

Tafner, Georg

Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Opladen [u.a.] : Budrich 2012, S. 35-46. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))

urn:nbn:de:0111-opus-71049



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen –
aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Uwe Faßhauer
Bärbel Fürstenau
Eveline Wuttke (Hrsg.)

Berufs- und wirtschaftspädagogische
Analysen – aktuelle Forschungen
zur beruflichen Bildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0007-3 (Paperback)
eISBN 978-3-86649-549-4 (eBook)
DOI 10.3224/84740007

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design, Kleinmachnow
Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Textakzente, Gründau
Druck: paper & tinta, Warschau

Vorwort	9
---------------	---

Teil I: Disziplinäre Reflexionen

Rolf Dubs

Überlegungen zum Impact pädagogischer Forschungen	11
---------------------------------------------------------	----

Uwe Elsholz

Betriebliche Weiterbildung als interdisziplinäres Forschungsfeld – Annäherung an eine berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive	25
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Georg Tafner

Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten	35
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Teil II: Lehr-/Lernforschung in der beruflichen Bildung

Markus Ammann

Betriebspraktika unter dem Aspekt der Arbeitszufriedenheit – eine kritische Auseinandersetzung	47
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Carmela Aprea et al

Digitale Technologien als Tools zur Förderung der Konnektivität des Lernens in Schule und Betrieb	61
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Kristina Kögler, Eveline Wuttke

Unterrichtliche Monotonie als Bedingungsfaktor für Schülerlangeweile im Fach Rechnungswesen	75
------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Jeannine Ryssel

Die Lernwirksamkeit von einfachem und elaboriertem Feedback in Verbindung mit dem Erstellen von Concept Maps im Planspielunterricht89

Teil III: Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung

Alexandra Dehmel

Lehrerausbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland und England – ausgewählte Ergebnisse einer komparativen Studie 103

Stephan Kösel

Triadengespräche zur Rekonstruktion didaktischer Überzeugungen als Bestandteil berufspädagogischer Professionalität 115

Birgit Lehmann

Entwicklung eines Instruments zur Erfassung unterrichtsbezogener Metaphern 127

Sandra Trost

Erfolgreich Studieren – Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung studienbezogener Selbstregulationsprozesse 141

Teil IV: Berufliche Qualifizierung und Weiterbildung

Julia K. Müller, Rita Meyer

Lernen und Arbeiten in Balance? Vereinbarkeitsstrategien von Beschäftigten in wissensintensiven Branchen 153

<i>Franz Kaiser</i>	
Was kennzeichnet Kaufleute? – Ihr berufliches Denken und Handeln aus historischer, soziologischer und ordnungspolitischer Perspektive	165
<i>Petra F. Köster</i>	
Kompetenzentwicklung und organisationale Veränderung am Beispiel von Festivalveranstaltern	179
<i>Martin Kröll</i>	
Karrieren und Weiterbildung von Ingenieuren	191
<i>Lars Windelband, Georg Spöttl</i>	
Diffusion von Technologien in die Facharbeit und deren Konsequenzen für die Qualifizierung am Beispiel des „Internet der Dinge“	205
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	221

Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten

Georg Tafner

Dieser Beitrag beschreibt die Arbeitsskizze für die sich in Arbeit befindliche Habilitationsschrift zum Thema reflexive Wirtschaftspädagogik. Ausgehend von der Erkenntnis, dass Ökonomie und Pädagogik kulturelle Phänomene sind (Kapitel 1), kann Ethik nicht, einem vermeintlichen Naturgesetz gleich, auf eine rein ökonomische Ethik reduziert werden (Kapitel 2). Vielmehr leiten Institutionen wie Recht, Moral oder Selbstverständlichkeiten das Denken, nehmen aber weder die Freiheit noch die Verantwortung (Kapitel 3). In der europäischen Dimension vermischen sich die Institutionen zu einem fast undurchdringlichen Gemenge, sodass die Europäische Union als Teil Europas zwar rechtlich definiert, aber als Metapher für viele Interpretationen offen bleibt (Kapitel 4). Europädagogik zielt darauf ab, die europäische Supranationalität in ihrer sozio-ökonomischen Dimension begreifbar zu machen.

Ethik, Neo-Institutionalismus und Europädagogik können neue Perspektiven eröffnen und zu einer Neu-Akzentuierung der Wirtschaftspädagogik führen (Kapitel 5).

1. Ökonomie und Pädagogik sind kulturelle Phänomene

Mit den nicht unproblematischen Bezeichnungen (vgl. Lisop 2009, 1–18) „Employability“ und „Kompetenzentwicklung“ werden in der aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur wesentliche Ziele der Wirtschaftspädagogik beschrieben (vgl. Thoma 2011, 15) – wirtschaftliche Erziehung als solche wird weniger thematisiert. Dies könnte drei Ursachen haben: Erstens wird dem Sachverhalt der Erziehung ausgewichen (vgl. Prange 2000, 7). Zweitens wird ökonomisches Denken und Handeln als wertfrei (vgl. Wöhe & Döring 2010, 1) oder drittens als Ethik selbst (vgl. Homann 2008, 199–201) verstanden. Dahinter könnte eine vermeintliche Nicht-Normativität stehen, die andere Sichtweisen als normativ zurückweist.

Der Inhalt der Wirtschaftspädagogik fokussiert vor allem auf die Wirtschaftsdidaktik, die Förderung von beruflichen Kompetenzen, der Professionalisierung der Bildungskräfte sowie die betriebliche, schulische und hochschulische Bildung. In der Berufsbildungspolitik wird der gesamtgesellschaftliche Kontext der wirtschaftlichen Erziehung kaum beleuchtet. Aktuell-

le brisante Themen wie persönliche Verantwortung und Korruption, Wirtschaftskrise, Grenzen des Wachstums, Verteilungsgerechtigkeit und Ökonomisierung der Gesellschaft sind untergeordnete Randbereiche, wenn nicht sogar Inhalte, die nicht der Wirtschaftspädagogik zugeordnet werden.

Die Wirtschaftspädagogik stellt sich heute als eine stark ausdifferenzierte und ausdifferenzierende Wissenschaft dar, die sich vor allem auf Institutionen und Strukturen beruft und dabei Gefahr läuft, wesentliche sozio-ökonomische Grundfragen nicht zu diskutieren. Dabei wäre gerade dieses Fach dafür prädestiniert, über wissenschaftliche Disziplinen hinweg interdisziplinär auf die aktuellen sozio-ökonomischen Fragen unserer Zeit einzugehen.

Adam Smith verstand die Gesetze der Wirtschaft als „zugleich göttliche und natürliche Rechte“ (Rüstow 2009, 22). Wirtschaft folgte seiner Auffassung nach naturgesetzlichen Regeln, die als gottgewollt und damit als moralisch gut einzuhalten waren (vgl. Luterbacher-Maineri 2008, 406f). In diesem Beitrag wird Wirtschaft als ein von Menschen geschaffenes und damit kulturelles Phänomen verstanden. Die Unterscheidung der Wissenschaften in Natur- und Kulturwissenschaften führt zum Schluss: Wirtschaftspädagogik ist eine Kulturwissenschaft (vgl. Schannewitzky 1995, 7; Abraham 1966, 26). „Gesellschaft ist ein menschliches Produkt. Gesellschaft ist eine objektive Wirklichkeit. Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt“ (Berger & Luckmann 1977, 65). Ein solcher Blick kann aus dem Geist des Cultural Turn neue Perspektiven eröffnen: Ökonomie wird als ein von Menschen geschaffenes System verstanden, das sich in seiner kulturellen Bedeutung erschließt und Organisationen werden als in die Gesellschaft eingebettet verstanden.

Ethik, Neo-Institutionalismus und Europapädagogik könnten vor dem Hintergrund dieses Zugangs neue Perspektiven eröffnen und zu einer Neuakzentuierung der Wirtschaftspädagogik führen.

2. Ethik – der Preis der Wirtschaftspädagogik

Die Positionierungen der Wirtschaftspädagogik sind vielfältig. Aff (2008) arbeitete sechs Positionierungen von der rein wirtschaftswissenschaftlichen bis zur reinen erziehungswissenschaftlichen Zuordnung aus und sieht schließlich die Wirtschaftspädagogik als eigenständige Integrationswissenschaft. In dieser Positionierung „werden durch die in der Ökonomie bestehenden antinomischen Beziehungen zwischen ökonomischer Rationalität und individuellen Ansprüchen (lebenspraktische Vernunft lt. P. Ulrich) die beiden Pole des Verhältnisses zwischen Wirtschaft und Erziehung, also der zentrale Gegenstandsbereich von Wirtschaftspädagogik, markiert“ (Aff 2008, 7). Selbst die

Vielfalt verschiedener ökonomischer Rationalitäten (vgl. Aff 2004, 28–30) und das Ausgehen von einem „breiten ökonomischen Rationalitätsbegriff“ führe zu einer antinomischen Beziehung zwischen Ökonomie und Pädagogik (Aff 2004, 39). Eine Antinomie ist ein unauflöslicher Widerspruch und für „jede[n] Widerspruch gilt: Wenn die beiden begrifflichen Bilder [...] sich widersprechen, so heben sie sich gegenseitig auf. An eines von ihnen und an seine Negation zu glauben bedeutet, nichts zu glauben und also kein Bild zu besitzen“ (Bieri 2011, 22). Wäre es so, dann gäbe es entweder keine Wirtschaftspädagogik oder keine Markierung derselben. Es wird wohl so sein, dass es die Wirtschaftspädagogik gibt, sich aber Pädagogik und Ökonomie anders zu einander verhalten. Aff (2008) ordnet der Pädagogik humanistische und der Ökonomie Begriffe wie Effizienz, Produktivität und Gewinnmaximierung zu. Wird Ökonomie so verstanden, dass sie sich ausschließlich auf diese Begriffe reduzieren lässt, dann geht es um einen Ansatz der reinen ökonomischen Ethik, also einer Ökonomie, die sich selbst genügt und im ökonomischen Ziel die Nutzen- und Gewinnmaximierung sieht, die sie selbst zur Norm des ökonomischen Handelns erhebt und eben dadurch zur Ethik selbst wird und einer humanistischen Pädagogik widerspricht. Eine solche Ethik wird im deutschen Sprachraum u.a. von Homann (vgl. Homann 2008, Homann & Blome-Drees 1992) vertreten und heftig diskutiert (vgl. Abländer & Nutzinger 2010, 226–248). Innerhalb der Wirtschaftspädagogik hat diese Diskussion zur Beck-Zabeck-Kontroverse¹ geführt. Dabei folgt Beck Homanns Ethik und fordert, dass Menschen lernen müssen, sich ihren Rollen gemäß an der Moral des jeweiligen Subsystems zu orientieren. Die Ausdifferenzierung habe dazu geführt, dass eine universalistische Moral im Sinne Kants nicht mehr greife und durch eine partikuläre ersetzt werden müsse. Moral müsse immer auf die menschliche Natur Bezug nehmen, ein moralischer Zeigefinger helfe nicht weiter.² (vgl. Beck 2003) Zabeck lehnt auf Basis einer universalistischen Moral Becks „Betriebsmoral“ als partikuläre Sondermoral ab. In Homanns Ethik ist der Ort der Moral die Rahmenordnung der Wirtschaft. Das richtige – auch moralisch richtige – Verhalten liegt dann darin, die Rahmenordnungen einzuhalten und den Gewinn bzw. den Nutzen zu maximieren. In dieser Ausformung von ökonomischen Denken und Handeln ist für den wirtschaftenden Menschen bereits alles entschieden.

-
- 1 Siehe u.a. dazu in ZBW: Jürgen Zabeck (Heft 4/2002), Helmut Woll (Heft 1/2003), Kurt Beck (Heft 2/2003), Wolfgang Lempert (Heft 3/2003), Gerhard Minnameier (1/2005). Eine ausführliche Behandlung ist hier nicht möglich, erfolgt aber in der sich in Bearbeitung befindlichen Habilitationsschrift.
 - 2 Beck (2003, 276) versucht die implizite Seite der Moral quasi-naturwissenschaftlich über Gene und Meme im Sinne Dawkins herzuleiten und begibt sich damit auf einen scientistischen, wissenschaftlich höchst umstrittenen Weg. Der Untertitel des letzten Beitrages des 2005 eingestellten *Journals of Memetics* spricht für sich: “The revealed poverty of the gene-meme analogy – why memetics per se has failed to produce substantive results” (Edmonds, http://cfpm.org/jom-emit/2005/vol9/edmonds_b.html).

Es entsteht ein Determinismus, der mit Freiheit nicht vereinbar und keinen Raum für persönliche Entscheidungen und damit keinen für Verantwortung lässt. In einem solchen Fall geht es nicht um einen Widerspruch, sondern um einen absoluten Vorrang der ökonomischen Rationalität, bzw. um eine Absolutsetzung der Ökonomie. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass die ökonomische Vorgabe hier als Norm und Ethik, also als Rechtfertigung des eigenen Handelns dient. Aber Ökonomie wird hier verkürzt verstanden: Knappheit wirft immer auch die Frage des Habens und Nicht-Habens sowie des Teilens und Nicht-Teilens auf. Damit ist Knappheit immer auch eine Frage der Gerechtigkeit und daher von sich aus immer auch eine ethische. Die Entwicklung des ökonomischen Denkens und Handelns hat jedoch dazu geführt, dass die Antwort auf die Frage der Knappheit mit Funktionalität, Effizienz und Produktivität beantwortet wird. Die Frage der Gerechtigkeit, die sich ebenso aus der Knappheit ergibt, die für die antiken Griechen bis zu den Gelehrten ins Mittelalter noch eine wesentliche von Ökonomie nicht zu trennende Frage war, ist mit der verkürzten Rezeption des Werkes Adam Smiths und der danach einsetzenden Weiterentwicklung und Herauskristallisierung der Wirtschaftswissenschaften verloren gegangen (vgl. Rolle 2005, 84–186). Samuelson und Nordhaus (2001, 162) bringen ein, dass ein funktionierender Markt im besten Fall für Effizienz aber nie für Gerechtigkeit sorgen kann. Wenn es um die Frage der Gerechtigkeit geht, verlassen wir die Ökonomie in dem vorher definierten engen Sinn und wenden uns humanistischen Fragen zu, die für die Pädagogik von höchster Relevanz sind. Pädagogik ist Ausbildung, Bildung und Erziehung. Erziehung ist immer mit Ethik verbunden, denn Erziehung bedarf der Zielsetzung und damit der Rechtfertigung. Ausbildung zielt darauf, Menschen für einen Beruf vorzubereiten und Bildung zielt auf die Selbsterkenntnis. Ausgebildet kann man werden, bilden muss man sich selbst. Sich bilden heißt, sich zu verändern, sich besser kennen zu lernen, seine eigene Wünsche zu verstehen, urteilen zu können und einen Willen auszuformen, den man verantwortlich in Handlungen umsetzt und kritisch reflektierend hinterfragt (vgl. Bieri 2007). Obwohl Ausbildung immer die Beschäftigungsfähigkeit vor Augen hat – sonst wäre sie keine Ausbildung –, muss sie aber immer auch für Bildung offen sein. Eine Verabsolutierung der Employability im Sinne einer Ausgrenzung von Bildung ist nicht möglich, wenn die Förderung von Verantwortungsbewusstsein und die damit einhergehende persönliche Willensbildung ernstgenommen werden.

Kurz gesagt: Es geht um die Fähigkeit des verantwortungsvollen Entscheidens unter gegebenen Bedingungen. Die Willensfreiheit ist in die Bedingungen der Welt eingebettet und damit sind sie die Voraussetzung für Freiheit und daher mit der Freiheit kompatibel. Wer gebildet ist, ist urteilsfähig, kann aus seinem Willen Handlungen entstehen lassen, wenn es die Umstände zulassen. Wird Ökonomie absolut gesetzt, dann gibt es keinen Handlungsspielraum mehr, dann gibt es keinen eigenen Willen mehr, keine

Freiheit und damit auch keine Möglichkeit mehr, Verantwortung zu übernehmen – das Argument des „Sachzwanges“ wird dann eingebracht. Eine praktische Vorgabe, die Entscheidungen erleichtert, weil eigentlich schon entschieden ist. In einer „werteunsicheren“ (Brezinka 1986), pluralistischen „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 2005), in der es immer schwieriger wird, selbst Entscheidungen zu treffen, weil moralische Leitlinien weniger klar sind, ist die ökonomische Komplexitätsreduktion in ihrer simplen reinen ökonomischen Ethik dermaßen verführerisch, dass sie sich mit einer unglaublichen Wucht hat durchsetzen können. Eine Wucht, die bereits Weber nur religiös hat erklären können (vgl. Weber 2006) und später als Auswuchs einer Ökonomie beschrieben wurde, die selbst zur Religion geworden ist (vgl. Baecker 2004, Nelson³ 2006, Rüstow 2009). Die reine ökonomische Norm wird tradiert und rezipiert. Eine wesentliche Aufgabe übernehmen dabei Professionen (vgl. Hasse & Krücken 2005, 25–27), insbesondere Pädagoginnen und Pädagogen. Sie geben laufend Normen weiter, die wiederum auf Individuen und Gesellschaft zurückwirken. Moral, Recht und kulturelle Selbstverständlichkeit lenken das ökonomische Denken und Handeln (vgl. Scott 2001, 47–68), befreien aber nicht von der persönlichen Verantwortung. Die Ökonomie gibt Bedingungen vor, komplexitätsreduziert in Form von finanzierbar und nicht-finanzierbar. In diesem Sinne kann die Ökonomie tatsächlich eine Grenze vorgeben. In gleicher Weise kann auch die Moral Grenzen vorgeben, in dem sie sagt, was man tun und was man unterlassen soll – grundsätzlich bei jeder ökonomischen Handlung.

Die im Mittelpunkt der Beck-Zabeck-Kontroverse stehende Segmentierungs- und Universalisierungsdebatte (vgl. Zabeck 2002, Beck 2003, Fußnote 1) trifft letztlich nicht den wesentlichen Punkt: Ethik erschöpft sich weder in einer deontologischen, vor allem Kant folgenden Ethik, noch in einer utilitaristischen. Es gibt auch eine Ethik, die der Tradition Thomas von Aquin folgend die Strukturganzheit einer Handlung in den Blick nimmt. Nicht nur die Absicht und die Folge, auch die Situation und der Kontext sind dabei zu berücksichtigen. Handeln in diesem Sinne wird Klugheit genannt. Sie geht auch von universellen Überzeugungen aus, weiß aber, dass diese eben situativ angewandt werden müssen. (vgl. Pöltner 2006, 34–47) Die Ausdifferenzierung endet in den Köpfen der Menschen. Sie müssen die Probleme erfassen, verschiedene Perspektiven einnehmen und Lösungen finden. Vor einer Entscheidung gestellt, fließen alle systemischen Betrachtungen zu einem Bild im Kopf zusammen. Ethik ist der Preis der Moderne (in Anlehnung an Höffe 1993), denn nur sie kann das Getrennte wieder zusammenführen. Die pädagogische Herausforderung liegt damit in der Förderung des vernetzten Denkens sowie der ethischen und ökonomischen Entscheidung in

3 Nelson fordert eine „efficient religion“, in der die Volkswirte als Priester das Eigeninteresse in der Wirtschaft als wünschenswert, in anderen sozialen Bereichen jedoch als verpönt predigen.

komplexen Situationen. Dabei kommen sowohl individual- als auch institutionenethische Überlegungen, je nach Entscheidungssituation, zum Tragen. Ausgangspunkt und Endpunkt jeder Entscheidung soll dabei aus pädagogischer und ethischer Sicht immer der Mensch sein. Damit kommen die universellen Menschenrechte als Wertegeneralisierung (Joas 2011) ins Spiel. Beck spricht sich gegen die „Forderung nach Beachtung der Menschenwürde, nach Gerechtigkeit oder einer wie auch immer definierten Utilität“ (Beck 2006, 11) aus, weil sie als Universalethiken regelmäßig wegen ihrer Unbestimmtheit keine moralischen Probleme lösen könnten. Da die Geschichte lehre, dass die Idee des „guten Menschen“ geschichtlich nicht umsetzbar gewesen sei, sei es notwendig, eine partikuläre Ethik einzuführen und eigene Berufsethiken auszuformulieren (vgl. Beck 2006, 21). Die Orientierungslosigkeit solle also nach Beck (vgl. Lempert 2003, 444) dazu führen, dass wesentliche Grundlagen der Pädagogik, des Rechts und der Ethik relativiert, seziert und letztlich abgetragen werden – ein Weg, dem die reflexive Wirtschaftspädagogik nicht folgt. „Moralität zum Nulltarif gibt es nicht!“ (Zabeck 2002, 500) Ethik ist der Preis der Wirtschaftspädagogik.

3. Wirtschaftliche Erziehung kennt die Grenzen der Wirtschaft

Ein allgemeines Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnis (vgl. Dubs 2009, 9–18) bezieht sich als unverzichtbarer Bestandteil verantwortungsvoller wirtschaftlicher Erziehung und Ausbildung in- und außerschulischer Natur als lebensbegleitende Aufgabe für alle Altersgruppen dem World-Polity-Ansatz des Neo-Institutionalismus folgend (vgl. Meyer et al 2005) auf das Individuum und seine Verantwortung als Betreiber und Betroffener in Organisationen, Staaten und supranationalen Organisationen. Der World-Polity-Ansatz geht davon aus, dass drei Prinzipien des westlichen Denkens die Welt erobert haben: Erstens die Idee des Individuums, dem als rationales und selbstverantwortliches Wesen Menschenwürde und Menschenrechte zukommen. Zweitens die Idee der rationalen Organisation und drittens der rationale Nationalstaat. Doch im Unterschied zu Weber zeigt der Neo-Institutionalismus auf, dass die Rationalität nicht immer und automatisch die Handlungsstruktur darstellt, sondern die Formalstruktur, die Programmatik. Die Handlungen selbst folgen verschiedenen, nicht nur zweckrationalen Motiven. Dies führt zu einer Entkopplung, die das Individuum in einer Work-Live-Unbalance wahrnimmt, die zu einer immer größeren Problematik unserer Zeit wird. Menschen wollen sich beruflich und privat verwirklichen – beide Motive lassen sich nicht unter den zweckrationalen Vorgaben unter einen Hut bringen. In der Organisation führen implizite, konjunktive, atheoretische Phänomene

der Unternehmenskultur zu einer Umsetzung der zweckrationalen Vorgaben, die als eine Entkopplung der Handlungsstrukturen von den Formalstrukturen wahrgenommen wird. Auch Nationen versuchen, den allgemeinen Prinzipien der Zweckrationalität zu folgen, doch führt die kulturbedingte Umsetzung ebenso dazu, dass die Praxis nicht der Theorie entspricht. Aber: Alle, Individuen, Organisationen und der Nationalstaat, legitimieren ihr Tun auf Basis der Zweckrationalität. Reines ökonomisches Denken und Handeln ist damit mehr eine Legitimations- als eine tatsächliche Handlungsgrundlage und damit, wie oben ausgeführt, eine normative Vorgabe.

Für die Wirtschaftspädagogik könnten diese Überlegungen wesentliche Auswirkungen haben: Mittel- und Ausgangspunkt der Wirtschaftspädagogik ist der Mensch. Dabei ist die Grundfrage aufzuwerfen, welcher Anthropologie gefolgt wird und welche Rolle der homo oeconomicus als Menschenbild spielt – und dies nicht nur im Modell. Historisch-anthropologische und handlungstheoretische Ansätze zeigen, dass sich das Modell zur Norm entwickelt hat (vgl. Rolle 2005, 357–381). Der Begriff der Organisation ist weiter zu fassen und reduziert sich nicht nur auf das gewinnorientierte Unternehmen, sondern auch auf die Öffentliche Verwaltung, NGO und NPO. Darüber hinaus sind auch der Haushalt und die Konsumentinnen und Konsumenten zu berücksichtigen. Auch hier wird klar, dass es zu aller erst eines Menschenbildes, einer Anthropologie bedarf, bevor weitere Überlegungen angestellt werden können. Neben den ökonomischen Grundfragen eröffnen sich synchron auch ethische, sowohl wirtschafts- als auch unternehmensethische sowie konsumentenethische. Ohne Anthropologie und Ethik kann sich keine Pädagogik rechtfertigen. Schließlich kommt der Staat und aufgrund der Globalisierung und Europäisierung auch die supranationale Ebene ins Spiel.

4. Europapädagogik – europäische Supranationalität begreifbar machen

Ökonomisches Handeln hat neben seiner marktwirtschaftlichen immer auch eine ordnungspolitische Dimension. Ein funktionierender Markt braucht eine legitimierte Rahmenordnung und kann im besten Fall, wie bereits dargestellt, nur für Effizienz, aber nicht für Gerechtigkeit sorgen. Das ist national- und suprastaatliche Aufgabe.

Wirtschaftliche Erziehung muss deshalb den Staat und aufgrund der fortschreitenden Globalisierung und Europäisierung auch die supranationale Ebene in die ökonomische Betrachtung mit einbeziehen. Volkswirtschaftliche Zusammenhänge lassen sich heute in Europa nicht ohne den Prozess der europäischen Integration erklären. Und dieser Prozess wiederum kann nicht allein ökonomisch begründet, sondern nur in seiner historischen, real-

politischen und institutionellen Entwicklung nachvollzogen werden. So ist die Europäische Union heute nichts anderes als das Ergebnis von sechs Jahrzehnten politischer Kompromisse, in der die Wirtschaft für eine intensive Vernetzung der Volkswirtschaften und somit auch der Staaten gesorgt hat (vgl. Tafner 2009, 120). Die Frage nach dem Nutzen der Europäischen Union greift zu kurz: Studien belegen für Österreich den ökonomischen Vorteil (vgl. z.B. Breuss 2010), trotzdem ist die Bevölkerung der europäischen Integration gegenüber äußerst skeptisch (vgl. Europäische Kommission 1995–2011). Die Antworten auf die Fragen nach dem Nutzen verhalten ungehört (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2006, 13). Eine mögliche Antwort darauf könnte im Nutzen-Identitäts-Paradoxon gefunden werden: Die Unionsbürgerinnen und -bürger stellen die Frage nach den Nutzen nicht, weil sie wirklich darauf eine Antwort hören möchten, sondern weil sie damit implizit zum Ausdruck bringen, dass sie sich mit der EU nicht identifizieren. Welche Österreicherin würde fragen „Was bringt mir Österreich?“, welcher Deutsche würde fragen, „Was bringt mir Deutschland?“. Die Fragen klingen absurd, weil die Nationen Teil der Identität sind, die EU jedoch nicht. Obwohl die Europäische Union rechtlich eindeutig zu definieren ist, fungiert sie doch wie der Begriff Europa als komplexitätsreduzierendes Kommunikationsmittel für verschiedene Vorstellungen und Werthaltungen. Eine pädagogische Auseinandersetzung mit der Europäischen Union kann nicht bei der Identitätsstiftung ansetzen – sie muss andere Wege gehen.

Kein anderes Thema ist als solches so komplex und multidimensional wie dieses, weil sich darin moralische, geschichtliche und wirtschaftspolitische Vorstellung dermaßen miteinander vermengen, dass diese Dimensionen als solche gar nicht erkannt werden. Die Europäische Union und die europäische Idee wiederum sind selbst Institutionen, die unser Denken und Handeln leiten. Durch Isomorphie wird Europarecht in allen Mitgliedsstaaten umgesetzt, verwaltungstechnische, kulturelle und historische Unterschiede führen aber dazu, dass die Programmatik nicht überall gleich umgesetzt und eine Entkopplung stattfindet. Am offensichtlichsten wird dies am Auseinanderklaffen der Ideen von Kooperation, Integration und Menschenrecht einerseits sowie den Diskussionen und Problemen von Migration und Integration andererseits. Die Erklärung dürfte paradoxerweise in den gemeinsamen europäischen Werten liegen, die sich aus verschiedenen Weltanschauungen und Religionen speisen und sich in den unterschiedlichen Handlungsstrukturen der Menschen widerspiegeln: Nationales Selbstinteresse, der Glaube an ein gemeinsames christlich-jüdisches europäisches Erbe und das Festhalten an universalistische Überzeugungen kosmopolitischer oder laizistischer Ausprägung (vgl. Tafner 2010; Mandry 2009) können sowohl der Grund für Kooperation als auch für Nicht-Kooperation, für Integration als auch Nicht-Integration sein. Europapädagogik setzt daher nicht bei einer wie immer auch definierten europäischen Identität an, sondern versucht, das Typische und

Besondere der europäischen Supranationalität begreifbar zu machen. Die EU wird als Problemlösungsplattform verstanden, auf der versucht wird, unter Knappheitsbedingungen und Wahrung von Grund- und Menschenrechten Ziel- und Interessenkonflikte zu lösen (vgl. Tafner 2009, 2010a). Diese Problemlösungsplattform besteht vereinfacht ausgedrückt aus zwei realen Plattformen – dem Rat der Europäischen Union und dem Europäischen Parlament – und einer virtuellen, nämlich den europäischen Zivilgesellschaften, die aus ihrem nationalstaatlichen Kontext heraus beginnen sich transnational in die europäische Diskussion einzubringen.

Vor dem Hintergrund eines solchen undurchsichtigen Gemenges ist die Vermittlung europäischer Inhalte und die Förderung von Europakompetenz zu einer außergewöhnlich schwierigen und herausfordernden pädagogischen Aufgabe schulischer und außerschulischer Art geworden. Hier muss wirtschaftliche Erziehung Vorgaben geben: Menschenrechte, Frieden, Demokratie, Freiheit und Rechtsstaatlichkeit werden zum Ausgangspunkt und grundsätzlichem Ziel, die Ergebnisse der Problemlösungsplattform und ihre gegenwärtige Struktur gilt es kritisch zu hinterfragen. Europapädagogik setzt der Komplexität entsprechend multidimensional an und spricht von der 3³-Formel: Interdisziplinär werden die Bereiche Politik, Wirtschaft und Recht für Hand, Kopf und Herz für drei Lernzielniveaus – reproduzieren, anwenden und konstruieren – aufgearbeitet.

5. Reflexive Wirtschaftspädagogik

Die Auseinandersetzung mit Europa zeigt, dass hinter gemeinsamen Werten verschiedene Denk- und Handlungsweisen sowie Weltanschauungen und Religionen stehen können. Wirtschaftspädagogik, die nicht indoktriniert, muss Raum für verschiedene weltanschauliche und ethische Zugänge auf Basis einer von Menschenrechten getragenen pluralistischen Gesellschaft lassen und sie muss auch die Relativität des ökonomischen Handelns selbst thematisieren. Ökonomische Erziehung und Ausbildung nimmt den Menschen als Betreiber und Betroffenen in den Blick und stellt die Verantwortung sich selbst (vgl. Roth 1971, 180) und der Gesellschaft gegenüber in den Mittelpunkt. So gilt es zu hinterfragen, inwiefern die Wirtschaftspädagogik explizit und implizit eine Arbeitsmoral fördert, die einem reinen ökonomischen Ansatz folgt, obwohl sie selbst in ihrer pädagogischen Seite auf den Menschen abstellen will. Die Wirtschaftspädagogik kann zu einer echten Integrationswissenschaft werden, wenn sie die ökonomische Anthropologie neu fasst und den Menschen in seiner Gesamtheit berücksichtigt.

Reflexionsfähigkeit zeichnet ausdifferenzierte Gesellschaften aus (vgl. Douglas 1985, 100–105) – das sollte auch für die Ökonomie und noch viel

mehr für die Wirtschaftspädagogik gelten. Reflexive Wirtschaftspädagogik will daher in nuce:

- eine vertiefte Reflexion über Sinn und Ziel der Ökonomie und der Wirtschaftspädagogik sowie eine wirtschaftliche Erziehung zwischen ökonomisch Machbarem und ethisch Vertretbarem,
- Ökonomie als einen Bestandteil der Gesellschaft verstehen, der den Menschen dient (und nicht umgekehrt),
- die sozio-ökonomischen Zusammenhänge auf individueller, organisatorischer, staatlicher und suprastaatlicher Ebene, insbesondere europäischer Ebene, aufzeigen,
- sich in diesem Sinne als sozio-ökonomische Bildung für alle verstehen,
- aufzeigen, dass die Ökonomie nicht alle Probleme lösen kann und dies auch entsprechend vermittelt,
- frei sein von politischer, insbesondere wirtschaftspolitischer Indoktrination auf Basis einer von Menschenrechten getragenen, pluralistischen Grundeinstellung.

Denn reflexive Wirtschaftspädagogik ist nicht nur eine Erziehung für die Wirtschaft, sondern auch eine „Erziehung der Wirtschaft“.

Literatur

- Abraham, Karl (1966): Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Aff, Josef (2004): Wirtschaftsdidaktik zwischen ökonomischer Rationalität und pädagogischem Anspruch. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 1. S. 26–42.
- Aff, Josef (2008): Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin. In: Gramlinger, F./Schlögl, P./Stock, M. (Hrsg.): bwp@ – Österreich Spezial: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich, Spezial 3, S. 1–14. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ATspezial/aff_at_spezial.pdf, zuletzt geprüft am 21.10.2011.
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2006): EUGEM – EUropa GEMEinde Steiermark. Endbericht – Juli 2006. Graz. Online verfügbar unter http://www.europa.steiermark.at/cms/dokumente/10260778_5225562/29de861a/EUGEM-Endbericht.pdf, zuletzt geprüft am 02.11.2011.
- Abländer, Michael S.; Nutzinger, Hans G. (2010): Der systematische Ort der Moral ist die Ethik! Einige kritische Anmerkungen zur ökonomischen Ethik Karl Homanns. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu) 11 (3), S. 226–248.

- Baecker, Dirk (Hrsg.) (2004): *Kapitalismus als Religion*. 2. Aufl. Berlin: Kulturverl. Kadmos (Copyrights, 9), S. 15–18.
- Beck, Klaus (2003): Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99. Band, Heft 2. S. 274–298.
- Beck, Klaus (2006): Relativismus und Rolle – Zur Grundlegung einer differentiellen Moralerziehung. In: Gonon, Philipp; Klauser, Fritz; Nickolaus, Reinhold (Hrsg.): *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–22.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1977): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bieri, Peter (2007): *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Grünwald: Komplett-Media.
- Bieri, Peter (2011): *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*. 10. Aufl. Frankfurt/M: Fischer.
- Breuss, Fritz (2010): Österreich 15 Jahre EU Mitglied. In: *WIFO Monatsberichte* (2), S. 117–136.
- Brezinka, Wolfgang (1986): *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik*. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Douglas, Mary (1985): *Reinheit und Gefährdung. Eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung und Tabu*. Berlin: Reimer.
- Dubs, Rolf (2009): Finanz- und Wirtschaftskrise. Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung. In: Michaela Stock (Hrsg.): *Entrepreneurship, Europa als Bildungsraum, europäischer Qualifikationsrahmen*. Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress. Graz. Wien: Manz, S. 9–18.
- Europäische Kommission (1995–2011): *Standard Eurobarometer*. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_arch_en.htm, zuletzt geprüft am 10.01.2012.
- Gross, Peter (2005): *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hasse, Raimund; Krücken, Georg (2005): *Neo-Institutionalismus*. 2. Aufl. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Höffe, Otfried (1993): *Moral als Preis der Moderne: Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt*. Berlin. Suhrkamp.
- Homann, Karl; Blome-Drees, Franz (1992): *Wirtschafts- und Unternehmensethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Homann, Karl (2008): Die Ethik in der Wirtschaft. In: Hermann May (Hrsg.): *Lexikon der ökonomischen Bildung*. 7. Aufl. München: Oldenbourg, S. 199–201.
- Lempert, Wolfgang (2003): Modernisierung der Moral oder pseudomoralische Entmoralisierung? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99. Band, Heft 3. S. 436–452.
- Joas, Hans (2011): *Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte*. Berlin: Suhrkamp.
- Lisop, Ingrid (2009): Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, Ausgabe 16, 1–18. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf, zuletzt geprüft am 21.10.2011.
- Luterbacher-Maineri, Claudius (2008): *Adam Smith – Theologische Grundannahmen*. Freiburg: Academic Press Fribourg.

- Mandry, Christof (2009): Europa als Wertegemeinschaft. Eine theologisch-ethische Studie zum politischen Selbstverständnis der Europäischen Union. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges (Denkart Europa, 9).
- Meyer, John W.; Krücken, Georg; Kuchler, Barbara (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nelson, Robert H. (2006): Economics as religion. From Samuelson to Chicago and beyond. 3. Aufl. University Park, Pa: Pennsylvania State Univ. Press.
- Pöltner, Günther (2006): Grundkurs Medizin-Ethik. 2. Auflage. Wien: Facultas.
- Prange, Klaus (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Rolle, Robert (2005): Homo oeconomicus. Wirtschaftsanthropologie in philosophischer Perspektive. Würzburg, Regensburg: Königshausen & Neumann.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie (Band II). Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Hermann Schroedel.
- Rüstow, Alexander (2009): Die Religion der Marktwirtschaft. 3. Aufl. Berlin, Münster: Lit (Reihe Zweite Aufklärung, 4).
- Samuelson, Paul Anthony; Nordhaus, William D. (2001): Economics. 17. Aufl. Boston, Mass: McGraw-Hill/Irwin.
- Schannewitzky, Gerhard (1995): Kulturwissenschaftliche Aspekte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt/M.: Lang.
- Scott, William Richard (2001): Institutions and organizations. 2. Aufl. Thousand Oaks: Sage.
- Tafner, Georg (2009): Europapädagogik – ein Thema legt sich quer. Eine Querschnittsmaterie als neuer Teilbereich der Wirtschaftspädagogik. In: Michaela Stock (Hrsg.): Entrepreneurship, Europa als Bildungsraum, europäischer Qualifikationsrahmen. Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik. Graz. Wien: Manz, S. 119–127.
- Tafner, Georg (2010): Das islamische Kopftuch: Brennpunkt des verschleierte Kampfes um die europäische Identität. Eine europapädagogische Kurzbetrachtung. In: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 57 (1), S. 98–119.
- Tafner, Georg (2010a): Die EU ist kein Maikäfer. Ein Kurzplädoyer für die Europapädagogik als Fachdidaktik. In: Wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft, 5-09/10, S. 37–40.
- Thoma, Michael (2011): Entwürfe des wirtschaftspädagogischen Subjekts. Anders-Konzeption aus poststrukturalistischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, Max (2006): Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus. München: FinanzBuch-Verl (CapitalBuch, 6).
- Wöhe, Günter; Döring, Ulrich (2010): Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 24. Aufl. München: Vahlen.
- Zabeck, Jürgen (2002): Moral im Dienste betrieblicher Zwecke? Anmerkungen zu Klaus Becks Grundlegung einer kaufmännischen Moralerziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98. Band, Heft 4/2002, S. 485–503.