehen und dessen langsame Anpassung an sie bewirken; es müssen aber auch Rückwirkungen aus dem Sprachcode auf die Gesellschaft und das Individuum angenommen werden. Der Sprachcode ist das den Kommunikationspartnern jeweils zur Verfügung stehende Inventar von Zeichen und Strukturen, aber auch von kommunikativen Fähigkeiten, durch die Sachverhalte versprachlicht bzw. aus Texten entnommen und verstanden werden. Die Sprachcodes und die Sprachebenen der Kommunikationspartner sind in der Regel jedoch nicht deckungsgleich, woraus sich mehr oder minder große Verständigungsschwierigkeiten ergeben. Das aktive Wegräumen von Verständigungsschwierigkeiten und den Text verstehen wollen heißt v.a. die „Kunst des Hörens“(Gadamer), des kritischen Aufmerkens entfalten und sich über seinen eigenen Verstehenshorizont Rechenschaft ablegen. Idealtypisch verweist der Gadamerische Begriff der „Horizontverschmelzung“ auf die Einheit von geschichtlichem und gegenwärtigen Verstehenshorizont, wobei Text und Leser zu ihrem ‚Recht‘ kommen. Der Garant dafür kann nur der kompetente Leser sein, der Text ist stumm. Die hermeneutische Erfahrung entsteht in der Praxis der Zirkel-, besser: der Spiralbewegung des Verstehens, im Entwerfen des Sinns. „So läuft die Bewegung des Verstehens stets vom Ganzen zum Teil und zurück zum Ganzen. Die Aufgabe ist, in konzentrischen Kreisen die Einheit des verstandenen Sinns zu erweitern. Einstimmung aller Einzelheiten zum Ganzen ist das jeweilige Kriterium für die Richtigkeit des Verstehens. Das Ausbleiben solcher Einstimmung bedeutet Scheitern des Verstehens.“²⁷⁰ Produktive Einbildungskraft/Phantasie, sprachliche Gestaltungskraft und seelische Einfühlungskraft sind vertrauensbildenden ‚Garanten‘ für tatsächliches Verstehen im Sinne gelingender Kommunikation. Emphatisch meint Gadamer als Grundsatz: „Durch Geduld, durch Feinfühligkeit, durch Sympathie und Toleranz und durch das unbedingte Vertrauen auf die Vernunft, die unser aller Teil ist, kann Verständigung gelingen. Wir erleben es ja beständig, daß auch zwischen Menschen verschiedenen Temperaments, verschiedener politischen Ansichten Gespräch möglich ist. <Unfähigkeit zum Gespräch> scheint mir mehr der Vorwurf, den einer gegen den erhebt, der seinen Gedanken nicht folgen will, als der Mangel, den der andere wirklich besitzt.“²⁷¹

Zur weiteren Illustration einer hermeneutischen Erfahrung und zur Prüfung der Kriterien von Textualität, insbesondere der besonderen Bedeutung von Intertextualität, will ich einen „Dialog“ der Wirtschaftspädagogen Rolf Arnold versus Karlheinz

²⁷⁰ Hans Georg Gadamer, Vom Zirkel des Verstehens (1959), in: ders., Hermeneutik II, Wahrheit und Methode, Ergänzungen, Gesammelte Werke Bd.2, Tübingen 1993, S. 57. Bahnbrechend in den 60er Jahren dazu: Gadamer, Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (1960) vgl. Hermeneutik I, Wahrheit und Methode, Tübingen 1990, insbesondere Grundzüge einer Theorie der hermeneutischen Erfahrung, S. 270ff.

²⁷¹ Gadamer, Die Unfähigkeit zum Gespräch (1972) in Hermeneutik II, a.a.O., S. 215

Geißler zum Begriff der „Schlüsselqualifikationen“²⁷² ausbreiten. Meine Wahl fiel auf den Begriff der Schlüsselqualifikation, da dieser innerhalb der Wirtschaftspädagogik ab Mitte der 70er Jahre zum (konjunkturellen) Leitbegriff avancierte, der bis heute, auch in einigen Metamorphosen, ausstrahlt. Wir können also von einem breiten Vor-Verständnis der Debatte ausgehen, was das Problem erleichtert und doch können wir nie ganz sicher sein, daß wir schon in irgend einer Weise einen tragfähigen Konsens gefunden hätten. Es ist eben alles schon gesagt und verstanden und eben doch nicht, denn wir tauschen keine Informationsbehälter aus, sondern erzeugen jeweils neuen Text-Sinn in Kommunikation.

Ein weiterer Grund für die Auswahl ist die Tatsache, daß die beiden Texte der Autoren kurz und überschaubar sind, so dass sie für Demonstrationen der Herausforderungen und Schwierigkeiten von Textverstehen gut geeignet erscheinen. Die Leitfrage lautet: Welches ‚Sprachspiel‘ liegt vor, was können wir verstehen?

Als Hintergrundannahme unterstelle ich:

In der gerafften Thesendiskussion - Arnold contra Geißler- läßt sich nahezu die gesamte Debatte der Schlüsselqualifikationen bündeln. Der fruchtbringende Zwang zur Kürze läßt die Unterschiede klarer erkennbar werden. In einem klar strukturierten Verfahren diskutiert jeweils der eine die Thesen des anderen. Rolf Arnold verkörpert einen wesentlichen Vertreter des Schlüsselqualifikationskonzeptes und Karlheinz Geißler einen wesentlichen Kritiker.

Folgende Vorgehensweise wird von mir favorisiert:

1. Geraffte Darstellung der Thesen
2. Mutmaßung, warum der Diskurs scheitert und mögliche Alternative
3. Skizzierung des hermeneutisch-textanalytischen Verfahrens mit Beispielen
4. Explizite und implizite intertextuelle Bezüge der Diskussion und fließender Übergang zu intertextuellen Einschreibungen des zufälligen Rezipienten M.M.

Zu1)

Arnolds Thesen lauten:

These 1 "Der Substanzgewinn der beruflichen Bildung".

Arnold meint, daß die neueren betrieblichen Qualifikationsstrategien sich durch eine Konvergenz zwischen betrieblichem Nutzen und individueller Bildung auszeichnen. Schlüsselqualifikationen in der personalen Zuspitzung von fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenz erzwingen, daß die Berufsbildung heute genau das leistet, was früher als Bildung bzw. Persönlichkeitsbildung bezeichnet wurde.

These 2 "Schlüsselqualifikation als Qualifikationsrisiko für die Betriebe".

Es geht bei den Schlüsselqualifikationen um mehr als angepaßte Qualifikationen, Nicht Anpassung an Technik und statische Arbeitsorganisation seien das Kennzeichen der Fabrik der Zukunft, sondern deren Gestaltung. Diese dazu notwendigen, nicht begrenzbaren Qualifikationen können deshalb von den Mitarbeitern auch gegen die Absichten des Managements ins Spiel gebracht werden.

Die Gegenthesen von Geißler lauten:

These 1 "Die Schlüsselqualifikation: Es bleibt alles beim Neuen".

²⁷²Vgl. Thesendiskussion Arnold - Geißler: Schlüsselqualifikationen. In: berufsbildung, Heft 33/1995, S. 28-31

Der Erfolg des Begriffes Schlüsselqualifikation liegt in dessen konsensförderlicher Substanzlosigkeit. Die Hoffnung liegt in der Erreichung eines unabhängigen Qualifikationsstandpunktes, der gefeit ist gegen permanente Entwertungsbestrebungen. Diese Sehnsucht ist erklärbar und auch verständlich, allein sie kann nicht erfüllt werden. Das kapitalistische System lebt und expandiert von der Scheinbefriedigung der Wünsche und Sehnsüchte und nicht von deren wirklicher Erfüllung. Das gilt auch für die Schlüsselqualifikationen.

These 2 "Schlüsselqualifikationen: Freiheit durch mehr Abhängigkeit".

Schlüsselqualifikationen haben die Funktion, Unklarheit und Unsicherheit zu organisieren. Es stellt sich deshalb die Frage, wer hier mehr oder weniger Macht erhält. Nicht die Schlüsselqualifikationen, sondern die Spezialqualifikationen bringen Einkommen und Ansehen. Personalchefs definieren die jeweils von ihnen nachgefragte Schlüsselqualifikation. Der Schlüssel allein verspricht viel, nützt aber wenig, wenn man nicht die entsprechende Verfügungsgewalt innehat.

(Ich gehe davon aus, daß mir die geraffte Darstellung der Thesen gelungen ist, d.h. keine Sinnentstellungen vorliegen und die Autoren mir zustimmen könnten. Andernfalls entstünde schon in der ersten Stufe der Vorgehensweise Diskussionsbedarf im Sinne eines Vergleichs mit den Originaltexten und einer neuen konsensfähigen Zusammenfassung.)

Zu 2)

Arnold diskutiert die Thesen von Geißler und Geißler die Thesen von Arnold. Formal ist ein sinnvoller Diskurs organisiert. Der Diskurs kommt jedoch nicht von der Stelle, erstarrt in der Debatte, wie wir ihn aus z.B. Politikerrunden kennen. Entscheidend bei diesem gescheiterten Diskursversuch scheint mit zu sein, daß das Ergebnis von vornherein feststand. Jeder bestätigt seine Thesen und kommt zum Schluß, daß der andere Fehleinschätzungen unterliegt. Die Gründe, die gerade *nicht* ausgesprochen werden, scheinen mir zu sein:

Beide gehen von unterschiedlichen Paradigmen²⁷³ aus, sprechen eine unterschiedliche Sprache, die nur auf der Oberfläche "übersetzt" ist. Der Werturteilsstreit in der Soziologie Anfang der 60er Jahre als auch in den 20er Jahren scheint hier auf: die entscheidende Frage nach deskriptiven und präskriptiven Urteilen. Bei Werturteilen kann im positivistischen Wissenschaftsverständnis eben nicht unterschieden werden, was falsch und richtig ist. Es sind normative Setzungen, die sich gegen eine empirische Basis stemmen; sie sind nur als im Hintergrund vorhandene Interpretationskonstrukte faßbar.

Geißler hält - im Gegensatz zu Arnold - an der Differenz von Ökonomie und Bildung fest, geht letztendlich von der Grunderfahrung der Entzweiung und Entfremdung im Kapitalismus aus. Folglich geht es bei betrieblichen Qualifikationsstrategien nicht um Bildung, sondern um Rendite, es geht um Verwandlung von Geld in mehr Geld und es geht im wesentlichen nicht um konkrete Arbeitsinhalte. Insofern ist im Konzept der Schlüsselqualifikationen die Interesselosigkeit am Arbeitsinhalt die Selbstverleugnung der beteiligten Personen am weitesten realisiert. Geißler spricht hier in Anlehnung an Kant von einem "trostlosen Ungefähr" und bezichtigt Arnolds Thesen der Verschleierung der realgesellschaftlichen Machtverhältnisse. Der Harmoniegedanke zwischen betrieblichem Nutzen und individueller Bildung entbehrt jeglicher realen Grundlage.

²⁷³ Vgl. Kapitel II.5 dieser Arbeit

Arnold wiederum geht von einem harmonischen Gesellschaftsmodell aus, deren Konflikte im wesentlichen auf Irrationalität begründet sind und nicht mehr in längst überkommenen Klassenkampfvorstellungen des 19. Jahrhunderts gefaßt werden können. Nicht mehr die banale Frage nach den Herrschafts- und Verfügungsgewalt ist wichtig, sondern wie mit Herrschafts- und Verfügungsgewalt umgegangen wird.

Arnold diagnostiziert Geißler eine Nostalgie einer zweckfreien Bildung und daß er die unselige gesellschaftliche Trennung zwischen Bildung und Allgemeinbildung aufrechterhalte. Arnold meint mit *Bildung* offensichtlich *Berufsbildung*.

Die Debatte zwischen den beiden Kontrahenten ist deshalb fruchtlos, da mit den identischen Begriffen in der Oberflächenstruktur ganz unterschiedliche Sachverhalte und Dinge repräsentiert und konstruiert werden. Da wiederum unterstellt werden kann, daß beiden dies bewußt ist, liegt hier ein typisches Beispiel strategischer Kommunikation vor. Es geht offensichtlich nicht darum, tiefergehend die Position des anderen zu verstehen und gemeinsam ‚Neuland‘ zu begehen, sondern sich im Diskurs Argumentationsvorteile zu sichern. Da der Text (Thesen plus jeweilige Kommentierungen) objektiv vorliegt, besteht allerdings eine Chance eines tiefergehenden Verstehens für alle diejenigen Leser, die nicht in einem Macht- oder Gefolgschaftszirkel gefangen und befangen sind.²⁷⁴

Die Alternative zur vorliegenden Diskussion wäre der Abschied von den festgefahrenen Pro-Kontra-Debatten zu Schlüsselqualifikationen und die Suche nach den gemeinsamen Übergängen, Klarheit über das jeweils situativ gültige Sprachspiel. Wenn wir der Selbsteinsicht Arnolds folgen – „alte Fronten helfen nicht weiter“ – so sind bei Arnold und bei Geißler gemeinsame Arbeitsperspektiven in Teilsätzen angedeutet: wider zentralistisch-technokratische Lösungen der konkreten Probleme, Auslotung der Autonomiespielräume, Klärung der Polyvalenz des verwendeten Spielbegriffs, für aktive Technologiegestaltung und eben nicht nur Anpassung an die Technik, nicht nur Personalentwicklung als Ziel sondern auch Persönlichkeitsentwicklung etc. In den Gestaltungsmodi der konkreten betrieblichen und individuellen Probleme und Interessen wird sich zeigen, ob eine gemeinsame bildungshumanistische Tradition bei Wirtschafts- und Berufspädagogen trägt. Anderenfalls verfangen wir uns in der Gemengenlage der Diskurstypen von den Argumentations- bis hin zu den selbstreferenziellen Eitelkeitskreisen.²⁷⁵

Zu 3)

Das notwendige hermeneutische Verfahren soll kurz angezeigt werden. Nehmen wir z.B. zwei Sätze von Arnold zu den Thesen von Geißler:

„Denn Schlüsselqualifikationen beinhalten doch gerade Kooperations-, Problemlösungs- und Gestaltungsfähigkeiten, die auch den Wünschen der arbeitenden Menschen nach Selbsttätigkeit, Partizipation und Mitwirkung deutlich entgegen kommen. Indem Geißler diese Potentiale denunziert, trägt er ungewollt selbst mit dazu bei,

²⁷⁴ Wir verlassen aber dann das enge Feld der inhaltlichen Debatte um Schlüsselqualifikationen und gehen über zur Frage, welche Sprache hier gesprochen wird, von welchen Argumentationsvoraussetzungen hier die Rede ist, welche Struktur der einzelnen Argumente inklusive der rhetorischen Verknüpfungen hier vorliegt, was an Quasi-Implikationen (Propositionen, Präsuppositionen) mitschwingt. Diese Art von Texthermeneutik übersteigt die klassische Schlüsselqualifikationsdebatte, macht sie aber durch diesen Überstieg in ihrer Tiefenstruktur verstehbar.

²⁷⁵ Vgl. Kap.I dieser Arbeit, S. 2-3

daß das alte "Papiergeld ohne Golddeckung", nämlich die Orientierung an vermeintlicher Gewißheit, d.h. an Fachorientierung und Fremdorganisation in der beruflichen Bildung, weiter in Umlauf bleibt."(Arnold -Geißler, a.a.O., S. 31)

Arnold verknüpft grammatisch Problemlösungs-, Gestaltungs-, und Kooperationsfähigkeit in einem Satz mit Selbsttätigkeit, Partizipation und Mitwirkung. Selbstverständlich haben beispielsweise 'Gestaltung' und 'Mitwirkung' miteinander zu tun, kann das gleiche Wortfeld gefüllt werden durch 'Kooperation' und 'Partizipation' usw. Insofern sind sie logisch-semantic korrekt verknüpft. Das Problem besteht jedoch, wenn sie auf einen konkreten Inhalt hin verwendet und die Begriffe dann auf ihre Aussage geprüft werden. Bezieht sich beispielsweise die Problemlösefähigkeit auf das 'selbständige' und 'selbsttätige' Ausfüllen eines Formulars oder gestaltet sich die Mitwirkung darin, wie die Pausen geregelt werden oder wer am Fließband die Springerfunktion übernimmt. Oder ist für die arbeitenden Menschen existentiell im Sinne der Erhaltung ihrer Arbeitsplätze etwas grundsätzlich anderes gemeint? Bedeutet dann Gestaltungsfähigkeit und Selbsttätigkeit beispielsweise der Zugriff auf Investitionsentscheidungen, auf die Frage von Einstellung und Entlassung von Personal usw. Einzig der pragmatisch konkrete Verwendungszusammenhang läßt die Konturen deutlich hervortreten, verleiht der Semantik ein deutliches "Gesicht".

In dieser Analyse zeigt sich dann schnell, daß das Problem der Schlüsselqualifikation hier zurücktritt und zum Problem der Macht- und Entscheidungsbefugnis in Betrieben wird. Da Arnold hier im Unverbindlichen bleibt, ist nicht nachzuvollziehen, warum Geißler diese "Potentiale denunzieren soll". Denunziation wird schlicht behauptet, nirgends nachgewiesen. Zu fragen wäre: Wer denunziert hier eigentlich wen? Zudem verfängt sich Arnold in einem Selbstwiderspruch, denn Denunziation ist grundsätzlich bewußt und gewollt, somit könnte Geißler nicht "ungewollt selbst dazu beitragen", daß sich eine andere Auffassung so lange hält.

Weiterhin wendet Arnold die von Geißler eingeführte Metapher "Papiergeld ohne Golddeckung" falsch an. Papiergeld ohne Golddeckung ist in der 180 Grad Drehung eine Anspielung auf die amerikanische Leitwährung im Welthandel und geht zurück auf die Vereinbarungen von Bretton Woods 1944. Darin verpflichtet sich Amerika alle US Dollars in Gold umzutauschen, falls dies von Staaten gewünscht wird. Insofern war der US Dollar kein Schein, sondern reale Wirklichkeit, die Direktübersetzung in Gold. Das ist von Geißler sicher gemeint bei der Einstufung von Schlüsselqualifikation als Schein. Den Schlüsselqualifikationen fehlt die Golddeckung, sprich die konkret ausweisbaren Qualifikationen und Wissensbestände. Wenn Arnold dies wiederum auf die "Orientierung an vermeintlicher Gewißheit" anwendet und dies mit der unverbindlichen Formulierung von Fachorientierung und Fremdorganisation in der beruflichen Bildung verbindet, wird die Metapher schief. Was dann zu alledem das "Sprachspiel" sein soll ist bei Arnold unausgewiesen. Jedenfalls verwendet er den Begriff des Sprachspiels nicht in der Weise, wie Wittgenstein diesen eingeführt hat. Auch darüber läßt er den Leser im Unklaren. Arnold kann deshalb in selbstbeanspruchter Seriosität als Berufspädagoge wohl behaupten - wie er es tut -daß "die Bilder (bei Geißler, M.M.) nicht immer klar wären."(S.31), muß aber umgekehrt sehen, daß bei ihm in keinesfalls mehr Klarheit vorherrscht. Außerdem reißt Arnold den Unterschied zwischen Bild und Metapher ein und setzt ihn gleich, was so unzulässig erscheint.

Aber auch Geißler verwendet die Schlüssel-Schloß-Metapher, beläßt die Sache mit seiner Formulierung - "der Schlüssel allein verspricht viel, nutzt aber wenig, wenn man nicht auch die Verfügungsgewalt über das Schloß hat" (S.30) - im Ungefähren, um nicht zu sagen, im Nebel der gesellschaftspolitischen Phantasien. Ist die Sozialisierung der Betriebe gemeint? Das Schloß für die 'Werk tätigen', für die Betriebsräte

und technische Intelligenz? Zweifellos wäre hier klar zwischen Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Selbsttätigkeit und Mitbestimmung, Mitwirkung, Mitarbeit zu differenzieren, damit Konturen sichtbar werden könnten.

Auch wäre zu thematisieren, warum Geißler etwa semantische Widersprüche wie "Selbstverwirklichungspotentiale der Mitarbeiter"(S.29) benutzt? Warum spricht er vom "Harmonie- und Hoffnungs-Denker Arnold"? Ist seine Alternative Dauerkonflikt und Hoffnungslosigkeit? Welcher Begriff von 'Hoffnung' wird hier verwendet? Spätestens seit Ernst Blochs "Prinzip Hoffnung" sollte mit der Kategorie "Hoffnung" differenziert und schonend umgegangen werden. Wissend-konkrete Hoffnung „erträgt kein Hundeleben, jämmerlich Anerkanntes“ (Bloch), drängt auch praktische Realisierung der Tagträume des besseren und erfüllten Lebens. Freilich ist die Schlüsselqualifikationsdebatte für solche Überlegungen ein zu enger Schuh.

Zu 4)

Bedeutende intertextuelle Bezüge lassen sich essentiell in Dieter Mertens²⁷⁶ Thesenpapier zur Schlüsselqualifikation ausweisen. Wir könnten hier zur Einschätzung gelangen, daß der Literaturhinweis genüge, daß alle Diskutierenden „Bescheid“ wissen. Die Krux ist aber, daß sehr Verschiedenes bewußt und unbewußt verstanden, herausgehoben, verschwiegen und transferiert wird. Wir können also auf keinen Fall davon ausgehen, daß Arnolds und Geißlers Lesart der Mertens-Thesen (oder unsere eigenen) deckungsgleich sind. Ich werde im folgenden meine Lesart von Mertens, d.h. Darstellung und Interpretation mit notwendiger Inferenzziehung vornehmen und damit gleichzeitig den Hintergrund der Schlüsselqualifikationsdebatte ansatzweise ausstrahlen. In anderen Worten: Verschiedene Kontexte der Thesen Arnold-Geißler werden erfaßt.

Den nun folgenden ‚langen Bogen‘ meiner Argumentation halte ich aus Gründen der Explikation der Weite und Tiefe von Intertextualität für gerechtfertigt, bin mir aber auch im klaren, daß dies auf Kosten der regulativen Prinzipien der Textualität gehen kann.²⁷⁷

1974 verkündet Mertens 42 Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft mit den drei Dimensionen: "Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten". Das Bild einer modernen Gesellschaft soll charakterisiert sein durch hohen technischen und wirtschaftlichen Entwicklungsstand, Dynamik, Rationalität, Humanität, Kreativität, Flexibilität und Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung.²⁷⁸

Mertens hat seine Schlüsselqualifikationsthese erstmalig 1972 auf der 3. Worldfuture-Research-Konferenz in Bukarest vorgetragen. Der von mir bezeichnete Urtext ist 1974 veröffentlicht worden, auf den sich alle, ausnahmslos alle Epigonen und selbsternannte Weiterentwickler beziehen. Mertens ist letztendlich Heraklit-Schüler in der Erkenntnis - "alles ist im Fluß" -, er muß deshalb einen unendlich verformba-

²⁷⁶ Vgl. Dieter Mertens, Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, MittAB 1/1974, auch: ders., Schlüsselqualifikationen und Berufsausbildung, BWP 1975.

²⁷⁷ Wer hier mit guten Gegengründen zur Einschätzung der „Irrelevanz“ kommen sollte, kann getrost vier Seiten weiterblättern. Zitate sind, wenn nicht anders ausgewiesen, aus Mertens ‚Thesenpapier‘.

²⁷⁸ Vgl. die Multi-Channel-Society, Beitrag Japans zur 2. World Future Research Conference, Kyoto 1970, zit. nach Mertens, 1974.

ren Plastikbegriff einführen, um dieses Problem sprachlich zu bannen. Mertens redet von dem gemeinsamen Dritten, also dem übergeordneten Bildungsziel und Bildungselement und nennt das Schlüsselqualifikation. Einleuchtend ist es deshalb, weil die zunehmende Komplexität der Ökonomie, ihre Dynamik und Flexibilität nicht beantwortet werden kann durch eine ständige Verbreiterung des Faktenwissens im Sinne einer Breitenbildung, da sie zu einer zunehmenden Unüberschaubarkeit von Fakten führt und keinen Gewinn für die Existenz in der Zukunft darstellen kann. Bildungsplanung muß deshalb offen gestaltet sein, da die "Qualifikationsverwertung auf dem Arbeitsmarkt" zunehmend weniger exakt prognostizierbar ist. "Kriterien für einen optimalen Bildungskanon (sind) keine Angelegenheit zweckfreier Bildungstheorien mehr, sondern auch eine Aufgabe der Arbeitsmarkt- und Berufsanalyse."

Die Wirkungsmächtigkeit der Mertensschen Thesen ist so groß, daß sie die Republik im Ganzen erfaßt haben. Ein schier unendlicher Diskursdschwung zu Schlüsselqualifikationen überzieht die Republik, Epigonenpapiere, zurechtgestutzt auf die jeweilige Situation oder das, was man dafür hält, zirkulieren in Schulen, Betrieben, auf Stadt- und Landkreisebene, erfassen Landesgremien bis hin zum Bundestag.²⁷⁹

Wie definiert Mertens nun seine Schlüsselqualifikationen?

Schlüsselqualifikationen sind "Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens."

Mertens differenziert weiter in:

- "Basisqualifikationen", darunter soll allgemeine Lern- und Denkfähigkeit verstanden werden

- "Horizontalqualifikationen" als Verzahnungspotential der "Informationshorizonte der Gesellschaft", Zugriffswissen, Verstehen und Verarbeiten von Informationen

- "Breitenelemente", verstanden als Wissen um breite Tätigkeitsfelder am Arbeitsplatz und dem zugeordneten Berufssektor

- "Vintage-Faktoren"als Aufhebung "intergenerativer Bildungsdifferenzen" , sozusagen Mindeststandards von "aktueller Allgemeinbildung", die über spezielle berufliche Kenntnisse hinausweisen (Ausgleich von Lehrplandiskrepanzen)

In einer weiteren Ausdifferenzierung und im Konglomerat von angeblich aussagefähigen Zusatzbegriffen dominieren: "Denken in fächerübergreifenden Zusammenhängen", "analytisches, systematisches, synthetisches, dispositives, vernetztes Denken", "Flexibilität", Kommunikationsfähigkeit", "Selbständigkeit", "Leistungsbereitschaft", "Verantwortungsbewußtsein", "Kooperationsfähigkeit", "Teamfähigkeit".

Die Kataloge der Schlüsselqualifikationen werden immer dicker, im Grunde tendenziell unendlich.

Mertens hat selbst dieser Entwicklung Vorschub geleistet, in dem er in These 22 sozusagen einen Katalog von Schlüsselqualifikationen auf mittlerer und oberster Abstraktionsebene zusätzlich eröffnet hat. Er nennt dort folgende "Kategorien":

²⁷⁹Vgl. u.a. Deutscher Bundestag (Hg), Zukünftige Bildungspolitik Bildung 2000, Schlußbericht der Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestags und parlamentarische Beratungen am 26.10.1990, Bonn

Die Förderung von Schlüsselqualifikation wird als zentrale Aufgabe zukünftiger Bildung angesehen. Darüber scheint ein breiter Konsens zu herrschen. Siehe S.49 ff.

"Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis; Planungsfähigkeit; Fähigkeit zur Kommunikation; Decodierungsfähigkeit, Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude."²⁸⁰

Gefordert wird letztendlich, um es auf einen Nenner zu bringen, die entwickelte Persönlichkeit, der denkende, verantwortungsvolle Mensch in der (modernen) Gesellschaft. Ich kann jedoch nicht sehen, wie dieses seit 2500 Jahren mächtige ‚Leitbild‘ durch die Schlüsselqualifikationsdebatte substantiell weiterentwickelt worden wäre; sozusagen über Modernisierungsanpassung deutlich hinaustreibt.

Im Kern hat Mertens drei Probleme hinterlassen:

1. das Paradoxon der Operationalisierung
2. die benannte, aber argumentativ nicht entfaltete Anknüpfung an den Begriff der Bildung
3. Weiterentwicklungen des Schlüsselqualifikationskonzepts durch Bezugswissenschaften

Zu 1: Operationalisierung

Mit der Operationalisierung tritt das Problem des Transferwissens ein. Das Problem lautet: Wenn reines Faktenwissen zurückgedrängt, Starrheit zugunsten von Flexibilität überwunden werden soll, muß trotzdem akzeptiert werden, daß es ohne Fachwissen, ohne Faktenwissen nicht geht. Die Bedeutung der Faktenvermittlung im Rahmen des Schlüsselqualifikationskonzepts ist deshalb weitgehend ausgeblendet. Bei den Praktikern ergibt sich hier das Problem der Komplexitätsreduktion vor allem von quantitativen Größen. Man hat die gute Absicht zu reduzieren, weiß aber immer wieder nicht genau, an welchem Punkt. Immer wieder schwimmt der Unterschied von Fachqualifikationen und sog. Schlüsselqualifikationen. Scheinlösungen werden, ganz nach Belieben, angeboten: Man erklärt kurzerhand bestimmtes Fachwissen oder fachliche Qualifikationen zu "Schlüsselqualifikationen".

Zu 2: Bildungsbegriff

Bildung wird wesentlich als Aus-Bildung verstanden, als Technik und Methode. Im geschichtlichen Rückblick meint Mertens: Für die Allgemeinheit waren die elementaren Kultur"techniken" (Lesen, Schreiben, Rechnen) immer schon Schlüsselqualifikationen, für die "Intelligenz im Abendland" waren es "die aristotelische Logik, die euklidische Mathematik, die Theologie (Scholastik), und , in jüngerer Zeit, die Jurisprudenz." (These 25) Am Bildungsbegriff wird (rhetorisch) noch festgehalten - "Bildung hat umfassendere Aufgaben als Schulung" - insgesamt scheint er jedoch im Qualifikationsbegriff aufzugehen. Auch bei den "Epigonen" und den "Weiterentwicklern" wird am ungefüllten Bildungsbegriff festgehalten und im Bereich des Ungefähren gehen Bildung, Aus-Bildung und Schlüsselqualifikationen in Eins über. Die

²⁸⁰1989 ergänzt Mertens seinen Katalog der Schlüsselqualifikationen, um selbst weiter en vogue zu sein. Anzustreben sind jetzt auch: Grundzüge der Ökologie, Ressourcennutzung, Zeitökonomie, Krisen- und Risikoanalysen sowie eine Lehre des Verhaltens bei Katastrophen. Vgl. Dieter Mertens, Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument (Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion) 1989. In: Aufgaben der Zukunft - Bildungsauftrag des Gymnasiums, hrsg. von Uwe Göbel und Wolfgang Kramer. Köln, S. 79-96

Schlüsselqualifikationen werden meist subjektungebunden diskutiert. Als subjektgebundene Komplementärbegriffe fungieren sog. Kompetenzen ("Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz"). All diese Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen sollen in einem "ganzheitlichen Prozeß" erworben werden und letztlich dem Ziel "beruflicher und individueller Handlungsfähigkeit" dienen. Diese weitgehend funktionale Ausrichtung verträgt sich nur peripher mit einem Bildungsbegriff, der auf Selbstverwirklichung und Selbstbewußtsein abzielt. Man hält trotzdem in der Schlüsselqualifikationsdebatte am Bildungsbegriff fest, da dieser in der öffentlichen Meinung durchgehend positiv besetzt ist und es deshalb unklug wäre, diese kostenlose ‚Designvokabel‘ aufzugeben.²⁸¹ Es wäre zu klären, was für ein Subjektbegriff unterstellt wird, welches "Selbst" gemeint ist, was es heißt, zu den "Quellen des Selbst" (Charles Taylor) vorzustoßen. Das Tor zu weiterer intertextueller Verflechtung wäre geöffnet.

Zu 3: Weiterentwicklungen

Die Andockmöglichkeiten - um mit einem Ausdruck der Seemannssprache zu sprechen - durch sozialwissenschaftliche und psychologische Literatur eröffnen ein weites Feld von Weiterentwicklungen der Mertensschen Überlegungen. Mertens zeigt genau diese Möglichkeit, indem er in den Vorbemerkungen seiner Thesen sagt: "Pädagogisch versierte Leser (sie sind ohnehin hier nicht die Zielgruppe) mögen sich nicht daran stoßen, daß hier zu einer taxonomischen Frage (prozeßabhängige versus prozeßunabhängige, funktionale versus extrafunktionale, Langzeit- versus Kurzzeitfähigkeiten und -fertigkeiten), die ihre eigene reiche Literatur im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bereich hat, von einer Außenseite her bezugs- und verweisungsarme "Thesen" angeboten werden." Das Schließen dieser benannten Lücke heißt aus den bezugs- und verweisungsarmen Thesen bezugs- und verweisungsreiche Thesen zu fabrizieren. Ein Rückgriff, z.B. auf die Persönlichkeitstheorie von H. Roth oder Erkenntnisse von J. Piaget ermöglichen sozusagen eine Veredlung des Schlüsselqualifikationskonzepts.²⁸² Die Schraube der Schlüsselqualifikationsdebatte wird durch diese Weiterentwicklungen enorm in die Höhe gedreht, gar könnte man von einer unendlichen Geschichte sprechen.²⁸³

Nach der Diskussion dieses ausführlichen Beispiels „Schlüsselqualifikation“ dürfte klar sein, daß das gewichtige Kriterium „Kohärenz“ sowohl als Texteigenschaft als auch als besondere Rezipientenleistung zu verstehen ist. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei den Inferenzziehungen des Rezipienten sowie die hervorgebrachten Bezüge von Intertextualität. Ein weiteres Feld intertextueller Bezüge wäre zu erschließen, indem wir uns andere veröffentlichte Beiträge zum Thema Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen sowohl von Geißler als auch von Arnold vornehmen wür-

²⁸¹Humpty Dumpty aus "Alice im Wunderland" hat für den Gebrauch solcher Schlüsselwörter eine schlüssige Erklärung: "Wenn ich ein Wort gebrauche", sagte Goggelmoggel in recht hochmütigem Ton, "dann heißt es genau, was ich für richtig halte - nicht mehr und nicht weniger." "Es fragt sich nur", sagte Alice, "ob man Wörter einfach etwas anderes heißen lassen kann." "Es fragt sich nur", sagte Goggelmoggel, "wer der Stärkere ist, weiter nichts." Vgl. Lewis Carroll, Alice hinter den Spiegeln, (Frankfurt) 1974, S.88

²⁸²Solche Ansätze finden sich z.B. bei Lothar Reetz und Ute Laur-Ernst

²⁸³ Vgl. z.B. Roman Dörig, Schlüsselqualifikationen - Transferwissen und pädagogische Denkhaltung. In: ZBW, 91.Band, Heft 2 (1995), S.117 - 133

den.²⁸⁴ Die Positionen der Autoren könnten weiter stichhaltig konkretisiert, idealtypisch der Verstehensprozeß produktiv vorangetrieben werden.

Verstehen ist so verstanden ein konstruktiver Prozeß des Lesers, der gelenkt auf das Medienangebot - „hier: Text“ - eingeht. Stark durch neue Forschungen der Kognitionswissenschaften beeinflusst, resümiert S.J. Schmidt den Stand der empirischen Verstehensforschung als weitgehend konsensuell so:

„1. Textverarbeitung ist ein interaktiver Prozeß, der Bottom-up- und Top-down-Operationen integriert.

1. Textverarbeitung macht Gebrauch von Wissen, das im Gedächtnis der Sprachbenutzer organisiert ist, wobei dieses Wissen sich vor allem auf vier Bereiche bezieht: auf den Text, auf die Welt, auf die Struktur von Geschichten sowie auf die Struktur des Geschichtenerzählens. Daneben versucht man für zukünftige Forschungen eine Forschungsstrategie, bei der nicht nur die Herstellung einer kohärenten Textstruktur berücksichtigt, sondern die Auswertung der Texte im Rezipienten als ein Online-Prozeß dargestellt werden soll.
2. Textverstehen ist ein Prozeß im Sinne eines spezifischen Informationsverarbeitungsprozesses.
3. Textverarbeitung, verstanden als Informationsverarbeitung ist ein aktiver, konstruktiver Prozeß im kognitiven Bereich des Rezipienten.
4. Textverarbeitung wird bestimmt als sequentieller, zyklischer, hierarchischer und strategisch semantischer Organisationsprozeß, der auf eine kohärente Organisation von semantischen und kognitiven Daten abzielt.
5. Textverarbeitung ist ein sozialer Prozeß in situativen und sozialen Kontexten.
6. Textverarbeitung qua Textverstehen ist ein Prozeß, bei dem vier Aspekte unterschieden werden müssen: ein Bewußtseinsaspekt, eine affektive Komponente, ein Zustands- bzw. Prozeßkomponente sowie eine spezifische Kreativität.²⁸⁵

Und wieder hebt ein Fragen am konkreten Text als Spiralbewegung des Verstehens an. Welche Sprache spricht die Kognitionswissenschaft?²⁸⁶ Ist der hohe Abstrakti-

²⁸⁴Vgl. u.a., Karlheinz A. Geißler, Ökonomisierung der Subjektivität und planvolle Bewirtschaftung des Menschen, Die Weiterbildungsoffensive, in: Widersprüche 27/88; Geißler, Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels, Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzepts, 1990; Geißler/Orthey, Schlüsselqualifikationen, Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. In: Grundlagen der Weiterbildung 4 (1993) 3; Geißler, Von der Meisterschaft zur Erwerbskarriere. In: Q-magazin 1/2 1995; Geißler/Orthey, Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß, Stuttgart 1998; Rolf Arnold, Berufspädagogik. Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung, Aarau/Frankfurt 1990; Arnold/Müller, Ganzheitliche Berufsbildung. In: Pätzold, G. (Hg.), Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, Frankfurt 1992

²⁸⁵ Siegfried J. Schmidt, Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen, in: Wolfgang Krohn/Günter Küppers(Hg.), Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung, Frankfurt 1992, S.325. Auf der Grundlage einer konstruktivistischen Kognitionstheorie rafft Schmidt das Problem des Textverstehens pointiert in: „Der beobachtete Beobachter, Zu Text, Kommunikation und Verstehen“, abgedruckt in: Theologische Quartalsschrift, 169.Jg, Heft 3/1989, S. 187-200. Wahrnehmung ist dann wesentlich kein Akt der Repräsentation von Außenwelt mehr, sondern ein Prozeß der Konstruktion von Ordnung. Verstehen muß als innersystemischer Vorgang gedacht werden; der ‚Beobachter‘ der Außenwelt beobachtet sich selbst im Beobachtungsvorgang als selbstreferenzielles System. Intentionalität wird zum Beobachterbegriff. „Wir handeln kommunikativ als beobachtende Beobachter.“(198)

onsgrad der ‚Ergebnissicherung‘ angemessen und zufriedenstellend? Welche umfassende Begriff von ‚Textverarbeitung‘ wird verwendet, der sich doch stark von einem gebräuchlichen z.B. in der Unternehmens- und Bürokommunikation unterscheidet? Wieder müßten die Kriterien der Textualität geprüft werden. Der hermeneutische Prozeß des Verstehens setzt erneut an.

Eins zeigt sich m.E. auf jeden Fall: Der kompetente Sprach- und Symbolspieler mit Eigensinn ist unwiderruflich auf der Agenda (post-)moderner Wissenschaften. Ich sehe keinen vernünftigen Grund, warum die Wirtschaftspädagogik davon ausgeschlossen sein könnte. Im Gegenteil: Da sie sich als Pädagogik zentral in der ersten Arena der Gesellschaft – der Ökonomie – plaziert bzw. plazieren sollte, bedarf sie zunehmend differenzierter Sprach- und Kommunikationskompetenz zur Zukunftsgestaltung und Interpretation ökonomischer, ökologischer, technologischer und pädagogischer Strukturprozesse. Es gilt zusätzlich den Fehlschluß zu vermeiden, daß von Wirtschaftsvertretern als „Experten“ sinnvolle Antworten und Lösungen in diesem Zusammenhang erwartet werden könnten. Es ist viel eher Aufgabe der Wirtschaftspädagogik in existentiellen Fragen der Zukunft, der Wirtschaft zu sagen, was zu tun ist bzw. gleichberechtigte dialogische Kommunikation zu organisieren – nicht umgekehrt.

²⁸⁶ Wir treffen hier auf Studien v.a. von Maturana, Varela, Brown, von Foerster, von Glasersfeld. Der sich selbst beobachtende Beobachter sagt sich: Make a difference and you have created a universe.

Zwischenbetrachtungen 2

Kurzer Rückblick auf den bisherigen Untersuchungsgang Und Ausblick auf neues Terrain

In Kapitel III wurden u.a. mehrere große ‚blinde Flecken‘ in der wirtschaftspädagogischen Theoriebildung, insbesondere der Rezeption der Bezugswissenschaften markiert und der Verstehensbegriff grundlegend entfaltet. Verstehen wurde als Struktur-ganzheit aus Handlungsverstehen, Sprachverstehen, kommunikativem Handeln und Textverstehen gefaßt. Jedes Selbstverstehen ruht auf diesen nach mehreren Richtungen um sich greifenden und wechselseitig durchdringenden Leitfäden auf. Das Labyrinth der aufgezeigten Leitfäden sind die sich frei bewegende, in ständiger Veränderung befindliche komplexe Handlungs- und Kommunikationsgeflechte, kurz ‚Rhizome‘ genannt. Die Dinge, Sachen, Sachverhalte etc. können nicht unmittelbar, sozusagen als zeichenfreie Gegenstände, erfaßt werden, sondern kommen erst durch Sprache zur Welt, können diskutiert und verhandelt werden. Sprache ist unendliche Mannigfaltigkeit von Zeichen, Worten, Sätzen, Texten, dynamisch, beweglich, immer in neuen Sprachspielen von konkreten Subjekten entfaltet. Sprache ist mehrfach übereinander gelegtes Symbolnetz, in dem sich die Subjekte verfangen. Sprache ist im traditionellen Bild wie eine alte Stadt: „Ein Gewinkel von Gäßchen und Plätzen, alten und neuen Häusern, und Häusern mit Zubauten aus verschiedenen Zeiten; und dies umgeben von einer Menge neuer Vororte mit geraden und regelmäßigen Straßen und mit einförmigen Häusern.“²⁸⁷ Hinter diese Einsicht der grundlegenden Bedeutung von Sprache und Kommunikation kann nicht mehr zurückgegangen werden.

Unterschiedliche Zugänge zum Ich, unsere Verstrickungen in das Wirtschafts-Technologie-Industrialismus-Fortschritts-Paradigma, die Wahrnehmung der In-der-Welt-Krise etc. sind grundlegend sprach- und symbolstrukturiert. Wir leben in intertextuellen Welten, brauchen komplexe Kommunikationsmodelle als Orientierung. Aber – so wurde gezeigt – Probleme der Technologisierung und Globalisierung in der Welt, der ökologisch-kulturellen Krise können nicht auf ein „Kommunikationsproblem“ reduziert werden. Hier geht es wesentlich um Bestimmungen einer herrschenden Kapitallogik, um wirtschaftliche Interessen und Machtkalküle, um Lebensstile und habituelle Verhaltensweisen.

Angesichts dieser Skizzierung der Lage scheint mir ein traditionelles Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik, was sich bis heute empirisch wirkungsmächtig hält, obsolet. Die Wirtschaftspädagogik ist in ihrer bisherigen Selbstbeschränkung²⁸⁸ den tatsächlichen komplexen Zukunftsaufgaben und Herausforderungen nicht gewachsen und diese Selbstbeschränkung läßt sich nicht weiter wissenschaftstheoretisch - nach der „linguistisch-pragmatischen“ und der „holistischen Wende“ - angemessen legitimieren. Die neue Wirtschaftspädagogik muß sich weiten zur interdisziplinären Integrationswissenschaft, die sich selbst als permanente Suchbewegung versteht. Eine von mir vorgeschlagene rhizomatische Wirtschaftspädagogik ist Integrationswissenschaft in der Ausprägung einer „Wirtschafts-Technologie-Kommunikations-Pädagogik“.

²⁸⁷ Wittgenstein, PU, §18

²⁸⁸ Vgl. Kap. I und II dieser Arbeit; wesentlich gemeint ist die traditionelle Fixierung auf Wirtschaftserziehung und Berufsbildung mit den Tätigkeitsfeldern Betrieb, Schule, Bildungsverwaltung und das eingeschränkte Verständnis, nur Teil-Disziplin der Pädagogik zu sein. Auch moderne Einführungen in die Wirtschaftspädagogik wie von Sloane/Twardy/Buschfeld (1998) sind im wesentlichen traditionalistisch ohne wirklichen Aufbruchversuch in Richtung einer interdisziplinären Integrationswissenschaft.

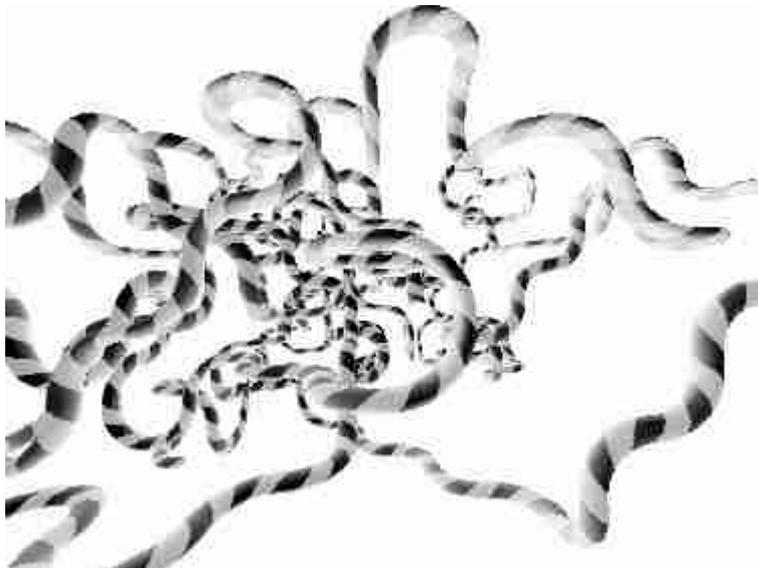
Es geht in Zukunft vor allem darum, welchen neuen gesellschaftspolitischen, ökonomischen, ökologischen, technologischen, kommunikativen und pädagogischen Herausforderungen sie sich stellt und welche Aufgaben im allgemeinen und besonderen daraus abgeleitet werden. Es stellt sich die Frage nach Legitimität und Plausibilität von Leitideen/Leitbildern, die diskursiv eingelöst, eine verantwortungsvolle Zukunftsgestaltung mitgarantieren können. Dabei geht es nicht um einen ‚ethischen Idealismus‘ im abstrakt-akademischen Raum oder im Wolkenkuckucksheim, sondern um bewußt gelebtes Leben, um vernünftige Ausgestaltung des zeitlich begrenzten Daseins in Co-Existenz mit anderen Lebewesen. Denn: Jede Suchbewegung bedarf – wenn auch nur zeitlich begrenzt – einer Verortung, einem Ankommen und Innhalten, damit Fixpunkte und Orientierungen sich herauskristallisieren können. Die Wirtschaftspädagogik braucht deshalb gut begründete zukunftsorientierte Sollens-Aussagen. Anderenfalls verwirkt sie ihren Anspruch auf eine eingreifende steuernde Pädagogik und bleibt auf halbem Weg als ‚empirische Wissenschaft‘ stehen.

Zunächst wird von mir der Begriff des Rhizoms, als wesentlich durch transversale Vernunft gespeist, dargelegt. Anschließend werden drei mehrfach verwobene wesentliche Leitfäden bzw. Großperspektiven für eine rhizomatisch fundierte Wirtschaftspädagogik entfaltet:

Idee des Sprach- und Symbolspielers

Idee des Wirtschaftsstils und notwendige Klärung des Technologieverständnisses

Leitbild des ‚Homo symbolicus-ökologischer‘



Rhizom als Denkmodell²⁸⁹

²⁸⁹ Rhizom als Denkmodell beugt sich keiner bestimmten Logik der Ableitung, begreift sich als Ergänzung bis hin zum Gegensatz zur Baum-Metapher. Manche Zeitgenossen erblicken in der Abbildung nur den „Bildschirm-schoner von Microsoft“ zu einen bestimmten Zeitpunkt. Technische Darstellung als mögliche Präsentationsform für lebendige Denkvorgänge wäre dagegen meine Antwort. Die Abschnitte 2 bis 5 in Kap. IV gehören rhizomatisch zusammen. Wird eine Argumentation vorläufig abgebrochen, taucht sie an anderer Stelle in etwas veränderter Konstellation wieder auf, zeigt sich in ihrer Verflechtung, ohne in systemische „Zwänge“ und logische „Strenge“ einpressbar zu sein. Vor- und Rückverweise sind der besseren Lesbarkeit und Orientierung geschuldet.

IV. Rhizomatische Wirtschaftspädagogik als tragfähiges Netzwerk einer Orientierung in Pluralität und Vielheiten

Was ist und will die Wirtschaftspädagogik ? (B)

1. Zum Begriff des „Rhizoms“ - Rhizom und transversale Vernunft

Rhizom ist zunächst ein schillernder, vieldeutiger, aus dem Feld der Biologie entlehnter Begriff, inkomensurabel mit präzisen Begriffsvorstellungen und Begriffsleistungen formallogischer und formalsprachlicher Systeme. Rhizom bedarf der spezifischen Ausweisung im Modus – „erzähle (d)eine Geschichte nach dem Tod der Großen Erzählungen“ (Lyotard) – gerade dann, wenn er, wie von mir beabsichtigt, als Metapher erkenntnistheoretisch stark gemacht werden soll. Rhizom, so meine zu erhärtende These, ruht auf „transversaler Vernunft“ (Welsch), stellt sich den komplexen Problemen der „Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen“ (Habermas). Rhizom schafft vom Identitätszwang befreites Denken, trägt Freiheit als unendliche Potenzialität in sich, immer auch in der Gefahr, sich in Willkür zu erschöpfen, gar auszutoben ohne Rand und Band, eigene Endlichkeit ignorierend – Feier des Unverbindlichen. Unvernunft, Irrationalität sind immer mit im Boot, können aber wiederum nur durch (transversale) Vernunft, d.h. kritische Selbstreflexion auf ein gerechtes Ganzes hin korrigiert werden. Dichotomische Verhältnisse wie Mensch - Natur, Natur – Vernunft, Gefühl - Verstand etc. können nur als vermittelte und sich selbst beinhalten überwinden werden, d.h. das Andere der Vernunft mit zur Geltung bringen, ist permanente Aufgabe eines rhizomatischen Selbstverständnisses.

In den Prolegomena dieser Arbeit führte ich zur grobmaschigen Terrainmarkierung aus:

„Rhizom“, ein Begriff von Deleuze und Guattari, ist ein „nicht zentriertes, nicht hierarchisches und nicht signifikantes System ohne General, organisiertes Gedächtnis und Zentralautomat; es ist einzig und allein durch Zirkulation der Zustände definiert.“²⁹⁰

Keine festgelegten Verbindungen, hierarchischen Kommunikationen, vorgeschriebenen (Denk-)Systeme, Stammbäume, Fixpunkte sind für das „MACHEN“ des Rhizoms verbindlich. Es geht um viele Ein-, Aus- und Übergänge, Verknüpfungen, Verkettungen, transversale Verbindungen: SELBST Rhizom produzieren, Linien zeichnen, Karten und nicht Kopien herstellen. Rhizom steht metaphorisch für Freiheit und Experiment, entzieht sich Definitionsversuchen und Ableitungen, die rhizomatisches Denken und Handeln im Vorgriff begrenzen wollen. Es gibt keine verbindliche Bedeutungsstruktur der Welt oder ein festgelegtes Repräsentationssystem, dem zu folgen wäre. Das „zwingt“ sanft zu ‚Vielheiten‘, Ausschauhhalten nach neue Dimensionen, eingedenken, was ‚Einheit‘ noch sein könnte. „Es liegt beim Leser, zu der magischen Formel, die wir alle suchen: „PLURALISMUS = MONISMUS“, und dabei durch alle Dualismen hindurchzugehen; Mobiliar, das wir pausenlos verschieben.“²⁹¹

Das kann zu einer anderen *Forschungspraxis* mit neu konstruierten und interpretierten ‚Sachverhalten‘ führen, die mit neuen sensiblen Wahrnehmungsformen korrespondieren. Soweit zur Erinnerung.

Wittgenstein hat im ‚blue book‘ solch ein angestrebtes Denken mit dem Ordnen der Bücher in einer Bibliothek verglichen. Man stellt die Bücher nach gewissen Ordnungsschemata zusammen, trennt sie, verändert die Ordnung wieder, sucht eine adäquatere – neue Zusammenhänge zeigen sich, führen zu neuen bisher nicht ge-

²⁹⁰ Gilles Deleuze/Felix Guattari, Rhizom, Berlin 1977, S. 35

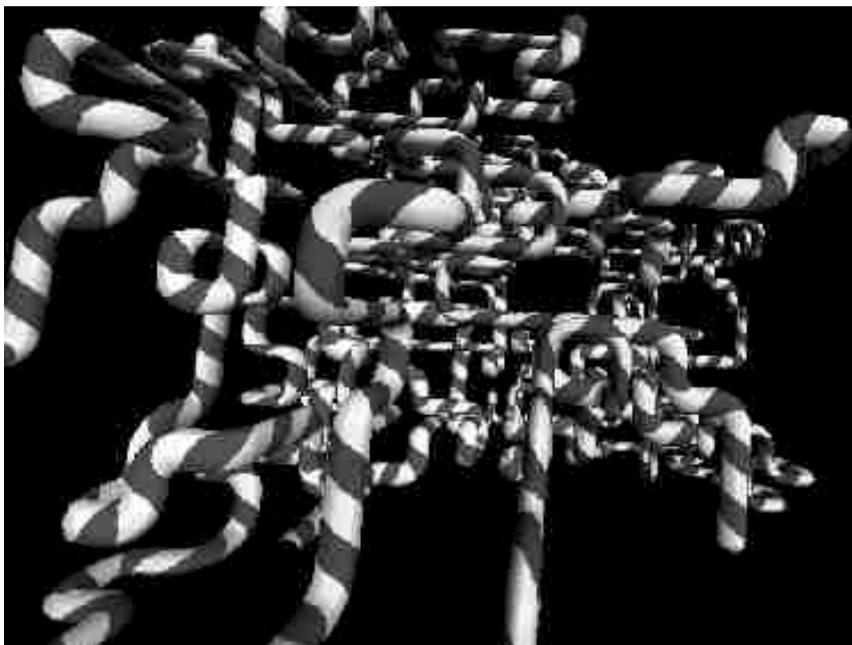
²⁹¹ Deleuze/Guattari, a.a.O., S. 34

sehenen Einsichten und Erkenntnissen. Das forschende Subjekt hat sein Rhizom gezeichnet.

Ich will weitere Linien zeichnen, Beziehungsgeflechte zeigen, um neue Bedeutungsschichten des Rhizoms freizulegen, die die Transversalität als Vollzugsform der Vernunft zum Ausdruck bringen.

Zunächst sollen nochmal Deleuze/Guattari mit ihrer ins extrem getriebenen Rhizom-Konstruktion zu Wort kommen, um anschließend eigene Akzentverschiebungen vorzunehmen zu können.

Rhizom - griechisch Wurzelgeflecht – meint in biologistischer Sichtweise: unterirdischer Sproß, der horizontal und vertikal wuchert, sozusagen nach allen Seiten ausschlägt, auch Luftwurzeln bildet, hinten abstirbt, vorne zuwächst (und umgekehrt), im Grunde keine Zentrum hat und damit eine Unterscheidung in Haupt- und Nebenwurzeln entfällt. Dieses Bild wird von Deleuze/Guattari in gesellschaftlich-soziologische Dimensionen transferiert; ihr eigenes Buch begreifen sie als „Rhizom machen“. Schreiben, „Rhizom machen“, sein Territorium durch Deterritorialisierung vergrößern, die Fluchtlinie bis zu diesem Punkt ausziehen, wo sie als abstrakte Maschine den ganzen Konsistenzplan bedeckt.“(S.18) „Wir sprechen nur noch von Vielheiten, Linien, Schichten, Segmentierungen, Fluchtlinien und Intensitäten, machen maschinelle Verkettungen..“(S.7) „Ein Buch hat weder Objekt noch Subjekt, es ist aus verschiedenen Materialien gemacht, aus ganz unterschiedlichen Daten und Geschwindigkeiten“(S. 6). Es geht offensichtlich nur noch um Verkettungen mit anderen Verkettungen, um funktionierende Konstellationen, Konnexion und Heterogenität in permanenten Herstellprozessen. „Ein Rhizom verknüpft unaufhörlich semiotische Kettenteile, Machtorganisationen, Ereignisse in Kunst, Wissenschaft und gesellschaftlichen Kämpfen (...), es gibt keine Sprache an sich, keine Universalität der Sprache, sondern einen Wettstreit von Dialekten, Mundarten, Jargons und Fachsprachen. Es gibt keinen idealen Sprecher-Hörer, ebensowenig eine homogene Sprachgemeinschaft. (...) Die Sprache mit einer rhizomatischen Methode analysieren heißt vielmehr, sie auf andere Dimensionen und andere Register hin zu dezentrieren. Nur als Funktion von Entmachtung zieht sich eine Sprache auf sich selbst zurück.“(S.12-13)



Rhizom 2

Das Selbstverständnis von Deleuze/Guattari kennt kein traditionelles Wissenschaftsverständnis mehr an. „Wir beanspruchen keinesfalls den Status einer Wissenschaft. Wir kennen keine Wissenschaftlichkeit und Ideologie mehr, wir kennen nur noch Verkettungen. Es gibt nur noch maschinelle Wunschverkettungen als kollektive Aussageverkettungen (...). Es gibt keine Dreiteilung mehr zwischen einem Feld der Realität: der Welt, einem Feld der Repräsentation: dem Buch und einem Feld der Subjektivität: dem Autor.“(S.36)

Wie kann diese ‚Position‘ der Autoren verstanden werden, wenn sie gleichzeitig behaupten, - „In einem Buch gibt’s nichts zu verstehen, aber viel, dessen man sich bedienen kann. Nichts zu interpretieren und zu bedeuten, aber viel womit man experimentieren kann.“(S.40)? Welche Schlüsse sind daraus zu ziehen, welches Buch als „Werkzeugkiste“(Foucault) bieten sich dann noch an, welche Pragmatik wird angestrebt? Unterstellt, dass jeder Autor in seinen Aussagen und Botschaften verstanden werden will und eben nicht nur Geräusche und Nebelschwaden ins Universum sendet, so muss offensichtlich ein anderer Begriff von ‚Verstehen‘ und ‚Interpretation‘ angenommen werden; denn denkendes Verstehen als Existenzial ist unhintergebar. Wir können denken und wir können denken und fühlen, dass wir denken. Wir können aber nicht denken, dass wir nicht denken, denn dann denken wir. Wie können aber Deleuze/Guattari in ihrer rhizomatischen Position dennoch verstanden werden? Der Schlüssel scheint mir dazu die „Baum-Metapher“, die die abendländische Denkwelt im mainstream auszeichnet und von der sich die Autoren befreien wollen. Das Rhizom ist das Gegenbild zum Baum. Der Baum (inklusive seiner dienenden Wurzeln) steht für „Zwangs“-Einheit, Unterdrückung und Denkblockade. Das Rhizom für Vielheiten, Freiheit und Denkangebote. Deleuze/Guattari sehen in der „Baumkultur“ – überall durchgeformt: in Biologie, Anatomie, Erkenntnistheorie, Linguistik, in fast allen Bereichen gesellschaftlicher Organisation des Lebens – Zentralautomaten, die als organisiertes Gedächtnis und Machtzentrum funktionieren, eine „Bilderwelt der Kommandobäume“ (Rosenstiehl/Petitot) und zugespitzt: „Diktatur-Theoreme“.

Deleuze/Guattari überziehen allerdings mit ihrer ansonsten berechtigten Kritik in mehreren Punkten:

1. Sie konstruieren und „machen Rhizom“ als Gegenbild zur Baumstruktur, gehen damit dichotomisch vor und sind somit doch einer binären Logik verhaftet; ihr Plädoyer für Vielheiten grenzt den Baum aus, trägt dadurch Züge des Selbstwiderspruchs.
2. Unklar bleibt, wie ihre rhizomatische Vorstellung kulturelles Gedächtnis in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern ermöglichen kann. Wenn die Einheitsidee, das Zentrum, komplett abgelehnt werden, worauf soll dann überhaupt etwas ruhen? Soll jedes Rhizom in sich selbst der Maßstab sein, blind und nicht zuständig für das andere? Ist Geschichte obsolet und gleichgesetzt mit dem Tod der ‚Großen Erzählungen‘?
3. Die differenzierten Herausarbeitungen wider den Identitäts- und Einheitszwang, die Betonung von Differenz, Heterogenität und Vielheiten lässt gleichzeitig die Frage und Suche nach ausgewiesenen Übergängen, Verbindungen und Transversalem unterbelichtet.
4. Wahrheitsansprüche und prozessurale Akzeptanzverfahren, sinnvolle habituelle Verhaltensmuster als gesellschaftlich-kulturelles Band und Lebensformen werden nicht thematisiert.



Rhizom 3

Trotz dieser Einwände scheinen mir die Verdienste von Deleuze/Guattari, sich ernsthaft daran zu beteiligen, die Aufklärung über sich selbst aufzuklären und das heißt auch - praktisch „Rhizom machen“ - ungeschmälert. Sie beziehen eindeutig Stellung, mischen sich ein, gestalten das eigene Rhizom, was nicht als unverbindliche „postmoderne Stimmungslage“ disqualifiziert werden kann. „Wir haben nicht vor, eine Schule zu gründen; auch Schulen, Sekten, Cliques, Kirchen, Avantgarden und Arrieregarden sind Bäume, die in ihrer lächerlichen Erhabenheit und durch ihrer lächerlichen Sturz alles zermatschen, was sich Wichtiges ereignet.“(S.41) Wir können immanent den Duktus subjektiver und gesellschaftlicher Verantwortlichkeit ohne totalisierende Einheit spüren. Genau hier zeigt sich die Anschlußfähigkeit rhizomatischen Denkens an ein Konzept transversaler Vernunft.

Wolfgang Welsch recurriert in seinen umfangreichen Studien – „Vernunft . Die zeitgenössische Vernunftskritik und das Konzept der transversalen Vernunft“ - explizit auf rhizomatisches Denken und den Begriff der Transversalität bei Deleuze/Guattari. Die Stärke - Konnexion und Heterogenität zu verflechten - wird erkannt . „Wo Vielheit essentiell wurde und doch nicht das letzte Wort sein kann, wo es vielmehr auch Verbindungen anzuerkennen gilt, wird Transversalität zum Fokus der Reflexion.“²⁹²

Und etwas anders akzentuiert: „In der Tat macht die Verknüpfung von Gegensätzen den Nerv des Konzepts der Transversalität aus. Darin liegt zugleich seine Gemeinsamkeit mit dem Konzept des Rhizoms. Transversalität bringt die zentrale Intuition des Rhizom-Ansatzes zum Ausdruck: eine Vielfalt zu denken, die mit Verbindungen Hand in Hand geht. Es geht um Konnexion des Heterogenen.“²⁹³

Es scheint im Kern darum zu gehen, rationale Unordentlichkeit auszuhalten, ja als gegeben zu akzeptieren und darin vernünftige Optionen aufzuspüren, die über die beschränkten Einzelrationalitäten hinausweisen. Transversale Vernunft als weitblickendes Vermögen droht nicht über den Einzelrationalitäten (so die Vorstellung traditioneller Vernunftkonzeptionen als ‚hohes Gericht‘), sondern ist in ihnen angelegt. „Schon alltagssemantisch gehört zur Vorstellung von Vernunft die anspruchsvolle Verbindung von Weitblick, Durchblick und Einsicht. Weitblick meint den Aus-

²⁹² Vgl. Wolfgang Welsch, Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftskritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt 1996, Kap.XI: Gilles Deleuze oder Heterogenität und Konnexion, S. 355-371, hier S.371

²⁹³ Ebenda, S.369

blick ins Ganze. Durchblick meint die Erkenntnis der Struktur des Ganzen. Einsicht bedeutet die richtige Verortung des Einzelnen im Ganzen.²⁹⁴ Alltagssemantische Verweise können keine Lösung darstellen, jedoch können sie eine breit akzeptierte Idee der Vernunft markieren. In transversaler Vernunft übersetzt heißt das, dass wir Begriffe wie Einheit, Totalität, das Ganze, Absolutheit eher „schwach“ und Begriffe wie Vielheit, Übergang, Verflechtung, Relativität eher „stark“ machen. Der Wunsch nach der Einheit, nach dem (heilenden) Ganzen braucht nicht aufgegeben zu werden, solange erhellt ist, dass es sich um ein vorläufiges, unabschließbares Ganzes handelt, eine differenzreiche Gemengenlage. „Daher gehört zur Vernunft stets die Doppelfigur von Ausgriff aufs Ganze und Wissen darum, daß dieses Ganze nicht habbar, nicht besetzbar und besitzbar, nicht positiv zu kanonisieren ist (...). Vernunft ohne Ganzheit wäre bloßer Verstand; und eine Vernunft, die alles in Händen hätte, wäre wiederum nur Verstand.“²⁹⁵ Notwendiger Ganzheitsausgriff und unmöglicher Ganzheitszugriff sind als unaufhebbare ‚Einheit‘ transversaler Vernunft zu reflektieren. Wir stehen deshalb nicht in der Gefahr in der neuen Unübersichtlichkeit, in der offenen Gemengenlage, den konkurrierenden Rationalitäten – letztlich im von Ordnungshütern prognostizierten Chaos - unterzugehen, sondern wir schaffen neue Möglichkeiten der Weltsicht, neue zeitlich begrenzte Ordnungen²⁹⁶ in Ambivalenzen. Zum Ideal der permanenten Selbstreflexion gehört die Einsicht in die ambivalente Struktur unseres gesamten Lebens. „Ambivalenz nennen wir die Erfahrung, daß wir gerade wenn wir etwas Angestrebtes erreicht oder verwirklicht haben, entdecken müssen, daß es eigentlich nicht das Angestrebte, sondern vielleicht sogar dessen Verhinderung war.“²⁹⁷

Transversale Vernunft trägt in sich die Leitidee der rationalen Gerechtigkeit. Was ist damit gemeint? Gerechtigkeit läßt sich nur noch als rationale prüfen, nicht als Gerechtigkeit überhaupt. Nach Anerkennung unterschiedlicher Rationalitäten und Rationalitätsstandards werden logische Konsistenz und Wahrheitsfähigkeit geprüft und auf situative Angemessenheit hin befragt. Durch die Einzelrationalitäten hindurch wird nach Erhellung von Unzulänglichkeiten, Beschränkungen, Ausblendungen auf Übergänge und Verflechtungen gezielt und praktisch realisiert: Idealtypisch wird das ‚gerechte Ganze‘ unter ausweisbaren (akzeptierten) Bedingungen lokal und temporär

²⁹⁴ Welsch, a.a.O., S.615

²⁹⁵ ebenda, S.662. Welsch verweist (S.777) zur Illustration auch auf das künstlerische Werk Josef Albers‘ ‚Strukturelle Konstellationen‘, das zeigt, dass wir das Ganze nicht erfassen können und perspektivisch in unserer Wahrnehmung/Erfahrung begrenzt sind. Wohl können wir aber um das ‚Ganze‘ wissen. Ähnliches finden wir auch bei M.C. Escher.

²⁹⁶ In der Literatur hat Robert Musil im „Mann ohne Eigenschaften“ schon 1930 (Neuausgabe 1952, S.464) u.a. Ordnungswahn-Vorstellungen weitsichtig kritisiert. Er läßt die Figur General Stumm zum Hauptprotagonisten Ulrich sagen: „Stell dir Ordnung vor. Oder stell dir lieber zuerst einen großen Gedanken vor, dann einen noch größeren, dann einen, der noch größer ist, und dann immer einen noch größeren; und nach diesem Muster stell dir auch immer mehr Ordnung in deinem Kopf vor. Zuerst ist das so nett wie das Zimmer eines alten Fräuleins und so sauber wie ein ärarischer Pferdestall; dann großartig wie eine Brigade in entwickelter Linie; dann toll, wie wenn man nachts aus dem Kasino kommt und zu den Sternen >Ganze Welt, hab acht; rechts schaut!> hinaufkommandiert. Oder sagen wir, im Anfang ist Ordnung so, wie wenn ein Rekrut mit den Beinen stottert und du bringst ihm das Gehen bei; dann so, wie wenn du im Traum außer der Tour zum Kriegsminister avancierst; aber jetzt stell dir bloß eine ganze, universale, eine Menschheitsordnung vor: so behaupte ich, das ist der Kältetod, die Leichenstarre, eine Mondlandschaft, eine geometrische Epidemie.“

²⁹⁷ Vgl. Carl Friedrich von Weizsäcker, Die Ambivalenz des Fortschritts, in: ders., Der Garten des Menschlichen, München 1977, S. 63-90, hier: S. 80 Für Weizsäcker ist der Begriff des Fortschritts ein Begriff der Reflexion, in dem sich der Mensch in Aktion und Krise – in Ambivalenz - wahrnimmt. „Die Wahrnehmung für das Negative wird vielfach erst durch die ahnende Wahrnehmung der jenseits der Negation wartenden neuen Möglichkeit geschärft.“(S.90)

erreicht.²⁹⁸ Wir erkennen hier das Vorläufige, das Provisorium, den Werkstattcharakter bis in die sprachlichen Formulierungen hinein. Der von Wolfgang Welsch vorgeschlagene heuristische „Methodenkatalog“²⁹⁹ mit elf Maximen für eine transversale Vernunft läßt ebenfalls Präzisierungswünsche offen, vor allem für jemanden, der exakte Definitionen und klare Regeln wissenschaftlichen Arbeitens gewohnt ist. U.a. wird angeregt: „Verfolge nicht nur Differenzen, sondern auch Gemeinsamkeiten und kläre Scheingemeinsamkeiten auf (...). Frage dich, wie sich das Ganze angesichts der Vielzahl und des Konflikts der Paradigmenverbände und Paradigmenetze sowie der unterschiedlichen Versionen des Ganzen darstellt. Untersuche das Gegenbeispiel dieser Versionen. (...) Achte auf Unklarheiten und Unsicherheiten. Wisse, daß gerade sie fruchtbare Punkte anzeigen können. Denke auf mögliche Variationen und Veränderungen hinaus. Sei Abweichungen und Neukombinationen offen. Praktiziere eine Vernunft, die Präzision mit Phantasie und Erfindungskraft verbindet (...). Mache diese Vorgehensweise zu deiner Methode.“

Welschs Methodenkatalog hat Faustregelcharakter, so wie wir das schon bei Paul Feyerabend (Kap II.5) kennengelernt haben. Bewährung muß sich jeweils praktisch zeigen. Klar scheint, daß solch eine Vernunft auf einen pragmatischen bzw. konsenstheoretischen Wahrheitsbegriff rekurriert und ein korrespondenztheoretischer Wahrheitsbegriff historisch und wissenschaftstheoretisch als überholt angesehen werden darf.³⁰⁰

Subjektivität wird durch diese Vernunftskonzeption nicht ausgeklammert, sondern geradezu anerkannt als Bedingung gelingender Identität in Transversalität. Wie ist das zu verstehen?

Transversalität ist nicht nur als welthafte Außenverfassung zu bestimmen, sondern analog als Binnenverfassung der Subjekte. Das Ich existiert nicht (mehr) als abgeschlossene Ganzheit mit klar bestimmter Identität, sondern zeichnet sich gerade durch innere Pluralität, durch Koexistenz unterschiedlicher Ich-Anteile aus. Pointiert formuliert das in jüngster Zeit die US-Psychologin Sherry Turkle: „Ich bin viele“.³⁰¹ Ich ist selbst Beziehungsgeflecht, Patchworkidentität, d.h. Abschied von einer naiven Vorstellung der Monostruktur des Subjekts hin zu offener und bewußter Pluralität im Subjekt wie auch in den gesellschaftlichen Verhältnissen. Ich ist selbst Rhizom, von keinem Hypersubjekt, was die anderen Sub-Subjekte dirigiert, geleitet. Handlungskompetenz zeigt sich gerade mit diesen teils widersprüchlichen Vielheiten Innen wie Außen ‚souverän‘ umgehen zu können, sich gegebenenfalls zu häuten, beweglich in neuen Situationen zu agieren und zu reagieren. „Transversalität schützt vor den Gefahren der Entfremdung und Zersplitterung der Existenz, und sie befreit von der

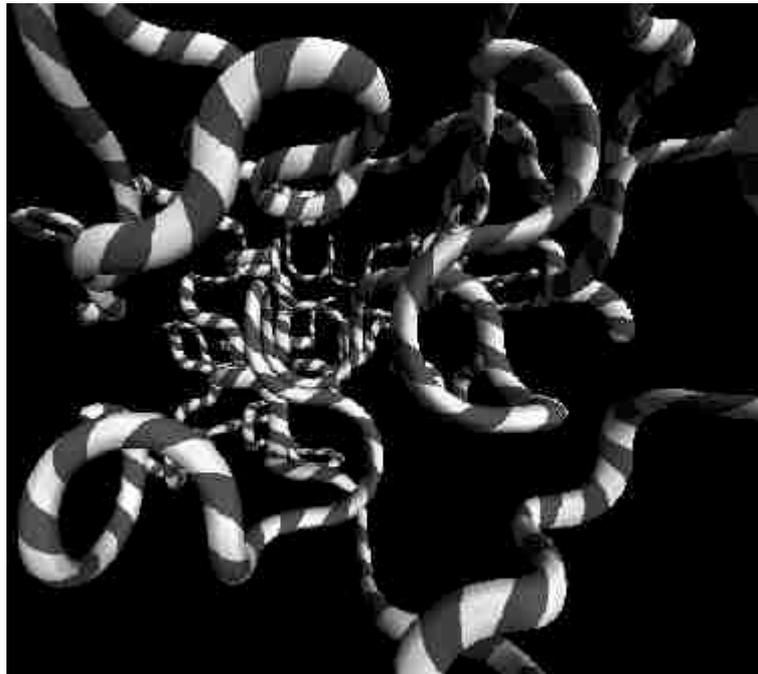
²⁹⁸ Hochkomplexe und schwierige Fragen nach einer substantiell tragenden Gerechtigkeitsidee (die sich eben nicht diskurstheoretisch beschränken will) muß ich hier ausklammern. Zum Überblick verweise ich auf John Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt 1979 (Original 1971)

²⁹⁹ Welsch, a.a.O. S. 693-697

³⁰⁰ Vgl zu den unterschiedlichen Wahrheitsbegriffen Kap III.3

³⁰¹ Vgl. Ich bin viele, US-Psychologin Sherry Turkle erforscht Identitäten in Zeiten des Internets, FR, 21.03.1998, SM15; dies. Leben im Netz, Hamburg 1998. Das Subjekt als Vielheit ist spätestens seit Nietzsche bekannt. Bekannt ist aber auch, dass es in seiner Selbstbeobachtung eine starke Neigung zur Selbstblendung verspürt. „Die eigentliche Festung ist ihm unzugänglich, selbst unsichtbar, es sei denn daß Freunde und Feinde die Verräter machen und ihn selber auf geheimen Wege hineinführen.“ § 491 in Menschliches, Allzumenschliches. Immer wieder stellt sich als Hindernis heraus: „Das Halbwissen ist siegreicher als das Ganzwissen: es kennt die Dinge einfacher, als sie sind, und macht daher seine Meinung faßlicher und überzeugender“. §578 Daß wir aber nie „Ganzwissen“ besitzen können heißt noch lange nicht, daß wir auf halbem Wege stehen bleiben und uns in unseren einmal liebgewonnenen „Überzeugungen“ einrichten sollen. Genau hier zeigt sich die Stärke transversaler Vernunft als Ausweg.

Ohnmächtigkeit gegenüber perfekt elaborierten Teilrationalitäten. Sie eröffnet Chancen gelingender Praxis wie gelingender Identität.“³⁰²



Rhizom 4

2. Idee des Sprach- und Symbolspielers

Ausgangspunkt ist das ‚Apriori der Kommunikationsgemeinschaft‘³⁰³ und nicht das solipistische Privatsubjekt. Wir sind vorgängig in Sprache und Kommunikation eingelassen, in bestimmbareren Sprachspielen als Ausdruck von Lebensformen. Die Selbstgewißheit besteht darin, daß diese immer unvollständig und begrenzt sind und daß es keine zustimmungspflichtige Letztbegründung für *alle* möglichen Sprachspiele als thronende Metatheorie gibt. „Du mußt bedenken, daß das Sprachspiel – sozusagen etwas Unvorhersehbares ist. Ich meine: Es ist nicht begründet. Nicht vernünftig (oder unvernünftig). Es steht da – wie unser Leben.“³⁰⁴ Trotzdem bleibt die Nichthintergebarkeit des Rationalen sobald wir argumentieren und damit eine Prüfung von Geltungsansprüchen vornehmen. Die Rationalität unserer Handlungen beruht auf der prinzipiellen Kritisierbarkeit unserer Handlungen. Widersprüchlichkeiten können anregen zu „Auflösungen“ in Widerspruchsfreiheit, aber auch zu kreativer Erfindung neuer Sprachspiele, zu Variationen mit und ohne zusätzliche Regeln. Entscheidungen werden getroffen im Zustand unvollständiger Information und begrenzt ausgeleuchtetem Kontext. Das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als irrational klassifiziert wird (oder so erscheint), kann durchaus zu einem späteren Zeitpunkt – in Beachtung der feinen Unterschiede - als rational gelten. Der Mensch, der um diese Unabgeschlossenheiten, Beweglichkeiten und Variationen von immer neuen

³⁰² Welsch, a.a.O., S. 852

³⁰³ Neben Jürgen Habermas hat v.a. Karl-Otto Apel immer wieder auf die Unhintergebarkeit der Sprache und das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft hingewiesen. Vgl. K-O. Apel, Transformation der Philosophie, Bd.2. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt 1976, S. 155-435

³⁰⁴ Wittgenstein, Über Gewißheit. Frankfurt 1970, Punkt 559

Sprachspielen reflexiv weiß und selbst kreativ agiert, ist der Sprachspieler³⁰⁵. Der Grundzug seiner Urteilskraft beruht darauf, daß er auch in der konkreten Wahl (Entscheidung) in einem bestimmten Handlungszusammenhang um die transduktiven Verweisungen weiß und sie kontextuell im Auge behält. Irrtumsvorbehalt und Revisionsfähigkeit gehören zur Grundausrüstung eines Handlungs- und Sprach/Symbolwissens genauso wie differenzierte Kenntnisse über Standards, Verfahren und Kritik im Argumentationsspiel. „Der Sprachspieler ist Spieler in der basalen Semantik von Zeichen und Bedeutung. Er spielt nicht mit Klötzchen, nicht mit Menschen, er spielt auch nicht fahrlässig oder verantwortungsvoll mit der Natur, sondern er spielt mit Zeichen um der Bedeutung willen und er liest die Spielzüge seiner Mitspieler und Gegner, um die Bedeutung zu verstehen, damit er seinen Zug setzen kann.“³⁰⁶ Der Sprachspieler steht, auch wenn er sich strikter Selbstreflexion freiwillig unterwirft, immer in der Gefahr, sich in der Unüberschaubarkeit semantischer Komplexion zu verspielen. Die zunehmend kommunikativ-mediale-digitalisierte Vermitteltheit unseres gesamten Denkens und Handelns potenziert die Gefahr. Dieses Verspielen kann in den meisten Fällen „geheilt“ bzw. korrigiert werden. Gibt es allerdings keinerlei ontologisch-existentielle Bodenhaftung mehr, so kann aus der Gefahr Todesgefahr mit pathologischer Todessehnsucht werden.³⁰⁷ Der Ethiker unter den Sprachspielern ist sich dieser Gefahr bewußt, will sie abwenden, sucht nach tragfähigen Fundamenten und Sollens-Aussagen; er fragt v.a. nach einem zukunftsfähigen, verantwortbaren Wirtschafts- und Technologiestil. Der Ästhetiker erschafft einfach ein neues Sprachspiel, beamt sich fort in der Vielfalt alternativer Interpretationswelten.³⁰⁸

Der Sprach- und Symbolspieler hat es in einer digitalisierten Welt mit einer neuen Qualität von „Symbol“ und „Bild“ zu tun. Steht das Symbol und das Bild in traditioneller Wahrnehmung für Objekt/Gegenstand/Sachverhalt, hat quasi einen Referenzrahmen in der wirklichen Welt – nennen wir es einfach Symbol erster Ordnung – so ergibt sich in der digitalisierten Welt eine Symbolik zweiter Ordnung. Digitalisierte Formen von Text, Ton und Bild kennen kein Vorher und Nachher mehr, heben die „Zeit“ auf und ebnen den Unterschied von Original und Reproduktion ein. Es schwebt fast alles zwischen Realisation im Punkt X und unendlicher Potentialität und Formung. Die alte eindeutige Urheberschaft mit dem klassischen Copyright löst sich auf. Auf ‚bits‘ als Elementarteilchen reduziert, ist es nichts anderes als eine komplexe Zahlenmatrix mit immer neuen Zahlenkombinationen und Herstell- und Hervorbringungsmöglichkeiten; die Referenzebene zur wirklichen Welt ist aufgehoben, es wird nicht mehr ‚re-präsentiert‘, sondern präsentiert und kreiert. Solch eine Symbolik der

³⁰⁵ Vgl. auch: Norbert Meder, *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*, Köln 1987. Anknüpfend an Wittgensteins Sprachspielkonzeption wird der „Sprachspieler“ als personifiziertes, pädagogisches Leitbild geschaffen. Dabei kann es nicht um ein konkretes Subjekt gehen, sondern um eine Denkweise, um sich selbst und die Welt (in Sprache und Kommunikation) zu verstehen.

³⁰⁶ Norbert Meder, *Technik und Bildung, technische Bildung*, VfWP 1995, S. 348

³⁰⁷ Solch ein Grenzpol scheint mir bei der Atompolitik erreicht. Vgl. Kap.IV.4

³⁰⁸ Meders ‚Sprachspieler‘ neigt m.E. eher zum Ästhetiker, während ich den Ästhetiker begrüße, aber den Ethiker für unverzichtbar halte. Vgl. bei Meder, 1987, S.183f. „Dem Sprachspieler geht es gar nicht mehr um Probleme – er produziert unbekannte Lösungen, also braucht er keine Hoffnung. Er braucht nur Beschäftigung wegen der Unruhe des Geistes – er braucht nur Spiel. Das Spiel aber, das er spielt, invertiert die Zeit.(...) Er verzichtet auf Geltung zugunsten der Vielfalt alternativer Möglichkeiten: Greift dieses Sprachspiel für ein sich einstellendes Problem nicht, dann versucht er es mit einem anderen. Dies ist ein ästhetisches Konzept von Geltung.“ Diese beiden grundsätzlichen Haltungen – ästhetisch und ethisch – drücken Lebensmöglichkeiten, Gesten der Lebensbewältigung als „Lebenskunst“ aus; „Wahrheit“ kann hier nur als subjektive gefaßt werden. Grundlegend dazu: Sören Kierkegaard, *Entweder – Oder* (1843), hrsg. Von Hermann Diem/Walter Rest, Köln/Olten 1968

zweiten Ordnung ist ein Generalangriff auf die Symbolik der ersten Ordnung, da die Scheidung in Original und Kopie, in Oberfläche und Tiefe, Sein und Schein etc. (weitgehend) aufgehoben wird. Bisherige Fix- und Orientierungspunkte, Maßstäbe und Unterscheidungsvermögen gehen verloren.³⁰⁹ Interpersonale Kommunikation und Interaktion werden reduziert auf Interaktivität. Dabei geht es bei den neuen Technologien zunehmend um eine Perfektionierung des Maschine-Mensch-Verhältnisses mit den Hauptkriterien Operationalität und Effizienz. Interpersonale Kommunikation und kommunikatives Handeln im Habermasschen Sinne schrumpft auf strategische Kommunikation und desozialisierten Informationsaustausch. In solch einem Konzept von Kommunikation und Informationsaustausch (meist simultan gebraucht) geht es um alles, was rechner- und netzgestützt verarbeitet (codiert und decodiert) werden kann. Konkrete Lokalisierung, sozialgeschichtliche Kontextualität werden weitgehend aufgehoben, authentischen/wahrhaftiges' Sprechen gerät in den Hintergrund; es dominieren Stereotypen, Kommunikationsdesign, Höflichkeitsfloskeln und eine Überfülle an Einzelinformationen. Zugespitzt: Das globale Netz wird zum Mega-Subjekt, schafft die „Bedürfnisse“ der „User“, die, durch Überrepräsentation geblendet, glauben, sie selbst würden entscheiden, wie und über was sie kommunizieren. Die Frage ist nicht nur, was wir mit den neuen Technologien machen (Gebrauch, Nutzung, Möglichkeiten), sondern auch, was ‚Multimedia‘, das digitalisierte Universalmedium, mit uns macht. Es bleibt wohl die alte Frage nach dem dialektischen Verhältnis von Freiheit und Zwang. Nur der explosive Wirkungsgrad von Multimedia stößt neuartige Dimensionen auf, an die niemand vorher gedacht hat bzw. denken konnte. Auf der machtpolitischen Ebene besteht zusätzlich die Gefahr, daß gut organisierte Lobby-Vereinigungen mit riesigem ökonomisch-technologisch-strategischem Potenzial – trotz formalem Pluralismus und Netzzugang für ALLE – ihre Interessen und ‚Botschaften‘ massiv und massenhaft durchsetzen werden. Der Sprach- und Symbolspieler in der ethischen Version will um diese skizzierten Gefahren und Risiken wissen. Es geht ihm aber beim bewußten Umgang mit den neuen Technologien nicht um Erwerb von Wissen als abstrakte Leitlinie, sondern um konkretes Erlernen von Verarbeitungsmechanismen, um Orientierungs- und Transferleistungen. Die Überfüllung der Gedächtnissysteme und Informationsspeicher – von den klassischen Bibliotheken bis zu den Online-Datenbanken und dem Internet mit Milliarden ‚links‘ - bergen in sich die Gefahr, daß wir uns dumm lesen und sehen und eben nicht kommunikationskompetent mit dem notwendigen Mut zur Entscheidung (und zur ‚Lücke‘ mit Irrtumsvorbehalt) überhaupt noch etwas Vernünftiges in humanistischer Tradition zu Wege bringen.

Ich will das weite Feld des Sprach- und Symbolspielers noch etwas detailreicher skizzieren, um die grundsätzliche Bedeutung nochmal hervorzuheben, die Sprache und Symbol für die Konstitution und Interpretation aller Lebensbereiche haben. Dabei gehe ich in drei Schritten vor:

- einige Reflexionen zum viel strapazierten ‚Informationsbegriff‘,
- Analogien zwischen ‚Unternehmens- und Stammeskultur‘, Symboliken, Rituale, Projektionen und Mystifizierungen bei der Suche nach der ‚Corporate Identity‘
- einige Reflexionen zum viel strapazierten Begriff der ‚Nachhaltigkeit‘, Aufdeckung von ‚Falschspielen‘

³⁰⁹ Vision: In einigen Jahren kann sich jeder das gesamte textuelle Weltwissen der letzten 6000 Jahre in die Tasche stecken. Alles eine Frage von Speicherkapazitäten/Speicherdichte und Prozeßgeschwindigkeiten. Die Welt auf 100 Terabyte – ‚alles‘ und ‚nichts‘ - gleichzeitig.

(1) Wir leben in der sog. ‚Informationsgesellschaft‘, im ‚Informationszeitalter‘. Alles scheint zur ‚Information‘ zu werden; der schillernden Megabegriff der ‚Information‘ selbst zum Äquivalent für Kommunikation aufzusteigen. Information existiert in dieser Lesart als ‚objektivierte Erkenntnis‘ unabhängig von den handelnden Subjekten, sie steht für sich, ohne die Auslegung und Rechtfertigung durch den Autor/Leser. Das Ideal ist die Herausnahme der Information aus einem Diskurs über Geltungsansprüche³¹⁰; die Welt als globales Informationssystem durch das effiziente Funktionieren bestätigt. Information als Inbegriff des Funktionierens, paart sich mit Organisation zur Effizienz als Selbstzweck. Informationen explodieren ins Unendliche, sind heterogen, teils widersprüchlich, zeigen ein Bild der Atomisierung des Wissen³¹¹. Genau an dieser Stelle setzt der Sprach- und Symbolspieler an, fragt nach erkennbarer ‚Ordnung‘ und ‚Struktur‘ in historisch-situativen Kontexten, fragt nach der Einmaligkeit, dem wirklichen Eigensinn in dialektischer Einheit mit dem kollektiven kulturellen Gedächtnis. Die Frage stellt sich nach dem „Prinzipium individuationis“, der tatsächlichen Produktion und Schöpfung im engen Sinne und nicht nach massenhaften Abbildern und Klonen im Zeitalter technischer Reproduzierbarkeit. Bei Internet und Computer als Universalwerkzeugen spitzt sich die Frage zu auf die Alternativen: Findet durch den Computer tatsächlich eine Unterstützung menschlicher Kommunikations- und Interaktionsprozesse statt oder fungieren Netz und Maschine als Substitut für Kommunikation. Die universelle Informiertheit verkörpert der Super-Computer in seiner Beschränktheit und damit Blindheit; ihm fehlt das Humane der Kreativität, die Gabe des konstruktiven Denkens und die Freiheit der Entscheidung. Der Computer hat kein Gesicht, erkennt im strengen Sinne niemand, kann sich nicht selbst denken. Die Ängste vor der nicht mehr zu beherrschenden Megamaschine, des weltweiten elektronische Superhirns, und der Wunsch, den Computer als Subjekt, Partner, Freund, Helfer zu definieren (bis in die Sprache hinein), zeigen die tiefe Verunsicherung des Menschen, was noch organisch und was maschinell ist. Grenzen verschwimmen, die Maschine als Teil von uns selbst, abgespaltener Geist-Körper oder als Integrationsprodukt von Mikromaschinen (z.B. von Herzschrittmacher bis zum Hirnchip), die in das Innere der Organe der Lebewesen eindringen.³¹²

(2) ‚Corporate Identity‘ und ‚Unternehmenskultur‘ sind fast schon magische Zauberformeln, nach denen in Unternehmen, Wirtschaftsorganisation und zunehmend auch

³¹⁰ Vgl. Kap-III, Kommunikatives Handeln, S. 28-34

³¹¹ Georg Picht hat in seinem Vortrag „Enzyklopädie und Bildung“ (1971) schon weitblickend analysiert: „(...) Information nur dem etwas sagt, der den Zusammenhang kennt, in den sie gehört. Es hilft nichts, die Summe aller verfügbaren Informationen in Folianten oder in Datenbanken zu speichern; man muß die Kunst vermitteln, sie zu benutzen; und diese Kunst ergibt sich nur aus dem Verständnis der Parameterräume, in denen die Informationen sich ordnen. Die partikularisierte Rationalität der wie ein Krebsgeschwür wuchernden Spezialwissenschaften hat die Natur der Ausbeutung des Menschen unterworfen. Wir sind im Begriff, sie zu destruieren und unsere eigene Biosphäre zu zerstören, weil wir das Wissen nicht zu organisieren vermögen. Aber mit der Herrschaft über ihr eigenes Wissen haben die Menschen zugleich die Herrschaft über sich selbst und damit die ihnen mögliche Freiheit verloren.(...) Wissen bewegt sich in der Interferenz einer nicht abzählbaren Vielfalt von variablen Parameterräumen. In jedem dieser Parameterräume erscheinen dieselben Informationen durch den veränderten Kontext in neuer Bedeutung. Die Kunst, ein Lexikon zu benutzen, bestünde also in den Vermögen der Transformation von wechselnden Koordinatensystemen. Wer diese Kunst beherrscht, wäre gebildet.“ Vgl. Georg Picht, Hier und Jetzt, Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima, Stuttgart 1980, S. 254-255.

³¹² Vgl dazu Bammé, Arno, et al, Maschinen-Menschen, Mensch-Maschinen. Grundrisse einer sozialen Beziehung, Reinbeck bei Hamburg 1983; Paul Virilio, Die Eroberung des Körpers. Vom Übermenschen zum überreizten Menschen, München, Wien 1994 (Paris 1993)

öffentlichen Ämtern/Behörden gesucht wird.³¹³ Über das ökonomische Effizienzkalkül hinaus wird ein Unternehmen auch als ‚sozialer Organismus‘ aufgefaßt mit klaren Regeln, Ritualen, Kommunikationsformen, Zeichen und Symbolen, Initiations- und Abgrenzungsmechanismen, sozialer Hierarchie und spezifischen Belohnungs- und Bestrafungssystemen. Es gibt bis in die Firmen- und Berufssprachen hinein sog. ‚Oberhäuptlinge‘, ‚Krieger‘ als Manager (mit prall gefüllter ‚Kriegskasse‘, gewappnet gegen ‚feindliche Übernahmen‘), Erkennungszeichen, Stimmungs- und Duftmarken. Analogien zwischen Stammes- und Unternehmenskultur in Objekten und Zeichen³¹⁴ drängt sich geradezu auf:

Stammesname, Clannamen	Firmenname, Markenname
Stammestypischer Stil aller bei Stämmen produzierter und verwendeter Objekte	Corporate Design, Produktgestaltung
Stammeszeichen, Totem, Clanzeichen	Produktverpackung
Häuptlingssymbole, Alterklassenzeichen	Logo, Firmenzeichen, Markenzeichen
Verdienstzeichen	Auszeichnungen, Urkunden, Anstecknadeln, Firmenwagen
Tätowierung, Schmuck, Tracht	Firmenkleidung, Namensschilder, Uniformen, Messekostüme
Typische Siedlungsweise und Bauweise	Anordnung der Büroräume,
Heiligtümer, Versammlungshäuser	Sitzungszimmer, Verwaltungsbauten

Es geht um den ‚Geist und Stil des Hauses‘ als wesentliche Bedingung für unternehmerischen Erfolg und anhaltende Leistungsfähigkeit. Kulthandlungen, bewußter Umgang mit Symbolik, Totem-Tanz etc. sollen Orientierung und Identifikation gewährleisten. Durch wiederholte Projektionen von Unternehmenszeichen in den Tiefenraum der Gesellschaft hinein (unter Ausnutzung aller Medien) entsteht so etwas wie Repräsentativität und Identität.

Der Sprach- und Symbolspieler versucht diese komplizierten Prozesse zu durchschauen, verhält sich analog zu einem neugierigen Ethnologen: „Über Identifikationsmöglichkeiten, praktische Fähigkeiten und Sprache erschließt er den Zugang zur Gruppe und begründet so die gemeinsame Lebenspraxis auf Zeit. Er wird ein <reflektierter Mitspieler>, der von innen heraus die Lebenswelt, die soziale Ordnung und die Symbolik zu erschließen versucht.“(...) Er geht „in die Konzerne und Unternehmen, um die internen Betriebsstrukturen auf ihre heimlichen und offenen Kulthandlungen, Rivalitäten, Machtstrukturen, Totems und Tabus zu untersuchen.“³¹⁵

Der Sprach- und Symbolspieler entwickelt einen anderen Blick auf die Dinge. Was z.B. alltagssprachlich die ‚Stechuhr‘ ist und in der bildgetilgten, ausgedünnten, organisationssoziologischen Sprache ein ‚Personal-Zeiterfassungssystem‘ darstellt, könnte auch so beschrieben und interpretiert werden: „Die Zeitüberwachung ist nun an einen mechanischen Gott delegiert, der unerbittlich und objektiv auf Minutengenauigkeit die zeitliche An- und Abwesenheit und vor allem die Pünktlichkeit beim morgentlichen Betreten der Arbeitsenklave registriert. Obwohl außer wenigen Gruppenmitgliedern und vor allem außer dem Vize-Häuptling dieser Zeitgott nicht geliebt wird, zwingt er doch alle Angehörigen dazu, Ehrfurcht vor ihm zu empfinden, weil er in

³¹³ Vgl. überblicksartig zu den Begriffen Unternehmenskultur, Unternehmensleitlinien, unternehmensethisches Denken: Michael Miller, Managementaufgaben – Unternehmensphilosophie, in: Astrid Faustmann, Frank Meyer-Faustmann, Michael Miller, Personalwirtschaft und Arbeitsrecht, Bad Homburg 1998, S. 7-27

³¹⁴ Vgl. ausführlich dazu: Richard Bachinger, Assoziationen zur Unternehmenskultur und Stammeskultur, in: Uta Brandes, Richard Bachinger, Michael Erlhoff (Hg.), Unternehmenskultur und Stammeskultur, Metaphysische Aspekte des Kalküls, Frankfurt 1988, S. 63-73

³¹⁵ Uta Brandes, Fremder Stamm auf badender Wiese, in: Brandes/Bachinger/Erlhoff, a.a.O. S. 97

seiner Allmacht positive (bei Wohlverhalten) und negative (bei zeitlicher Ritualverletzung) Sanktionen auslöst.“³¹⁶

(3) Zur Daueraufgabe des Sprachspielers gehört auch, ‚Falschspiele‘ in der öffentlichen Debatte aufzudecken, radikale Sprachkritik als Ideologiekritik zu betreiben. Er mischt sich kompetent in den Kampf um öffentliche Definitionsmacht, um favorisierte Definitionshoheiten ein, indem Argumentationsmuster und Leitbegriffe konstruiert, rekonstruiert und dekonstruiert werden, historisch und situativ angemessen, das Allgemeine und Besondere prüfend. Zur Illustration will ich das an dem zum Plastikwort³¹⁷ avancierten Begriffs „Nachhaltigkeit“, ein Schlüsselbegriff in der Ökologiedebatte, zeigen.

Seit die Ökologiebewegung der 70er Jahre wirksam ein geschärftes Bewußtsein für die globale Zerstörung unserer natürlichen Reproduktionsbasis entwickelte, den unmittelbaren ökologischen Gefährdungszusammenhang z.B. durch den Treibhauseffekt (CO₂-Emissionen) aufdeckte, wurden damit auch neue Begrifflichkeiten verbunden bzw. alte mit erweiterten Konnotationen „wiederentdeckt“. „Nachhaltigkeit“, nachhaltiges Wirtschaften, Bewahrung des ökologischen Gleichgewichts gehört(e) seitdem u.a. zum festen Vokabular der überzeugten Ökologen.

Inzwischen macht der inflationäre, beliebige Gebrauch des Wortes vor nichts mehr und niemandem in der öffentlich inszenierten Debatte halt. Fast alle versichern sich wechselseitig einer ökonomischen, ökologischen, sozialen, (...) „Nachhaltigkeit“. Für die Jahre 2000 bis 2003 soll „Nachhaltigkeit“ gar das Motto des Regierungshandelns werden.³¹⁸ Ganz im Gegensatz zum Bundesbürger – „nur 15% ist das Wörtchen überhaupt schon begegnet“ – überbieten sich Politik und Wirtschaft mit dem „neuen Rat für Nachhaltigkeit“. Der ehemalige erste Bundesumweltminister Töpfer, jetzt oberster Umweltschützer der Uno, meint: „Wenn einem nichts anderes mehr einfällt, spricht man von einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘“. Spitzenmanager von Shell entdecken die nachhaltige Entwicklung als eine „entscheidende Vision des 21. Jahrhunderts“. Der Deutsche Bauernverband, die Brummi-Lobby, der kommunale Stadtplaner oder der Finanzmanager – alle streben angeblich nach „Nachhaltigkeit“, was immer das auch sei. Henkel, Präsident des Bundesverbands der Deutschen Industrie, bringt es gezielt auf seinen Punkt: „Wir brauchen Nachhaltigkeit überall in der Politik“. Semantische Verschiebungen, gescheidig den eigenen Interessen angepaßt, dürften nahezu grenzenlos sein. Wir brauchen „nachhaltige Finanzanlagen“, nachhaltige Entwicklung im Sinne von nachhaltigem Wirtschaftswachstum, nachhaltige Sicherung des internationalen Standortvorteils etc.

Aus einem gesellschaftskritischen Begriff wird ein Plastikwort als Ausdruck blinder und manchmal bewußter Affirmation des Faktischen. Eine rekonstruktive Arbeit zum Begriff der Nachhaltigkeit ist deshalb aufschlußreich. Das Adjektiv *nachhaltig* steht für *lange anhaltend, ausdauernd, wirkend*. Naturverbunden interpretiert verweist das Verb *halten* seit dem 8. Jahrhundert auf *hüten, weiden, verehren, bewahren, Acht haben und beobachten*. Noch im sog. Brundtland-Bericht von 1987, von der Uno eingesetzte Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, heißt es durchaus in kritischem Verständnis: „Eine Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn sie den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeit künftiger Generationen

³¹⁶ Brandes, a.a.O. S.101

³¹⁷ Zur Semantik und Pragmatik von „Plastikwörtern“ (Pörksen) vgl. Kap.III, Sprachverstehen, S. 21-28, insbesondere 27-28

³¹⁸ Vgl. Fritz Vorholz, Schröders grüner Modegag. Nachhaltigkeit, das Glaubensbekenntnis aller Umweltbewegten, soll zum Motto des Regierungshandelns werden, in :Die Zeit, 18.Mai 2000, S. 32-33. Die nachfolgenden Zitate – wenn nicht anders vermerkt - entstammen dem Zeit-Artikel.

zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen.“ In Rio de Janeiro 1992 – dem „Öko-Gipfel“ der Superlative mit 115 Staats- und Regierungschefs, 15.000 Diplomaten und einem Heer von Medienvertretern – wurde unter dem Stichwort „nachhaltige Entwicklung“ ein kollektives Besserungsgelöbnis abgelegt und solidarische Partnerschaft des reichen Nordens und des armen Südens demonstriert. Die ‚Agenda 21‘ hält die Regierungen, die eine „nationale Strategie zur Erzielung einer nachhaltigen Entwicklung“ umsetzen wollen, an, der Erderwärmung vorzubeugen, die Waldzerstörung zu stoppen, Tiere und Pflanzen vor dem Aussterben zu bewahren und v.a. die Lebensbedingungen für zukünftige Generationen von Menschen nicht zu gefährden. Acht Jahre später, im Millenniums-Report bietet der Uno-Generalsekretär Annan ein „Dokument des Versagens“. „Allein in der ersten Hälfte der neunziger Jahre sind 65 Millionen Hektar Wald in den armen Ländern vernichtet worden – nicht zuletzt wegen des Holzhungers der reichen Nationen. 20 Millionen Hektar Ackerland geben jährlich verloren, ein Drittel der Weltbevölkerung ist von Wasserknappheit bedroht, und der Ausstoß von Treibhausgasen – Hauptübeltäter ist die reiche Minderheit – müsste um rund 60% sinken, damit sich die Erdatmosphäre nicht gefährlich erwärmt, worunter vor allem die armen Länder leiden. Es gebe allen Grund, so Annan, „unangenehme ökologische Überraschungen“ zu befürchten, auf die Herausforderung der Nachhaltigkeit sei bisher schlicht „zu wenig, zu zaghaft und zu spät“ reagiert worden.“ Der Begriff der Nachhaltigkeit ist zur Symbolik der (Selbst-)Täuschung und Beschwichtigung geworden. Offensichtlich ist nicht die Umweltverträglichkeit der Wirtschafts- und Unternehmenspolitik der notwendige Prüfstein für Nachhaltigkeit, sondern – bis ins Groteske gesteigert – werden die Verhältnisse umgedreht: Umweltpolitik gibt es nur dann, wenn sie der Wirtschaftsverträglichkeit standhält oder sich selbst zum profitablen Wirtschaftszweig mausert. Notwendige ernsthafte Korrekturen an unserer Wirtschaftsweise, an unseren Auffassungen und Lebensstil-Vorstellungen geraten so gar nicht mehr in den Blick. Die semantischen (Selbst-)Täuschungen werden zudem komplettiert durch falsche Rechenoperationen und Bezugsgrößen. Der kompetente Sprachspieler kann solche ‚Rechentricks‘ nicht hinnehmen; er versucht deshalb auf mathematisch-logisch einwandfreie Kalküle und Relationen zu setzen. Fast alle nationalen und internationalen Klimakonferenzen und –kommissionen (so z.B. die Klimaenquete des deutschen Bundestags) sind sich darin einig, dass der Ausstoß der schädlichen CO₂-Emissionen von derzeit ca. 20 Milliarden Tonnen bis zum Jahr 2050 um 50 % reduziert werden muss. Dies entspricht etwa der Zahl, die auch Uno Generalsekretär Annan in die Diskussion brachte. Anders formuliert: Emissions-Reduktion um den Faktor 2 – auf 10 Milliarden Tonnen - ist weitgehend Konsens. Worin besteht aber der (Selbst)-Betrug, die Blendung im großen Stil? Unterstellen wir eine personenbezogene Gleichverteilung der CO₂-Emissionen, d.h. Akzeptanz gleicher Entwicklungschancen und hingenommenen Verschmutzungspotentiale in der viel beschworenen und besiegelten globalen Partnerschaft, so ergibt sich als Herausforderung für den reichen Norden folgende Aufgabe: Als Überschlagsrechnung gehe ich davon aus, dass im Norden etwa 1 Milliarde Menschen leben, im Süden dagegen ca. 5 Milliarden. Von der zulässigen CO₂-Emission im Jahr 2050 von 10 Milliarden Tonnen stehen dem Norden nur 1/6 zu, also 1,66 Milliarden Tonnen. Von der 20 Milliarden-Tonnen-Emission gehen jedoch 16 Milliarden (!) auf das Konto des Nordens. Daraus ergibt sich, dass der Norden eine langfristige Reduktion um den Faktor 10 (!) aufbringen müsste.³¹⁹ Ohne eine grundlegende Umstellungen der Wirtschafts- und

³¹⁹ Unberücksichtigt bleibt in dieser Rechnung, dass die Erdbevölkerung wahrscheinlich auf etwa auf 9 bis 11 Milliarden Menschen wachsen wird. Wenn wir annehmen, dass etwa 2 Milliarden im Norden und 9 Milliarden im Süden leben werden, so erhöht sich der Faktor für den Norden eher auf 15 bis 20(!). Zur oft verzerrten Diskussi-

Lebensweise kann das nicht erreicht werden. Der Faktor 2 wäre nichts anders als das bewußte In-Kauf-nehmen des forcierten ökologischen Kollaps. Keine noch so geschickte Politik des modern gestylten ‚muddling through‘ in immer neuem Design kann von dieser faktischen Lage wirklich ablenken. Wenn wir ernsthaft ökologische Nachhaltigkeit und damit für uns und künftigen Generationen ähnliche Entfaltungschancen und Freiheitsspielräume weitblickend erhalten wollen, so gibt es zum radikalen Umbau von Wirtschaft und Gesellschaft keine Alternative. Nachhaltigkeit, so verstanden, holt eine abstrakte ‚Menschenrechtsdebatte‘ auf den Boden ökonomisch-ökologischer Tatsachen. Die drastische Reduktion von Stoff- und Energieumständen ist dabei eine wesentliche Komponente. Grundsätzlich steht tiefgreifend die Idee eines neuen Wirtschaftsstils, die Klärung des angestrebten Technologieverständnisses und ein neues (wirtschafts)-pädagogisches Leitbild – der Homo symbolicus-ökologicus – auf der Agenda.

3. Idee des Wirtschaftsstils und notwendige Klärung des Technologieverständnisses

Wer über einen zukünftigen Wirtschaftsstil als Orientierung für die Wirtschaftspädagogik sprechen will, setzt sich zwangsläufig einer hochkomplexen Gemengenlage aus, so daß einfache Antworten, Lösungen und Definitionsversuche als ungeeignet erscheinen. Allein auf die Breite und Tiefe der Klärungsversuche zum Begriff „Wirtschaft“, z.B. einer verstehenden Nationalökonomie im Sinne von Sombart und Schumpeter (vgl. Kap. I, 2.2) als auch die Problementfaltung des schwer übersehbaren Handlungsgeflechts – Globalisierung, Technologisierung und In-der-Welt-Krise (vgl. Kap.III.1.3), sei hier verwiesen.

Wer über einen künftigen Wirtschaftsstil reden will, sieht sich zudem mit den wirkungsmächtigen Komplementärbegriffen ‚Wirtschaftssystem‘ und ‚Wirtschaftsordnung‘ konfrontiert. Der Wirtschaftssystembegriff war historisch deshalb so wirkungsmächtig, da er als Kampfbegriff in der vordersten Linien des ideologischen Kampfs der Gesellschaftssysteme West gegen Ost, Demokratie versus Diktatur, Kapitalismus versus Sozialismus, Planwirtschaft versus Marktwirtschaft etc. fungierte. Nachdem sich mit dem Fall der Mauer (je nach Interpretation: „des Eisernen Vorhangs“ versus des „antifaschistischen Schutzwalls“) die Systemfrage historisch weitgehend erledigt zu haben scheint, und zwar symbolisch wie faktisch, können wir konsensfähig von einem globalisierten Weltkapitalismus bzw. von einer kapitalistischen Weltwirtschaftsordnung sprechen. Dieser Weltkapitalismus ist trotz ähnlicher Rahmenordnungen – u.a. Gewerbefreiheit, Vertragsrecht, freie Berufswahl, staatliche Wirtschaftspolitik - alles andere als einheitlich. Verschiedene kulturelle, soziale, ethische bis hin zu regionalen Ausprägungen sind konstatierbar. Genau hier zeigen sich für rhizomatisches Denken die entscheidenden Bruchstellen und Übergänge, die nach einem spezifischen zukunftsfähigen Wirtschaftsstil fragen, nach Verbindungslinien zwischen verstehender Nationalökonomie und den Kulturwissenschaften. Wenn unter ‚Stil‘ ganz allgemein ein bestimmter gesellschaftlich-kultureller Ausdruck, eine bestimmte Haltung in einer jeweiligen Zeit verstanden wird, so heißt das, den engen Fragehorizont ökonomische Rationalität zu verlassen und Themenfelder wie unter-

on um die „Bevölkerungsexplosion“ in den Entwicklungsländern und die daraus resultierende große Gefahr für das globale ökologische Gleichgewicht sei als Vergleichszahl angemerkt. „Jeder neugeborene Nordamerikaner wird in Zukunft die natürlichen Ressourcen ebenso stark belasten wie zum Beispiel 55 Neugeborene in Indien, der Verbrauch natürlicher Rohstoffe (Ressourcen) und die Umweltbelastungen in den reichen Ländern sind für den ökologischen Zustand der Erde so schwerwiegend wie die Bevölkerungsexplosion in den Entwicklungsländern.“ Vgl. Rudolf Strahm, Warum sie so arm sind, Wuppertal 1985, S. 15

schiedliche Mentalitäten, Lebensformen, kultureller Habitus, soziale und politische Machtpraxen, Akzeptanz und Ablehnung von Technologien etc. mit einzubeziehen.³²⁰

Mit der radikalen Infragestellung und grundlegenden Modifikation des weltweit vorherrschenden Denk- und Handlungsmusters im Sinne des Wirtschafts-Technologie-Industrialismus-Fortschrittsparadigmas(WTIF) steht und fällt die Überwindung der In-der-Welt-Krise - eben nicht in der apokalyptischen Konstruktion des letzten Gefechts - sondern in der intensiven Suche nach alternativen Teillösungen, Übergängen und prinzipieller Offenheit für Ungewohntes, Neues im Denken und Handeln. Dazu gehört auch der produktive, eigenverantwortliche Umgang mit Zeit und Stoff, das bewußte Nichtstun, Lassen-Können, Grenzen-ziehen oder auch „nur“ virtuell zu produzieren. Dazu gehört weiterhin, daß das WTI-Paradigma in seiner angeblichen unauflöselichen Überlegenheit an Erfolg und Effizienz vor allem einer der letzten Refugien des modernen Aberglaubens ist und der befreienden Entzauberung bedarf. Wir leben, so sollten wir uns mit Kant immer wieder vergegenwärtigen, im ‚Zeitalter der Aufklärung‘ und nicht im ‚aufgeklärten Zeitalter‘.

Ich will an dieser Stelle ausführlich den Kumulationspunkt der Studien von Kreibich zur „Wissenschaftsgesellschaft“³²¹ zitieren, weil dieser selten so klar ausgesprochen wird: Kreibich formuliert: „Das in dieser Arbeit dargestellte Material und meine Analyse führen mich zum Schluß, daß es sowohl der tiefe Glaube an das WTI-Paradigma als auch seine Erfüllung durch die wissenschaftlich-technische Methode im Baconschen Sinne ist, die alle Hauptbeteiligten im Spiel um Macht, Einfluß und ein <süßes Leben> blind gemacht haben gegenüber Alternativen beziehungsweise Modifikationen und Veränderungen. Politiker wie Wissenschaftler, Ökonomen wie Soziologen, Konservative wie Progressive, die einen mehr, die anderen weniger, sind im Kern gleichermaßen fest in diesem rückgekoppelten System verhaftet. Warum sollten sie sich auch anders verhalten, wenn das Ganze bisher so gut und höchst effizient zusammengespielt hat? Wir Privilegierten waren doch vor allem die Nutznießer: als Teilhaber an Einfluß und Macht im politischen und ökonomischen System, als Teilhaber an Erkenntnis und technischen Spielen (Gehlen), als Empfänger von hohem Sozialprestige, gesellschaftlichen Privilegien und Anerkennung im Rahmen der jeweiligen politischen, wirtschaftlichen, militärischen oder wissenschaftlichen „communities“. Und wir sind es ja alle auch weiterhin, wie ich mit den nachfolgenden aktuellen Tendenzen andeuten möchte. Deshalb unterstützen auch gerade die meisten Wissenschaftler dieses System mehr oder weniger uneingeschränkt, die Soziologen natürlich eingeschlossen. Hier zeichnet sich nun lediglich ein Unterschied ab: Während sie früher offenbar kaum auf die Idee kamen, daß für das industrialistische (militärtechnische) dynamische Gesellschaftssystem die eigene Denk- und Handlungsgrundlagen eine so entscheidende Bedeutung haben, schreckt heute mehr die Furcht vor Alternativen, die an die Stelle dieses rationalistischen Musters treten könnten. Und einige davon sind ja auch nicht sehr verlockend.“³²²

³²⁰ Vgl. Bertram Schefold, *Wirtschaftsstile*, Bd1. Studien zum Verhältnis von Ökonomie und Kultur, Frankfurt 1994. Auch Alfred Müller-Armack hat als theoretischer „Vater“ des Konzepts der Sozialen Marktwirtschaft den Gedanken des Wirtschaftsstils betont; vgl. ders., *Genealogie der Wirtschaftsstile*, Stuttgart 1944. Bis heute wird auch in Arbeitgeberkreisen der Stilgedanke der sozialen Marktwirtschaft gesehen, d.h. insbesondere die Verbindung von ökonomischer, politischer und sozialer Ordnung mit einer Werteorientierung am christlichen Menschenbild. Vgl. z.B. Werner Then, *Zur sozialen Marktwirtschaft gehört ein besonderer Stilgedanke*, in: *Arbeiter* 3/44-1992, S. 81-82

³²¹ Vgl. auch Kap. III, S. 15ff.

³²² Kreibich, a.a.O., S. 718-719

Jede Form der ökonomischen und technologischen Selbstbegrenzung kann in traditioneller Denkweise als Verlust von Privilegien, Macht und Wohlstand empfunden werden. Gleichzeitig funktioniert die kollektive und individuelle Täuschung und Verdrängung unserer lemminghaften Befolgung der blinden außer Kontrolle geratenen Wachstumslogik nur bedingt. Immer wieder brechen Widersprüche, Ungereimheiten, Krisenerfahrungen durch. Sie verdeutlichen eine Gesellschaft, die dem Wachstumswahn verfallen zu sein scheint. Die Deutung der Verfallenheit als ‚Wahn‘ erscheint m.E. im Sinne einer Bewußtseinstrübung legitim, da wir nur bruchstückhaft wissen, was wir tun. Die In-der-Welt-Krise ist amalgamartig verschmolzen mit dem Industrialismusprojekt im Weltmaßstab. Ivan Illich spitzt die Ausgangslage eines Krisenbewußtseins – ähnlich wie Kreibich – so zu: „Hundert Jahre lang versuchen wir nun schon, Maschinen für die Menschen arbeiten zu lassen und die Menschen für einen lebenslangen Dienst an ihnen zu schulen. Es stellt sich jetzt heraus, daß Maschinen nicht machen, was wir wollen und daß man Menschen nicht auf ein Leben im Dienste von Maschinen abrichten kann. Wir müssen jetzt Abschied nehmen von der Hypothese, auf der das Experiment beruhte. Diese Hypothese besagte, daß die Sklaverei mit Hilfe der Maschinen abgeschafft werden kann. Es hat sich gezeigt, daß Maschinen die Menschen versklaven, wenn sie zu diesem Zweck eingesetzt werden. Weder eine Diktatur des Proletariats noch eine Freizeitgesellschaft kann sich der Herrschaft der immer weiter expandierenden industriellen Werkzeuge entziehen.“³²³

Die Megamaschine steuert und normiert. „Der Gebrauch industrieller Werkzeuge läßt Städte, deren jede ihre eigene Geschichte und Kultur hat, identisch erscheinen. Autobahnen, Krankenhausstationen, Klassenzimmer, Bürogebäude, Wohnungen und Geschäfte sehen überall gleich aus. Identische Werkzeuge fördern auch die Entwicklung der gleichen Persönlichkeitsstrukturen. Polizisten in Streifenwagen oder Buchhalter an Computern sehen überall auf der Welt gleich aus.“³²⁴

Wenn auch die Diagnose bei Illich grobmaschig ausfällt - sich weniger um das Rhizomatische, die ‚feinen Unterschiede‘ kümmert – so sollten wir sie in ihrer Schärfe der Zuspitzung wahrnehmen. Die Kritik gilt vor allem der Verharmlosung der Zustände, dem Kurieren an Symptomen, dem naiven Glauben der Selbstheilung der Wachstumslogik. Illich schärft das Bewußtsein für den Ernst der Lage. Seine Antwort fällt klar aus: Abkehr vom WTIF- Paradigma, bewußte Begrenzung und damit Aufbau einer „konvivialen Gesellschaft“ als Alternative zum ökonomisch-technologischen Desaster. „Ich wähle den Begriff „Konvivialität“, um das Gegenteil der industriellen Produktivität bezeichnen zu können. Er soll für den autonomen und schöpferischen zwischenmenschlichen Umgang und den Umgang von Menschen mit ihrer Umwelt als Gegensatz zu den konditionierten Reaktionen von Menschen auf Anforderungen durch andere und Anforderungen durch eine künstliche Umwelt stehen. Für mich ist Konvivialität individuelle Freiheit, die sich in persönlicher Interdependenz verwirklicht und sie ist als solche ein immanenter ethischer Wert. Ich glaube, daß keine noch so hohe industrielle Produktivität in einer Gesellschaft die Bedürfnisse, die sie unter deren Mitgliedern weckt, wirklich befriedigen kann, sofern die Konvivialität unter ein bestimmtes Niveau sinkt.“³²⁵ Illich trägt in der ersten Person singular Glaubens- und Sollens-Sätze vor. Er weiß, wie jeder bewußte Pädagoge, um die Bruchstelle zwischen empirischen gesicherten Befunden, z.B. einer ökologischen Krisendiagnose und werthaltigen Urteilen und Entscheidungen, die letztlich auf Plausibilität und Angemessenheit gegenüber der Diagnose verweisen. Radikale Umkehr – hier: Konzept der Konvivialität – setzt Einsicht in die „Logik der Selbstausrottung“ (Bahro) voraus.

³²³ Ivan Illich, Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik, München 1998, S. 27

³²⁴ Illich, a.a.O. S. 34

³²⁵ Illich, a.a.O., S. 28-29

Wenn die menschlichen Begierden und Bedürfnisse grenzen- und maßlos sind bzw. von einer Kapitalakkumulationsökonomie permanent angetrieben werden, so bedarf es vielfältiger Maßsetzungen als bewußte Akte. Der kluge, umsichtige Gebrauch von Waren und Diensten wird zur Tugend der Ökonomie. Das schon in der griechischen Antike bekannte Problem hebt die Unendlichkeit des Begehrs in der Endlichkeit und Maßsetzung für eine Praxis des ‚guten und sinnvollen Lebens‘ auf. Das Gute ist dabei keine zeitlose Substanz des Menschlichen, sondern Reflexionsleistung auf eine geplante Lebensform, eine bewußte „Lebensführung“.³²⁶ Bewußte Lebensführung bedeutet eine v.a. bewußte Entscheidung für eine bestimmte kulturell-ökonomisch-technologische Lebens- und Produktionsweise, Prüfung unserer zugrundeliegenden Denk- und Handlungsmuster, Einsicht in Revisions- und Korrekturbedürfnisse als Ausdruck von Bildung, der subjektiven Seite von Kultur. Für eine Wiederherstellung „eines ausgewogenen Lebens“ bedarf es nach Illich mindestens drei Dinge: 1. Entmythologisierung der Wissenschaft im Sinne einer Abschaffung der blinden Wissenschaftsgläubigkeit, der Herrschaft der „Experten“; 2. Wiederentdeckung der (Alltags-)Sprache, Befreiung von industriell codierter Überformung und Wiederherstellung des rechtlichen Verfahrens, d.h. v.a. Abschaffung des Mißbrauchs des öffentlichen und privaten Rechts durch ideologische Interessensgruppen. Die Frage nach den Trägern dieser politischen Umkehr, die Frage nach den neuen krisenbewußten Eliten³²⁷ will ich hier nicht näher diskutieren.

Im Grundsatz steht m.E. jedoch fest: Die Einsicht in die Einsicht von alternativen Möglichkeiten führt zu einer (subjektiven) Bildung als weltoffener Haltung mit geschärftem Krisenbewußtsein, sozusagen zu einem ethischen Imperativ. Ich will dies in mehreren Schritten anzeigen:

1. In der gerafften Darstellung und Kommentierung zu zwei kurzen lehrreichen Erzählungen, die auf die grundsätzliche Wahlfreiheit der Lebens- und Produktionsweise in der Fundamentalstruktur verweisen; zum einen auf Dschunang Dsi „Der Ziehbrunnen“ und zum anderen auf B. Traven „Der Großindustrielle“.³²⁸
2. Die prinzipielle Entscheidung für eine bestimmte verantwortbare und damit ethisch begründete Energiepolitik ist zu verknüpfen mit der Entscheidung gegen die potentielle Todeslogik von Atomkraftwerken.
3. Die Neubelebung der fundamentalen Frage nach dem menschlichen Glück als politischem Projekt ist anzuregen, d.h. v.a. den Zusammenhang von technologischen und gesellschaftlichen Fortschritt näher zu bestimmen und Horizonte technologischer Einbildungskraft aufzureißen.

³²⁶ Vgl. Grundsätzliche richtungsweisende Überlegungen: Platon, Der Staat; Aristoteles, Nikomachische Ethik; auch Georg Picht – in antiker Tradition verwurzelt – Zum philosophischen Begriff der Ethik, in: ders. Hier und Jetzt, Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima, Stuttgart 1980, S. 137-161. Angesichts einer internationalen Diskussion über eine „Neue Weltwirtschaftsordnung“ geht Picht grundsätzlich auf das Verhältnis von Ethik und Ökonomie ein. „Die Dimensionen, in die man vordringen muß, um zu verstehen, was für die Menschen gut ist, haben sich durch die Krise der europäischen Metaphysik nicht verschoben. Es ist das Schicksal der Menschen, daß sie nur existieren können, wenn sie in diesen Dimensionen zu leben vermögen, mit anderen Worten: wenn sie eine Ethik haben, die aus ihrer Naturanlage nicht herausbricht.“(S.160)

³²⁷ vgl Illich, a.a.O. S. 149ff. Illich konturiert hier nur sehr schwach, meist negativ: Keine Technokraten, nicht die Drahtzieher der utilitaristischen Gesellschaft, keine Mächtetern-Krisenmanager etc. Er geht eher von einer Bewegung der aufgeklärten, sensiblen Individuen aus, die die konvivale Erneuerung wollen.

³²⁸ Vgl. Dschunang Dsi, Der Ziehbrunnen, in: Jean Gebser, Vorlesungen und Reden zu <Ursprung und Gegenwart>, Gesamtausgabe V/II, 2.Aufl. Schaffhausen 1999, S. 21; B. Traven, Der Großindustrielle, in: Johannes Beck/Klaus Bergmann/Heiner Boehncke (Hg.), Das B. Travenbuch, Hamburg 1976, S. 224-230. Familienähnliche Gedanken finden wir z.B. auch in der Geschichte von Heinrich Böll, Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral, in: Heinrich Böll, Aufsätze, Kritiken, Reden. Köln 1967, S. 464-467 oder bei Erich Scheurmann, Der Papalagi, Die Reden des Südsee-Häuptlings Tuiavii aus Tiavea, Zürich 1977.

(1) Die Notwendigkeit der Durchbrechung von tief eingeschliffenen Selbstverständlichkeiten, von blinden Denk- und Handlungsmustern ist die grundlegende „Botschaft“ der beiden Geschichten. Beginnen wir mit dem ‚Ziehbrunnen‘. Dschuang Dsi, Taoist im vierten Jahrhundert v.Chr., schildert den Dialog zwischen einem jungen modernen Technikbegeisterten und einem alten weisen Gärtner. Der Junge sieht die Plackerei der Handarbeit des Alten bei der Bewässerung seines Gartens. Als Anhänger von Effizienz und moderner Mechanik (hier: der Ziehbrunnen) empfiehlt er die Maschine: „Mit wenig Mühe wird viel erreicht“. Interessant ist nun die Antwort des Alten und seine lange aufeinander aufbauende logische Argumentationskette: „Ich habe meinen Lehrer sagen hören: Wenn einer Maschinen benützt, so treibt er all seine Geschäfte maschinenmäßig; wer seine Geschäfte maschinenmäßig betreibt, der bekommt ein Maschinenherz. Wenn einer aber ein Maschinenherz in der Brust hat, dem geht die reine Einfalt verloren. Bei wem die reine Einfalt hin ist, der wird ungewiß in den Regungen seines Geistes. Ungewißheiten in den Regungen des Geistes ist etwas, das sich mit dem wahren Tao (dem alles durchwirkenden göttlichen Weltgeist) nicht verträgt.“ Die formallogische Kette verweist auf die wirkungsmächtige Tradition, auf die bewußte taoistische Lebensführung. Der Alte kennt durchaus die Technik des Ziehbrunnens und sagt von sich: „ich schäme mich, sie anzuwenden“. Scham gehört hier zum Tiefenfundament der Kultur. Der junge Modernisierer, im Bannkreis des Kungfutse, will die Tradition durchbrechen, pragmatisch-effiziente Lösungen von Problemen forcieren. Und doch zeigt die Rede des Alten noch Wirkung. Der Junge errötet, ist verlegen, blickt zur Erde und erwidert nichts. Es zeigt sich, daß es nicht eine einzige und alleingültige Technik gibt, äußerliche Produktions-Effizienz nur ein Kriterium unter anderen darstellt. Zugespitzt stehen sich hier zwei Technik- und damit auch Lebensauffassungen gegenüber: die abendländische (westliche) auf die Meisterung der materiellen äußeren Welt gerichtet und die asiatische (östliche) auf die Meisterung der Innenwelt aufruhend. Spiegelbildlich gekippt können Realität und Irrealität, Schein und Sein, Rationalität und Irrationalität aus diametral gegensätzlichen Perspektiven bestimmt werden. (vgl. Kap.II.5). Für rhizomatisches Denken geht es aber nicht um die Entweder-Oder-Struktur, sondern um das Recht der „Sowohl-als-auch-Struktur“. Genau dafür müssen aber die materiellen und geistig-kulturellen Voraussetzungen geschaffen sein gegenüber einer blinden technologischen Überformung bzw. „Kolonialisierung der Lebenswelten“. Das wahre Tao, das Glück, das Zu-sich-selbst-kommen ist nicht an ein gigantisches technologisches Weltbeglückungs-Programm geknüpft.

Kommen wir zur zweiten Geschichte: Ein Indianer in Mexiko, der mit viel Sorgfalt vielfarbige Bastkörbchen, „kleine ornamentreiche Kunstwerke“, in seiner freien Zeit herstellt, versucht diese auf dem Markt zu verkaufen. Ein Amerikaner, der sofort erkennt, das es sich hier um wahre Volkskunst handle, die in Amerika fehle, kauft den gesamten Vorrat von 14 Körbchen. Auf intensive Nachfrage durch den Amerikaner erklärt der Indianer, daß bei Abnahme von 10 Körbchen 45 Centavos das Stück koste und bei 100 Stück der Preis auf 40 Centavos (20 amerikanische Cents) falle. Zurück in New York bietet er die Körbchen einem Schokoladenhändler als originelle Geschenkpackung für feine Schokolade an. Dieser ist von der „originellsten und schönsten Packung, die wir dem Markte anbieten können“ begeistert, will pro Körbchen 2 ½ Dollar zahlen und sie für 4 bis 5 Dollar verkaufen. Der Mexikoreisende widdert sein großes Geschäft; aus der Differenz von Einkauf beim Indianer und dem Verkauf an den Schokoladenhändler dürften gut zwölfhundert Prozent Gewinn herauspringen. Bedingung des Schokoladenhändlers ist allerdings Lieferung von mindestens 5000 Stück, sonst rentiere sich die ganze Produktwerbung für diese Neuheit nicht. Handelseinig mit dem Schokoladenhändler reist er wieder zum Indianer und

unterbreitet das große Geschäft. Er wollte vom Indianer wissen, wieviel ein Körbchen kosten solle, wenn er 1000 Stück und wenn er 5000 Stück bestellen würde. Der Indianer antwortete in aller Ruhe: „Das ist zuviel, das kann ich so schnell nicht ausrechnen. Das muß ich mir gut überlegen. Ich werde darüber schlafen und es Ihnen morgen sagen.“ Das Ergebnis reichlicher Überlegung war: 1000 Stück zu zwei Pesos das Stück und 5000 Stück zu 4 Pesos das Stück. Der Amerikaner verstand die Welt nicht mehr, es mußte ein Irrtum, ein Rechenfehler vorliegen, notierte stundenlang hektisch Zahlen und Buchstaben und redete auf den Indianer ein. Dieser antwortete in aller Ruhe, das er mit 5000 Stück deutlich mehr Arbeit habe als mit 1000 Stück, lange nach den Farben suchen und der Bast sorgfältig gelagert werden müsse. Dazu müßten alle Familienmitglieder helfen und wer versorge dann das Maisfeld und das Vieh? Der Amerikaner redete weiter im Unverständnis auf ihn ein. Vergeblich. Der Indianer wiederholte seine Worte, hockte sich nieder und fügte hinzu. „Ich muß jetzt aber doch wieder an meine Arbeit gehen, entschuldigen Sie mich, Señor.“ Der Ich-Erzähler trifft in der Geschichte später sowohl den Amerikaner als auch den Indianer. Der Amerikaner redete pausenlos davon, das man mit Mexikanern keine Geschäfte machen könne, Mexiko ein hoffnungsloses Land sei etc. Der Indianer hingegen antwortete: „Tausend Körbchen kann ich nicht so schön machen wie zwanzig. Die hätten alle ausgesehen eines wie das andere. Das hätte mir nicht gefallen. Aber ich konnte dem Señor ja nicht sagen, daß ich so viele Körbchen nicht machen wolle. Er hätte geglaubt, ich wolle ihn beleidigen, und ich wollte ihn gewiß nicht beleidigen. Und darum habe ich gesagt zwei Pesos und vier Pesos, weil ich wußte, daß er für diesen Preis nicht so viele bestellen wird. Ich habe auch genug Arbeit zu tun und wünsche gar nicht, noch mehr zu haben.“ Soweit die Geschichte. Was können wir daraus lernen? Offensichtlich treffen zwei unterschiedliche kulturelle Lebensweisen und Denkgewohnheiten aufeinander; letztlich nicht miteinander vereinbare praktisch gelebte „Philosophien“. Der Indianer verkörpert Ruhe, Gelassenheit, Geduld und Selbstverfügung über Zeit und Produktionsform, differenzierte Sinnausprägung für individuelle Schönheit; der Amerikaner steht für Hektik, Zeitdruck, schnelle Geschäftemacherei, effiziente Preiskalkulation bei Massenaufgabe, Abstraktion vom Besonderen. Er steht idealtypisch für das Denkmodell des Kaufmanns, einer meist unreflektierten Gewohnheit des Geistes, was die Richtung und Gestalt der anzuschauenden und interpretierenden Wirklichkeit vorgibt. Vernunft ist geschrumpft auf Berechnen und kulturelles Leben auf effizientes Wirtschaften. Dreh- und Angelpunkt ist das Geld. „Das Geld mißt alle getauschten Dinge nach einem einfachen Maß, der Zahl der Geldstücke, und es ist dieses Maß, das die Macht des Geldes ausmacht.(...) Die Macht des Geldes ist eine sachliche und berechnende Macht; durch sie verliert die Macht überhaupt ihren willkürlichen und „irrationalen Charakter. Die Macht des Kaufmanns ist deshalb eine sachliche, nüchterne, rechtliche Macht.(...) Der unendliche Wille des Kaufmanns, *mehr* zu erhalten, ist damit ein *Wille zur Macht*.“³²⁹ Der Indianer hat durchaus die einfache Logik des Amerikaners verstanden, lehnt sie aber als Akt bewußter Lebensführung ab, genauso wie der Gärtner die vorgeschlagene Technikanwendung in der Ziehbrunnen-Geschichte des Dschunang Dsi.

³²⁹ Vgl. Karl-Heinz Brodbeck, Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie. Eine philosophische Kritik der modernen Wirtschaftswissenschaften, Darmstadt 1998, S. 220-221. Brodbeck analysiert unsere Gefangenschaft in Denkmodellen des Kaufmanns, des Handwerkers, der Maschine. Gegen das alles überformende Denkmodell des Kaufmanns kann nur die Aktivierung menschlicher Kreativität und Freiheit helfen. Nur sie sprengen Gewohnheiten und schaffen neue Handlungsspielräume.

(2) Komplexität und Fallstricke einer sich als ökologische Realpolitik verstehenden „Erdpolitik“³³⁰ – mit Umwelt- und Energiepolitik als Herzstück – kann und soll hier nicht entfaltet werden. Vielmehr geht es um die begründete Darlegung einer prinzipiellen Entscheidung, warum aus der organisierten Unverantwortlichkeit einer „totsicheren“ Atompolitik auszusteigen ist und dies sehr wohl von „gebildeten Laien“ auch ohne technologisches „Expertenwissen“ sinnvoll beurteilt werden kann. Das Zentrum der Debatte für einen zukunftsträchtigen Wirtschafts- und Technologiestil organisiert sich hier um die beiden Begriffe „Risiko“ und „Verantwortung“, die aus ihrer beliebigen allgemeinen Unverbindlichkeit gelöst werden müssen. Risiko meint hier nicht die private Entscheidung zu rauchen oder am Straßenverkehr teilzunehmen, sondern ist ein gesellschaftstheoretischer und gesellschaftspraktischer Begriff, der weit über technische Kalküle und Zurechnungen von drohenden und ungewissen Schäden hinausgeht. Der Risikobegriff hat sensible Warnfunktion, indem er nach Sicherheit und Unsicherheit explizit im sozialen und geschichtlichen Kontext fragt. Die Risikoübernahme, d.h. die verantwortbare Entscheidung für oder gegen eine Praxis beruht auf der Vergegenwärtigung von Gefahr. Was heißt das für eine notwendige Entscheidung für oder gegen Atomkraftwerke? Holger Strohm³³¹ u.a. hat 1973/1981 eindeutig nachgewiesen, dass Atomkraftwerke prinzipiell unsicher sind; nur von einem „Restrisiko“ zu sprechen, ist spätestens seit Tschernobyl (1986) blanker Zynismus. Nach der Tschernobyl-Katastrophe - dem Schock über das Eintreten des „Unvorstellbaren“, dem Verdrängten, was nicht sein darf - schien der Ausstieg aus der Atomtechnologie greifbar nahe. Positionsbestimmungen - für die sofortige Abschaltung aller Atomkraftwerke (Grüne, Teile der Gewerkschaften) bis hin zu „realistischen“ Ausstiegsplänen innerhalb von 10 Jahren (SPD, Teile der CDU, Mehrheit der Gewerkschaften, Abschaltung aller deutschen AKWs bis 1996) - waren deckungsgleich mit Stimmungen und Meinungen der überwältigenden Mehrheit der Bevölkerung. Praktisch gibt es bis heute jedoch keinen Atomausstieg. Die „stille Katastrophe“³³² kann jederzeit zur atomaren werden: Hunderte von Störfällen, schleichende radioaktive Verseuchung, zweifelhafte, haarsträubende Genehmigungsverfahren und -praxen, weltweit kein geeignetes atomares Endlager in Sicht, Informationsvertuschungen und gezielte Falschmeldungen durch die Atombetreiberfirmen und die bleibende prinzipielle Einsicht: Alle Atomreaktoren sind materialisierte Todeslogik, der Super-GAU ist möglich durch menschlichen Irrtum und Bedienungsfehler (weil wir als Menschen eben nicht unfehlbar sind), durch technisches Versagen, krimineller Sabotage und höherer Gewalt. 1996, 10 Jahre nach Tschernobyl, äußerte sich der für Reaktoren in Schleswig-Holstein zuständige Energieminister Claus Möller in seiner Regierungserklärung zum Atomausstieg: „Wir wollen die Atomenergienutzung beenden; - weil Reaktorkatastrophen auch bei den heutigen westlichen Sicherheitsstandards nicht mit letzter Sicherheit auszuschließen sind; - weil die Entsorgung des Atommülls weltweit nicht gesichert ist; - weil die Wiederaufarbeitung keine Lösung darstellt, sondern neue Probleme schafft; - weil die Kernenergie untrennbar verbunden ist mit der wachsenden Gefahr des Handels mit waffenfähigen Kernbrennstoffen; - weil ein Risikopotential von Innentätern und terroristischen Drohungen besteht. Deshalb sagen wir: Bei der Atomenergie ist der einzige echte Schutz die Beseitigung

³³⁰ Ernst Ulrich von Weizsäcker hat hier eine vielbeachtete Studie vorgelegt. Erdpolitik: ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt, 4. Aktualisierte Auflage, Darmstadt 1994

³³¹ Vgl. ausführlich Holger Strohm, Friedlich in die Katastrophe, Eine Dokumentation über Atomkraftwerke, Frankfurt 1981. Damals haben Bundesregierung, Landesregierungen, alle Bundestagsabgeordneten, Persönlichkeiten/Entscheidungssträger aus Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Verbänden das Buch kostenlos per Einschreiben zugeschickt bekommen, damit später keiner sagen könne, er habe von nichts gewußt.

³³² Vgl. ausführlich das neue Buch von Holger Strohm, Die stille Katastrophe, Frankfurt 1999

der Risikoquelle selbst.“³³³ Bisher ist es bei bloßen Worten geblieben. Wenige Atombetreiberfirmen bedrohen Leben und Gesundheit von Millionen von Menschen und drohen in aller Öffentlichkeit mit rechtlichen Schritten und notwendigen Entschädigungen in Milliardenhöhe für Zwangs-Stilllegungen. Auch der jüngste sog. Atomkonsens zwischen Energiebetreibern und Bundesregierung im Juni 2000 kommt über einen vertraglichen Symbolwert, einer relativ unverbindlichen Absichtserklärung zum Atomausstieg kaum hinaus. Es werden den Betreiberfirmen Restlaufzeiten von bis zu 35 Jahren garantiert (real bis zum technischen K.O.), Strommengenkontingente können von einem Reaktor auf einen anderen verschoben werden, es existiert kein verbindliches Datum für die Abschaltung eines einzigen AKWs, die Frage des atomaren Endlagers bleibt ungelöst, die Menge des anfallenden Atommülls wird bei den garantierten Laufzeiten mehr als verdoppelt, die ungeeigneten Zwischenlager werden akzeptiert etc.³³⁴

Machen wir uns weiter klar, was es heißt, tatsächlich „Verantwortung“ für zukünftige Generationen und die Co-existenz anderer Lebewesen zu übernehmen. Stellt z.B. ein Pharmakonzern ein Medikament her, so übernimmt er die „Verantwortung“ für dieses Produkt. Aber erst wenn eine klar definierte, rechtliche und ökonomische „Produkthaftung“ mit allen Folgeabschätzungen eintritt und faktisch greift, können wir von übernommener „Verantwortung“ sprechen. Wer will das für 19 Atomkraftwerke übernehmen? Eine Versicherungsgesellschaft, Energieunternehmen, Politiker, Wissenschaftler – Verantwortung für den Super-Gau, Millionen Tote, unbewohnbares Gebiet, jahrtausendelang radioaktive Verseuchung? Wer ist hier wahn-sinnig und ver-rückt, im Spiegel des Größenwahns verfangen? Holger Strohm hat den „Super-Gau, die Hölle auf Erden“³³⁵ für den Ballungsraum Hamburg durchgespielt. Ein deutsches ‚Tschernobyl‘ wäre noch viel schlimmer als Tschernobyl, die rechtzeitig Evakuierung der Bevölkerung illusorisch. Tod, Siechtum, Verwüstung und Panik in Deutschland.

Verdeutlichen wir uns eine weitere Facette des Grundproblems hochradioaktiven Atommülls. Wer schützt zukünftige Generationen vor nuklearen Jahrtausend-Zeitbomben und wie soll das geschehen? Verstehen die Menschen in 1000 oder 5000 Jahren noch unsere Zeichen: Achtung Atommüll-Deponie, Betreten lebensgefährlich! Warnt ein Obelisk in hundert verschiedenen Sprachen vor der Katastrophe? Woher wollen wir wissen, daß unsere Warnungen richtig decodiert werden und nicht als Aufforderung zum ‚entdeckenden Graben‘ verstanden werden? Brauchen wir eine „Atompriesterschaft“, die das Wissen um diese verfluchten Orte bewahrt? Wie lange hat solch ein ‚Orden der Eingeweihten‘ Bestand? 10.000 Jahre? Zum Vergleich: Plutonium 239 hat eine Halbwertszeit von 24.000 Jahren. Wir haben es hier

³³³ zit. nach Strohm 1999, S. 7

³³⁴ Die Grünen haben auf ihren Bundesparteitag am 23/24.Juni 2000 dem sog. Atomkonsens – wider ihrer eigenen Geschichte und Programmatik – mehrheitlich zugestimmt. Die Frage des schnellen Atomausstieg wurde nicht mehr als existentielle Frage behandelt, sondern dem tages- und machtpolitischen Kalkül der Regierungskoalition mit der SPD untergeordnet.

„Bei den nun vereinbarten AKW-Laufzeiten betrage die Wahrscheinlichkeit eines Super-Gau in Deutschland – berechnet nach den Angaben der offiziellen „Risikostudie Kernkraftwerke“ – über zwei Prozent.“ Und: „Ein Endlager für hochradioaktiven Müll gibt es nirgendwo auf der Welt.“ Vgl. Nachrichten extra: Die Atom-Einigung. In: Frankfurter Rundschau, 17.Juni 2000, S.5

³³⁵ vgl. Holger Strohm 1999, S. 186-199

mit einem echten Kommunikationsproblem von grundlegender Bedeutung zu tun.³³⁶ Eine Lösung ist wie bei den atomaren Endlagern nicht in Sicht.

(3) Die Frage nach dem menschlichen Glück als politischem Projekt mag antiquiert klingen, angesichts einer ausdifferenzierten Erlebnisgesellschaft³³⁷, die das individuelle Glück wesentlich an den permanenten ultimativen Dauerkick in immer neuen Design-Landschaften und Events bindet. Das subjektivistische Glück lechzt v.a. auf die positiven Gefühle – positive vibrations, positive thinking; eben „don't worry, be happy – auf dem unendlichen Erlebnismarkt. Die Freizeit wird zunehmend zur verplanten Kultur-Konsum-Unterhaltungszeit; Freizeitstreß als Verlängerung der Arbeitshetze und Urlaubsdramatik, Langeweile im Reizchaos und Qual der Wahl in den Konsumtempeln sitzen oft genug ‚kostenfrei‘ im Genick.³³⁸ Aus den langen Schatten der subjektiven Glückssuche folgt noch lange nicht die Notwendigkeit einer Rückkehr zum objektiven Glücksbegriff einer gesellschaftlich genormten Glückssteuerung. Aber es zeigt sich, daß die ökonomischen, kulturellen, sozialen und politischen Glücksvoraussetzungen und allgemeinen Leitvorstellungen mitbedacht werden müssen. Ich nenne dies verkürzt: das Glück als politisches Projekt³³⁹, was individuelle und gesellschaftliche Glücksauffassungen vereinigt, eben nach rhizomatischen Zusammenhängen fragt, Möglichkeiten, die in realisierungswürdige Aufgaben und Herausforderungen umgewandelt werden können. „Von ‚Glücklichsein‘ reden, auch wenn es nur als politisches Projekt gesehen wird, heißt immer ‚von allem zu sprechen: von Wirtschaft, Kultur, Religion, Liebe, Freundschaft, Freiheit (...) Berücksichtigung der sich aus dem technisch-wissenschaftlichen Fortschritt ergebenden Pläne für eine neue Humanität und für gesellschaftliches Zusammenleben. Dies heißt weiterhin, daran zu arbeiten, daß die Menschen nicht ständig an den Tod und an persönliche oder globale Verwüstungen denken müssen und dadurch unglücklich werden. Vielmehr soll einer neuen Kultur der Hoffnung Raum gegeben werden.“³⁴⁰ Nicht abstrakte Fresken einer zukünftigen Gesellschaft sollen gezeichnet, sondern an konkreten Rechten, Pflichten und Bedürfnissen der Gesellschaftsmitglieder angesetzt werden. Die Erkenntnis über gesellschaftliche Interdependenzen und deren Ausstrahlung auf die Realisierung des menschlichen Glücks soll hautnah gefaßt werden. Acquaviva führt das sehr plastisch vor in einer Beispielliste von Einflußfaktoren: „die Werbung (vor allem eine spezifische Werbung); die Unterbringung bestimmter Schulen; der Rauminhalt der Wohnungen; die Breite der Straßen, die von meiner Stadt ans Meer führen; die Abstände zwischen den Häusern; die Friedhofsgesetzgebung; die technischen Merkmale des Marktes in einem Stadtviertel, die Plazierung der öffentlichen Telefone; die Fähigkeit zur Verinnerlichung starker Werte; die Fähigkeit, der Liebe anderer Personen Achtung entgegenzubringen; die Organisation der Mutter-Kind-Interaktion und der Kindergärten; die Struktur öffentlicher Parks; die Lage von Kirchen und kulturellen Einrichtungen; das Verlangen (bzw. dessen Fehlen),

³³⁶ Vgl. Roland Posner (Hg.), Warnungen an die ferne Zukunft. Atommüll als Kommunikationsproblem, München 1990. Posner meint zukunftsweisend, daß die Menschheit den Atommüll hüten lernen müsse, wie einst das Feuer.

³³⁷ Schulze, Erlebnisgesellschaft, a.a.O., insbesondere 9. Kapitel: Der Erlebnismarkt, S. 417ff

³³⁸ Vgl. u.a. Horst W. Opaschowski, Freizeitökonomie. Marketing von Erlebniswelten, Opladen 1995. Nach Untersuchungen vom Allensbacher Institut für Demoskopie (E. Noelle-Neumann) scheinen die Menschen seit den 50er Jahren bis heute nicht signifikant „glücklicher“ zu sein. Die Idee der permanenten Glückssteigerung scheint weitgehend eine große Illusion, die sich selbst „toppt“. Tragikkomik wäre hier das angemessene Stichwort.

³³⁹ In Anlehnung an Sabino Acquaviva, Das Glück. Ein politisches Projekt, Aus dem Ital. Von Richard Brütting, Bonn 1998

³⁴⁰ Acquaviva, a.a.O., S16f.

mit den Kindern in den ersten Lebensmonaten zu schmusen.... Dies alles wirkt in der Tiefe, besonders auf psychologischem und affektivem Gebiet.“³⁴¹

Das Verhältnis von technischem und gesellschaftlichem Fortschritt muß also immer wieder neu bestimmt werden, d.h. idealtypisch, damit es gelingt, skeptisches Denken mit utopischem zu versöhnen. Mehr Technik bedeutet eben noch lange nicht automatisch mehr Wohlstand, mehr Glück und mehr Freiheit. Wir können mit Ropohl von einer sich ausbreitenden „Inkongruenz von technischer und ethischer Kompetenz“³⁴² sprechen. Dennoch kann aus der Ambivalenz der Technik und der Tendenz zur technologischen Überformung der Gesellschaft nicht auf den Bankrott der Fortschrittsidee insgesamt geschlossen werden. Die immer wieder unzulängliche und unvollkommene Technik fordert geradezu gesellschaftliche Initiativen zur aktiven Technikgestaltung und Programme zur Technikbewertung und Technikfolgeabschätzung. „Man muß ausdrücklich und planmäßig gesellschaftlichen Fortschritt anstreben, um aus der Technik das Beste zu machen. Wenn Technisierung das Resultat gesellschaftlicher Entscheidungsprozesse ist, so gilt es, diese Entscheidungsprozesse besser zu organisieren. Vor allem das Programm der Technikbewertung, wenn es erst einmal eine angemessene Institutionalisierung gefunden hat, eröffnet die Möglichkeit, die weitere Technisierung kontinuierlich mit menschlichen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Werten abzustimmen, damit die sozialen Kosten minimiert und der Nutzen maximiert werden können.“³⁴³ Dabei kann Technikgestaltung nicht bei traditionellen Zweck-Mittel-Zuschreibungen stehen bleiben, sondern muß bei der Ausbildung von „reflektierter Sachkompetenz“ stets den spekulativen Charakter einer Praxis, die von Ganzheitvorstellungen geleitet wird, angemessen berücksichtigen. Notwendig ist dazu eine „technologische Einbildungskraft“ als wesentliches Moment subjektiver Bildung. „Der technologischen Deformation innerer und äußerer Natur kann nur durch technologische Einbildungskraft entgegengewirkt werden, sei diese nun aufhebender, intervenierender oder neu entwerfender Art. Vermittelt ist die technologische Einbildungskraft aber nicht mehr nur durch die technikzentrierte Eigenstruktur, sondern durch die Reflexion der Bedürfnisse, die dadurch befriedigt werden oder werden sollen.“³⁴⁴ Technologisches und Soziales sind keine getrennte Sphären mehr, sondern bedingen und durchdringen sich wechselseitig. Technik als Bildung zeigt sich im freien, auf Humanität ausgerichteten Geist, kurz: in sozialverpflichteter technologischer Einbildungskraft. Umfassendes Verstehen technologischer Prozesse und Strukturen weist so immer über die eigenen Disziplinergrenzen hinaus, sucht bewußt nach Transdisziplinarität als Prinzip von Bildung, die beansprucht, auf der Höhe der Zeit zu sein.

Es dürfte leicht einsichtig sein, daß wir uns als Wirtschaftspädagogen dieser komplexen ökonomischen, technologischen und auch „fiktionalen“ Gemengenlage nicht

³⁴¹ Acquaviva, a.a.O. S. 155f.. Dem Leser steht es anheim, seine persönliche Liste von Einflußfaktoren zu benennen. Wichtig ist m.E., sich nicht auf soziologische Gemeinplätze zu reduzieren.

Eine detaillierte Studie (848 Seiten!) über konkretes Glück, Unglück und alltägliches Leiden an der Gesellschaft hat in jüngster Zeit Pierre Bourdieu vorgelegt. In aufwendigen qualitativen Interviews und deren Interpretation werden sehr konkret unterschiedliche menschliche Lebenswelten eingefangen. Einige Überschriften mögen das verdeutlichen: deplazierte Familie, trautes Heim, die Unredlichkeit der Institution, Nacharbeit, labiles Gleichgewicht, verlorenes Leben, ungewisse Zukunft, Absturz, das gestohlene Lebenswerk, ein Doppelleben, das schulische Schicksal, die Emanzipation, Einsamkeit, ... Vgl. Pierre Bourdieu et al., Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz 1997 (Paris 1993)

³⁴² Ropohl, a.a.O., S. 249

³⁴³ Ebenda, S. 253

³⁴⁴ Euler, a.a.O., S. 280

entziehen können, sozusagen mitten drin sind: als Teilnehmer, Mitspieler, Mitgestalter, als Beobachter, Aufklärer, Nebelwerfer, Blender und Geblendete. Wir sind zu aller erst Gedanken-Täter ganz im Hegelschen Sinne. Als Pädagogen wissen wir aber um den kategorialen Unterschied von Sein und Sollen, ja daraus speist sich unser ‚Berufsethos‘; mehr noch: Wir sind nicht dazu da, die schlechte Wirklichkeit affirmativ zu bestätigen und Teil-Rationalitäten mit Vernunft überhaupt zu identifizieren. Doch unser Urteilsvermögen gerät zunehmend ins Wanken. Science und Fiktion tragen ihren Teil bei. Gerade deshalb sollten wir uns den Herausforderungen stellen und können uns eben nicht einfach ‚wegbeamen‘:

Die Frage nach dem pädagogischen Leitbild gerät angesichts der unabweisbaren fundamentalen Kulturkrise, aus der sich die ökologische Krise herleitet, immer mehr ins Zentrum intellektuell-zivilisatorischer Anstrengung. Ohne die Internalisierung einer neuen Moral, ohne die Ausbildung und Einübung in neue kulturelle Muster und Wertschätzungen bleibt die sog. bewußtseinsmäßige Aufklärung merkwürdig leer. Wie könnte aber solch ein Leitbild aussehen, was den selbstreflektierenden Sprachspieler mit einem neuen Wirtschafts- und Technologiestil verbindet, ihn sozusagen aus der ontologischen Bodenlosigkeit befreit? Ich will dieses Leitbild den Homo symbolicus-ökologicus nennen.

4. Exkurs: Science und Fiktion: Visionen zum Technologischen und Organischen in fiktionalen Realitäten und nicht-fiktionalen Wirklichkeitsebenen

Spätestens seit H.G. Wells „Zeitmaschine“(1888) wollen die Menschen, technologisch gestützt, in die Zukunft schauen und Reisen in die Vergangenheit unternehmen, Zeitreisen, die ‚Vergegenkunft‘ sind – Phantasmen, Glückswünsche, Horrorvisionen, neue Galaxien, neues gesellschaftliches und individuelles Leben im unendlichen Erlebnisstrom. Im Multimedia-Zeitalter – und wir stehen erst am Anfang einer nicht abzusehenden dynamisch-explosiven Entwicklung – rücken ‚Science‘ und ‚Fiktion‘ näher zusammen, ja, werden schwer unterscheidbar. Zunehmend verwischen die Konturen zwischen Technologischem und Organischem, zwischen Natur und Kultur, zwischen Mensch und Maschine. Es scheint, als ob die alten Kategorien und Begriffe nicht mehr ausreichen, um diesen ‚Quantensprung‘ noch begreifen zu können. Eine neue „Textur“ soll die Bedeutung für Fragen der wirkungsmächtigen zukunftsformenden Technologien im Sinne einer Grundlagenorientierung, einer philosophisch-pädagogischen Einschreibung zum Welt- und Selbstverständnis auf der Höhe der Zeit offenlegen.

Ich will dazu einige Filmsequenzen aus bedeutenden Science-Fiktion-Kunstwerken³⁴⁵ analysieren (1) und sie mit einigen provokanten Thesen zur Entwicklung des „Homo Sapiens im 21. Jahrhundert“³⁴⁶ vergleichen, die auf die Selbstabschaffung des „natürlichen“ Menschen hinauslaufen (2).

³⁴⁵ Im Zeitraum der letzten 30 Jahre wurden von mir ausgewählt: 2001 – Odyssee im Weltraum (Stanley Kubrick, 1968), Blade Runner (Ridley Scott, 1982) und Matrix (Larry und Andy Wachowski, 1999); geeignet wären z.B. auch Terminator 2, Der Rasenmähermann, Alien 4 oder die eigene subjektiv-entdeckende Reise durchs größte Filmarchiv der Welt (1890-2010) via Internet: www.imdb.com

³⁴⁶ Vor allem Ray Kurzweil, herausragender amerikanischer Wissenschaftler und Computerpionier, vertritt hier eine sehr zugespitzte Position zur traditionellen Menschenbild-Auflösung, Vgl. ders., Homo Sapiens, Leben im 21. Jahrhundert – was bleibt vom Menschen? Köln 1999

(1) Der Traum von der anderen (besseren?) Welt ist meist eng verknüpft mit technologischen Allmachtsphantasien; maschinenhaft aufgerüstet und perfektioniert streben wir dem Glück entgegen bis die Super-Maschine selbst die Herrschaft übernimmt und aus dem Traum ein Alptraum wird oder sich die Maschine zum Doppelgänger des Menschen entwickelt bis hin zum Wiedergeburtmedium. In Kubriks „2001 – Odyssee im Weltraum“ werden 4 Millionen Jahre Menschheitsgeschichte – von der Urhorde bis in die entfernte Zukunft – in einem Bild gebannt. Die Knochenkeule als Urwaffe des Affenmenschen, an der das Blut des Artgenossen klebt, wird in die Luft geschleudert und wird zum knochenförmigen Raumschiff Orion. Die Urscene der Werkzeug- und Technikgeschichte, der Geistspringer, der sich selbst erfaßt, ist von Anfang an eine Geschichte der unendlichen Spaltung, eine Geschichte von Gewalt, Mord und Totschlag. Im Zeitsprungrekord sind die Computer „die Fortsetzung der Keule, die der Urmensch in die Luft geworfen hat, nicht bloß etwas, das er benutzt, sondern etwas, das Teil seiner selbst geworden ist.“³⁴⁷ Geist und Gedächtnis stecken im für den Menschen unentbehrlichen Computer. Der Bordcomputer HAL³⁴⁸ 9000, die perfekte Maschine, denkt, spricht, fühlt und leidet. HAL verkörpert perfekt die ‚kalte Vernunft‘, der es vernünftig erscheint, Astronauten umzubringen. Im Endkampf zwischen David und Goliath (Astronaut David Bowman) und dem technologischen Polyphem HAL gewinnt der Bowman Odysseus, dadurch daß er den Computer deaktiviert, ihm buchstäblich den „Lebenssaft“ abdreht.³⁴⁹ Wir können hören, wie ein Computer den Verstand verliert und stirbt. Aber im Augenblick seines Todes bittet der Computer Bowman, ihm ein letztes Lied zu singen: von der Liebe, vom Wahnsinn und vom „Gänseblümchen“ als zartestem Ausdruck der Natur. Die Emotion dominiert die kalte Ratio. Dann löst sich alles in Bild-Mystik auf. „Eine letzte halbwegs logische Schlußfolgerung: Wenn die Einheit zwischen Technik und Mensch zerbricht, ist es für beide Teile tödlich. Dave gelangt zum Planeten Jupiter (...) fällt, vielleicht im Tode, in einen neuerlichen Traum, durchschreitet Räume der Vergangenheit und der Zukunft, Lichterscheinungen, rast durch Lichtkorridore (...) und die Zeit verdichtet sich bis zu dem Punkt, wo Geburt und Tod ineinander übergehen (...), um schließlich als Embryo im Weltall wiedergeboren zu werden.“³⁵⁰ Die Anspielung auf Nietzsches „Wiederkehr des immer Gleichen“ als Gewaltgeschichte ist offensichtlich. Die Odyssee der Menschen kennt ihr eigenes Ziel nicht. Der technologische Fortschritt ist kein Zeichen von gesellschaftlich-moralischem Fortschritt.

In Scotts ‚Blade Runner‘ geht es um die Schattenseite der Postmoderne, um die Dekonstruktion des technischen Fortschritts, um die Frage nach der Geschichte und der persönlichen Identität. Replikanten, Mensch-Maschinen, sind dem Geheimnis ihrer Programmierung, ihrer Existenz, auf der Spur, dem Tod als implantierten Ver-

³⁴⁷ Vgl.ausführlich dazu: Georg Seesslen/Fernand Jung, Stanley Kubrik und seine Filme, Marburg 1999, S 175. Zur These, daß die Maschinen ein abgespalteter Teil von uns selbst sind, Teil unseres Denkens, ausgelagerte Kapazitäten und Fähigkeiten, vgl. Arno Bammé et al, Maschinen-Menschen, Mensch-Maschinen, Grundrisse einer sozialen Beziehung, Hamburg 1983

³⁴⁸ Der Name HAL schlägt gleichzeitig die semantische Brücke zu hell (Hölle) als auch zu hail (das große ersehnte Heil). Der Zuschauer nimmt an HAL unmittelbar teil. Mit Spezialeffekten sehen, hören und spüren wir, was es heißt, im Weltraum zu sein: „Space Odyssee“ – Bilder, die bis dahin noch niemand gesehen hatte.

³⁴⁹ Homers Stoff als Matrix für einen Weltraumfilm zu benutzen, ist ein besonders beeindruckendes Beispiel von Intertextualität. Kubrik meint: „Ungefähr das Beste, was uns einfallen konnte, war eine Weltraum-Odyssee, vergleichbar in mancher Hinsicht mit der Odyssee des Homer. Es schien uns, als wären die endlosen Weiten der See für die Griechen so voller Geheimnis und Unermeßlichkeit wie der Weltraum für unsere Generation, und die weiten Inseln, die Homers wundervolle Helden erreichten, waren nicht weniger unermeßlich fern wie für unsere Raumfahrer die Planeten, auf denen sie bald landen werden.“. zit. nach Seesslen/Jung, a.a.O., S. 180

³⁵⁰ Seesslen/Jung, a.a.O., S. 181-182

fallschip. Gefühllos und cool sind sie zugleich Abbilder und Spiegelbilder des menschlichen Geschlechts. Der menschliche ‚Blade-Runner‘ Rick Deckard (Anspielung auf René Descartes) „mordet“ die Replikanten in vollem Bewußtsein: kalt, maschinenhaft. Nicht seinen Augen und Sinneswahrnehmungen kann er vertrauen, sondern einer eigenen für diesen Zweck konstruierten Maschine (Voigt-Kampff-Test), die wiederum die Replikanten als Roboter enttarnt. Die Unterscheidung zwischen Mensch und Technik ist wiederum nur technisch möglich. Verfügen die Roboter zu Beginn nicht über Emotivität und Liebesfähigkeit, so zeigt sich gerade bei den besten Replikanten Roy und Rachael zunehmend Liebesfähigkeit, Sehnsucht nach Erinnerung und Gedächtnis, Angst vor dem Tod. Der Blade Runner verliebt sich zum Schluß in die Maschine, die gleichzeitig ihre Maschinenhaftigkeit ablegt. Deckard erkennt im Roboter sein Anderes, sein abgespaltenes Alter ego. „Die beiden Replikanten der höchsten Stufe bringen in die <reale> Welt der inhumanen Gleichgültigkeit und Gewalt wieder das Menschliche ein: die Gespaltenheit des Subjekts, die ambivalente Gefühlswelt – die (romantische) Liebe zwischen den Geschlechtern (bei Rachael) und den christlichen Opfergeist (bei Roy) des <Vater-vergib-ihnen-denn-sie-wissen-nicht-was-sie-tun!> Roy zeigt dem am Abgrund hängenden und dem Tode geweihten Deckard die Wundmale in seine Hände – er identifiziert sich so mit Christus, um der zur Maschinenwelt herabgesunkenen menschlichen Kultur die Botschaft der Nächstenliebe und der Melancholie von neuem zu bringen, einer Botschaft, die diese Welt seit über 2000 erhalten hatte, doch ihr offensichtlich immer noch nicht bewußt geworden ist.“³⁵¹ Wie auch immer die pessimistische Variante einer depravierten Menschheit der Zukunft ausgestaltet und imaginiert wird – im ‚Blade Runner‘ ist es die überbevölkerte, in ihrem eigenen Müll erstickende Stadt Los Angeles – stellt sich die Frage nach gültigen ethisch-normativen Fundamenten für das, was den Menschen in seiner (potentiellen) Humanitas ausmachen soll. Die Darstellung des stinkenden Molochs, der Deprivation, Regression und Technik-Mutationen erhält nur dadurch ihren Sinn, daß sie immanent subtil an den aufklärerischen Widerstand appelliert. Ansonsten bleibt sie bei einer im luftleeren Raum hängenden „Ästhetik des Häßlichen“ zielverwirrt stecken.

Im Cyber-Thriller ‚Matrix‘ haben die Maschinen endgültig die Herrschaft über den Menschen und die Welt gewonnen. Die Welt ist Simulation, vorgegaukelte Illusion des komplexen Computer-Weltprogramms ‚Matrix‘, des Supernetzes der Netze.; die schlafenden Menschen werden als Batterien/Energiespender für die Maschinen gezüchtet, sind angeschlossenes Frischfleisch am Programm. Die „Simulationsgesellschaft“ (Baudrillard) ist verwirklicht in der referenzlosen Total-Medialisierung des Alltags; Zeit, Raum, Gravitation scheinen aufgelöst. Die dem Menschen überlegenen denkenden Computer (Realität gewordene, alles sprengende künstliche Intelligenz) haben Descartes Credo - Ich denke, also bin ich - für sich angeeignet. Nur eine kleine Gruppe von Computerhackern leistet noch Widerstand. Die Matrix kann aber nur im System/Programm und nicht von außerhalb bekämpft werden; die Helden, Widerständler, Retter müssen sich mit ihren Hirnen in die Matrix einloggen und das Duell mit der Matrix aufnehmen. Während die realen Körper regungslos im Sessel sitzen, spielen sich die Kämpfe im Cyberspace ab, bei Strafe des Untergangs. Der Tod des Gehirns im Cyberspace bedeutet gleichzeitig den Tod des realen Außenkörpers. Der Film strotzt vor religiösen, mythischen und philosophischen Anspielungen und Zitaten, ist geradezu ein Paradebeispiel für professionelle Intertextualität. Der post-

³⁵¹ Vgl. ausführlich dazu: Hans-Peter Jäck, Roboter blicken Dich an oder Der Augenaufschlag der Technik, in: Günther Vieser/Michael Miller, Weiterbildung in Hessen, Zukunftforum Subjekt-Bildung-Technologische Welt, Falkensteiner Gespräche 1, Falkenstein 1999, S. 66-77, hier S. 77

moderne Christus ist der Computerfreak ‚Neo‘ (Anagramm zu ‚One‘, der Auserwählte, Einzige), seine geheimnisvolle Freundin heißt ‚Trinity‘ (Die Dreieinigkeit von Vater, Sohn und Heiliger Geist) und der aufklärerische Anführer ‚Morpheus‘ (Orpheus, der größte Sänger der griechischen Mythologie, der Bezwingen des Hades, des Todes und des ewigen Schlafes) meint: „Unfortunatly, no one can be told what the Matrix is. You have to see it for yourself.“ Dem bleibt wenig hinzuzufügen.³⁵² Jedoch: Nach Ansicht der Maschinen ist der Mensch eine Krankheit, das Geschwür des Planeten wie die Pest, bereit alle natürlichen Ressourcen zu zerstören. „Wir (*die Maschinen, M.M.*) sind die Heilung.“ Der aufklärerische Impetus, auch in einer skurrilen postmodernen Lesart, ist erkennbar.³⁵³ Die Wachowskis wollen Grenzen sprengen; nicht nur technisch mit vielen Spezialeffekten, sondern auch gesellschaftskritisch als geschärftes Krisenbewußtsein mit einer großen Portion „Verantwortungsethik“ als Beigabe. Nur die Liebe siegt über alle Gewalt und Herrschaft der Maschinen. Der auferstandene Neo-Christus, das ‚Licht der Welt‘, bezwingt letztlich die Matrix, setzt in einer erweiterten, unfaßbaren Dimension ihre Gesetze außer Kraft und verkündet eine Welt, in der alles möglich ist, ohne Grenzen und ohne Kontrollen. „Wie es weitergeht, liegt ganz an euch.“(*den Menschen, M.M.*)

(2) Vergleichen wir jetzt diese fiktionalen Realitäten mit dem heutigen Stand der Technik, so könnten wir sie zum großen Teil (vorschnell?) als Hirngespinnste und omnipotente Wünsche von KI-Forschern und Science-fiktion Autoren zurückweisen. Kaum jemand würde bei Computern von heute ernsthaft von ‚intelligenten Wesen‘ sprechen (obwohl wir im Alltagsjargon durchaus so tun, als ob der Computer ein Subjekt wäre – „er versteht mal wieder nicht; er will nicht so wie ich will, was macht er jetzt schon wieder“ etc.). Auch daß der Schachweltmeister Kasparow 1997 gegen einen Computer verloren hat, können wir nicht als wirklichen Beleg für menschenähnliche Intelligenz ansehen. Auch weiter enorm steigenden Speicherkapazitäten und Rechengeschwindigkeiten der Computer sagen eben noch nichts aus über flexible geistige Organisation, Kreativität, gescheite Ideen und nahezu unendlichen Einfallsreichtum, Selbstbewußtsein und Selbstreflexion – eben genau das, was den Menschen geistig ausmacht.

Der renommierte amerikanische Wissenschaftler Ray Kurzweil gibt jedoch zu bedenken: „Wenn wir die Welt der Zukunft begreifen wollen, müssen wir uns fragen, welche Folgen es hat, wenn das gesamte Spektrum menschlicher Intelligenzleistungen zwangsläufig nach und nach ernsthaft Konkurrenz bekommt.“³⁵⁴ Und er prognostiziert für die nächsten Jahrzehnte: „Auch wenn die Computer nicht einem bestimmten menschlichen Gehirn nachempfunden sind, werden sie immer mehr persönliche Züge aufweisen, Emotionen zeigen und eigene Ziele und Wünsche formulieren. Computer werden einen freien Willen haben. Sie werden spirituelle Erfahrungen für sich reklamieren. Und die Menschen, deren Denken noch immer von der Arbeit organischer Neuronen abhängt – werden ihnen glauben.“³⁵⁵ Technik wäre dann nichts anderes als die konsequent beschleunigte Fortsetzung der Evolution mit anderen Mitteln. Kurzweil blickt in vier Zeitsprüngen in die Zukunft: 2009, 2019, 2029 und 2099.

³⁵² Ziel könnte sein, die Macht der Bilder zu genießen und in die Matrix eintauchen, ohne näheren Literaturhinweise, ohne Verweis auf den ‚Chef-Interpreten‘. Im Internet-(die kleine Matrix der Zukunft ?) gibt es eine Fülle von Beiträgen der Cyberspace-Gemeinde; allein in den USA über 1000!

³⁵³ In einer Szene des Films richtet sich die Kamera sogar auf Jean Baudrillards Buch „Simulation und Verführung“ (1994). Widerborstig – wie könnte es auch sein – wird das Kapitel „Nihilismus“ kurz eingeblendet.

³⁵⁴ Kurzweil, a.a.O., S. 24

³⁵⁵ ebenda.

2009: Computer sind privat und öffentlich überall installiert, geschäftliche Routine-transaktionen findet über virtuelle Ansprechpartner statt. ‚Man‘ ist permanent on-line. Synchron übersetzende Telefone und dreidimensionale Computer-Displays sind weltweit im Einsatz, Musiker jammen mit kybernetischen „Musikern“.

2019: Der 1000 Dollar Rechner erreicht annähernd die Rechenleistung des menschlichen Gehirns. Computer sind überall integriert. Kommunikation mit Computern erfolgt durch Gesten und natürlich gesprochene Sprache. Realität und Virtualität rücken im näher zusammen, ohne das Internet geht fast nichts mehr. Automatische Assistenten, Lehrer, Verwalter, Gefährten für alle Lebenslagen werden immer unentbehrlicher. Multimediale Bildungsangebote, computergestützte berufliche Fort- und Weiterbildung sind vorherrschend und bestimmen stark die Zeitorganisation der Menschen.³⁵⁶

2029: Die Rechenleistung eines 1000 Dollar Computers entspricht annähernd der von 1000 menschlichen Gehirnen. Fähigkeiten der visuellen und akustischen Wahrnehmung als auch des Gedächtnisses und des logischen Denkens können beim Menschen durch neuronale Implantate erheblich gesteigert werden. Leistungsstarke Computer haben sämtliche von Menschen und Maschinen geschaffenen literarischen und multimedialen Erzeugnisse „gelesen“ und sind in der Lage diese nach Belieben zu verarbeiten. Maschinen nehmen zunehmend für sich in Anspruch, Bewußtsein zu besitzen.

2099: Menschliche Intelligenz und Computerintelligenz verschmelzen immer mehr. Menschliche Gehirne sind miniziös gescannt. Menschen kommen kaum noch ohne Neuroimplantate aus, wenn sie sinnvoll mit anderen kommunizieren wollen. Sie sind ‚Cyborgs‘ geworden. Maschinen haben anerkannte Rechte. Der Begriff „Lebenserwartung“ hat für intelligente Wesen keine Bedeutung mehr. Der „natürliche“ Homo Sapiens hat sich selbst abgeschafft – anders formuliert – hat sich in eine neue evolutionäre Stufe geistig-körperlichen Entwicklung gebeamt. Das Selbstverständnis, was ein Mensch ist, hat sich grundlegend gewandelt; von den maschinenbasierten Intelligenzen unterscheidet man noch die VOMs (Vorwiegend Originalsubstrat-Menschen).³⁵⁷

In Anlehnung an Kurzweil zieht der Computerspezialist Bill Joy jüngst die pessimistisch warnende Schlußfolgerung: „Die mächtigsten Technologien des 21. Jahrhunderts – Robotik, Gentechnik und Nanotechnologie – machen den Menschen zur gefährdeten Art.“³⁵⁸ Angesichts dieses gigantischen Umwälzprogramms, den weiter zunehmenden systematischen Eingriffen in die Evolution, der Perspektive, daß Roboter sich selbst dublizieren etc. ergibt sich ein Zauberlehrling-Syndrom. Wir sind

³⁵⁶ Auch der amerikanische Computerwissenschaftler David Gelernter sieht eine völlig neue Computervorstellung (nicht nur eine neue Computergeneration) als realistisch an. „Das Netz ist der Computer. Computer werden nahtlos zur Substanz der Cybersphäre verschmelzen.“ Betriebssysteme wie Windows mit Dateiodner-Systemen wie bei Aktenschränken oder Browser wie Netscape Navigator haben keine Zukunft. Es geht zukünftig um „Lifestream“-Organisation der Informationen, die sich am flexiblen Modell des menschlichen Gehirns ausrichten werden. „Ein Lifestream kann den Desktop ersetzen und die Funktionen des Datei-, E-Mail- und Kalendersystems übernehmen. Wir können darin einen Film speichern, einen Fernsehsender, ein virtuelles Museum, elektronische Läden, Lehrgänge jeden Niveaus, elektronische Auktionen oder die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einer Institution. Viele Websites wird man als Lifestream organisieren.“(These 44), Cyberkörper heißt das Stichwort der Zukunft. Vgl. ausführlich dazu: David Gelernter, Warum Sie an Ihrem Computer verzweifeln, Und was geschehen muß, damit wir glücklicher werden: Neunundfünfzig Thesen zur Zukunft der Informationsgesellschaft, in: FAZ, 15. Juni 2000, S. 59f.

³⁵⁷ Ausführlich zu diesem Blick in die Zukunft, Kurzweil, a.a.O., S. 295-384, insbesondere zum Gespräch zwischen einem VOM und einem Vollcomputer, S. 359-384

³⁵⁸ Vgl. Bill Joy, Warum die Zukunft uns nicht braucht, in: FAZ, 06.Juni 2000, S. 49-51

nicht mehr Herr dieser selbst initiierten Strukturen und Prozesse. „Aggressiv folgen wir dem Versprechen dieser neuen Technologien innerhalb eines entfesselten, globalen Kapitalismus mit seinen vielfältigen Anreizen und seinem Wettbewerbsdruck.“ Joy sieht als realistische Alternative zur Rettung des Menschen – wider die Logik der Selbstabschaffung – einzig den Verzicht: „Wir müssen auch die Entwicklung allzu gefährlicher Technologien verzichten und unsere Suche nach bestimmten Formen des Wissens Grenzen setzen.“ Und: „Meine Hoffnung richtet sich auf eine breite Diskussion (...) mit Menschen aus den verschiedensten Lebensbereichen und in einem Klima, das weder durch Technikangst noch durch blindes Vertrauen in die Technik geprägt ist.“

Die Parallelen zwischen Science und Fiktion, ja, die Auflösung der Grenzen ist nicht von der Hand zu weisen. Der Bogen spannt sich von Kubrik, Scott und Wachowski bis zu Kurzweil, Joy und Gelernter.

Menschen werden zu Cyborgs, Mischwesen mit technologischen und organischen Anteilen; Computer erwachen und bilden eigenes Bewußtsein aus, entwickeln „Gefühle“. Cyberkörper als Lifestreams klinken sich ein in die große ‚Matrix‘. Die Herrschaft der Maschinen und Netze, zumindest die Abhängigkeit von ihnen, nimmt zu. Die gesellschaftspolitischen und pädagogischen Auseinandersetzungen um den „richtigen“ Kurs der technologischen Entwicklung werden real und fiktional zunehmen. Die Palette reicht von den Technik-Enthusiasten über die intelligenten Selbstbegrenzer und bewußten Verzichter bis hin zu den radikalen Maschinenstürmern. Das gemeinsame Ziel der menschlichen Odyssee scheint nicht nur im fiktionalen Raum abhanden gekommen zu sein. Technikgeschichte bleibt bis auf weiteres eine Geschichte der Gewalt, eine ambivalente Geschichte von Wahn und Sinn, von Rück- und Fortschritt. Wer löst das neue Rätsel der Sphinx ?

5. Leitbild des Homo symbolicus-ökologicus

Die alten drei Kantschen Fragen - Was kann ich wissen?, Was soll ich tun?, Was darf ich hoffen? – die in der vierten Frage kumulieren: Was ist der Mensch? – stellen sich heute vornehmlich nicht mehr als anthropologische Fragen, sondern als Fragen nach einer kommunikativen und ökologischen Ethik. Der Homo symbolicus-ökologicus als pädagogisch-gesellschaftliches Leitbild braucht eine ausgewiesene ethische Fundierung. Für ein solches Ethik-Verständnis ist Ausgangspunkt die Durchbrechung einer strengen Anthropozentrik und die kulturelle Einsicht der Notwendigkeit einer co-existenzialen Moral. Denn: Die Natur selbst lehrt gar nichts, nur wir als denkende, fühlende, wollende Kulturwesen zerstören oder erhalten die Mitwelt.

Ich will in Anlehnung an Eckhard Meinberg³⁵⁹ fünf Prämissen co-existenzialer Moral, bewußt in plastischer Sprache, darlegen:

1. Wir sind ambivalente, mehrfach gebrochene Wesen. Wir können um das ‚Gute‘ wissen und uns trotzdem konträr verhalten. Stets sind wir Gefährdete, verfangen uns in unseren eigenen Fallstricken. Wir wechseln die Rollen und Marken als Konsument, Arbeitnehmer, Unternehmer, als Radfahrer, als Autofahrer usw. und schon definiert sich neu das Freund-Feind-Verhältnis. Wir quälen und vernichten skrupellos im Überfluß Millionen Tiere und verhätscheln andererseits fürsorglich unsere Haustiere. Der Hund wird gar für immer mehr Zeitgenossen zum ‚Lebespartner‘. Auch der Homo symbolicus-ökologicus ist nicht frei von solchen Am-

³⁵⁹ Eckhard Meinberg, Homo Oecologicus, Das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise, Darmstadt 1995, insbesondere S. 63-88

bivalenzen, aber er versucht im vollen Wissen um seine Gebrochenheit das moralisch Gute anzustreben, wo immer es geht.

- (2) Wir sind leibgebunden, selbst Teil der Natur. Wir können noch so ausgeprägt Geist und Kulturgeschöpf sein – spätestens wenn wir krank darniederliegen, werden wir biologisch eingeholt. Wir beenden unsere (Selbst)-Ausbeutung, gönnen uns Ruhe, Schonung, wollen Genesung oder wir gehen dem abrupten oder schleichenden Tod entgegen. Leben kann grundsätzlich in vielfältigen Formen aufgebaut und erhalten oder vernichtet werden. Daraus ergibt sich das gewichtige ethische und pädagogische Postulat der ‚bewußten Lebensführung‘ seit der Antike. Der Homo symbolicus-ökologischer ist sich über die Notwendigkeit der bewußten Lebensführung im klaren, er weiß um Reiz, Lockung und Preis des Hedonismus und der Askese. Er weiß, daß die ‚Natur‘ per se keine Ethik hat, nur der Mensch ist zu Moralität fähig, er interpretiert kulturgebunden ‚Natur‘, schafft sich Werte und Normen.
- (3) Co-Existenz verweist auf ein Mit-leben in Gemeinschaften – ökonomisch, ökologisch, sozial, kulturell. Ego ist aufgrund von Alter. Ego ist nicht originärer Schöpfer des eigenen Lebens. Sein Leben wird ihm geschenkt, Frauen gebären. Selbst nach dem Tod gibt es ein Fort-leben durch Trauerarbeit und Erinnerung von anderen. Der Homo symbolicus-ökologischer weiß nicht nur um das Überindividuelle und Co-Existenziale, sondern er fühlt es auch, er spürt die Leere der Monade.
- (4) Vielschichtige Erfahrungen und Einsichten in Co-Existenz führen zu ethischer Verantwortung, die sich in Begriffen von Liebe, Solidarität, Kooperation, Toleranz und Rücksichtnahme fassen lassen. Der Homo symbolicus-ökologischer weiß um die Schwierigkeiten praktische Realisation solch einer Lebenshaltung, er baut keine Potemkinsche Dörfer. Die Parteinahme für eine co-existenziale Moral ist immer wieder lebendige Herausforderung, symbolisch vermittelte Interaktion mit ungewissem Ausgang.
- (5) Der Homo symbolicus-ökologischer weiß um seine Traditionsgebundenheit, um die Macht kultureller Muster. Er weiß und spürt, daß der Homo oeconomicus und der Homo faber mit aller Borniertheit immer noch relikartiger Teil von ihm sind, in ihm stecken und immer wieder durchbrechen können. Der ‚neue Mensch‘ wird nicht wie Phönix aus der Asche steigen. Und doch ist der Ausbruch aus der Megamaschine möglich im harten Ringen um lebenspraktische Vernunft. Dabei kennt der Homo symbolicus-ökologischer als Rhizomatiker auch keine Berührungspunkte zu religiösen und spirituellen Traditionen, die neu interpretiert und praktisch geschöpft werden können. Die weiter wachsende Bedeutung der Wissenschaften als symbolische Form für eine vernünftige Zukunftsgestaltung wird ausdrücklich bejaht, wenn es gelingt, sich aus der Verblendung des vorherrschenden WTIF- Paradigmas herauszuarbeiten.

Wie auch immer die konkretisierte Bestimmung des Leitbildes ausgestaltet wird, es bewegt sich zwischen den beiden Grenzpolen ‚strenge Anthropozentrik‘ und ‚konsequente nichtanthropozentrische Ethik der Andersinteressen‘.³⁶⁰ Anders formuliert: zwischen den Eigeninteressen der Menschen an der Naturbeherrschung und Naturausbeutung (der Mensch als das Maß der Dinge) und der Anerkennung eines eigenen Rechts der außermenschlichen Natur (Tiere, Pflanzen, Ökosysteme), der Anerkennung der Natur ‚um ihrer selbst willen‘. Um dieser unproduktiven Entgegensetzung zu entgehen, sucht der Homo symbolicus-ökologischer nach einer transanthropo-relationalen Rechtfertigungsbasis für sein Handeln. Er weiß, daß die strenge

³⁶⁰ Vgl. Dietmar v. d. Pfordten, Ökologische Ethik. Zur Rechtfertigung menschlichen Verhaltens gegenüber der Natur, München 1994.

Anthropozentrik die Logik der Selbstausrottung und Selbstabschaffung in sich trägt, und er weiß, daß i.d.R. jeder Produktionsakt Eingriff und Umformung der Natur bedeutet und somit die Neubestimmung des Verhältnisses von Technologie und Natur brisant auf die Agenda bringt. Eine naive Position im Sinne von <Zurück zur Natur > bleibt unwiederbringbar verschlossen. Transanthroporelationales, rhizomatisches Suchen nach Auswegen aus dem Dilemma reflektiert die eigene Naturgeschichte, weiß um Unverfügbarkeit und Selbständigkeit der Natur als Voraussetzung menschlicher Existenz. Der Homo symbolicus-ökologicus verfügt fundamental über ein doppeltes Eingedenken. Eingedenken der Sprache und Symbolik im Subjekt und „Eingedenken der Natur im Subjekt“ (Adorno)³⁶¹. Intensive Wahrnehmung der inneren und äußeren Natur sind Prozeß und Resultat einer neuen Sensibilität, die nach dem bewußten Da-Sein fragt – nicht nach einem „Sein zum Tode“ (Heidegger), sondern einem „Sein zum Eros“ (Marcuse). Die daraus erwachsene Sittlichkeit als co-existenziale Moral beruht auf differenzierter Sinnlichkeit und nicht wesentlich auf einer auferlegten „Pflicht-Ethik“. Im so verstandenen EROS, der weit über den engen sexuellen Bereich hinausweist, verschmelzen Sinnlichkeit, Sensibilität und vorgreifende, gestaltende Vernunft.³⁶² Die Anerkennung von Anders-Interessen und die Überwindung der abschätzigen Musterung im Freund-Feind-Reduktionismus³⁶³ könnten tatsächlich erreicht werden. „Freiheit wäre, nicht zwischen schwarz und weiß zu wählen, sondern aus solcher vorgeschriebenen Wahl herauszutreten.“³⁶⁴ Ein rhizomatisches Ökologieverständnis bricht die noch vorherrschende Dominanz der Ökonomie zuerst in den verkrusteten Denkgewohnheiten. Ökologie ist eben kein Sachgebiet von Wirtschaft und Technik in der Vorstellung von Umweltschutz, Umwelttechnik, Umweltökonomie etc., sondern orientierendes Fundamentum co-existenzialer humaner Existenz. Humanökologie versteht sich als umfassende Ganzheit der Existenzbedingungen und Ausprägungsformen. „Das Thema der Ökologie sind also die Lebensbeziehungen der verschiedenen Lebewesen in ihrer anorganischen (Klima, Wasser, Boden) und organischen (Artgenossen, andere Arten) Mitwelt oder im Natur-Haushalt (griech. Oikos) insgesamt. Ökonomie ist aus dieser Sicht, soweit die Gesetze der menschlichen Wirtschaft dem Naturzusammenhang des menschlichen Lebens gemäß sind, die Ökologie der Species Mensch, also Humanökologie. Und soweit unsere Wirtschaft nicht der Humanökologie folgt, haben wir nicht die richtige Wirtschaft.“³⁶⁵

³⁶¹ Kritische Diskussion der komplexen Thematik bei: Gunzelin Schmid Noerr, Das Eingedenken der Natur im Subjekt. Zur Dialektik von Vernunft und Natur in der kritischen Theorie Horkheimers, Adornos und Marcuses, Darmstadt 1990.

Wenn wir aus dem naturhaften, gewaltförmigen Kreislauf des Fressens und Gefressenwerdens heraustreten, den Bannkreis des Naturhaften bewußt sprengen, findet ein „Eingedenken“ statt. Denn aus der Natur selbst lassen sich keine normativen Bestimmungen unmittelbar ableiten. Immer bedarf es der symbolischen Vermittlung und der zivilisatorischen Anstrengung. Schmid Noerr spitzt zu: „Die Mißhandlung der Natur resultiert nicht aus einem Mangel an Verbundenheit mit ihr, sondern aus der fortdauernden Verstrickung in ihre Gesetze durch das Mißlingen der Kultur.“ (ebenda, S. 77)

³⁶² Vgl. dazu: Herbert Marcuse, Triebstruktur und Gesellschaft, a.a.O. und Erich Fromm, Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Berlin/Darmstadt/Wien 1976

³⁶³ Vgl. Adorno, Minima Moralia, a.a.O., S. 171-172. „Musterung – Wer, wie das so heißt, in der Praxis steht, Interessen zu verfolgen, Pläne zu verwirklichen hat, dem verwandeln die Menschen, mit denen er in Berührung kommt, automatisch sich in Freund und Feind.(...) So tritt Verarmung im Verhältnis zu anderen Menschen ein (...)“.

³⁶⁴ Ebenda

³⁶⁵ Vgl. Klaus Michael Meyer-Abich, Wissenschaft für die Zukunft. Holistisches Denken in ökologischer und gesellschaftlicher Verantwortung, München 1988, S. 93

Der Homo symbolicus-ökologischer fragt dabei auch nach einer „Ökologie der Zeit“³⁶⁶, nach den richtigen Zeit- und Maßverhältnissen. „Nicht die Uhrzeit, die ja eine technisch hergestellte Zeit ist, sondern die Systemzeiten der Ökosysteme und die Offenheit für die unzähligen Eigenzeiten unseres irdischen Daseins geben uns die nötigen Grundlagen zum nachhaltigen, vorsorglichen und zukunftsfähigen Handeln.(...) Lernend müssen wir heute, inmitten ökonomischer Betriebsamkeit, zur rechten Zeit und zu deren rechtem Maß zurückfinden. „Intelligente Mäßigung“ heißt das politische, das soziale und das individuelle Programm, mit dem man einer ökologisch ausgerichteten Zeitordnung näher kommen könnte.“³⁶⁷ Was das im einzelnen heißt, bedarf der Differenzierung im situativen Kontext. Im Grundsatz dürfte jedoch klar sein: Will sich der Homo symbolicus-ökologischer nicht im bunten Ideenhimmel selbstverliebt verspielen, so wird er neben der Eros-Lust um die Thantalos-Qualen realistischer Umbauprogramme und die Verabschiedung von lieb gewonnenen Denkgewohnheiten nicht herumkommen. Er kann z.B. nicht Entschleunigung des „rasenden Stillstands“ der Megamaschine einfordern, ohne konzeptionell einen neuen Wirtschafts- und Technologiestil mitzudenken. (Würde die „Entdeckung der Langsamkeit“ (Nadolny) und der Eigenzeiten eben nur ‚literarisch‘ erfolgen, so wäre dies gleichbedeutend mit einem naiven Rückfall ins Schönegeistige, welcher verkehrte Verhältnisse atomisierend erträglich machen soll. Aus Kunst mit dem widerständigen Stachel der Kritik würde affirmativer, vernebelnder Kitsch.)

Der selbstreflexive Homo sybolicus-ökologischer kennt die unterschiedlichen bedürfnisorientierten Ich-Ausprägungen von ich – Ich – ICH in fünf aufsteigenden Beziehungsebenen der Wirklichkeit: materiell, vital, mental, seelisch und spirituell. Das ‚ich‘ beschränkt sich auf die drei untersten Ebenen, während das ‚Ich‘ die seelische miteinbezieht und zum spirituellen ‚ICH‘ der fünften Stufe aufsteigen kann.³⁶⁸ Die weitverbreitete Dominanz und Konzentration auf materielle, vitale und mentale Bedürfnisse kommt einer Beschneidung von Selbstverwirklichungspotenzialen gleich. Zudem birgt die Regression ins Materielle und Vitale die Gefahr der Rebarbarisierung des Lebens.

Eine pluralistische Persönlichkeit als anzustrebende Integrität hingegen erstreckt sich auf alle fünf Wirklichkeitsebenen. Seelische Gesundheit als Integrität des radikalen Einbezogenenseins will rhizomatisch weben, vernetzen, erkennt an, daß die vielen Selbste alle *da* sind. Die Selbst-Erschaffung ist deshalb prinzipiell offen und niemals wirklich „fertig“. Sie kann bis in spirituelle Bereiche führen, zur Auflösung der „Ich-Herrschaft“, zum „Eins-Sein“ im radikalen Schweigen bis hin zum buddhistischen Lächeln. Diese Ebene ist der alltäglichen Kommunikation weitgehend entzogen, die Grenzen der Sprache sind erreicht.

Der Homo symbolicus-ökologischer zeichnet sich insgesamt aus durch seine umsichtig weltoffene und wertsensible Haltung mit geschärftem Krisenbewußtsein.

³⁶⁶ Vgl. „Ökologie der Zeit“, Vom Finden der rechten Zeitmaße. Hg. Tutzingener Projekt. Schriftreihe zur politischen Ökologie, Bd.7, München 1998.

³⁶⁷ Karlheinz A. Geißler, Vom Tempo der Welt. Am Ende der Uhrzeit, Freiburg/Basel/Wien 1999, S. 205f. Vgl. auch, ders., Zeit – verweile doch, du bist so schön, Weinheim/Berlin, 4. Auflage 1998

³⁶⁸ Ausführlich dazu: Nefiodow, a.a.O. S. 171-190. Der Autor diskutiert die Ich-Stufungen auf dem zu erwartenden ‚sechsten Kondratieff‘ der psychosozialen Gesundheit im ganzheitlichen Sinn (vgl. Kap. I.4 meiner Arbeit). Vgl. grundlegend zum ‚Homo integralis‘, zu bewußtseinsmäßig aufsteigenden Realisations- und Denkformen archaischer, magischer, mythischer, mentaler und integraler Struktur bei: Jean Gebser, Ursprung und Gegenwart, Bd II und III der Gesamtausgabe, 2. Auflage, Schaffhausen 1999.

6. Offene Horizonte – Anschlüsse, Übergänge, Unterscheidungen

Ein rhizomatisches Werk findet zeitlich und räumlich eine ganzheitliche Abgeschlossenheit; es ist „fertig“ als Produktionsergebnis im Bewußtsein des Fragmentarischen. Viele verschlungene Wege, Umwege, Nebenpfade und Kreisgänge wurden beschritten, Fäden zu Netzen geknüpft, Beziehungen und Zusammenhänge entfaltet. Das Rhizom kann jederzeit nach allen Seiten hin weiterwachsen, aber auch nur in bestimmte Richtungen, andere wiederum sterben ab. Gründe, Entscheidungen und sog. Sachzwänge sind jeweils auszuweisen.

Die Wirtschaftspädagogik als Rhizom konstruiert und praktiziert kann sich in Reichweiten ausdehnen und Andockmöglichkeiten zu anderen Wissenschaften und symbolischen Formen entwickeln, von denen sie heute noch wenig ahnt. Die Dimensionen einer Wirtschafts-Technologie-Kommunikations-Pädagogik sind in der dreidimensionalen Orientierung

- Idee des Sprach und Symbolspielers
- Idee des Wirtschafts- und Technologiestils
- Leitbild des Homo symbolicus-ökologicus

markiert, aber noch lange nicht ausgereizt. Es geht um entdecken, analysieren, erfinden, erforschen: der empirischen Wirklichkeit als auch der möglichen Wirklichkeit; es geht um ein intensives Suchen nach Übergängen und ein Experimentieren in „Grauzonen“. „Selbst die hoffnungsloseste Idee kann sich am Ende in ein grundlegendes wissenschaftliches Prinzip verwandeln, selbst das grundlegendste Prinzip kann sich als ein dummer Irrtum herausstellen. Und vergessen wir nicht, daß die *Maßstäbe*, aufgrund deren wir das alles beurteilen, genauso beweglich sind wie die beurteilten *Leistungen*. (...) Jede Idee, die sich zu einer bestimmten Zeit außerhalb der Wissenschaften befindet, kann eine Reform in den Wissenschaften herbeiführen, jede Idee innerhalb der Wissenschaften kann auf dem Misthaufen vorsinflutlicher Vorurteile enden.“³⁶⁹

Der alte Streit um eine „wertfreie Wissenschaft“ versus einer „partiischen Wissenschaft“ muß sicher nicht noch einmal ausgegraben werden. Vielmehr geht es um eine „wertbewußte Wissenschaft“³⁷⁰, um wertsensible WirtschaftspädagogInnen, die ihre Forschungsergebnisse und Forschungskonsequenzen persönlich verantworten. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob die wissenschaftlichen „Glaubenssätze“, denen wir uns im Hintergrund verpflichtet fühlen, ausgewiesen und öffentlich legitimiert werden oder nicht. Das gleiche gilt für den offenen oder heimlichen „Wertekodex“, an dem wir uns orientieren. Dazu gehört auch die Darlegung der stillschweigenden (?) Annahmen, Voraussetzungen, persönlichen Präferenzen, Ziele, Methoden, historischen Vorbilder, Leitideen, Leitbilder und Bezugsquellen der Forschungstätigkeit. Näher zu untersuchen wären die Auswirkung einer rhizomatischen Fundierung auf einzelne Fachgebiete und Unterteilungen innerhalb der Wirtschafts-

³⁶⁹ Vgl. Paul Feyerabend, Sind die Wissenschaften Forschungsinstitutionen oder politische Parteien?, in: ders, Wissenschaft als Kunst, Frankfurt 1984, S. 156

Mit und über Feyerabend hinaus können wir fragen: Brauchen wir vielleicht eine weibliche, feministische, matriachale Wirtschaftspädagogik? Können erst dann transdisziplinäre Forschungen (die den Namen auch wirklich verdienen) zur vollen Entfaltung kommen, gegen gepanzerte männliche Abwehrmechanismen und Bestandssicherungen herrschender Disziplinnormen? Würde ein gelungenes ‚Rhizom‘ in dieser Perspektive die Wirtschaftspädagogik, die verwendete Sprache, das Netz der Interaktionen und alle am Projekt Beteiligten verändern und neue Leitbilder und Identitäten schaffen? Möglicherweise geschähe dadurch die Befreiung des Ich und die Befreiung vom Ich zum ‚höheren Selbst‘ mit konsequenzenreichen Ausstrahlungen auf das gesamte ökonomische und gesellschaftliche Leben.

³⁷⁰ Eine systematische Zusammenfassung der Grundlagenprobleme leistet: Gerald L. Eberlein, Maximierung der Erkenntnisse ohne sozialen Sinn? Für eine wertbewußte Wissenschaft, Zürich 1987

und Berufspädagogik. Zu fragen wäre nach dem Verhältnis von „Grundlegung“ und „Spezialisierung“, so daß das Fernziel immer im Nahziel anwesend ist und das Nahziel seinen Bezug zum Fernziel entwickelt; die Praxisrelevanz rhizomatischen Denkens und Handelns käme auf den Prüfstand.

Ich will einige Anschlüsse und Übergänge zur gegenwärtigen wirtschafts- und berufspädagogischen Diskussion benennen:

Im Rahmen einer von unterschiedlichen Zugängen geprägten Modernisierungstheorie beruflicher Bildung fragen vor allem Karlheinz Geißler und Frank Michael Orthey³⁷¹ immer wieder nach einer Kompetenzperspektive unter den Bedingungen radikaler Pluralität. Der Begriff des ‚Sprachspiels‘ und der Begriff der ‚Differenz‘ nehmen dabei eine zentrale Stellung ein; Pluralitätskompetenz, Transversalitätskompetenz und Beobachtungskompetenz sind dazugehörige Stichworte. „Ein differenzorientiertes Beobachtungs-Paradigma kann für die Berufspädagogik als System der Beobachtung, der Beobachtung von Beobachtungen und der Beobachtung beobachteter Beobachtungen gedacht werden.“³⁷² Die erste Ebene der Beobachtungen bezieht sich auf die Gegebenheiten/Faktizitäten beruflicher Bildung, auf die vorhandenen Gegenstände und Probleme. Die zweite Ebene untersucht, strukturiert und kritisiert einfache Beobachtungen entsprechend der herrschenden Verfaßtheit der Disziplin, d.h. im Rahmen des vorherrschenden Selbstverständnisses. Erst in der dritten Ebene, der Beobachtung beobachteter Beobachtungen, zeigt sich eine metatheoretische Selbstreflexion, eine Selbstbeobachtung der Selbstbeschreibung. Hierbei ergeben sich Fragen der grundsätzlichen Perspektivwahrnehmung, des praktizierten Sprachspieles, der generalisierten Prozeßstrukturen. Anschlüsse und Übergänge zu rhizomatischem Denken ergeben sich v.a. auf Ebene 2 und 3. Rhizomatische Bildung als weltoffene und wertsensible Haltung ist immer zugleich Bildung als Ausstattungsmodus und spezifische Aneignungsform mit ständigen Perspektivwechseln.³⁷³

Grundlegende Veränderungen des Studiengangs (Inhalte, Methoden, Lehr- und Lernformen) als auch der Lehrerausbildung (Referendariat) und Lehrerfortbildung drängen, trotz einiger bescheidener Fortschritte in den letzten Jahren, nach praktischer Realisierung. Das Professionalitätsprofil des Wirtschafts- und Berufspädagogen steht angesichts der „Erosion des Fachlichen“(Rützel) als dynamisch zu interpretierende Daueraufgabe auf der Tagesordnung. Handlungs- und problemorientierte komplexe Lehr-Lern-Arrangements, Entwicklung neuer Lernkultu-

³⁷¹ Orthey 1996/1999; Geißler/Orthey, Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß, Stuttgart 1998

³⁷² Orthey 1999, CD-Rom, Unterscheidungen doc., S.6

³⁷³ Geißler /Orthey spielen mit den Erkenntnismöglichkeiten der Paradigmen ‚Subjekt‘ und ‚System‘. Ständiger Perspektivwechsel gehört zu ihrem beobachtungsbezogenen ‚Programm‘. Geißler/Orthey, 1998, S. 13ff. Multi-optionalität und Perspektivenvielfalt anerkennen und auszuprobieren heißt in meiner Terminologie vor allem „Rhizom“ als lebendigen Forschungsprozeß praktizieren.

Einer der literarisch-mythologisch berühmtesten Beispiele, wie sich durch Perspektivverschiebung (Berg- und Talperspektive) die Gesamtlage verändert, ist die Interpretation des „Mythos von Sisyhos“ durch A. Camus.. Auch die fürchterliche Götterstrafe der unnützen und aussichtslosen Arbeit den Felsblock den Berg immer wieder hinaufwälzen zu müssen, kann in Freude und Triumph über die Götter umgemünzt werden, genau dann, wenn in der Talperspektive das Bewußtsein des Sisyhos über seine Lage einsetzt. „Das Wissen, das seine Qual bewirken sollte, vollendet gleichzeitig seinen Sieg“. (...) „Der Kampf gegen Gipfel vermag das Menschenherz auszufüllen. Wir müssen uns Sisyhos als einen glücklichen Menschen vorstellen.“ Vgl. Albert Camus, Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde, Hamburg 1993 (1959), S. 98-101

ren³⁷⁴, insbesondere als organisierte Erfahrung der Projektarbeit (Projektstudium und Projektunterricht), Tragfähigkeit von sog. Kompetenz- und Schlüsselqualifikationskonzepten markieren diese Herausforderungen. Bei gegebenem Zeitrahmen (Belastungen von Studierenden und Lehrenden) müssen deutliche Abstriche beim „Faktenwissen“ zugunsten eines „prozeduralen Wissens“ erfolgen. Damit steht z.B. auch die dominante Betonung der aufgefächerten Betriebswirtschaftslehre in der Handelslehrausbildung zur Disposition³⁷⁵. Ähnliches gilt für die immer noch überdimensionierte Stellung „technischen Fachwissens“ in der Gewerbelehrausbildung.³⁷⁶ Wir können nicht interdisziplinäre Forschungs- und Studienansätze auf Tagungen und Kongressen begrüßen und gleichzeitig inhaltliche und zeitliche Strukturen der vorgeschriebenen Fächer und Prüfungsanforderungen unangetastet lassen. „Lehren als Lernbehinderung“ (Holzkamp) wäre gleichbedeutend mit versteinerten universitären und schulischen Verhältnissen; folgenlose Reform-Rhetorik die dazugehörige Begleitmusik. Verschulungen und Bürokratisierungen sind vielmehr durch selbstorganisiertes, lebendiges Lernen weitgehend zu ersetzen. „Rhizom“ braucht Freiheit und Experiment. Besondere Herausforderungen für einen angestrebten Wirtschafts- und Technologiestil ergeben sich angesichts der Potentiale der Multimediatechnologie, insbesondere dem „Bildungswert des Internet“³⁷⁷. Neben grundsätzlichen Fragen des Wirtschafts- und Technologieverständnisses, sind alle Ebenen der Lerngestaltung als Technologiegestaltung³⁷⁸ angesprochen. Die aktive Gestaltung realpraktischer und virtueller Verwendungszusammenhänge – öffentlich, kulturell, ö-

³⁷⁴ Vgl. Rolf Arnold/Ingeborg Schüßler, Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt 1998. Den Autoren geht es um lebendiges Lernen, situativ-angemessene Handlungsweisen und nicht um mechanistisches (totes) Lernen mit programmierten Handlungsweisen. Die Natur selbst mit den Wirkprinzipien: Kreativität führt zu Komplexität (1), Musterbildung durch Vernetzung (2) und Evolution durch Selbstorganisation (3) wird zum Vorbild für eine lebendige Pädagogik. Vgl. Rolf Arnold, Natur als Vorbild. Selbstorganisation als Modell der Pädagogik, Frankfurt 1993.

Das „Rhizom“ als biologistisch gefärbtes Bild, als Netzwerk des Lebendigen, bündelt solche Auffassungen selbstorganisierten/selbstgesteuerten Lernens und unterscheidet sich dadurch von Netzwerken, die technokratisch und organisationssoziologisch gespeist sind.

³⁷⁵ Vgl. Tade Tramm u.a.(Hg.), Professionalisierung kaufmännischer Berufsausbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Frankfurt 1999. Ein Spektrum von Neubestimmungen und Reformansätzen wird präsentiert. Es fragt sich, inwieweit semantische Oberflächenübereinstimmungen der Wörter – z.B. kommunikative Kompetenz, Selbstorganisation beruflichen Lernens, komplexe Lehr-Lern-Arrangements, Meta-Wissen etc. – auch im Ergebnis zu gemeinsamen Worten führen. Der kompetente Symbol- und Sprachspieler, der über seine eigenen tiefenfundierten Theoriebezüge weiß, tritt auf den Plan.

³⁷⁶ Vgl. Josef Rützel (Hg.), Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung: Analysen und Beiträge für eine Reform. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 14, Alsbach 1994. In diesem Sammelband plädiert Helmut Böhme als Präsident der TU Darmstadt für eine „Zentrale Werkstatt Berufsbildung“, für ein „Laboratorium für Technik und Bildung“, für die neue Hoffnung des „Rützelschen Quellgeistes“. Neue Beweglichkeiten in Studium und Lehre sind angesagt. Vgl. auch Rützel, Reformbedarf und Reformansätze zur Qualifizierung von Berufspädagogen – Umriss des Darmstädter Modells, a.a.O., S. 45-60

³⁷⁷ Vgl. Winfried Marotzki, u.a.(Hg.), Zum Bildungswert des Internet, Opladen 2000. Marotzki betont als Zukunftsdimension von Bildung: „Die systematische Reflexion auf den Konstitutionscharakter des Internet hinsichtlich der Selbst- und Weltansicht der Menschen ist die Fortsetzung des Projekts der Bildung mit anderen Mitteln. Das ist in den nächsten Jahren zu leisten.“ ; a.a.O., S. 256. Vgl. dazu auch: Marotzki, W./Kluge, P. (1999): Die Fortsetzung des Projekts der Bildung mit anderen Mitteln. Aspekte einer bildungstheoretisch inspirierten Internetkritik in erziehungswissenschaftlicher Absicht. In: Widersprüche Heft 73, 19.Jg. 1999, Nr.3, S. 49-70

³⁷⁸ Rützel/Weber haben dazu eine differenzierte Positionsbestimmung vorgenommen. Die gesamte berufliche Bildung wird zunehmend von ‚Multimedia‘ beherrscht werden. Entscheidend wird zukünftig sein, daß die neuen Technologien eben nicht nur fremdbestimmt aufgeherrscht werden, sondern selbst aktive Technikgestaltung realisiert wird. Vgl. Josef Rützel/Dietmar Weber, Multimediales Lernen in der Berufsbildung – Lerngestaltung als Technologiegestaltung? In: berufsbildung, Heft 51/1988, S. 3-7

konomisch, wissenschaftlich, schulisch und privat – kommt um die grundsätzliche Bedeutung einer permanenten Zeichen- und Symbolinterpretation nicht herum. Die Revolution des Internet als organisierte Macht der Netze mit neuartigen online/offline-Identitäten, Zugriffs- und Eingriffspotentialen, Sozialisierungseffekten und Verwendungszusammenhängen steht in der gesamten Tragweite noch bevor. Angesichts der Vorboten und sich abzeichnenden Konturen seit Mitte der 90er Jahre ergibt sich m.E.: Kommunikative und informationelle Selbstbestimmung, Sprachreflexion auf hohem Niveau und eine ethisch fundierte Wirtschafts- und Technologiegestaltung sollten zum Signum einer über sich selbst aufgeklärten Wirtschaftspädagogik ausdifferenziert werden..

Ein erneuter „GROSSER RATSCHLAG“ der Wirtschaftspädagogik - Selbstverständigungsversuch wirtschaftspädagogischer Theoriebildung und Forschungstätigkeit mit der besonderen Betonung transdisziplinärer Ansätze und Multimedia-Technologie - erscheint nach 1979 längst überfällig. Vielfältige Rhizome könnten praxisrelevant entfaltet und auf Andockmöglichkeiten hin untersucht werden. Eins steht m.E. fest:

Fiktionalität und Virtualität sollten dabei nicht als Gegensatz zur Wirklichkeit gesehen werden, sondern als Interpretationsverhältnis. Phantasie und Kreativität brauchen Freiheit und offenen Raum. In fiktionalen Welten kann der Leser/Hörer/Betrachter/Mitspieler Grenzen seiner Realität und seiner praktischen Erfahrungen überschreiten und (vielleicht) das Spiel von Identifikation und Distanzierung mit Situationen, Handlungen, Personen genießen und zu neuen Erkenntnissen gelangen.

Der Ansporn für den „wissenschaftlich-pädagogischen Fortschritt“ liegt pointiert im Aphorismus von Bernhard von Chartres begründet: „Ein Zwerg, der auf den Schultern eines Riesen steht, sieht weiter als der Riese selbst.“³⁷⁹

³⁷⁹Vgl. Robert K. Merton, Auf den Schultern von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit, Frankfurt 1980. Der Aphorismus wird meist Isaac Newton zugeschrieben, ist aber ursprünglich von Bernhard von Chartres aus dem 12. Jahrhundert. Merton zeigt im Rückblick über 700 Jahre die Varianten und Auslegungen dieses Aphorismus; Bücher und Fußnoten, Zitate und Quellenangaben, Querverweise und Irrtümer. Allein 104 Auslegungen des Verbs „stehen“ werden entfaltet. Und: Wie kommt der Zwerg auf den Riesen, sitzt oder steht er, was passiert, wenn der Riese fällt ...

•*#m̄z̄m̄• •*#••m̄□
 R □ □ ̲ ◆ & ◆ # ◆ m̄ ◆ + m̄ □ ◆ ◆ m̄ z̄ m̄ ■
 m̄ # ◆ □ ̲ ̲ # ◆ m̄ # ■ m̄ □ □ z̄ # # □ ○ ̲ ◆ # ◆ m̄ z̄ m̄ ■ → ◆ ■
 ̲ # m̄ □ ◆ ■ ̲ ̲ ̲ m̄ □ # # □ ◆ ◆ m̄ z̄ m̄ ̲ ◆ ◆ □ ̲ ̲ ̲ ̲ □ ̲ ̲ ̲ ̲ # &
 ◆ ■ ̲ # z̄ m̄ □ m̄ ◆ m̄ # • ̲ ◆ ■ ̲ ̲ ◆ □ □ ◆ m̄ z̄ ◆

380

³⁸⁰ Titel der Arbeit in der Schriftart „Wingdings“. Und doch handelt es sich hier nicht nur um eine „Übersetzung“ in eine andere Schriftart, sozusagen um unterschiedliche Codes derselben Botschaft. Diese Zeichen eröffnen darüber hinaus noch ganz andere Interpretationsleistungen als die Schriftart ‚Arial‘. Die Unerschöpfbarkeit des ‚Textes‘ in der Zeichen- und Referenzvielfalt, im Netz des Zeichensinns erkennen und bewußt gestalten heißt nichts anderes, als sein eigenes Rhizom machen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Karl, Betriebspädagogik, Berlin 1978
- Abraham, Karl, Die Erziehung des Menschen in der Wirtschaft, in: DBFSch, 49.Jg, 1953
- Abraham, Karl, Wirtschaftspädagogik, Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, Heidelberg 1960
- Acquaviva, Sabino, Das Glück. Ein politisches Projekt. Aus dem Ital. von Richard Brütting, Bonn 1998
- Adorno, Theodor W., et al. Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied und Berlin 1969
- Adorno, Theodor W., Minima Moralia, Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt 1964
- Adorno, Theodor W., Theorie der Halbbildung, in: ders. Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt 1975
- Albert, Hans, Plädoyer für kritischen Rationalismus, München 1971
- Altwater, Elmar/Freerk Huisken (Hg.), Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971
- Anders, Günther, Die Antiquiertheit des Menschen. Erster Band: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution, München 1956
- Anders, Günther, Die Antiquiertheit des Menschen. Zweiter Band: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution, München 1980
- Apel, Karl-Otto, Transformation der Philosophie, 2 Bände, Frankfurt 1976
- Aristoteles, Nikomachische Ethik, nach der Übersetzung von Eugen Rolfes, bearbeitet von Güther Bien, in: Aristoteles, Philosophische Schriften in sechs Bänden, Bd.. 3, Darmstadt 1995
- Arnold, Rolf, Natur als Vorbild. Selbstorganisation als Modell der Pädagogik, Frankfurt 1993
- Arnold, Rolf/Geißler, Karlheinz, Schlüsselqualifikationen. In: berufsbildung, Heft 33/1995
- Arnold, Rolf, Schüßler, Ingeborg, Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt 1998
- Arnold, Rolf, Berufspädagogik. Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung, Aarau/Frankfurt 1990
- Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim, Ganzheitliche Berufsbildung. In: Pätzold, G. (Hg.), Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, Frankfurt 1992
- Austin, J.L., How to do things with words, Oxford 1962, deutsch: Stuttgart 1972
- Bachinger, Richard, Assoziationen zur Unternehmenskultur und Stammeskultur. In: Uta Brandes, Richard Bachinger, Michael Erlhoff (Hg.), Unternehmenskultur und Stammeskultur, Metaphysische Aspekte des Kalküls, Frankfurt 1988
- Bahro, Rudolf, Rückkehr, Die In-Weltkrise als Ursprung der Weltzerstörung, Berlin 1991
- Bammé, Arno, et al, Maschinen-Menschen, Mensch-Maschinen, Grundrisse einer sozialen Beziehung, Hamburg 1983
- Barthes, Roland, Die Lust am Text, Frankfurt am Main 1974
- Baudrillard, Jean, Simulation und Verführung 1994
- Baumann, Das Verhältnis von Wirtschaftspädagogik und Bildungsökonomie, bzp 3, Stuttgart 1976
- Baumgardt, Johannes, Entwicklung und Stand der Wirtschaftspädagogik, bzp 3, Stuttgart 1976
- Baumgardt, Johannes/Helmut Heid, Erziehung zum Handeln, Trier 1978
- Beaugrande, de, Robert-Alain/Wolfgang Ulrich Dressler, Einführung in die Textlinguistik, Tübingen 1981
- Beck, Ulrich, Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986
- Bell, Daniel, Die nachindustrielle Gesellschaft, Reinbeck 1979
- Benner, Dietrich, Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, 2. Neubearb. und erw. Auflage, München 1978
- Blankertz, Herwig, Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969
- Blankertz, Herwig, Kritische Erziehungswissenschaft. In: Schaller, Klaus, (Hg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum 1979
- Blankertz, Herwig, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1968
- Böll, Heinrich, Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral, in: ders, Aufsätze, Kritiken, Reden. Köln 1967
- Bollnow, Friedrich Otto, Das Verstehen, Mainz 1949

- Bourdieu, Pierre et al., Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz 1997 (Paris 1993)
- Brandes, Uta, Fremder Stamm auf badender Wiese, in: Uta Brandes, Richard Bachinger, Michael Erlhoff (Hg.), Unternehmenskultur und Stammeskultur. Metaphysische Aspekte des Kalküls, Frankfurt 1988
- Braun, Ingo/Bernhard Joerges (Hg.), Technik ohne Grenzen, Ffm 1994
- Brezinka, Wolfgang, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim, Berlin, Basel 1971
- Brezinka, Wolfgang, Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, Beiträge zur Praktischen Pädagogik, München 1986
- Briefs, Ulrich, Informationstechnologien und Zukunft der Arbeit, Frankfurt 1984
- Brinker, Klaus, Linguistische Textanalyse, Berlin 1985
- Brodbeck, Karl-Heinz, Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie. Eine philosophische Kritik der modernen Wirtschaftswissenschaften, Darmstadt 1998
- Carroll, Lewis, Alice hinter den Spiegeln, Frankfurt 1974
- Cassirer, Ernst, Philosophie der symbolischen Formen, drei Teile, Darmstadt 1994 (Hamburg 1923)
- Chargaff, Erwin, Kritik der Zukunft, Stuttgart 1983
- Collins, Allan, (1978), Fragments of a theory of human plausible reasoning
- Coseriu, Eugenio, Textlinguistik, 3. Aufl., Tübingen 1994
- Deleuze, Gilles/Felix Guattari, Rhizom, Berlin 1977
- Dessauer, Friedrich, Streit um die Technik, 2. Auflage, Memmingen 1958
- Deutscher Bundestag (Hg.), Zukünftige Bildungspolitik Bildung 2000, Schlußbericht der Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestags und parlamentarische Beratungen am 26.10.1990. Bonn 1990
- Deutsches Institut für Fernstudienforschung (Hg.), Funkkolleg Technik, einschätzen – beurteilen – bewerten, Tübingen 1994
- Dilthey, Wilhelm, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Frankfurt 1981
- Dörig, Roman, Schlüsselqualifikationen - Transferwissen und pädagogische Denkhaltung. In: ZBW, 91. Band, Heft 2
- Dörschel, Alfred, Die wirtschaftlichen Gegebenheiten als Objekt empirischer Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2/1965
- Douglas R. Hochstadter/Daniel C. Dennett, Einsicht ins Ich, Fantasien und Reflexionen über Selbst und Seele, Stuttgart o.J. (Original, New York 1981)
- Dschunang Dsi, Der Ziehbrunnen, in: Jean Gebser, Vorlesungen und Reden zu <Ursprung und Gegenwart>, Gesamtausgabe V/II, 2. Aufl. Schaffhausen 1999
- Eberlein, Gerald L., Maximierung der Erkenntnisse ohne sozialen Sinn? Für eine wertbewußte Wissenschaft, Zürich 1987
- Eco, Umberto, Einführung in die Semiotik, 8. Auflage, München 1994
- Euler, Peter, Technologie und Urteilskraft, Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim 1999
- Euler, Peter/Ludwig A. Pongratz (Hg.), Kritische Bildungstheorie, Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim 1995
- Faustmann, Astrid, Frank Meyer-Faustmann, Michael Miller, Personalwirtschaft und Arbeitsrecht, Bad Homburg 1998
- Fertig, Ludwig, (Hg.), Bildungsgang und Lebensplan, Briefe über Erziehung von 1750 bis 1900, Darmstadt 1991
- Feyerabend, Paul, – Hans Albert, Briefwechsel (1966-1971), Frankfurt 1997
- Feyerabend, Paul, Erkenntnis für freie Menschen, Veränderte Ausgabe, Frankfurt 1995
- Feyerabend, Paul, Irrwege der Vernunft, Frankfurt 1989
- Feyerabend, Paul, Sind die Wissenschaften Forschungsinstitutionen oder politische Parteien?, in: Ders, Wissenschaft als Kunst, Frankfurt 1984
- Feyerabend, Paul, Wider den Methodenzwang, Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt 1976 und 5. Auflage 1995
- Flitner, Wilhelm, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg 1966

- Foucault, Michel, Wahnsinn und Gesellschaft, Frankfurt 1969
- Franke, Heinrich/Friedrich Buttler: Arbeitswelt 2000, Strukturwandel in Wirtschaft und Beruf
- Frankl, Viktor E., Der Wille zum Sinn, ausgewählte Vorträge über Logotherapie, 3. erw. Auflage, Bern 1982
- Fromm, Erich, Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Berlin/Darmstadt/Wien 1976
- Fuchs, Herbert, Systemtheorie. In: Knut Bleicher, Organisation als System, Wiesbaden 1972
- Gadamer, Hans Georg, Die Unfähigkeit zum Gespräch (1972)
- Gadamer, Hans Georg, Hermeneutik II, Wahrheit und Methode, Ergänzungen, Gesammelte Werke Bd..2, Tübingen 1993
- Gadamer, Hans Georg, Vom Zirkel des Verstehens (1959)
- Gadamer, Hans Georg, Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (1960)
- Galbraith, J. K., The Affluent Society. London 1977 (englische Erstauflage 1958)
- Gamm, Gerhard, Eindimensionale Kommunikation, Vernunft und Rhetorik in Jürgen Habermas' Deutung der Moderne, Würzburg 1987
- Gamm, Jochen, Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970
- Gebser, Jean, Ursprung und Gegenwart, Bd.. II und III der Gesamtausgabe, 2. Auflage, Schaffhausen 1999
- Gebser, Jean, Vorlesungen und Reden zu <Ursprung und Gegenwart>, Gesamtausgabe V/II, 2.Aufl. Schaffhausen 1999
- Geißler, Karlheinz A., Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München 1974
- Geißler, Karlheinz A., Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels, Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzepts, 1990
- Geißler, Karlheinz A., Ökonomisierung der Subjektivität und planvolle Bewirtschaftung des Menschen, Die Weiterbildungsoffensive, in: Widersprüche 27/88
- Geißler, Karlheinz A., Verweile doch, du bist so schön, Weinheim/Berlin, 4. Auflage 1998
- Geißler, Karlheinz A., Vom Tempo der Welt. Am Ende der Uhrzeit, Freiburg/Basel/Wien 1999
- Geißler, Karlheinz A., Von der Meisterschaft zur Erwerbskarriere. In: Q-magazin 1/2 1995
- Geißler, Karlheinz A./ Orthey, Michael, Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß, Stuttgart 1998
- Geißler/Orthey, Schlüsselqualifikationen, Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. In: Grundlagen der Weiterbildung 4 (1993)
- Gelernter, David, Warum Sie an Ihrem Computer verzweifeln, Und was geschehen muß, damit wir glücklicher werden: Neunundfünfzig Thesen zur Zukunft der Informationsgesellschaft, in: FAZ, 15. Juni 2000
- Geulen, Dieter, (Hg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung, Frankfurt 1982
- GEW Hessen, (Hg.) Berufsschul-Insider, 3/1995
- Goodman, Nelson, Weisen der Welterzeugung, Frankfurt 1984
- Habermas, Jürgen, Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt 1985/1988
- Habermas, Jürgen, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968/1973
- Habermas, Jürgen, Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns Frankfurt 1982
- Habermas, Jürgen, Handlungen, Sprechakte, sprachlich vermittelte Interaktion und Lebenswelt, in: ders, Nachmetaphysisches Denken, Philosophische Aufsätze, Frankfurt am Main 1992
- Habermas, Jürgen, Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde, Frankfurt 1981/1988
- Habermas, Jürgen, Überlegungen zur Kommunikationspathologie (1974)
- Habermas, Jürgen, Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns Frankfurt 1984
- Habermas, Jürgen, Wahrheitstheorien (1972), in: ders. Vorstudien und Ergänzungen zur TKH
- Habermas, Jürgen, Was heißt Universalpragmatik?(1976)
- Habermas, Jürgen/Niklas Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt 1971

- Hartmann, Nicolai, Ethik. 4. Auflage Berlin 1926
- Hegel, G.W.F., Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse III, Werke 10, Frankfurt 1986
- Hegel, G.W.F., Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie, Werke 18, Frankfurt 1986, (neu edierte Ausgabe auf der Grundlage der Werke von 1832 - 1845)
- Hegelheimer, Armin, (Hg.), Text zur Bildungsökonomie, Frankfurt 1974
- Heid, Helmut, Begründbarkeit von Erziehungszielen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., 1972
- Heid, Helmut, Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft, in: Neue Sammlung, 31. Jg. 1991
- Heidbüchel, Franz-Jörg, Manfred Zinke, Hindernisse beruflicher Emanzipation, Einstellungen von Handelslehrern, Berlin 1973
- Heidegger, Martin, Unterwegs zur Sprache, Pfullingen 1986
- Heidegger, Martin, Denkerfahrten 1910 - 1976, Frankfurt 1983
- Heidegger, Martin, Sein und Zeit, Tübingen 1993 (1927)
- Hessisches Kultusministerium (Hg.), Rahmenplan Deutsch für die Schulen für Erwachsene (Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Hessenkollegs), Wiesbaden 1998
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.), Dokumentation der Fachtagung „Studienseminare als lernende Systeme: Qualitätssicherung und Evaluation, Fulda 1999
- Hirsch, Joachim, Der nationale Wettbewerbsstaat, Berlin/Amsterdam 1995
- Hoffmann, Dietrich, Kritische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1978
- Hondrich, Karl-Otto, Entwicklungslinien und Möglichkeiten des Theorievergleichs. In: Lepsius, M.R. (Hg.), Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976
- Hondrich, K.O./Matthes, J. (Hg.): Theorievergleich in den Sozialwissenschaften, Darmstadt 1978
- Horkheimer, Max/Theodor W. Adorno, Dialektik der Aufklärung, Amsterdam 1947, Frankfurt 1969;
- Huisken, Freek, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972
- Husserl, Edmund, Analyse der Wahrnehmung, in: Phänomenologie der Lebenswelt, ausgewählte Texte II, Stuttgart 1986
- Husserl, Edmund, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Erstes Buch, Hg. Walter Biemel, Haag, Tübingen 1950
- Illich, Ivan, Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik, München 1998
- Jäck, Hans-Peter, Roboter blicken Dich an oder Der Augenaufschlag der Technik, in: Günther Vieser / Michael Miller, Weiterbildung in Hessen, Zukunftsforum Subjekt - Bildung- Technologische Welt, Falkensteiner Gespräche 1, Falkenstein 1999
- Joy, Bill, Warum die Zukunft uns nicht braucht, in: FAZ, 06. Juni 2000
- Kant, Immanuel, Kritik der reinen Vernunft, nach der ersten und zweiten Original-Ausgabe, herausgegeben von Raymund Schmidt, Hamburg 1993
- Kellerer, Christian, Der Sprung ins Leere, Objet trouvé, Surrealismus, Zen, Köln 1982
- Kerschensteiner, Georg, Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule, Bd. 2, besorgt von Gerhard Wehle, Paderborn 1968
- Kerschensteiner, Georg, 1904, Berufsbildung- oder Allgemeinbildung?, neu veröffentlicht in: Georg Kerschensteiner, Berufsbildung und Berufsschule, ausgewählte pädagogische Schriften, Bd.. 1, besorgt von Gerhard Wehle, Paderborn 1966
- Kerschensteiner, Georg, Berufsbildung und Berufsschule, ausgewählte pädagogische Schriften, Bd.. 1, besorgt von Gerhard Wehle, Paderborn 1966
- Kerschensteiner, Georg, Der pädagogische Begriff der Arbeit (1923), neu veröffentlicht in: Georg Kerschensteiner, Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule, Bd.. 2, besorgt von Gerhard Wehle, Paderborn 1968
- Kerschensteiner, Georg, Theorie der Bildung, Leipzig 1926
- Kierkegaard, Sören, Entweder – Oder (1843), hrsg. Von Hermann Diem/Walter Rest, Köln/Olten 1968
- Kluge, Alexander, Die Macht der Gefühle, Frankfurt 1984
- Kondratieff, Nikolai D., Die langen Wellen der Konjunktur, Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, Band 56, 1926
- König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, München 1982

- König, Eckhard, Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd..1 - 3, München 1975/1978
- Kreibich, Rolf, Die Wissenschaftsgesellschaft, Von Galilei zur High-Tech-Revolution, Frankfurt am Main 1986
- Krumm, Volker, Das Zukunftsbild der Jugend. Eine Untersuchung über Lebenspläne und Zukunftserwartungen männlicher Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung kaufmännischer Berufsschüler, Weinheim, Berlin 1967
- Kubicek, Herbert/Arno Rolf: Mikropolis, Mit Computernetzen in die Informationsgesellschaft, 1985
- Kuhn, Thomas S., Die Entstehung des Neuen, Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte, herausgegeben von Lorenz Krüger, Frankfurt 1977
- Kuhn, Thomas S., Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt 1967 (Original 1962)
- Kurz, Robert, Der Kollaps der Modernisierung, Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie, Frankfurt 1991
- Kurzweil, Ray, Homo Sapiens, Leben im 21. Jahrhundert – was bleibt vom Menschen?, Köln 1999
- Lempert, Wolfgang, Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung, Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik, Frankfurt 1974
- Lempert, Wolfgang, Leistungsprinzip und Emanzipation, Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens, Frankfurt 1971
- Lempert, Wolfgang, Reinhard Franzke, Die Berufserziehung, Grundfragen der Erziehungswissenschaft, München 1976
- Lempert, Wolfgang, Zum Begriff der Emanzipation, in: Neue Sammlung 13/1973
- Lenk, Hans, Zur Sozialphilosophie der Technik, Frankfurt 1982
- Lenk, Hans/Simon Moser (Hg.), Techne, Technik, Technologie, Pullach bei München 1973
- Lepsius, M.R.(Hg.): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976
- Lichtenstein, Ernst, Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken, Hannover 1970
- Litt, Theodor, Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn 1958
- Löbner, Walther, Vom Wesen des Wirtschaftslehrers, in: DBFSch, 1948, Heft 12
- Marcuse, Herbert, Triebstruktur und Gesellschaft, Frankfurt 1965
- Marotzki, Winfried, u.a.(Hg.), Zum Bildungswert des Internet, Opladen 2000
- Marotzki, W./Kluge, P. (1999): Die Fortsetzung des Projekts der Bildung mit anderen Mitteln. Aspekte einer bildungstheoretisch inspirierten Internetkritik in erziehungswissenschaftlicher Absicht. In: Widersprüche Heft 73, 19.Jg. 1999
- Marx, Karl, Marx-Engels-Werke (MEW), Bde. 1, 2, 3, 23, 25, Berlin 1972
- Marx, Karl, Schriften, Manuskripte, Briefe bis 1844, MEW, Ergänzungsband, Berlin 1972
- Meadows, Dennis, Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart/New York 1972
- Meadows, Donella und Dennis/Randers, Jorgen, Die neuen Grenzen des Wachstums. Die Lage der Menschheit: Bedrohung und Zukunftschancen, Stuttgart 1992
- Meder, Norbert, Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien, Köln 1987
- Meder, Norbert, Technik und Bildung, technische Bildung, VfWP 1995
- Meggler, Georg, (Hg.), Analytische Handlungstheorie, Bd. 1 Handlungsbeschreibungen, Bd. 2 Handlungserklärungen, Frankfurt 1977
- Meinberg, Ehard, Homo Oecologicus, Das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise, Darmstadt 1995
- Menzel, Ulrich, Virtuelle Transfers ersetzen reale Beziehungen. Dokumentation der Frankfurter Rundschau, 14.Juni 93
- Mertens, Dieter, Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument (Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion), In: Aufgaben der Zukunft – Bildungsauftrag des Gymnasiums, hrsg. von Uwe Göbel und Wolfgang Kramer. Köln 1989
- Mertens, Dieter, Schlüsselqualifikationen und Berufsausbildung, BWP 1975
- Mertens, Dieter, Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, MittAB 1/1974
- Merton, Robert K., Auf den Schultern von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit, Frankfurt 1980

- Meyer-Abich, Klaus Michael, Wissenschaft für die Zukunft. Holistisches Denken in ökologischer und gesellschaftlicher Verantwortung, München 1988
- Meyer-Drawe, Käte, Illusionen von Autonomie, Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München, Kirchheim 1990
- Miller, Michael, Managementaufgaben – Unternehmensphilosophie, in: Astrid Faustmann, Frank Meyer-Faustmann, Michael Miller, Personalwirtschaft und Arbeitsrecht, Bad Homburg 1998
- Miller, Michael, Texte formulieren lernen, Lehr- und Arbeitsbuch für berufliche Schulen, 3. Auflage, Bad Homburg 1999
- Miller, Michael/Karin Brüggemann/Richard Brütting/Ludwig Weber/Bodo Weyer/Angelika Zins, in:Hessisches Kultusministerium, Rahmenplan Deutsch, Wiesbaden 1998
- Miller, Michael/Klaus-Jürgen Drescher, Ist der Kaiser nackt? Zur Verfallszeit pädagogischer Leitbegriffe, in: ZBW 3/94
- Mollenhauer, Klaus, Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1969
- Müller-Armack, Alfred, Genealogie der Wirtschaftsstile, Stuttgart 1944
- Musil, Robert, Mann ohne Eigenschaften, 1930 (Neuausgabe 1952)
- Nachrichten extra: Die Atom-Einigung, in. Frankfurt Rundschau, 17.Juni 2000
- Nefiodow, Leo A., Der sechste Kondratieff, Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information, Sankt Augustin 1997
- Negt, Oskar /Alexander Kluge, Geschichte und Eigensinn, Frankfurt 1981
- Nietzsche, Friedrich, Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne, in: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München 1980, Bd..1
- Nohl, Hermann, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1970
- Opaschowski, Horst W., Freizeitökonomie. Marketing von Erlebniswelten, Opladen 1995
- Orthey, Frank Michael, Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung (mit umfangreicher CD-Rom Version), München 1999
- Orthey, Frank Michael, Zeit der Modernisierung. Beiträge zur Problemformulierung einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung. Dissertation an der Universität der Bundeswehr München, München 1996
- Overington, Michael A., Einfach der Vernunft folgen: Neuere Entwicklungstendenzen in der Metatheorie, in: Wolfgang Bonß, Heinz Hartmann, Entzauberte Wissenschaft, Soziale Welt, Sonderband 3, , Göttingen 1985
- Paffrath (Hg.), Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Weinheim 1987
- Pfordten, Dietmar v. d., Ökologische Ethik. Zur Rechtfertigung menschlichen Verhaltens gegen über der Natur, München 1994
- Picht, Georg, Vortrag „Enzyklopädie und Bildung“(1971)
- Picht, Gerorg, Hier und Jetzt, Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima, Stuttgart 1980
- Platon, Der Staat oder Über die Gerechtigkeit. Übersetzung von August Horneffer, Stuttgart 1973
- Popper, Karl R., Logik der Forschung, 4.Auflage Tübingen 1971
- Pörksen, Uwe, Plastikwörter, Die Sprache einer internationalen Diktatur, 4. Aufl., Stuttgat 1992
- Posner, Roland, (Hg.), Warnungen an die ferne Zukunft. Atommüll als Kommunikationsproblem, München 1990
- Prognos AG/Infratest Burke Sozialforschung, Delphi-Befragung 1996/1998, „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, Integrierter Abschlußbericht, München/Basel 1998
- Rawls, John, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt 1979 (Orginal 1971)
- Robeck, Johannes, Technologische Urteilskraft, Zu einer Ethik technischen Handelns, Frankfurt 1993
- Ropohl, Günter, Technologische Aufklärung, Beiträge zur Technikphilosophie, Frankfurt am Main 1991
- Rössner, Lutz, Analytisch-empirische Erziehungswissenschaft, in: Klaus Schaller (Hg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979
- Rössner, Lutz, Erziehungswissenschaft und Kritische Pädagogik, Stuttgart 1974
- Rützel, Josef (Hg.), Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrerbildung: Analysen und Beiträge für eine Reform. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd.. 14, Alsbach 1994

- Rützel, Josef/ Weber Dietmar, Multimediales Lernen in der Berufsbildung – Lerngestaltung als Technologiegestaltung? In: berufsbildung Heft 51/1998
- Sartre, Jean Paul, Der Idiot der Familie, Gustav Flaubert 1821-1857, fünf Bände, Deutsch von Traugott König, Hamburg 1977, Band 1
- Schaller, Klaus, (Hg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum 1979
- Schefold, Bertram, Wirtschaftsstile, Bd. 1. Studien zum Verhältnis von Ökonomie und Kultur, Frankfurt 1994
- Scheibner, Otto, Theoretisches aus dem Problemkreis der Arbeitsschule, in : Theorie und Praxis Der Arbeitsschule, Berlin 1925
- Scheler, Max, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. 4. Auflage Bern 1954, (Ersterscheinung 1913)
- Scheler, Max, Die Wissensformen und die Gesellschaft, Leipzig 1926
- Scheler, Max, Die Zukunft des Kapitalismus und andere Aufsätze, Hg. Manfred S. Frings, München 1979
- Scherner, Maximilian, Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Theorie des Textverstehens, Tübingen 1984
- Scheurmann, Erich, Der Papalagi, Die Reden des Südsee-Häuptlings Tuiavii aus Tiavea, Zürich 1977
- Schleiermacher, F.D.E., Hermeneutik und Kritik (Hg. Manfred Frank),Anhang: Brouillon zur Ethik 1805/6, Frankfurt 1977
- Schlieper, Friedrich, Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963
- Schlieper, Friedrich, Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik, Schriftreihe des Wirtschaftspädagogischen Seminars der Universität zu Köln, Köln 1951
- Schmid Noerr, Gunzelin, Das Eingedenken der Natur im Subjekt. Zur Dialektik von Vernunft und Natur in der kritischen Theorie Horkheimers, Adornos und Marcuses, Darmstadt 1990
- Schmidt, Siegfried J., Texttheorie, München 1976
- Schmidt, Siegfried J., Der beobachtete Beobachter. Zu Text, Kommunikation und Verstehen, in: Theologische Quartalsschrift, 169.Jg, Heft 3/1989
- Schmidt, Siegfried J., Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen, in: Wolfgang Krohn/Günter Küppers(Hg.), Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung, Frankfurt 1992
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich, Konzept einer radikalen Kritik der bürgerlichen Erziehung, in: Schaller, Klaus, (Hg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum 1979
- Schulze, Gerhard, Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt und New York 1992
- Schumpeter, Josef A., Geschichte der ökonomischen Analyse, Göttingen 1965 (London 1955)
- Schütz, Alfred, Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Wien 1932, Frankfurt 1974
- Searle, J.R., Speech Acts, London 1969, deutsch Frankfurt 1971
- Seesslen, Georg/Fernand Jung, Stanley Kubrik und seine Filme, Marburg 1999
- Sloane, P.F.E./M. Twardy/D. Buschfeld, Einführung in die Wirtschaftspädagogik, Paderborn, München, Wien, Zürich 1998
- Sombart, Werner, Die drei Nationalökonomien, Geschichte und System der Lehre von der Wirtschaft, 2. Auflage, Berlin 1967, (1. Auflage 1930)
- Spranger, Eduard, Grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung. Hg. von J. H. Knoll. Heidelberg 1965
- Spranger, Eduard, Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Tübingen 1921, 8. Aufl. 1950
- Steiner, George, Von der realen Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt?, München, Wien 1990 .
- Strahm, Rudolf, Warum sie so arm sind, Wuppertal 1985
- Stratmann, Friedhelm/Harney, Klaus, Wissenschaftstheoretische Probleme der Berufsbildung, in: Heinrich Schanz (Hg.), Berufspädagogische Grundprobleme (bzp 10), Stuttgart 1982
- Stratmann, Karlwilhelm, Werner Bartel. Sammelband Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung, Köln 1975
- Strohm, Holger, Die stille Katastrophe. Frankfurt 1999

- Strohm, Holger, Friedlich in die Katastrophe. Eine Dokumentation über Atomkraftwerke, Frankfurt 1981
- Then, Werner, Zur sozialen Marktwirtschaft gehört ein besonderer Stilgedanke, in: Arbeitgeber 3/44-1992
- Then, Werner. Ganzheitliches Denken und Handeln in Unternehmen. In: Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung, Tagung für Verantwortliche in der betrieblichen und (berufs-)schulischen Aus- und Weiterbildung, Protokoll dienst 2/91 der Evangelischen Akademie Bad Boll
- Titzmann, Michael, Strukturelle Textanalyse, 3. Auflage, München 1993
- Tramm, Tade u.a.(Hg.), Professionalisierung kaufmännischer Berufsausbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Frankfurt 1999
- Traven, B., Der Großindustrielle, in: Johannes Beck/Klaus Bergmann/Heiner Boehncke (Hg.), Das B. Travenbuch, Hamburg 1976
- Turkle, Sherry, Ich bin viele, FR, 21.03.1998
- Turkle, Sherry, Leben im Netz, Hamburg 1998
- Tutzinger Projekt. (Hg.), Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße. Schriftreihe zur Politischen Ökologie, Bd..7, München 1998
- Virilio, Paul, Die Eroberung des Körpers. Vom Übermenschen zum überreizten Menschen, München, Wien 1994 (Paris 1993)
- Virilio, Paul, Rasender Stillstand, München, Wien 1992
- Voigt, Wilfried, Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, München 1975
- Voltaire, Candide oder der Optimismus, Genf 1972 (Original, anonym erschienen 1759)
- Vorholz, Fritz, Schröders grüner Modegag. In :Die Zeit, 18.Mai 2000
- Waffenschmidt, Walter, Denkformen und Denktechnik, Meisenheim 1961
- Warnke, Martin/Coy, Wolfgang, Hypertext. Geschichte, Theorie und Kontext digitaler Medien, Frankfurt 1997
- Weber, Max, Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie, Tübingen, 5.,rev. Auflage 1976
- Weinrich, Harald, Linguistik der Lüge, Heidelberg 1966
- Weinrich, Harald: System, Diskurs, Didaktik und die Diktatur des Sitzfleisches, in: Franz Maciejewski (Hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion, Frankfurt 1973
- Weizäcker, Carl Friedrich von, Die Ambivalenz des Fortschritts, in: ders., Der Garten des Menschlichen, München 1977
- Weizsäcker, Carl Friedrich von. Zeit und Wissen, München 1992
- Weizsäcker, Ernst Ulrich von, Erdpolitik: Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert Der Umwelt, 4. Aktualisierte Auflage, Darmstadt 1994
- Welsch, Wolfgang, Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftskritik und das Konzept der Transversalen Vernunft, Frankfurt 1996
- Welzk, Stefan, Boom ohne Arbeitsplätze, Köln 1986
- Welzk, Stefan, Vom Börsencrash zur Wirtschaftskrise, Köln 1988
- Weniger, Erich, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der Akademischen Lehrerbildung, Weinheim 1953
- Whitehead, Alfred North, Prozeß und Realität, Frankfurt 1979
- Wiggershaus, Rolf, Die Frankfurter Schule, Geschichte.Theoretische Entwicklung.Politische Bedeutung, München 1976
- Wittgenstein, Ludwig, Philosophische Untersuchung, in:dern, Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914-1916, Philosophische Untersuchungen, Werkausgabe Bd..1, Frankfurt 1984
- Wittgenstein, Ludwig, Tractatus logico-philosophicus in ders.,Werkausgabe Bd..1, Frankfurt 1984
- Wittgenstein, Ludwig, Über Gewißheit. Frankfurt 1970
- Wittgenstein, Ludwig, Vorlesungen 1930 - 1935, (übersetzt von Joachim Schulte), Frankfurt 1984
- Zabeck, Jürgen, Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. Ein Beitrag zur Überwindung der Krise in der Erziehungswissenschaft, in: Willi Brand/Dörte Brinkmann (Hrsg.), Tradition und Neu-orientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiträge zur Theorie Und Praxis beruflicher Bildungsprozesse in der Gegenwart, Hamburg 1978

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 1, Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung Wiesbaden 1980

Verwendetes Filmmaterial: 2001 – Odyssee im Weltraum (Stanley Kubrick, 1968), Blade Runner (Ridley Scott, 1982) und Matrix (Larry und Andy Wachowski, 1999); näheres im größten Filmarchiv der Welt (1890-2010) via Internet: www.imdb.com. Siehe auch: Terminator 2, Der Rasenmähermann, Alien 4