

Wirtschaftsberufliche Erziehung angesichts des real expandierenden Kapitalismus: ein Beitrag zur Funktionsbestimmung zeitgemäßer Berufs- und Wirtschaftspädagogik, angeregt durch ein provozierendes Buch

Lempert, Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lempert, W. (2006). Wirtschaftsberufliche Erziehung angesichts des real expandierenden Kapitalismus: ein Beitrag zur Funktionsbestimmung zeitgemäßer Berufs- und Wirtschaftspädagogik, angeregt durch ein provozierendes Buch. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102(1), 108-133. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-190848>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter dem "PEER Licence Agreement zur Verfügung" gestellt. Nähere Auskünfte zum PEER-Projekt finden Sie hier: <http://www.peerproject.eu> 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. 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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under the "PEER Licence Agreement". For more information regarding the PEER-project see: <http://www.peerproject.eu> This document is solely intended for your personal, non-commercial use. 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.

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

Wirtschaftsberufliche Erziehung angesichts des real expandierenden Kapitalismus.

Ein Beitrag zur Funktionsbestimmung zeitgemäßer Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
provoziert durch ein aufregendes Buch¹

Kurzfassung: Wirtschaftsberufliche Erziehung hat nach dem überlieferten Selbstverständnis deutscher Berufs- und Wirtschaftspädagogen eine Doppelfunktion. Zum einen soll sie zu qualifiziertem und verantwortungsbewusstem Handeln in kaufmännischen Berufen ertüchtigen und motivieren. Hierzu muss sie die Entfaltung von Kompetenzen und Orientierungen fördern, die zur Bewältigung der fachlichen und normativen Erfordernisse jener sozialen Rollen nötig sind, deren „Spieler“ – entsprechend der gesellschaftlichen und betrieblichen Arbeitsteilung – andere Menschen mit Gütern und Diensten versorgen. Zum anderen sollen die derart Auszubildenden und zu Erziehenden in der Auseinandersetzung mit dieser Aufgabe ihre besonderen, je individuellen Fähigkeiten und Interessen erkennen sowie lernend und handelnd realisieren und sich so zu einzigartigen, relativ autonomen Personen entwickeln können. Je nachdem, wo der Akzent kaufmännischen *Handelns* jeweils gesetzt und wie dessen Kontext gesehen wird, erscheinen andere *pädagogische* Hilfen vorrangig.

Gegenwärtig sind im Kontext kaufmännischen Handelns vor allem drei pädagogisch bedeutsame Schwerpunktverschiebungen zu beobachten: vom Nationalstaat zum Weltmarkt (= „Globalisierung“) und – damit zusammenhängend – von der begrenzten Kooperation zur schrankenlosen Konkurrenz und von der institutionellen zur individuellen Regulierung und Kontrolle der Geschäftsvorgänge. Diesen Veränderungen korrespondiert der wachsende Einfluss jener Anteilseigner internationaler Kapitalgesellschaften, deren wirtschaftliche Entscheidungen durch das Streben nach raschen Rekordgewinnen bestimmt sind (= „Shareholder Value“). Unsere wirtschaftsberufliche *Erziehung* hingegen ist noch überwiegend auf die angedeutete Ausgangssituation fixiert (nationalstaatlicher Rahmen, eher kooperative als antagonistische Beziehungen zu möglichen Konkurrenten, institutionelles Reglement). Von *ihrem* wünschenswerten Wandel handelt das Buch, das mich zu diesem Artikel animiert hat.

Mein Text ist wie folgt aufgebaut: Nach einem ‚wissenschaftlichen Steckbrief‘ des Autors Jürgen Zabeck (1) werden die aktuellen Veränderungen der Handlungs- und Lernchancen angehender kaufmännischer Angestellter genauer gekennzeichnet und potenzielle pädagogische Reaktionen diskutiert. Dabei steht zunächst die Sichtweise und Argumentationsstruktur *Zabecks* im Vordergrund, wonach sich die formale und fachliche Kompetenz der Berufs- und Wirtschaftspädagogen auf die *individuelle Förderung* beschränkt (2) Anschließend verdeutliche ich mein *eigenes* Problemverständnis und Lösungskonzept, nach denen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre Aufgaben nur erfüllen kann, wenn sie zudem als wissenschaftliche Erhellung und handelnder Mitvollzug einer *politisch zu gestaltenden gesellschaftlichen Praxis* betrachtet und betrieben wird – sonst verfehlt sie auch ihre individualisierende Funktion (3).

1. Jürgen Zabeck – Opposition aus Prinzip oder gezielte Entzauberung modischer Halbwahrheiten?

Jürgen Zabeck ist stets seinem persönlichen Stern gefolgt. Bisher zeigte er sich zu keiner Zeit vom mainstream der Meinungen seiner berufs- und wirtschaftspädagogischen Zunftgenossen beirrt; auch hat er sich noch nie von den vorherrschenden Entwicklungstendenzen der erziehungswissenschaftlich bedeutsamen beruflichen und wirtschaftlichen Wirklichkeit verwirren lassen. Beobachtbare Verläufe, Richtungswechsel und Kehrtwendungen gesell-

¹**Jürgen Zabeck: Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn: Eusl 2004.** – Mein Artikel knüpft insofern an die Rezension von Ingrid LISOP im Heft 1/2005 dieser Zeitschrift (auf S. 147-150) an, als ich deren Lektüre hier voraussetze, weil sie mir einige Ausführungen erspart. Er unterscheidet sich davon vor allem durch abweichende Interpretationen einzelner Aussagen Zabecks sowie durch den Umgang mit Grenzen der durch ihn vorgetragenen Position(en): Während LISOP sich – der Aufgabe einer Rezensentin entsprechend – mit deren Kennzeichnung und Beurteilung begnügt, versuche ich anzudeuten, wie wir – über Zabecks Diagnosen und Therapievorschlüsse hinaus – in der behandelten „Sache“ theoretisch und praktisch weiterkommen könnten.

schaftlicher Trends sowie diesbezügliche Orientierungen, Umorientierungen und Kurskorrekturen seiner Kolleginnen und Kollegen² haben ihn immer eher zu Gegenreaktionen herausgefordert, „Moden“ mehr abgestoßen als angezogen und ihn geradezu hellseherisch deren „Pferdefuß“ nicht nur erkennen, sondern auch ohne Rücksicht auf erwartbare Anfeindungen beim Namen nennen lassen³. Opportunismus ist ihm fremd geblieben.

So hat er im Bemühen um eine Ortsbestimmung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer erkenntnis- und handlungsorientierten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin

- **während der zweiten Hälfte der sechziger Jahre, als das geisteswissenschaftliche Paradigma zumindest in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch eindeutig dominierte**, die betreffenden Varianten einer Theorie der beruflichen Bildung (Eduard SPRANGER) und Erziehung (Friedrich SCHLIEPER) ein für allemal zu diskreditieren versucht, indem er sprachkritische sowie systemtheoretisch-funktionalistische Analysen des in diesem Kontext vorherrschenden historisch-hermeneutischen beziehungsweise systematisch-essentialistischen Sprachgebrauchs publizierte, und das, obwohl er gewarnt worden war, damit gefährde er seine gerade erst beginnende wissenschaftliche Karriere (was sich glücklicherweise als falsche Befürchtung erwies);

und so hat er

- sich **bald nach 1970** mit berufs- und wirtschaftspädagogischen Repräsentanten **der Neuen Linken, die inzwischen zumindest unter den Studierenden und „Mittelbauern“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik viele Anhänger gefunden hatten⁴**, durch wissenschafts- und gesellschaftstheoretisch ähnlich akzentuierte Einwände angelegt und konsequent, ja eher noch dezidierter als vorher in diesem Sinne weiter argumentiert⁵, nachdem er erfahren musste, welche militanten, verletzenden Überreaktionen intellektuell und moralisch minderbemittelter Mitläufer und „Linksüberholer“ seiner wissenschaftlichen Widersacher er damit riskierte.

In den folgenden Jahrzehnten, als die außerparlamentarische Opposition teils erlahmt, teils zur gewalttätigen Untergrundbewegung degeneriert war und im übrigen eher als **kulturelle Alternative** denn als **politische Gegenbewegung** fortexistierte, **stützte er sich wieder stärker auf die geisteswissenschaftlich-wertbezogene Tradition**. Das gilt freilich nur für deren **Zielorientierung**, für die **Parteinahme zugunsten der Entelechie, der immanenten Entwicklungstendenz der Educanden**; die mit der Abkehr von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugleich vollzogene „realistische Wendung“ von der hermeneutischen Textinterpretation und der phänomenologischen „Wesensschau“ zur **empirisch-analytischen Fundierung erziehungswissenschaftlicher Aussagen** hingegen hat er nicht wieder preisgegeben. Statt dessen verwarf er bald *jedes* Streben nach einer monoparadigmatischen Schließung seiner Disziplin und plädierte schon vor mehr als 25 Jahren für einen „**Paradigmenpluralismus**“ als theo-

² Soweit die deutsche Sprache mir gefällige Ausdrucksweisen verweigert, bitte ich die Leser und Leserinnen, auch dann an **w weibliche Wesen** zu denken, wenn ich nur männliche Formen verwende – es sei denn, dass *ausdrücklich* allein von Männern die Schreibe ist.

³ Dabei hat er sich zwar – wie wir alle – auch gelegentlich geirrt, eingesehene Irrtümer aber – wie wenige andere – auch bereitwillig zugegeben. Vgl. z. B. S. 104.

⁴ Zu denen außer dem Autor des vorliegenden Textes vor allem Herwig BLANKERTZ gehörte.

⁵ Durch seine Gegenentwürfe einer axiomatisierten und systemtheoretischen Konzeption seiner Disziplin sowie einer strikt empirisch fundierten „antizipierenden Didaktik“.

retisches Programm einer Erziehungswissenschaft, die sämtlichen Dimensionen ihres komplexen Gegenstandsbereichs und Aufgabenspektrums gerecht werden will⁶.

In allen Abschnitten seiner wissenschaftlichen Entwicklung ist er seinen eigenen Weg einer pädagogisch, auch bildungspolitisch engagierten, gleichwohl rational disziplinierten, das heißt methodisch kontrollierten Wahrheitssuche gegangen. Stets hat er „seine Karten auf den Tisch gelegt“, „Farbe bekannt“, ausdrücklich die Position bezogen, die ihm dem erreichten Wissensstand und Orientierungshorizont angemessen erschien, sie konsequent und kompetent theoretisch begründet und verteidigt, nach Möglichkeit auch empirisch belegt – und aus diesen theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen im Lichte explizierter normativer Überzeugungen eher vorsichtige Empfehlungen als vollmundige Prophezeihungen für die berufs- und wirtschaftspädagogische Praxis abgeleitet, im Bedarfsfall auch an zuständige Gremien, Gruppen und Funktionäre der (Berufs-)Bildungspolitik adressiert. Seine Prämissen waren zwar oft umstritten, doch fand er bei denen, die sie akzeptierten, auch meist Zustimmung für die daran anschließenden Analysen, Prognosen, pragmatischen Warnsignale und behutsamen Verbesserungsvorschläge. Sie überzeugten in der Regel⁷ durch ihre logische Folgerichtigkeit (die auch *Gegner* erkannten, die zu deren Prüfung einmal von ihren eigenen Wertprämissen, Gesellschaftsbildern und [anderen] „Vorurteilen“ abzusehen vermochten) ebenso wie durch die Solidität ihrer empirischen Fundierung.

So kennen wir ihn seit jeher, und so ist er geblieben – kurz: jemand, mit dem zu streiten sich lohnt⁸.

2. Essentials und Implikationen seines Sammelbands: Darstellung und immanente Kritik einer potenziell paradoxen Konzeption

Die zentralen Veränderungstendenzen unserer Wirtschaftswelt werden bereits im Titel des Bandes genannt und im Text akzentuiert und erläutert:

- „**Globalisierung**“ als Ausbreitung und Verdichtung erdballumspannender Märkte trotz (noch?) unzureichender institutioneller Sicherungen eines fairen Wettbewerbs sowie sonstiger sozialer Mindeststandards und ökologischer Maximen;
- „**Shareholder Value**“ als Richtgröße für die einzelwirtschaftlich vielfach selbstzerstörerische Präferenz der Erzielung und Ausschüttung maximaler Profite für Aktionäre, die sich weder um die Zukunft der betreffenden Unternehmen kümmern noch um das Schicksal der dort Beschäftigten scheren

(siehe bes. auf S. 25-42).

⁶ Alle erwähnten Charakteristika sowie weitere Besonderheiten der Entwicklung seines wissenschaftlichen Selbstverständnisses als Berufs- und Wirtschaftspädagoge können von seiner 1992 veröffentlichten Sammlung wissenschaftstheoretisch akzentuierter Artikel abgelesen, zumindest daraus erschlossen werden.

⁷ Auf **Ausnahmen** komme ich noch zu schreiben.

⁸ So hat auch unsere vorgängige Korrespondenz über diesen Artikel mir zu wichtigen Klärungen verholfen. Als ebenso konstruktiver Kritiker wie akribischer Korrektor des Druckmanuskripts hat sich außerdem wiederum **Günter Becker** erwiesen. Weitere wichtige Anregungen gab mir **Klaus Beck**. Allen dreien sei hiermit herzlich gedankt!

Diese Tendenzen werden im Buch unter Bezugnahme auf frühere Probleme, aktuelle Kalamitäten und künftige Herausforderungen der beruflichen und betrieblichen, berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxis, ihrer rationalen Gestaltung, empirischen Erhellung und theoretischen Reflexion gründlich erörtert.

2.1 Konkurrierende Funktionen und Konsequenzen wirtschaftsberuflichen Handelns und Lernens

(individuelle Selbsterhaltung, private Bereicherung und persönliche Entwicklung versus gesellschaftliche Reproduktion, Akkumulation und Transformation; ökonomistische Einfalt und soziale Isolation versus kulturelle Vielfalt und moralische Regulierung wirtschaftlicher Aktivitäten).

Wie die (eingeklammerten) Stichworte andeuten, sind die erstrebten und realisierten Prozesse, Produkte und Folgen der wirtschaftsberuflichen Erziehung nach Zabeck in einem **Spannungsfeld** zu lokalisieren. Danach sollten die Lehrkräfte und Ausbilder angehenden Kaufleuten nicht nur helfen,

- mit vorgegebenen beruflichen und betrieblichen Erwartungen hinsichtlich des Erwerbs und der Anwendung bestimmter Kompetenzen zurechtzukommen, die aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und der betrieblichen Arbeitsorganisation und -technik resultieren, so dass die Auszubildenden instand gesetzt werden,
 - o zur Leistung, Erhaltung und Weiterentwicklung dieser sozialen Strukturen beizutragen, zumindest mit deren Veränderungen mitzuhalten und
 - o sich im Beruf, Betrieb und auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten, um sich sowie ihre Familie zu ernähren,

sondern zugleich

- in beruflichen und betrieblichen Lern- und Arbeitprozessen
 - o ihre besonderen beruflichen Fähigkeiten erkennen und
 - o zu einem einzigartigen Leistungsprofil entfalten,
 - o dessen Einsatz sich an moralischen und kulturellen Standards orientiert, nach denen wirtschaftliche Tätigkeiten dienende Funktionen erfüllen müssen.

Die Struktur dieses Aktionsbereichs kann durch drei Dimensionen gekennzeichnet werden, deren Ausprägungen mehr oder minder kovariieren und die alle zu berücksichtigen sind, wenn wir uns der relevanten Wirklichkeit einigermaßen umfassend vergewissern wollen⁹. Sie werden hier durch deren **polare Extremvarianten**, die zweite auch durch eine mittlere und eine regressive Ausprägung charakterisiert:

- (1) **gesellschaftliche Erfordernisse** der Eingliederung in ein arbeitsteiliges Beschäftigungssystem versus **individuelle Ansprüche** auf persönliche Autonomie und

innerhalb beider:

- (2) **bloße Reproduktion** (alias kollektive oder auch individuelle materielle Selbsterhaltung und Selbstbehauptung) versus **inhaltliche Akkumulation** (= gleichförmiges Wachstum, kein Strukturwandel) versus

⁹ **Zitate**, deren Ensemble dieses mehrdimensionale Koordinatensystem weitgehend repräsentiert, sind beispielsweise den Seiten 9, 12, 26/27, 97, 111 und 128 zu entnehmen. Als dessen Vorläufer kann Zabecks frühere, zuerst im Rahmen eines programmatischen Artikels publizierte Skizze eines axiomatisierten Systems der Berufs- und Wirtschaftspädagogik betrachtet werden. Vgl: ZABECK 1992, S. 94-99.

strukturelle Transformation

im Sinne dimensionaler Differenzierung und funktionaler Integration gesellschaftlicher beziehungsweise psychischer Teilbereiche, das heißt Steigerung von gesellschaftlicher und psychischer Komplexität und Problemlösungskapazität

(alias gesellschaftliche Evolution versus individuelle Selbstverwirklichung, letztere als handelnde Vergegenwärtigung und einsichtige Realisierung der je eigenen einzigartigen Entwicklungsrichtung),

unterhalb der Reproduktion auch Rückbildung oder **Regression**

im Sinne fachlicher Vereinseitigung, speziell: der Verkümmern zum homo oeconomicus, für den nur noch rechnet, was sich rechnet (der Tauschwert, der zum Täuschwert wird), und nur noch zählt, wer zählt;

weiterhin, locker mit (2) gekoppelt,

- (3) **soziokulturelle Isolierung** der dominierenden ökonomischen Dimension wie der ökonomistisch bornierten Personen versus **moralisch regulierte Integration des Wirtschaftens als Dienstleistung und der Wirtschaftenden als Dienende** in den Kosmos gesellschaftlicher Handlungsfelder und individueller Lebensperspektiven.

2.2 Zeitlose Prioritäten vorbildlicher kaufmännischer Praxis: berufliche Identität; sozialer Nutzen; universalistische Moral

Mehrere dieser Aspekte sind schwer miteinander zu vereinbaren und legen jene Entscheidungen für die eine oder andere Seite nahe, die Zabeck unter Hinweis auf die Relevanz der je anderen Seite kritisiert. Grundsätzlich **warnt er vor Extremen**. Das gilt jedoch nur für die angeführten **Dimensionen**: Ihnen allen sollte seiner Auffassung nach bei beruflichen Entscheidungen und berufspädagogischen Handlungen, Beschreibungen, Beurteilungen und Beratungen Rechnung getragen werden. Anders in Bezug auf die berücksichtigten **Ausprägungen**: Nur bei flüchtiger Betrachtung seiner diesbezüglichen Ausführungen scheint die Tugend für ihn wie für ARISTOTELES (1957/um 330 v. Chr.) jeweils in der Mitte zu liegen. Doch der Schein trügt: Wie schon meine Wortwahl bei der Kennzeichnung der Pole andeuten sollte, hat er zwar nicht durchweg erwartbare, gleichwohl **eindeutige Präferenzen** (schließlich ist er Kantianer). Sie dürften so etwas wie unerlässliche Mindeststandards pädagogisch zulässiger Kompromisse darstellen. Danach sollten die drei unter dem Zwischentitel bezeichneten Prinzipien zumindest die wirtschaftsberufliche *Erziehung* vorrangig bestimmen.

Diese unerlässlichen **Bedingungen** stellt Zabeck wie folgt dar:

Die **Beruflichkeit** der Erziehung – bereits von deren Kennzeichnung als „Berufs“-Erziehung beziehungsweise Berufs-„Erziehung“ im Buchtitel, von der häufigen Rede von wirtschafts-„beruflicher“ Erziehung sowie von der fast ausschließlichen Bezeichnung seiner Disziplin als „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ abzulesen – bedeutet vor allem eine Abgrenzung gegenüber einer bloß *betrieblichen*, genauer *unternehmensbezogenen* oder *einzelwirtschaftlichen* und dann meist auch nur *qualifizierungsbetonten* Orientierung durch eine nicht nur **gesamtwirtschaftliche, sondern auch gesamtgesellschaftliche beziehungsweise in einem moralischen Sinne soziale Perspektive**. Insofern sind die drei hier betonten Perspektiven eng miteinander verquickt (vgl. bes. S. 31, 35).

Zwar sei die Beruflichkeit gesellschaftlicher Arbeit heute umstritten, doch sei der Beruf *pädagogisch* nach wie vor relevant:

„Der pädagogische Sinn des Lernens am Modell Beruf ... liegt in der betriebsbezogenen Ganzheitlichkeit und Komplexität der Ausbildungsvorgabe“. Beides sei „der didaktische Schlüssel zu einer Qualifikation, die berufliche Flexibilität und berufliche Urteilsfähigkeit umgreift“. Matthias ZIMMERMANN mache die „berufliche Eingliederung“ unter Rekurs auf die „Selbstbestimmungstheorie“ von DECI/RYAN (1993) „daran fest..., ob sie zu einem **Autonomieerleben**, einer **Kompetenzerfahrung** und einem **Gefühl sozialer Eingebundenheit** führt“. Der Berufsanwärter „sollte unter diesen drei Aspekten so gefördert werden, dass er in Übereinstimmung mit dem in ihm Angelegten und dem in seiner Sozialisation Erfahrenen unverwechselbare Personeneigenschaften ausbildet. Vor allem wird es im Zusammenhang mit dem Versorgungshandeln für den Einzelmenschen darauf ankommen, per „**Ich-Stärke**“ und durch ein **realistisches Selbstbild** dagegen gefeit zu sein, sich im Sog wechselnder Chancen und als effizient geltender Verhaltens- bzw. Handlungsmuster zu verlieren und damit das einzubüßen, was der Mensch eigentlich ist, nämlich das zu Autonomie und sittlicher Freiheit bestimmte Wesen“ (S. 19/20; Hervorhebungen durch Fettdruck WL).

Hier werden nicht nur einmal mehr **wesentliche Momente des zuvor betrachteten Spannungsfelds** umrissen, in dem die Berufserziehung im Gegensatz zu den lange konservierten Harmonieillusionen deutscher Berufs- und Wirtschaftspädagogen unvermeidlich agiert (vgl. S. 14), sondern auch die **Voraussetzungen und Folgen seiner entwicklungsfördernden Nutzung** spezifiziert. Eine derart anhand des „organisierenden Prinzips der Beruflichkeit ... (DEIßINGER)“ strukturierte Ausbildung stünde einem späteren Arbeitsplatz- und Berufswechsel nicht im Wege (S.37). Ihre Wirksamkeit könne gesteigert werden, wenn die subjektive Gestaltbarkeit auch beruflicher *Arbeitssituationen* voll ausgeschöpft würde (S. 37/38).

Sozialer Nutzen: Als im engeren Sinne „**kaufmännische**“ **Kernfunktionen**, auf deren Erfüllung die wirtschaftsberufliche Ausbildung vorbereiten soll, kennzeichnet Zabeck in diesem Sammelband – meist eher beiläufig – die **Versorgung der Menschen mit produzierten Gütern** (einschließlich deren Sammlung, Lagerung und Transport). Weder die Anleitung zur eigennützigen Bereicherung, noch die Unterwerfung unter die Imperative einzelbetrieblichen Profitstrebens, sondern die **Ertüchtigung und Ermutigung zu gemeinnützigen Dienstleistungen** steht in seinem Aufgabenkatalog wirtschaftsberuflicher Erziehung wie selbstverständlich obenan.

Nur an *einer* Stelle versucht er diese angesichts der gängigen kaufmännischen Praxis eher erstaunliche Prioritätensetzung durch die **Erinnerung an das traditionelle Leitbild des Kaufmanns** plausibel zu machen. Der habe nicht nur die eigenen Geschäfte, sondern auch das Wohlergehen anderer Kaufleute, ihrer Angestellten sowie der übrigen Mitbewohner ihrer Stadt im Auge gehabt und darunter nicht allein deren *wirtschaftliche Prosperität* verstanden, sondern sich auch um ihre *kulturelle Blüte* gekümmert. Dieses Leitbild habe die kaufmännische Erziehung in Betrieben, Wirtschaftsschulen und in der wissenschaftlichen Wirtschaftspädagogik noch bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein geprägt, und es hätte eigentlich auch gar keinen Grund gegeben, sich hiervon zu trennen.

Zu den angeführten marktbezogenen Versorgungsleistungen seien im Zuge der Büro-technisierung zwar viele innerbetriebliche Verwaltungsfunktionen gekommen, die speziellen **Büroangestellten** übertragen wurden und ihnen bis vor kurzem überlassen blieben. Nach neueren Konzepten der Organisation kaufmännischer Betriebe und Abteilungen aber würden auch *diesen* Gruppen zunehmend direkt marktbezogene Aufgaben zugewiesen¹⁰. Insofern komme das traditionelle Leitbild kaufmännischen Handelns und kaufmännischer Erziehung auch für *sie* in Betracht.

¹⁰ **Belegstellen** finden sich auf S. 4/5, 25, 28/29, 33, 59-61.

Universalistische Moralität: Das von Zabeck befürwortete Leitbild impliziert eine moralische Verpflichtung. Ihm liegt jenes umfassende Verständnis des Wirtschaftens zugrunde, das heute nur noch von *einer* der drei hierzulande vorherrschenden wirtschaftsethischen Richtungen vertreten wird¹¹. Zabeck selbst hat sich immer wieder mit berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanten moralphilosophischen Fragen befasst. Ihnen ist auch ein profunder Beitrag dieses Sammelbandes gewidmet, dessen Titel bereits andeutet, welche wirtschaftsethische Position Zabeck vertritt, während der Untertitel die Gegenposition markiert: „Moral im Dienste betrieblicher Zwecke. Anmerkungen zu Klaus Becks Grundlegung einer kaufmännischen Moralerziehung“ (S. 57-84). Hier plädiert Zabeck, grob vereinfachend gesagt, für die konsequente Orientierung auch der wirtschaftsberuflichen *Tätigkeit* am kategorischen Imperativ, dessen zweite Fassung er in ihrer Negativvariante, dem **Verbot jeder Instrumentalisierung von Menschen**¹², auch in anderen Teilen des Buches beansprucht, ja sogar im letzten Halbsatz des ganzen Bandes nochmals unterstreicht (vgl. S. 150).

Diesem universellen Prinzip werde **die durch BECK bevorzugte partikuläre "Betriebsmoral"**, die kaufmännische Angestellte im Außendienst zur konsequenten Orientierung an Normen, die betrieblichen Interessen entsprechen, bewegen und im Innendienst zur kollegialen Zusammenarbeit motivieren soll, bei weitem nicht gerecht, auch nicht, wenn sie, wie BECK in Anlehnung an HOMANN (vgl. z. B. HOMANN/PIES 1994) hinzufügt, durch eine universalistisch begründete gesamtwirtschaftliche Rahmenordnung ergänzt wird. Sie wird daher von Zabeck pauschal abgelehnt. Er hält eine unmittelbare Regulierung des betrieblichen Handelns durch allgemeingültige moralische Standards nicht nur für wünschenswert und möglich, sondern betont sogar deren Orientierungspotential in konkreten betrieblichen Situationen. BECK jedoch will nicht einmal die bescheidenen Ansprüche einer **"Berufsmoral"** akzeptieren, die betriebliche Zwänge um des (möglicherweise ebenfalls partikular, aber eher minder borniert verstandenen) Gemeinwohls willen relativiert. Zabeck hingegen betont: In keinem Falle dürfe der Anspruch der Auszubildenden auf eine zukunftsbezogene Qualifizierung und auf eine moralisch akzentuierte Persönlichkeitsbildung vernachlässigt werden, selbst wenn diese Zielsetzung nicht nur privates Profitstreben, sondern auch gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Optimierungsmöglichkeiten tangiere¹³.

¹¹ Vgl. bes. OSTERLOH/TIEMANN 1995 und ULRICH 1987, der in ZABECKs Buch aber nur in einer Fußnote vorkommt, obwohl sein Ansatz sehr geeignet erscheint, dieses Leitbild zu fundieren. Ich selbst vermag ULRICH allerdings nur ein Stückweit zu folgen und zweifle an der von ihm behaupteten immanenten **Affinität von Zahlung und Achtung, Ökonomie und Moralität** – schön wär's! Siehe meinen Beitrag zu dieser Diskussion in der Zeitschrift „Ethik und Sozialwissenschaften“ (LEMPERT 2000). Stärker zu ULRICHs Position tendiert MÜNCH 1994.

¹² Bei KANT lautet die betreffende Formulierung: „**Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest**“. KANT 1961; zuerst 1785.

¹³ Ich verzichte hier auf jede **Detaillierung**; denn die durch ZABECKs Attacke ausgelöste Kontroverse über BECKs Vorschlag ist durch insgesamt sechs zum Teil längere Beiträge in den Heften 1-3/2004 und 1/2005 der ZBW gründlich dokumentiert und kann *dort* nachgelesen werden. – Ein *Rezensent* könnte ZABECK in diesem Kontext noch zwei miteinander verknüpfte Schwachstellen seiner Ausführungen vorhalten, die die Überzeugungskraft seiner zentralen Argumente jedoch kaum beeinträchtigen: seine zusätzliche **Orientierung an einem okkasionellen Diskussionsvorschlag von KRINGS** (S. 76-80) und seine **Ablehnung des Stufenmodells KOHLBERGs** (S. 74-76), das er im Gegensatz zu seiner sonstigen Gründlichkeit nur sehr oberflächlich rezipiert zu haben scheint. Denn sonst hätte er es als philosophisch (nicht zuletzt unter Beanspruchung seines primären „Gewährsmannes“ Immanuel KANT) fundiertes, theoretisch elaboriertes, durch eine inzwischen unüberschaubare Vielzahl von Studien *in seiner Grundstruktur* empirisch bestätigtes und durch zahlreiche Modellversuche pädagogisch-praktisch bewährtes Konzept favorisieren müssen, auch wenn es sich dabei um eine Skala der Stadien *moral-kognitiver Entwicklung* und nicht – wie bei dem Vorschlag von KRINGS – der Schritte *rationaler Entscheidungen* handelt.

Bezogen auf die zuvor (im Abschnitt 2.2) bezeichneten Dimensionen plädiert Zabeck also im ersten Falle für eine dialektische Lösung: für die **Koevolution der Individuen und Kollektive** durch die wechselseitige Steigerung von persönlicher Einzigartigkeit und gesellschaftlicher Komplexität im Sinne **wachsender intra- und interindividueller Differenzierung und Integration**. Damit hat er sich aber im zweiten und dritten Fall schon für je eine der konträren Alternativen entschieden; denn jede Integration zunächst identischer, dann aber getrennter Komponenten einer ursprünglichen Einheit stellt diese nicht einfach als solche wieder her, sondern reproduziert sie auf einem höheren Niveau der Komplexität und der Problemlösungskapazität und bedeutet daher zugleich deren **Transformation**.

2.3 Personale, soziale und politische Desiderate einer Disziplinierung des weltweiten Wettrennens um Rekordgewinne

(mehr kreative Kooperation statt nur ruinöser Konkurrenz, gerechtere Verteilung statt exklusiver Aneignung gesellschaftlichen Reichtums, sparsamere Verwendung statt sinnloser Verschwendung knapper Ressourcen; rechtliche Normierung und politische Kontrolle globaler Märkte, moralische und kulturelle Reintegration und Resozialisation des homo oeconomicus)¹⁴

Zabeck sieht in den **aktuellen wirtschaftlichen Megatrends** Momente eines „säkularen Umbruchs der polit-ökonomischen Rahmenbedingungen“, den er unter anderem als „**weltweite Renaissance des Kapitalismus**“ spezifiziert (S. 2). Dieser schicke sich an, jene ihm innewohnende, in der Ära der beginnenden Industrialisierung, des „Manchester-Liberalismus“, erstmals ausgelebte Tendenz zur maßlosen Bereicherung einer skrupellosen Minderheit auf Kosten verelender Massen in wirtschaftlich und sozial zurückgebliebenen Regionen möglichst irreversibel durchzusetzen. Von hier aus wird dann versucht, die entwickelten Industrieländer, die diese Diskriminierung inzwischen weitgehend sozialpolitisch kompensiert hatten, zu nötigen, ihre internen Märkte um der Erhaltung ihrer Wettbewerbsfähigkeit willen wieder zu deregulieren.

Zu den dadurch bedrohten sozialen Institutionen gehörten zweifellos auch Ausbildungseinrichtungen sowie der Beruf. Denn der allein an seinem persönlichen Profit interessierte **homo oeconomicus**¹⁵, der gegenwärtig erstmals in der Geschichte der Menschheit weltweit freigesetzt und von einem (deskriptiven) *Analysemodell* in ein (präskriptives) *Handlungsvorbild* umgewandelt worden sei, habe weder mit der persönlichen Entwick-

¹⁴ In diesem Abschnitt stütze ich mich vor allem auf die beiden „**Titelgeschichten**“ des **Sammelbands: „Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value“** (S. 9-24) und „**Globale Marktwirtschaft und soziale Gerechtigkeit – Zur kaufmännischen Berufserziehung angesichts der „Neuen sozialen Frage“**“ (S. 25-40). Dabei gehe ich schon hier um der systematischen Vollständigkeit willen etwas über Zabecks Ausführungen hinaus, indem ich einige weitere Konsequenzen ziehe, die sich angesichts der von ihm selbst betonten Missstände aus seinen zuvor (im Abschnitt 2,2) skizzierten Präferenzen ergeben, wenn nicht nur deren individuellen Folgen *pädagogisch*, sondern auch ihren sozialen Ursachen *politisch* begegnet werden soll. Später – im Teil 3 dieses Artikels – werde ich zusätzlich auf Befunde zurückgreifen, die Zabeck nicht berücksichtigt hat, und die – im Falle eines Festhaltens an seinen normativen Prioritäten – radikalere Interventionen notwendig erscheinen lassen.

¹⁵ Zabeck unterscheidet zwar zwischen dessen „bedarfsbezogenem-Sparsamkeits- und gewinnbezogenem-Ertragsmaximierungsprinzip“ (S. 16); hier aber geht es ihm in erster Linie um das zweite.

lung der Arbeitenden noch mit langfristigen sozialen und moralischen Bindungen irgendwas im Sinne (vgl. S. 16-18). Insofern seien die Globalisierung der Märkte und die dadurch erleichterte Orientierung am Shareholder Value berufs- und wirtschaftspädagogisch unmittelbar relevant.

Zabeck lässt sich auch durch *diese* Trends nicht von seinem **Problemlösungsmuster** abbringen: Weder verharmlost er die Gegensätzlichkeit der miteinander zu vereinbarenden Erfordernisse, noch empfiehlt er eine radikale Trendwende, noch fordert er dazu auf, jeden Widerstand einzustellen und angesichts der „normativen Kraft des Faktischen“ zu kapitulieren. So hebt er neben den wieder wachsenden Risiken, die die aktuellen Veränderungen in der Arbeitswelt mit sich bringen, die erweiterten Handlungs- und Lernchancen hervor, die sie größeren Teilen der Beschäftigten zu bieten scheinen. Auch und gerade die Handlungsspielräume und Lerngelegenheiten vieler *kaufmännischer Angestellter* erlaubten diesen heute nicht nur, sich einen größeren Freiraum im „Gehäuse der Hörigkeit“ (Max WEBER) zu sichern¹⁶, sondern böten ihnen zudem die Chance, durch eigene Entscheidungen unmittelbar zur Entschärfung der „**neuen sozialen Frage**“ beizutragen und der sich abermals öffnenden Schere zwischen armen und reichen Bevölkerungskreisen, Ländern und Kontinenten zumindest punktuell entgegenzuwirken (vgl. z. B. CASTEL 2000).

Diese Chancen ergäben sich zu einem Teil aus den Erfordernissen der Globalisierung selbst, im übrigen aus der Verbreitung neuer Konzepte betrieblicher Arbeitsorganisation: Im Zuge der Globalisierung bekämen es immer mehr kaufmännische Angestellte mit Kollegen und Kolleginnen aus anderen Ländern zu tun, und die **neuen Organisationskonzepte** erweiterten die Zuständigkeit großer Teile der ehemals rein ausführenden Beschäftigten auf dispositive Funktionen, die bisher außer den Eigentümern allein den *leitenden* Angestellten vorbehalten waren. Dem entspreche auch die schon angedeutete Tendenz, Angestellte, die bisher lediglich mit betriebsinternen Verwaltungsaufgaben betraut waren, zusätzlich (wieder) als Kaufleute im engeren Sinne einzusetzen und sie als solche mit zum Teil unternehmerähnlichen Befugnissen auszustatten. Zu deren erfolgreicher Wahrnehmung bedürften sie einer erhöhten Selbstdarstellungskompetenz und Durchsetzungsfähigkeit¹⁷.

Mit der gesteigerten Entscheidungskompetenz und Eigenverantwortlichkeit bei Verhandlungen mit Beschäftigten aus allen Ländern der Welt und bei Entscheidungen, die das Wohl und Wehe privilegierter wie diskriminierter Gruppen betreffen, könnten kaufmänni-

¹⁶ und sich insofern hier jetzt vielleicht wirklich etwas behaglicher einzurichten, nachdem viele von ihnen – zumindest der ausschließlich mit innerbetrieblichen Büroarbeiten Beschäftigten – sich lange Zeit allenfalls für *relativ* privilegiert *gehalten* haben konnten – entsprechend dem Bonmot des Soziologen Hans-Paul BAHRDT, dass viele Angestellte sich nur deshalb von den Arbeitern unterschieden, weil sie sich von ihnen *unterschieden* und weil diese Unterscheidung auch sonst in der Gesellschaft *respektiert* werde (BAHRDT 1958, S. 136).

¹⁷ Vgl. S. 5/6, 14-16, 26, 28, auch 97, 98. Hier nimmt Zabeck Bezug auf die Erweiterung dieser Anforderungen bis hin zur Zumutung, die Rolle eines „**Lebens-Entrepreneurs am Markt**“ (BLUM 1998) zu übernehmen, ein Begriff, der an das durch PONGRATZ/VOSS zunächst mit dem Blick auf (abhängig) Beschäftigte in *gewerblich-technischen* Berufen entwickelte Konzept des „**Arbeitskraftunternehmers**“ erinnert.

sche Angestellte dann prinzipiell im Sinne einer **tendenziell¹⁸ ausgleichenden sozialen Gerechtigkeit** zu wirken versuchen¹⁹. Dem füge ich hinzu: Damit begäben sie sich freilich auf ein sehr glattes Parkett und setzen die eigene berufliche Zukunft aufs Spiel²⁰.

Deshalb wahrscheinlich und weil solche individuellen Bemühungen auch im günstigsten Fall die soziale Gerechtigkeit auf dem Erdball nicht herzustellen vermögen, weist Zabeck die Hauptlast der **weltweiten Domestizierung der Kapitalverwertung** den Nationalstaaten zu. Sie sollten – bereits erkennbare Ansätze konsequent weiter verfolgend – einvernehmlich ein internationales Wirtschafts- und Sozialrecht erstellen und entsprechende Kontrollinstanzen installieren (S. 32/33).

Soweit Zabeck. Wer sich nun aber nochmals die Stichworte über diesem Abschnitt vergegenwärtigt, wird in dessen bisherigem Text drei dort angesprochene **weitere Desiderate** vermissen: die Wünsche nach weniger ruinösem Wettbewerb zugunsten stärkerer fruchtbarer Zusammenarbeit, nach sparsamerer Verwendung fortgesetzt knapper werdender materieller Ressourcen sowie nach moralischer und kultureller Einbindung des homo oeconomicus. Sie sind in Zabecks Sammelband nicht explizit aufgeführt, wären aber aus seinen dortigen Prioritätensetzungen abzuleiten, wenn er diese Präferenzen nicht allein den (damit meist überforderten) *Individuen* überlassen, sondern auch deren *institutionelle* Rückendeckung verlangen würde. Dann nämlich erschienen **Kooperation und soziokulturelle Integration** als Postulate des Gemeinwohlbezugs und des moralischen Fundaments der beruflichen Orientierung²¹; das Gebot der **Sparsamkeit** folgte m. E. auch aus dem durch Zabeck betonten Gemeinwohlbezug beruflichen und wirtschaftlichen Handelns und Verhaltens; und die **‚Repatriierung‘ des Hirngespinnsts eines homo oeconomicus** (der immer nur an seine Gewinne denkt), an den Schreibtisch des Modellplatonisten, seine Rückstufung von einem Leitbild menschlichen Sinnens, Trachtens und Agierens²² zu einem Spielzeug intellektueller Akrobaten – beziehungsweise die **Wiederbelebung des in diesem Korsett verkümmerten Menschen, seine Rückgliederung in den und Resozialisation im Gesamthaushalt humaner Lebensäußerungen**, innerhalb dessen das Wirtschaften eine zwar unersetzliche, aber mehr dienende als herrschende Rolle zu spielen hätte – das alles folgte ebenso aus Zabecks Präferenzen; denn erst diese Transformation ermöglichte die **Wiedergeburt des „königlichen Kaufmanns“ vergangener Epochen**, das heißt die Orientierung an jenem Vorbild, auf das kaufmännisches Handeln und Lernen nach (meiner Sicht von) Zabecks Vorstellung im Prinzip auch heute ausgerichtet sein sollte.

¹⁸ Mehr, aber auch nicht weniger als *tendenziell* ausgleichend – das heißt evidente krasse Disproportionen vorsichtig korrigierend – ist eine **Verteilungsgerechtigkeit** angesichts der Vielzahl je für sich begründbarer, aber prinzipiell kaum in ihrem Verhältnis zueinander objektiv gewichtbarer Ausgleichskriterien ohnehin nicht zu legitimieren. Damit ist zugleich die prinzipielle Willkür jeder Statuszuweisung nach dem Leistungsprinzip charakterisiert. Vgl. bes. OFFE 1970.

¹⁹ **Belegstellen:** bes. S. 27, ferner S. 33.

²⁰ Nach empirischen Befunden zur „eigensinnigen“ Auslegung betrieblich angemessener „Kundenorientierung“ durch abhängig Beschäftigte erscheint dieser Gedanke gleichwohl nicht völlig illusionär. Vgl. HOLTGREWE/VOSWINKEL 2002.

²¹ Zusätzlich könnte diese Empfehlung durch einen Hinweis auf Zabecks Rede/Schreibe vom „Leiden an der weltweiten Konkurrenz“ (S. 16) gestützt werden.

²² nach der Art von Herbert MARCUSEs „eindimensionalen Menschen“ (1967).

Diese Desiderate betreffen aber weniger die individuelle Beeinflussung beruflicher Lernprozesse als die **Umgestaltung des Lernmilieus**, in dem sie stattfinden können, das heißt **der sozialen Organisation**, sowie **des weiteren gesellschaftspolitischen Kontexts**. Denn die Aneignung beruflicher Kompetenzen und Orientierungen vollzieht sich trotz aller sinnvollen ‚Verschulungs‘-Maßnahmen nicht allein durch formelle, explizite Instruktion, sondern auch weiterhin wesentlich auf dem Wege des **informellen, impliziten Lernens, der partizipierenden Aneignung** manifester und vor allem **latenter Regeln betrieblichen Arbeitens**, anders ausgedrückt: als **berufliche Sozialisation im engeren Sinne**. Also wäre auch *hier* energisch zu intervenieren - und nicht nur auf der Ebene nationalstaatlicher Bändigung der Marktmacht transnationaler Großkonzerne und -banken,

Doch zu solchen weitreichenden Empfehlungen scheinen Zabeck letztlich weder Berufs- und Wirtschaftspädagogen noch irgendwelche Experten anderer Art berechtigt zu sein. Das geht zumindest aus dem Klappentext eindeutig hervor, in dem er sich von allen erdenklichen Formen des Kommunitarismus distanziert. Damit widerspricht Zabeck aber entweder dem durch ihn selbst geforderte **Gemeinwohlbezug** der wirtschaftsberuflichen Erziehung und Tätigkeit oder reduziert diesen auf die sozialökologische Mikroebene interpersonaler und individueller Aktivitäten. Das wird uns weiter unten (im Teil 3.3) noch beschäftigen, wenn es um Ergänzungen seiner Empfehlungen geht, die durch neuere soziologische Forschungen noch dringlicher nahegelegt werden. Zuvor jedoch ist noch ein zentrales Element seines Sammelbandes vorzustellen: dessen im engeren Sinne didaktische Komponente, in der er Chancen *direkter* pädagogischer Gestaltung beruflicher Lernprozesse auf der Mikroebene sozialen Handelns expliziert.

Zwischenbilanz. Gleichwohl sei schon hier unterstrichen, was Zabeck zwar ebenfalls begrüßen würde, begründen zu dürfen aber negiert: Allein aus der Globalisierung ließe sich (auch pädagogisch) etwas Gutes machen – die Übermacht transnationaler Mammutunternehmen und weltweit operierenderer Großbanken wäre freilich durch wiedererstarkende demokratische Interventions- und Wohlfahrtsstaaten nationalen Zuschnitts maßvoll einzuschränken (ALTVATER/MAHNKOPF 2004⁶) –; die Ausrichtung auf den Shareholder Value hingegen (den die Globalisierung keineswegs *impliziert*) nützt allenfalls kurzfristig einigen gedankenlosen bis bewusst schmarotzenden Aktionären – sie würde deshalb, wenn möglich, am besten völlig eliminiert²³.

2.4 Zur Didaktik der Ausbildung in kaufmännischen und verwaltenden Berufen

(enttäuschte und bewahrte Illusionen, bewährte Konzepte und eine aktuelle Innovation: „Performative Didaktik“ als Vision beruflicher und pädagogischer Professionalisierung)

Zabecks häufige **Präferenz des (bedingten) „Sowohl ... als auch ...“ vor dem „Entweder ... oder ...“**, die sich schon bei seinen Definitionen legitimer Ziele wirtschaftsberuflichen Handelns und Lernens gezeigt hat und die sein Verhältnis zu verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen ebenfalls charakterisiert²⁴, bestimmt auch seine

²³ S. 18. Das wäre zwar wahrscheinlich nicht völlig gegen die menschliche Natur als solche, wohl aber gegen eine ihrer soziokulturell besonders weit entwickelten, fast schon entartet wirkenden Varianten, die etwa ebenso häufig wie und eher noch stärker in Erscheinung tritt als ihr diametrales Gegenstück, eine vorrangig prosoziale Orientierung. Vgl. HENRICH u. a. 2004.

²⁴ Nachzulesen auf den S.101-125 seiner früheren,1992 erschienen Aufsatzsammlung.

Sicht der Gegenstände seiner besonderen Kompetenz: der berufs- und wirtschaftspädagogisch bedeutsamen didaktischen Konzeptionen. So schreibt er:

„Im Zentrum einer jeden Didaktik steht die Frage, wie der Mensch per direkter oder indirekter Steuerung von Lehr-Lernprozessen fähig werde, innerhalb einer von Bedingungen geprägten Welt sein Leben unter Nutzung der ihm eigenen Potentiale in Freiheit zu führen. Von hierher befinden sich die im Kontext kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung miteinander konkurrierenden didaktischen Prinzipien unter dem gleichen Legitimationszwang. Zu bewähren haben sie sich ... in einer Berufswelt, die unter dem Vorzeichen der Globalisierung und als Folge des Siegeszugs der Bürotechnologie tiefgreifende strukturelle Veränderungen erfahren hat. Vorausgegangen war ein mit der Hochindustrialisierung und der Verbreitung der klassischen Hochtechnologie beginnender Zeitraum von gut einhundert Jahren, während dessen sich ... die Ausrichtung der kaufmännischen Berufserziehung auf Verwaltung und Verteilung weitgehend durchsetzte. Die dauerhafte produktive Einbindung der kaufmännischen Angestellten in den im „Verkäufermarkt“ sicher positionierten Betrieb wurde zur didaktischen Vorgabe“ (S. 97).

Wie in anderen Bereichen plädiert Zabeck auch auf dem Felde der Didaktik kaufmännischer Erziehung für einen „**Paradigmenpluralismus**“²⁵, hier insbesondere mit dem Blick auf die „Kernkompetenzen“ der Partner im dualen System: der Berufsschule als des optimalen Ortes der Wissensvermittlung und der gedanklichen Reflexion, des Ausbildungsbetriebs als Stätte der Aneignung des Könnens und der ganzheitlichen Partizipation²⁶. Ebenso wie sonst ist mit Pluralismus auch hier keine beliebige Vielfalt gemeint, sondern alle für Zabeck akzeptablen Modelle sollten auf seine soeben zitierten pädagogischen Zielvorstellungen bezogen sein, und die darin vorgesehenen Wege sollten sich in **empirischen** Untersuchungen als begehbar und als geeignet erwiesen haben, die Ziele auch unter den heutigen Bedingungen zu erreichen.

Nach diesem Maßstab beurteilt Zabeck nicht nur **aktuelle Modelle wirtschaftsberuflicher Ausbildung und Erziehung**, sondern auch **ältere Konzepte für den Unterricht in kaufmännischen Schulen**, die sich lange Zeit an den universitären Wirtschaftswissenschaften orientierten. Deren Erkenntnisse seien mit wachsender Differenzierung der einschlägigen Disziplinen einerseits und der kaufmännischen Angestelltenschaft andererseits (bis hin zu denen, die in Großraumbüros lediglich weitgehend technisierte und taylorisierte Funktionen zu erfüllen hätten) dem Gros der Schüler auch didaktisch reduziert (vgl. HAUPTMEIER 1968) kaum noch zu vermitteln gewesen; zudem sei die Relevanz solchen Wissens für die berufliche Tüchtigkeit zunehmend bestritten worden. Mit der Orientierung an den Vorschlägen von ROBINSOHN (1967) nach denen die Curricula entsprechend den Ergebnissen wissenschaftlicher Analysen revidiert werden sollten, die sich auf die zu bewältigenden Lebens- und Arbeitssituationen beziehen, sei es dann auch in der wirtschaftsberuflichen Didaktik zur „realistische Wendung“ (ROTH 1962) gekommen. Deren Auswirkungen seien erst in den letzten Jahren als ministerielle Anweisungen zur Erteilung eines **handlungs- und lernfeldbezogenen Unterrichts** in den beruflichen Schulen angelangt, die jedoch als von der betrieblichen Praxis getrennte Einrichtungen mehr für die fachsystematische Vermittlung von Kenntnissen und Erkenntnissen als für die kasuistische Er-

²⁵ (Weitere) **Belege** hierfür sind an mehreren Stellen des behandelten Buchs zu finden, so auf S. 5/6, 87, 98 und 105.

²⁶ Auch an dem selben Lernort gibt es für ihn nicht nur „the one best way“. Zumindest die „in der deutschen Tradition verankerte, komplexe kognitive, affektive und psychomotorische Dispositionen umgreifende „**Beruflichkeit**“ **der betriebsgebundenen Ausbildung** lässt Platz für ein breites Spektrum unterschiedlich gestalteter Lehr-Lern-Arrangements“. S. 130 (Hervorhebung: WL).

schließung ganzheitlicher Praxissituationen prädestiniert erschienen. Denn betriebliche Praxis könnten die Schulen nur *simulieren*, während betriebliche Erfahrung mit vergleichsweise geringem zusätzlichem organisatorischem, personellem und zeitlichem Aufwand *als „situierendes Lernen“ gestaltet* werden könne, das sich auf *alle* Dimensionen beruflicher Handlungspotentiale erstreckt, von der Sensumotorik bis zur moralischen Reflexion²⁷.

Unter den aktuellen Konzepten kritisiert Zabeck besonders gründlich den Glauben daran, dass es so etwas gäbe wie (vergleichsweise wenige) relativ abstrakte „**Schlüsselqualifikationen**“, die – direkt, das heißt ohne „Umwege“ über konkrete Erfahrungen vermittelbar –, dazu verhelfen, jeweils gleich eine ganze *Klasse* praktischer Probleme zu meistern (S. 51-53,133-150). Dabei hätten experimentelle Untersuchungen schon vor vielen Jahrzehnten gezeigt, dass zumindest *kognitive* Fähigkeiten meist nur in jenen Bereichen angewandt würden, in denen sie erworben worden wären²⁸. Zweifellos seien die konkreten Inhalte von Lernprozessen für deren Erfolg äußerst wichtig (S. 146/147). Würden die Inhalte aber allzu konkret unterrichtet, dann sei mit erheblichen Lerneffekten zu rechnen; diese seien aber nur auf Situationen übertragbar, die den ursprünglichen Lernsituationen weitgehend ähnelten. Relativ situationsunabhängig erworbenes Wissen hingegen würde kaum auf jene Anwendungssituationen transferiert, zu deren Bewältigung es eigentlich gedacht sei (S. 52). – **Weiterhin** moniert Zabeck die geringe **Aufmerksamkeit**, die ansonsten solide Didaktiker der Berufserziehung bisher jenen **weltwirtschaftlichen Trends gewidmet** hätten, die ihn selbst schon seit Jahren beunruhigten und dazu veranlassten, die vorliegenden Artikel zu verfassen.

Einer dieser Aufsätze ist neu: „**Performative Didaktik**“ (S. 103-124). Darin führt Zabeck einige konstruktive Folgerungen aus seinen zuvor skizzierten Mängelrügen an derzeit von Berufs- und Wirtschaftspädagogen bevorzugten didaktischen Konzepten zusammen. Es handelt sich um eine Theorie des „situierendes Lernens“ in prinzipiell offenen, in ihrem Ablauf weder – durch bloße „Anwendung“ eines zuvor erworbenen „Regelwissens“ (S. 130) – voll *durchschaubaren* noch gar durchgängig *gestaltbaren* **praktischen betrieblichen Problemsituationen**. Sie dürften unter den Bedingungen globaler Märkte und mit quasi unternehmerischen Vollmachten ausgestatteter kaufmännischer Angestellter zunehmend auftreten. Hier ist *professionelles* Handeln gefragt, nicht

²⁷ Genaueres über diese Entwicklung ist bei Zabeck auf S. 90-98 nachzulesen, ferner auf S. 103-106. – Ich habe hier Zabecks **Kennzeichnungen und Einschätzungen der kulturpädagogischen und emanzipatorischen Didaktik** bewusst „unterschlagen“, denen er einen retardierenden beziehungsweise vorübergehend irritierenden Einfluss auf die Entwicklung einer streng realitätsbezogenen, empirisch fundierten Didaktik kaufmännischer Berufserziehung zuschreibt. Das geschah im ersten Falle wegen des Veraltens jener illusionären Komponenten, die Zabeck nicht in seine eigene Konzeption integriert hat, im zweiten mangels hinreichender Belege für die Existenz dieser Didaktik sowie für den fehlenden Empiriebezug derer, die Zabeck an anderer Stelle als deren Repräsentanten nominiert. Beides dürfte auch kaum belegbar sein: Ich selbst habe rund drei Jahrzehnte lang am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung psychische Aspekte und soziale Bedingungen der Entwicklung von **Mündigkeit in betrieblichen Kontexten und beruflichen Biographien** untersucht und nur das rote Tuch „Emanzipation“ seiner inzwischen durch inflationären Missbrauch verschlissenen Bedeutung wegen nur noch selten benutzt. Genaueres hierzu ist in meinem Beitrag zur anlässlich des 65. Geburtstags von Zabeck erschienenen Festschrift nachzulesen (LEMPERT 1996, S. 153/154). BLANKERTZ hat als Planer und Leiter der wissenschaftlichen Begleitung des nordrhein-westfälischen Kollegstufenmodells seine Reformvorstellungen ebenfalls empirisch geprüft. Daher sollte Zabeck solche unbegründbaren Behauptungen vor einem im übrigen sehr wünschenswerten Wiederabdruck seines Sammelbands besser streichen; denn sie könnten die Überzeugungskraft seiner sonst sehr solide fundierten Aussagen unnötig diskreditieren.

²⁸ Ob sich das bei anderen Kompetenzen anders verhält, wäre noch zu klären (S. 143). Dem sei hinzugefügt, dass beispielweise der **Transfer von Mustern moralischen Denkens über Bereichsgrenzen hinweg** bis heute kontrovers eingeschätzt wird. Vgl. z. B. BECK u. a. 2000 vs. HOFF/LEMPERT/LAPPE 1991. – **Psychodynamische Entwicklungen** werden entscheidend durch inhaltliche Vorgaben beeinflusst (S. 146/147). – Weil der mysteriöse „Schlüssel“ unauffindbar erscheint, bleibt Lehrenden wie Lernenden aller Zweige des Bildungswesens **mühselige Kleinarbeit** kaum erspart. Wie diese in der wirtschaftsberuflichen Erziehung auszusehen hätte, ist in Zabecks Buch auf S. 52/53 nachzulesen.

notwendig wegen der teilweisen Undurchsichtigkeit und begrenzten Beherrschbarkeit der betreffenden Situationen, unbedingt aber wegen der erforderlichen Orientierung an moralischen Standards einer universellen Gerechtigkeit. Ich ergänze: **Als Ausbildungssituationen** verlangen sie zumindest *anfangs* den Einsatz berufserfahrener und verantwortungsbewusster Mentoren, die die Neulinge beraten, unterstützen, überwachen und die abgelaufenen Interaktionsprozesse mit ihnen reflektieren²⁹. **Als Handlungssituationen** erfordern sie zwar keine speziell professionellen Kompetenzen, solange die Akteure sie nur strategisch, das heißt erfolgsbezogen meistern sollen; angesichts des Anspruchs auf gerechte Entscheidungen, den Zabeck ihnen attribuiert, werden in diesen Situationen jedoch professionelle Leistungen verlangt. Ihnen sollte die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung sich künftig verstärkt zuwenden (S. 118).

„**Performativ**“ nennt Zabeck diesen didaktischen Entwurf aus zwei Gründen:

- *erstens*, weil danach nicht nur *vor* dem eigentlichen Handeln bestimmte Kompetenzen als dessen Voraussetzungen erworben werden sollten, die dann später, bloß noch *anzuwenden* wären, sondern weil *gleichzeitig, im selben Vollzug*, handelnd gelernt und lernend gehandelt werde (siehe auch S. 87), und
- *zweitens*, weil die Auszubildenden dabei auch lernen sollten, sich in beruflichen (*Ver-*) *Handlungssituationen* effektiv in Szene zu setzen und überzeugend zu präsentieren, was unter den Bedingungen der globalen Konkurrenz immer wichtiger werde³⁰.

3. **Zusammenschau, Ergänzungen und Fortschreibungen: Von der Fremdbestimmung über die Selbstaubeutung zur Autonomie?**

Titel von Sammelbänden, in denen Nachdrucke überwiegen, versprechen meist mehr Konsistenz, als deren Texte erfüllen. Warum sollten letztere auch besser auf *einander* abgestimmt sein als auf die mehr oder minder disparaten Adressaten ihrer primärem Publika-

²⁹ Vgl. S. 114. – Solche Lerngelegenheiten sind bislang auch in der **Ausbildung der wirtschaftsberuflichen Lehrkräfte und Ausbildungspersonen** so rar, dass diese kaum als professionals gelten können. Sie sind hier bisher auch kaum gefragt: Gerade Berufs- und Wirtschaftspädagogen halten sich häufig schon durch ihr wissenschaftliches Studium für professionalisiert. Das bisher Versäumte wäre aus mehreren Gründen möglichst bald nachzuholen – unter anderem, weil diese Lehrkräfte wohl erst selber mehr professionelle Kompetenzen erwerben müssten, ehe sie fähig erscheinen, angehende Kaufleute zu professionalisieren. Vgl. LEMPERT 2004, Kapitel 4.

³⁰ Hierzu noch ein **Zitat**: Das schulische „Lernfeldkonzept“ bewege „sich im engen Bannkreise eines didaktischen Denkmusters, das berufliches Handeln als ein bloßes „Anwenden“ dessen fasst, was sich in einem praxisnah gestalteten Unterricht vermitteln lässt. Die berufliche Realität jedoch ist komplexer. Sie verlangt u. a. auf Wissen gegründete Erklärungs- und Verstehensleistungen in offenen Situationen, eine aus der Partizipation an der Lebenswelt erwachsene „Könnerschaft“, die in ihrem Kern nicht Funktion eines vorgängig vermittelten Regelwissens ist ..., sowie das (von mir als „Performanz“ bezeichnete ...) produktive Einbringen der sich selbst inszenierenden ganzen Person in inner- und außerbetriebliche Leistungsbeziehungen“ (S. 87.) – Zabeck spricht in diesem Zusammenhang auch von der „**Kunst der Selbstinszenierung in praktischen Situationen**“ (S. 106; Hervorhebung durch mich, WL). Damit nähert er sich einer soziologischen Kennzeichnung professioneller Kompetenz, nach der diese als „**Kompetenzdarstellungskompetenz**“ beschrieben worden ist (PFADENHAUER 2003). – Im übrigen führt gerade situiertes Lernen (im Unterschied zu 9elaborierten Instruktionen) am ehesten zur Aneignung von **Kompetenzen im strengen Sinne der Syntaxtheorie von CHOMSKY**, von dessen am Beispiel der Grammatik explizierter Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz Zabeck sich zwar ausdrücklich distanziert (S.107-110), dieses Begriffspaar aber dennoch oft (wenn auch nicht immer) in einer Weise verwendet, die keine Unterschiede zu dessen Gebrauch durch seinen „Erfinder“ erkennen lässt. Vielleicht wäre hier ein Rekurs auf den weniger kognitivistisch verengten **soziologischen Habitusbegriffe BOURDIEUs** hilfreich gewesen, der alle Dimensionen menschlicher Handlungsfähigkeit einschließt, aber gleichwohl generative Regelsysteme akzentuiert. Vgl. CHOMSKY (1979) mit BOURDIEU (1979).

tion? Eher verrät schon das *Inhaltsverzeichnis* **Heterogenität**. So auch im vorliegenden Fall. Wenn aber alle Texte, wie hier, vom selben Autor stammen, hängen sie zumindest unterschwellig zusammen. Darum habe ich jene Aussagen, die mir wichtig vorkamern, weniger in der Reihenfolge ihres Nachdrucks rekonstruiert als nach Sinnbezügen sortiert.

Die veränderte Anordnung mag manches Bindeglied sichtbar machen, das die ursprüngliche Sequenz verbirgt. Doch dass es sich insgesamt um ein relativ geschlossenes Gedankengebäude handelt, ist mit dessen sukzessiver Rekonstruktion noch nicht optimal demonstriert. Hierzu bedarf es einer **Synopse**. Sie wird nachfolgend präsentiert – wie zuvor explizit systematisch vervollständigt, aber auch einschließlich jener Hoffnungszeichen, die Zabeck älteren arbeitssoziologischen Studien entnommen hat (3.1). Neuere Untersuchungen haben diese Signale jedoch als trügerisch enthüllt: Sie lassen die derzeitige Entwicklung der berufs- und wirtschaftspädagogisch bedeutsamen Wirklichkeit gerade im Lichte *der Maßstäbe Zabecks* noch krisenträchtiger erscheinen, als dieser sie registriert (3.2) und fordern weitere praktische Konsequenzen, die seine Vorschläge ergänzen und transzendieren (3.3).

3.1 Synoptische Bestätigung des ‚Paradoxieverdachts‘: systemkritische Diagnose, aber betriebs- und gesellschaftspolitische Abstinenz, nur personalistische Therapie

Zur **Vergegenwärtigung der Gesamtstruktur der in diesem Bande versammelten Aussagen** seien die mitgeteilten essentials kurz rekapituliert: Durch die wirtschaftsberufliche Erziehung, die *selbst* großenteils in jenem Spannungsfeld stattfindet, für dessen Bewältigung sie die Auszubildenden auszurüsten hat, sollten letztere für die Erfüllung jener Aufgaben ertüchtigt und ermutigt werden, die mit dem jeweiligen Entwicklungsstand der beruflichen und betrieblichen Teilung gesellschaftlicher Arbeit einhergehen. Durch die Auseinandersetzung mit deren Anforderungen sollten sie nicht nur fähig und bereit werden, sich und ihre Familie zu ernähren, ihre Position auf einem sich wandelnden Arbeitsmarkt zu behaupten sowie zur Erhaltung und Gestaltung vorgegebener Arbeitsstrukturen beizutragen, sondern auch ihre besonderen Kompetenzen und Interessen zu erkennen und zu einem einzigartigen persönlichen Profil zu entfalten. Und das alles im Sinne *beruflicher* Standards, das heißt auch: *sozialer und moralischer* Maximen, nach denen wirtschaftliche Tätigkeiten gemeinwohlbezogene Dienstleistungen darstellen, die allgemein zustimmungswürdigen Prinzipien genügen müssen. Diese hierzulande überlieferten Muster wirtschaftsberuflichen Handelns und Lernens drohten gegenwärtig ihre orientierende Wirkung zu verlieren, weil zunehmend Firmen aus aller Welt auf rechtlich unterdeterminierten und politisch unterkontrollierten internationalen Märkten nach Maßgabe von Aktionären konkurrierten, die in erster Linie schnelle und hohe Profite erstrebten. Um die Erosion tradierter Normen und Werte, die der gegenwärtig weltweit wiedererstarrende Kapitalismus bewirke, zu stoppen und zu kompensieren, sollten im Zuge eines demokratischen und – das füge ich hier Zabecks Situationsanalyse hinzu – wegen der nötigen Konversion des ökonomistischen Massenwahns wohl auch kulturrevolutionären Prozesses vor allem geeignete internationale Rechtsnormen und Kontrollinstanzen als institutionelle Stützen der gefährdeten moralischen Richtlinien etabliert und beansprucht werden. Ihnen hätten aber auch schon *vorher* kaufmännische Angestellte nach Möglichkeit in ihren Arbeitsvollzügen zu genügen. Meiner Meinung nach auch hinterher: Denn Rechtsnormen sind stets lückenhaft und teilweise obsolet, und ihre

Einhaltung ist schwer zu kontrollieren (vgl. STEINMANN/LÖHR 1987). Auf diese und andere neue professionelle Ansprüche ihrer beruflichen Tätigkeit hätten angehende und ‚amtierende‘ Kaufleute sich durch eine entsprechende Aus- und Fortbildung vorzubereiten, zu der vor allem auch ein Lernen in betrieblichen Ernstsituationen gehöre. Hier sollten sie unter anderem lernen, sich in Verhandlungssituationen überzeugend zu präsentieren und durchzusetzen, wozu sie durch die Übertragung unternehmerischer Kompetenzen im Rahmen neuer Konzepte betrieblicher Arbeitsorganisation auch zunehmend Gelegenheit bekämen.

Was schon bei der getrennten Betrachtung einzelner Elemente der Gedankenführung Zabecks anklang, auch die frühere Lektüre einiger im Sammelband abgedruckter Artikel sowie neueren Veröffentlichungen Zabecks zur moralischen Dimension wirtschaftsberuflicher Erziehung vermuten ließ³¹, verdichtet sich in der Zusammenschau der Einzelbeiträge zu einem alarmierenden Signal: Ausgerechnet er, der in den siebziger Jahren – wie es damals häufig hieß – „in die rechte Ecke gedrängt“ worden war, wagt nun, nach der weltgeschichtlichen Blamage des „real existierenden Sozialismus“ (BAHRO 1977), etwas, was sich hier und heute nur wenige noch oder wieder trauen: **den siegreichen Kapitalismus öffentlich radikal zu kritisieren**. Dabei zielt seine Kritik besonders auf dessen zunehmend dominierende, geradezu idealtypische Verkörperung im internationalen Finanzkapital, dessen Eigentümer – parasitär allein an ihren Profiten interessiert – in der Tat zu den Totengräbern eines beruflich zentrierten, gemeinwohlbezogenen, moralisch verankerten Modells persönlicher Kompetenzentwicklung und -anwendung werden könnten.

Zumindest *implizit* scheint Zabeck damit *selbst* in jene Richtung zu deuten, die er auch noch in dem *vorliegenden* Band als „emanzipatorischen“ Irrweg disqualifiziert³² – zumal er die herrschenden Verhältnisse profunder kritisiert als früher viele „Achtundsechziger“, die die soziale Benachteiligung der Bevölkerungsmehrheit westlicher Länder damals (wie ich) mehr herrschaftssoziologisch als politökonomisch interpretierten und zu erklären versuchten. Mit der wachsenden Globalisierung der Wirtschaft aber ist die **primär ökonomische Verursachung sozialer Ungerechtigkeit in gesellschaftspolitisch noch unterm kontrollierten oder erneut deregulierten Marktwirtschaften** so deutlich hervorgetreten, dass nunmehr nicht nur radikaldemokratische Kritiker der herrschenden Verhältnisse die prognostische Hellsicht eines Karl MARX bewundern³³, sondern auch mancher Wertkonservative sich dessen Analysen nicht länger verschließt.

³¹ Vgl. meinen Beitrag in der 1996 erschienenen Festschrift zu Zabecks 65. Geburtstag.

³² Bereits auf der ersten Seite sowie an mehreren späteren Stellen. Die betreffenden Reformideen, zu deren „Verkündern“ ich damals zählte, erscheinen mir heute ebenfalls weitgehend illusionär; doch das gilt, wie ich noch zu zeigen versuche, auch für Zabecks heutige Vorstellungen möglicher pädagogischer Hilfeleistung.

³³ Was nicht notwendig bedeutet, auch jene historischen Experimente gutzuheißen, die seither in seinem Namen durchgeführt worden sind. Nur erzeugt der Kapitalismus nach wie vor jene Probleme, die der Sozialismus zu lösen versprach – eine Ansicht, die übrigens gleich nach der gewaltfreien Revolution in der DDR unter anderen der damalige Bundespräsident Richard von WEIZSÄCKER dem Bundeskanzler Helmut KOHL

So anscheinend auch Zabeck. Hierfür klingen seine Beanstandungen – gemessen an seinen einschlägigen Präferenzen (Teil 2.2) – aber überraschend moderat, und die **praktischen Konsequenzen**, die er aus den mitgeteilten Mängeln zieht, wirken allzu vorsichtig. Teils sind sie unnötig allgemein gehalten, teils bleiben sie weit hinter dem Minimum zurück, das sich in meiner Sicht aus seinen normativen Postulaten ergibt, auch wirken sie nicht durchweg konsistent³⁴. Angesichts der sonstigen Folgerichtigkeit seiner Argumentation liegt es daher näher, auch diese präskriptiven Prämissen nur im Sinne seines mehr personal als institutionell akzentuierten Verständnisses erziehungswissenschaftlicher Rationalität zu interpretieren und sie vorrangig auf die pädagogisch zu unterstützende relative Autonomie der persönlichen Lebensführung der Individuen zu beziehen, anstatt daraus Forderungen nach politischer Umgestaltung ihrer institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen abzuleiten. Auch die individuelle Selbstverwirklichung im gegebenen gesellschaftlichen Kontext wäre freilich schon ein Prozess berufsbiographischer „Emanzipation“.

Es fragt sich nur, ob dieser Kontext, wie Zabeck unterstellt, den Individuen überhaupt in nennenswerten Maße gestattet, sich entsprechend der ihnen innewohnenden Talente und Kräfte zu einzigartigen Persönlichkeiten zu entfalten, oder ob es dazu nicht außerdem der energischen (politischen) Umgestaltung dieser Verhältnisse bedarf. Hierzu bleibt Zabecks Sicht der gegebenen Arbeits- und Ausbildungsrealität um einige Aspekte zu ergänzen, die die pädagogische Beschränkung auf individuelle Entwicklungshilfe (so unerlässlich diese als solche auch sein mag) m. E. prinzipiell insuffizient, ja geradezu paradox erscheinen lassen.

3.2 Entmutigende ‚Botschaften‘ neuerer soziologischer Forschungen: die Kehrseite vormaliger Hoffnungsanker

Zwar stellt Zabeck die aktuellen Verhältnisse und Veränderungen wirtschaftsberuflichen Handelns und Lernens auch nicht gerade rosig dar; doch verweist er ebenso wie andere Erziehungswissenschaftler³⁵ auf **betriebliche und gesamtwirtschaftliche Tendenzen, die der Forderung nach Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und Arbeitenden entgegenzukommen scheinen**. Nach **neueren arbeitssoziologischen Untersuchungen** sind gerade hier jedoch gravierende **Zweifel** angebracht. **Beispiele** mögen das demonstrieren:

- **Die modernen Konzepte betrieblicher Arbeitsorganisation**, an die Zabeck einige Hoffnungen knüpft, haben die taylorisierte Arbeit nicht in dem Maße ersetzt, dass heute noch – wie unmittelbar nach ihrer Einführung und wissenschaftlichen

vorgehalten hat, der den DDR-Bewohnern damals „blühende Landschaften“ prognostizierte. Wenn es für diese Probleme überhaupt eine Lösung gibt, dann liegt sie weder bei der einen noch bei der anderen Extremvariante, sondern bei jenen Mischformen eines sozialstaatlich disziplinierten Kapitalismus und demokratischen Sozialismus, die heute durch zwischenstaatliche Abkommen auf internationaler Ebene zu etablieren wären, nachdem der Kapitalismus die nationalen Grenzen nicht mehr respektiert. Vgl. JENNER 1999.

³⁴ So dass es schon bei deren Wiedergabe nahe lag, um der Deutlichkeit und Vollständigkeit willen zu extrapolieren.

³⁵ Z. B. HARTEIS 2002.

- „Entdeckung“ in den achtziger Jahren – mit einem „Ende der Arbeitsteilung“ oder auch nur, vorsichtiger formuliert, mit einer „Reprofessionalisierung“ der Fabrik- und Büroarbeit gerechnet werden kann³⁶; vielmehr gibt es in beiden Bereichen nach wie vor viele taylorisierte Arbeitsplätze, und stellenweise wird sogar eine „Retaylorisierung“ betrieblicher Tätigkeiten registriert (BAETHGE 2004).
- Weiterhin **wirken diese Konzepte**, wo sie erprobt und beibehalten wurden, **nicht nur befreiend, sondern auch restriktiv**: Sie *erlauben* den Beschäftigten nicht nur, sich in ihrer Arbeit selbst zu verwirklichen, sondern *nötigen* sie (zu Recht unterstellend, dass Betriebe von intrinsisch motivierten Mitarbeitern mehr profitieren können als von bloß lohn-, status- und karriereorientierten Personen, zu Unrecht aber in der Annahme installiert, man könne Menschen diese Weise zu ihrem „Glück“ zwingen) paradoxerweise geradezu zum Übergang vom ungewollt Lohnabhängigen zum scheinfreiwilligen Selbstausbeuter (vgl. STRUCK 1998)³⁷.
 - Die **Zuschreibung höherer Verantwortung** ist nur solange ein Zeichen des Vertrauens und der Achtung der betreffenden Person, wie dieser zugleich die Mittel zugestanden werden, die sie braucht, um der betreffenden Aufgabe entsprechen zu können, und wie ihr ein Gewinnanteil winkt, der ihrem Einsatz korrespondiert. Statt dessen beobachten wir heute eine **Anreicherung der Rolle des „Arbeitnehmers“ mit Unternehmerpflichten**, denen weder das eine noch das andere entspricht. Folglich handelt es sich nur um eine unternehmerische Strategie der Kostenersparnis und Risikoabwälzung. Wahrscheinlich wirkt die Erfahrung „being held responsible for things outside one’s control“³⁸ eher lähmend als ermutigend (KOHNSCHOLER 1983) und vermittelt nach wiederholten Misserfolgen die „gelernte Hilflosigkeit“ (SELIGMAN 1975) des womöglich allein sich selbst beschuldigenden „ewigen Verlierers“.
 - Auch die **Fähigkeit zur effektvollen Selbstinszenierung** ist ein zweiseitiges Schwert: Als professionelle Qualitäts- und „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (PFADENHAUER 2004) auf die Spitze getrieben, kann sie nicht nur zur Fähigkeit pervertieren, potentielle Käufer und Auftraggeber im Betriebsinteresse betrügerisch zu manipulieren, sondern auch den persönlichen Täuschwert der betreffenden Akteure eigennützig zu maximieren (vgl. auch DEUTSCHMANN 2002, Teil 6.2).

Die Reihe der Beispiele und Belege ließe sich mühelos noch eine ganze Weile verlängern (vgl. bes. HONNETH 2002); doch zeigt sie auch schon in der hier dargebotenen Kürze, dass Zabecks „Hoffnungsanker“ trügen: In allen Fällen ist die **eigennützige Instrumentalisierung von Menschen zwar nicht notwendig impliziert, aber ebenso wenig auszuschließen**: So ist sie zwar

- meist **leichter zu ertragen und daher oft kaum zu bemerken**, aber
- als mentale Entwaffnung, unbemerkte Unterwerfung sowie vereinzelt Verlagerung der vermeintlichen Ursachen der Abhängigkeit und folglich auch des gesamten sozialen Konfliktes nach innen, in die „Seele“ der Schwächeren, **sehr viel schwerer zu bekämpfen**

als das offenkundige Unrecht manifester Ausbeutung und brutaler Unterdrückung, das es daneben auch immer noch gibt, vor allem in wirtschaftlich weniger ent-

³⁶ KERN/SCHUMANN 1984 für die Produktionsarbeit; ähnlich für die „Zukunft der Angestellten“. BAETHGE/OBERBECK 1986.

³⁷ Dabei setzen die betreffenden Personalleitungen voraus, dass diese „Arbeitnehmer“ sich mit „ihrer“ Firma identifizieren, was meist nur eine einseitige Verpflichtung darstellt und daher ebenfalls als **Vereinnahmung** betrachtet werden kann.

³⁸ So lautet ein „item“, das sich in Untersuchung zur Genese beruflicher Selbstbestimmung als erklärungskräftig erwiesen hat. KOHNSCHOLER 1983.

wickelten Regionen, auch eher in Fabriken als in Geschäften und Büros. Was in industrialisierten Gesellschaften vielen wie eine wundersame Annäherung einst verfeindeter sozialer Klassen vorkommen mag, gleicht in Wirklichkeit einer latenten Kapitulation der Minderprivilegierten. Einmal mehr haben scheinbare Chancen des sozialen Fortschritts sich als zusätzliche Risiken erwiesen, deren Kontrolle besondere Ressourcen erfordert, und die Neuordnung, die sie zu erleichtern versprochen, wird gerade durch *sie* eher erschwert, womöglich sogar ganz vereitelt³⁹.

3.3 **Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Scheidewege – alternative Perspektiven: betriebs- und gesellschaftspolitisch engagierte Sozialwissenschaft und Praxis oder willige Gehilfin gewissenloser Spekulanten und imperialistischer Großkonzerne oder bloß ohnmächtig grollende Opposition?**

Was aber sollten und könnten wir zusätzlich tun, um auch *solchen* Formen sublimen Vereinbarung zu begegnen, den neoliberalen „Klassenkampf von oben“ (BOURDIEU 1998) zu stoppen, die fortschreitende Plünderung und Verwüstung unseres Planeten aufzuhalten und die Verschärfung der globalen Verteilungskämpfe abzuwenden, die den ökologischen Kollaps nur *noch* schneller auf uns zukommen lassen?

Dass die durch Zabeck befürworteten **Maßnahmen** – rechtliche Normierung und politische Kontrolle auch der internationalen Märkte sowie pädagogische Förderung und Beratung der Individuen –, so unerlässlich sie auch sein mögen, selbst dann nicht genügen, wenn die neuen Arbeitskonzepte die ursprünglichen Erwartungen an ihre Verbreitung und befreiende Wirksamkeit erfüllten, wurde schon oben (im Abschnitt 2.3) konstatiert. Ausichtsreicher muten Maßnahmen an, die aus einer **konsequenten Anwendung der durch Zabeck beanspruchten Standards der Ausbildungsqualität – Beruflichkeit, Gemeinwohlbezug und moralischen Universalismus – auf die gegebenen Arbeits-, Aus- und Fortbildungsverhältnisse** abzuleiten sind, wie sie im Lichte der exemplarisch dargestellten neueren soziologischen Untersuchungen erscheinen. Damit würden zwar Grenzen einer erziehungswissenschaftlicher Kompetenz überschritten, die auf individuelle Hilfeleistungen beschränkt ist; doch können diese Grenzen durch interdisziplinäre Zusammenarbeit und/oder Beratung aufgehoben werden, lassen sich auch institutionelle und sozialsystemische Ursachen und Wirkungen individueller Entwicklung rational

³⁹ Insofern wird meine vor Jahrzehnten (1981) publizierte **Warnung vor dem „heimlichen Lehrplan des Betriebs“**, die Zabeck in seinem Buch moniert (auf S. 129), gerade durch jene Entwicklungstendenzen betrieblicher Organisationsformen rehabilitiert, auf die er sich zur Begründung seines Verdikts beruft. – Dem oben beschriebenen Prozess der „Verinnerlichung des Klassenkampfes“ ähnelt die durch **MOLDASCHL** beschriebene „**Internalisierung des Marktes**“ zumindest formal (MOLDASCHL 1997).– Diesseits beruflicher Besonderung findet schon **beim Erwerb der Muttersprache eine unterbewusste Indoktrination kapitalistischer Denkmuster** statt, die sogar *solchen* Ausdrücken wie selbstverständlich anhaften, die in diesem Kontext das genaue Gegenteil dessen bezeichnen, was sie sonst besagen. Erinnert sei nur an die Unterscheidung zwischen „**Arbeitgebern**“ und „**Arbeitnehmern**“, die schon Friedrich ENGELS' Protest einst provozierte (nachzulesen im Vorwort zur dritten Auflage des ersten Bandes von MARX' Hauptwerk: Das Kapital, auf S. 34), sowie an anderweitig verbogene und verlogene Weisen sprachlicher Repräsentation wirtschaftlicher und wirtschaftlich relevanter Tatsachen und Verhältnisse wie der, dass jemand „ein Haus gebaut“ habe, obwohl das allein die Handwerker und ihre Helfer taten, oder gar, dass er „sein Geld arbeiten“ lasse, als ob solches jemals schon beobachtet worden sei. Insofern erscheint die Erstellung eines *sprachkritischen Wirtschaftslexikons* längst ebenso überfällig, wie es nach dem zweiten Weltkrieg die Konzeption des „Wörterbuchs des Unmenschen“ gewesen sein mag. STERNBERGER/STORZ/SÜSKIND 1945. Vgl. auch meinen Versuch zur ‚Entsorgung‘ einiger ideologischer Bezeichnungsweisen für Unternehmer (1969).

kontrolliert modifizieren. Solche Kooperation, Konsultation oder auch pädagogisch autonome Übernahme individueller Verantwortung erscheint mir wegen der unvermeidlichen sozialökologischen Einbettung individueller Entwicklungen nicht nur *zulässig*, sondern sogar *geboten*⁴⁰. Denn anders kann den sich entwickelnden Individuen gerade in der *beruflichen* Ausbildung oft kaum geholfen werden, weil diese Ausbildung als berufliche auch auf der gesellschaftlichen oder Makroebene, als betriebliche auch auf der institutionellen/organisatorischen oder Mesoebene und nur als Interaktion von Lehrkräften und Auszubildenden mit Auszubildenden allein auf der interpersonalen oder Mikroebene (auf die Zabeck die Pädagogik begrenzt) operiert. Sonst ‚schwimmen‘ die Lehr- und Ausbildungspersonen nur blind und hilflos mit der jeweiligen pädagogischen Modeströmung oder verzichten, als isolierte Einzelne bloß ohnmächtig protestierend, ebenso auf jede genuin pädagogische Intervention.

Zabeck selbst bleibt hier eigentümlich widersprüchlich: *Einerseits* kritisiert er die derzeitigen Exzesse des Kapitalismus, stützt sich insofern zumindest implizit auf Kriterien, von denen her Gegenmaßnahmen auch auf höheren Ebenen sozialer Aggregation gerechtfertigt werden könnten, und befürwortet die Domestizierung des Kapitalismus durch eine weltweit geltende Rahmenordnung des wirtschaftlichen Wettbewerbs, die die „neue soziale Frage“ durch tendenziell sozialstaatliche Re-Institutionalisierung des derzeit zunehmend deregulierten Klassenkampfes ‚beantworten‘ soll, um dessen Opfer, die erneut sich mehrenden Massen wirtschaftlich schwacher „Verlierer“, vor einer permanent menschenunwürdigen Existenz zu retten. *Andererseits* erklärt er sich nicht nur als Erziehungswissenschaftler für inkompetent, solche Maßnahmen mit überzeugenden Begründungen zu verlangen, sondern stellt zudem deren nationalstaatlich begrenzte Vorläufer als nur vorübergehend akzeptable Ausnahmen dar, registriert ihren Abbau geradezu befriedigt und baut auf die spezifischen Leistungen der damit freigesetzten und herausgeforderten Individuen, die er allerdings als pädagogisch unterstützungsbedürftig betrachtet. Diese Unklarheit erscheint mir als eine kontingente Folge seiner Weigerung, auch die pädagogisch relevanten, das „Erziehungsgeschäft“ unvermeidlich beeinflussenden sozialen Prozesse höherer Ordnung so systematisch mitzubedenken, wie er didaktische Fragen im Bewusstsein seiner erziehungswissenschaftlichen Kompetenz souverän diskutiert. Damit läuft er aber Gefahr, selbst die Rationalität *jener* Aussagen zu verfehlen, die er innerhalb der unterstellten Kompetenzgrenzen des professionellen Erziehungswissenschaftlers mit dem Anspruch auf Akzeptanz formulieren zu können glaubt. Denn auch hier wird nicht kontextunabhängig interagiert: Allein mit Didaktik ist nicht einmal allen *didaktischen* Problemen beizukommen⁴¹.

Darum sollten wir zwar weder vergessen, was seine Argumentation unmittelbar verdeutlicht sowie indirekt – als Anreiz zum Widerspruch – klarer erkennen lässt, noch sie wegen

⁴⁰ Diese Einsicht hat Adolf KELL schon vor längerer Zeit dazu bewogen, Urie BRONFENBRENNERS **Mehrebenenmodell der Milieus menschlicher Entwicklung** für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik fruchtbar zu machen. Vgl. KELL 1995; BRONFENBRENNER .1979.

⁴¹ Seine widersprüchliche Einschätzung der gegenwärtigen Situation beruht freilich nicht allein auf der Ambivalenz seiner subjektiven Sichtweise, sondern auch auf der Ambiguität, dem paradoxen Charakter der perzipierten Realität selbst. Vgl. bes. HONNETH 2002.

ihrer bezeichneten Grenzen völlig ignorieren, wohl aber Ausschau halten nach weiterführenden Wegen aus der berufs- und wirtschaftspädagogischen Misere. Auch hier hilft kein plötzlicher, gewaltsamer Umsturz. Notwendig erscheint vielmehr eine **punktuell zu beginnende, schrittweise voranzutreibende, am Ende aber sachlich,, sozial und territorial umfassende Neuordnung gesellschaftlicher Arbeit, Aus- und Weiterbildung, die wesentliche Elemente ehemals nationaler demokratischer Systeme sozialer Marktwirtschaft unter Berücksichtigung divergierender soziokultureller Kontexte dauerhaft weltweit etabliert**. Deren **Grundzüge** sind zu bestimmen durch die Anwendung von Zabecks Qualitätsstandards auf die durch ihn beschriebene sowie ergänzend durch neuere arbeitssoziologische Befunde gekennzeichnete aktuelle Situation, wenn diese normativen Maßstäbe nicht nur individualistisch ausgelegt, sondern soweit auch institutionell und sozialsystemisch interpretiert werden, wie die Ursachen und Wirkungen beanstandeter Mängel auch auf diesen höheren Niveaus sozialer Aggregation zu lokalisieren sind. Wir sollten uns also weder allein auf die Individuen verlassen noch nur den vielbeschworenen „Selbsteilungskräften“ naturwüchsiger Markt- und Unternehmensstrukturen und prozesse vertrauen noch unser Heil von deren unregelmäßigen Zusammenwirken erwarten, sondern wieder stärker politisch gestaltend intervenieren (vgl. BOURDIEU 1998; JENNER 1999; CASTELL 2000, 2001; ALTVATER/MAHNKOPF 2004⁴²).

Ein Megaprojekt, das die Mitarbeit weitester Kreise verlangt. Den **Berufs- und Wirtschaftspädagogen** fielen dabei besonders zwei **Aufgaben** zu: *erstens* umfangreiche **theoretische Weiterbildungs- und Aufklärungsaktivitäten**, *zweitens* die **Mitwirkung an der Planung, Ausführung und Auswertung verschiedenartiger lernintensiver praktischer gemeinwirtschaftlicher („Non-Profit“-)Projekte**, deren Vollzüge als Entwicklungsprozesse und deren Resultate als Qualitätsprodukte die Beteiligten **direkt – „intrinsisch“ – belohnen und motivieren**.

Die **theoretische Arbeit** hätte mit der **Weiterbildung der Auszubildenden und Lehrenden als Lernende** zu beginnen und sich im Maße ihres Erfolges in deren **eigener Ausbildungs- und Lehrtätigkeit mit Auszubildenden und Ausbildungsabsolventen ihrer Fachrichtung** fortzusetzen. Bei beidem müsste es vor allem darum gehen,

- sich der normativen, logischen und empirischen Grundlagen gängiger wirtschaftswissenschaftlicher Annahmen und Aussagen, insbesondere ihrer anthropologischen Prämissen, das heißt des „Charakters“ der unterstellten *hominis oeconomici* zu vergewissern⁴³,
- die Grenzen ihrer Geltung zu erkennen und
- nach wohlfundierten Sätzen zu suchen, die das Terrain diesseits und jenseits kapitalistischer Engführungen wirtschaftlichen Denkens abzudecken versprechen.

Auf diese Weise wären besonders folgende **Einsichten zu vermitteln oder zu vertiefen**:

- dass wirtschaftliche Interessen uns nur in extremen Mangellagen fast unvermeidlich beherrschen, während ihr Rang und ihre Verankerung im ‚Haushalt‘

⁴² Ähnlich argumentiert Thomas RETZMANN in seiner leider noch unveröffentlichten Habilitationsschrift zur Didaktik des berufsmoralischen Unterrichts für angehende Kaufleute (2003).

⁴³ Georg Hans NEUWEG hat 2003 in dieser Zeitschrift gleich ein halbes Dutzend **wirtschaftswissenschaftlicher Menschenbilder** vorgestellt, deren *wirtschaftspädagogische* Implikationen herausgearbeitet und evaluiert.

menschlicher Motive sonst weitgehend variieren und weniger genetisch als soziokulturell bedingt und folglich veränderbar erscheinen, insbesondere, dass egoistisches Erwerbsstreben, Besitzindividualismus und die Tendenz, als Produzent und/oder Konsument käuflicher Leistungen zu *dominieren*, keine angeborenen ‚Triebbe‘ „des Menschen“ sind, sondern ebenfalls Sozial(isations)produkte darstellen, die nur in bestimmten Gesellschaften eindeutig vorherrschen, während anderswo kommunikative, kooperative und andere sozialintegrative Neigungen als Leitmotive fungieren und im übrigen überall gruppen- und personenspezifisch verschieden stark ausgeprägt sind (HENRICH u. a. 2004),

- dass eigennützige, auf die individuelle Bereicherung zielende ökonomische Motive als *extrinsische* Triebkräfte in der Regel nur bei anspruchslosen Tätigkeiten zu höherem „Output“, bei komplexen Aufgaben aber meist zu geringeren Leistungen führen, als durch den Aufgabeninhalt ‚faszinierte‘ und auf sachadäquate Problemlösungen gerichtete *intrinsische* Strebungen hervorzubringen vermögen, weswegen sich die Eliminierung der ersteren oder, soweit das unmöglich erscheint, der regelmäßige Wechsel zwischen oder die parallele Beschäftigung mit Arbeiten beider Typen empfiehlt (vgl. DECI/RYAN 1993; STRUCK 1998)⁴⁴,
- dass individueller Reichtum weniger Glücksgefühle vermittelt, als partnerschaftliche Harmonie, Arbeitsplatzsicherheit, physische Gesundheit und politische Autonomie (LAYARD 2005)⁴⁵, und
- dass Märkte konkurrierender ökonomischer Einheiten nur unter bestimmten Voraussetzungen, zu denen die Gleichförmigkeit und Transparenz der wirtschaftlichen Prozesse, externe Kontrolle durch einen starken Staat und interne Kontrolle durch disziplinierte Bürger gehören, gesamtwirtschaftliche Optima zeitigen dürften, während sie angesichts unübersichtlicher Verhältnisse, unvorhersehbarer Veränderungen sowie der Erfordernisse innovativer und kooperativer Leistungen ebenso versagen wie bei unzureichender institutioneller und moralischer Regulierung (BECKERT 1997).

Aufgrund dieser Erkenntnisse würden dann wohl auch jene **Empfehlungen** weithin akzeptiert, die unmittelbar aus den Maßstäben Zabecks für die pädagogische Qualität einer wirtschaftsberuflichen Ausbildung resultieren, wenn diese Maßstäbe nicht nur individualistisch verkürzt beachtet werden (vgl. Abschnitt 2.3). Weiterhin müsste **mit Rücksicht auf die nachwachsenden Generationen nicht nur sozial gerechter, sondern vor allem auch viel sparsamer gewirtschaftet** werden. Derart **mehr den Aufwand zu minimieren als den Ertrag zu maximieren**, hieße vor allem,

- die „heilige Kuh“ sowohl des herrschenden Kapitalismus von heute als auch des ehemals „real existierenden Sozialismus“ (BAHRO 1977) zu schlachten und nicht weiter überall blindlings dem Fetisch eines ohnehin vielfach nur noch virtuellen Wirtschaftswachstums nachzujagen, sondern **die Ökonomie wenigstens in den reicheren Regionen zugunsten der Ökologie ‚zurückzufahren‘** und

⁴⁴ Im Unterschied zum Hochdeutschen wird schon in deutschen Dialekten, erst recht in ausländischen Sprachen explizit zwischen diesen **Arbeitsformen** differenziert. So heißt die mühsame „Maloche“ im Englischen „labor“, im Französischen „labeur“, im Lateinischen „labor“ und im Neugriechischen „δουλειά“; dagegen wird für produktive „Werk(-tätigkeit)“ analog „work“, „travail“, „opus“ und „εργασία“ verwandt.

⁴⁵ Einige der hier mitgeteilten Funktionsbedingungen von Märkten sind bereits in den Schriften des Adam SMITH; eines angeblichen Vorkämpfers einer zügellosen Marktwirtschaft, nachzulesen. Dazu zählt neben soeben angeführten Voraussetzungen auch das wohlwollende Walten eines gütigen Gottes, dem die häufig zitierte „unsichtbare Hand“ gehört, die die Ergebnisse des eigennützigen Handelns der Individuen wundersam zum gemeinnützigen Optimum integriert. Vgl. MEYER-FAJE/ULRICH 1991.

- den wünschenswerten **Ausgleich zwischen den (Kindern der) Armen** (die es sich nicht aussuchen konnten, in welche Familien sie hineingeboren wurden) **und (der) Reichen** nicht durch die zwar oft versprochene, aber kaum je eingelöste Abschöpfung der Zuwächse zu schaffen, sondern durch **solidarische Selbstbeschränkung der wohlhabenderen Personen und Nationen, durch freiwilliges Teilen mit Benachteiligten** herbeizuführen⁴⁶.

Diese kulturrevolutionäre Konsequenz hat Zabeck in seinem Buch zwar nicht *gezogen*, wohl aber durch seine wiederholte **Kennzeichnung des Wirtschaftens als einer sozialen Versorgungsleistung nahegelegt**. Damit wird das erstrebenswerte Handeln von Absolventen einer Ausbildung in Wirtschaftsberufen zumindest unter Bedingungen wachsender Knappheit mehr als Deckung eines vorhandenen Bedarfs vor allem der benachteiligten Mitmenschen bestimmt, nicht als Weckung unbewusster, zudem *wirtschaftlich* sowieso meist unerfüllbarer Wünsche der wirtschaftlich ohnehin Begünstigten („*beati possidentes*“) festgelegt, wie sie eine tendenziell (be-)trägerische Werbung betreibt. In diese Richtung weist erst recht Zabecks Aufforderung, kaufmännische Angestellte dazu zu verpflichten, bei ihren Entscheidungen auch die „neue soziale Frage“ zu berücksichtigen⁴⁷.

Ganz gleich, wieweit der Autor des Initialimpulses für die mitgeteilten Überlegungen mir zu folgen vermag: Für mich ist damit eine weitere Aufgabe notwendiger **pädagogischer Überzeugungsarbeit** benannt. Sie erscheint noch schwieriger als die bisher behandelten Aufklärungsschritte, weil sie die alltägliche Erfahrung noch weiter transzendiert und von den Lehrenden noch mehr als bisher eine **Gratwanderung, einen Balanceakt** verlangt: die Distanz zwischen dem erstrebenswerten Fernziel und dem ernüchternden Alltag ertragend weder in fruchtlose Kritik der Realität noch in perspektivenlose Resignation zu verfallen, sondern sich die gegenwärtige Wirklichkeit wie die Zukunftsvision stets vor Augen zu halten und beides zusammen, das eine auf das andere beziehend, als polar strukturiertes Muster flexibler Deutung, sicherer Beurteilung und zielstrebigener Nutzung unterschiedlicher wirtschaftsberuflicher Entscheidungs- und Handlungssituationen den Lernenden zu vermitteln⁴⁸.

Damit ist auch schon ist die Funktion der empfohlenen **parallelen Projektarbeit** angedeutet, jener zweiten „Schiene“, deren Nutzung der theoretischen Besinnung die „Bodenhaftung“ sichern und „Entgleisungen“ vorbeugen soll. Dabei gilt es – wiederum bildlich ausgedrückt –,

⁴⁶ Denn wer allein oder vorrangig eigennutzorientiert Reichtümer erwirbt, wird sie auch künftig behalten und im Falle einer Abgabepflicht gar nicht erst anhäufen wollen. Mit ihm ist also hier sowieso nicht zu rechnen: Was er mehr als vorher zu erwirtschaften vermag, wird er auch künftig kaum bereit sein abzugeben, sondern eher militant zu verteidigen versuchen.

⁴⁷ Als relativ überzeugende Form solcher Aufklärung erscheint mir nicht die *Belehrung*, die leicht Abwehrreaktionen provoziert, bei denen auf ein ganzes Arsenal mehr oder minder populärer Argumente zurückgegriffen werden kann, wie sie gerade *Wirtschaftswissenschaftler* immer wieder erdacht haben. Weitaus wirksamer haben sich **scheinnaive Fragen** erwiesen, **die die Befragten zur kritischen Prüfung ökonomischer Pseudowahrheiten** anregen. Eine Liste derartiger Fragen habe ich vor einiger Zeit publiziert (LEMPERT 2003, S. 75-77).

⁴⁸ Zur Vergegenwärtigung der **Abhängigkeit des Umfangs und der Qualität „objektiver“ beruflicher Handlungsspielräume von den subjektiven Handlungspotentialen der Akteure** kann die exzellente Arbeit von OSTERLOH 1983 herangezogen werden.

jeweils hier und dort schon mögliche Schritte in die wünschenswerte Entwicklungsrichtung zu tun und nach den dabei zu gewinnenden Erfahrungen immer wieder die eingeschlagene Strategie zu evaluieren und zu revidieren als auch das eroberte Terrain zu befestigen, zu erweitern und arrondieren.

Was am Ende dieses schwierigen Prozesses, falls er erfolgreich verlaufen sollte, noch vom Kapitalismus übrig bleiben könnte, sei dahingestellt. Nur soviel scheint gewiss: Was auch immer dabei herauskäme, das brauchte niemanden mehr zu schrecken. Denn seine Herrschaft wäre in jedem Falle gebrochen, und er spielte nur noch jene untergeordnete Rolle, die ihm im Kontext einer Wirtschaft gebührt, die lediglich dienende Funktionen in einer moralisch regulierten Ordnung soziokultureller Aktivitäten erfüllt (vgl. ALTVATER/ MAHNKOPF 2004).

Ich schließe mit einigen **persönlichen Gedanken und Erfahrungen**, die in die gleiche Richtung weisen wie die bisherigen, sozialwissenschaftlich fundierten Ausführungen.

Nachdem mir die unmittelbare Nachkriegszeit erwiesen hatte, wie wenige materielle Güter zu einem sinnvollen, befriedigenden Leben genügen können⁴⁹, und alle existenziellen Mängel behoben waren, hat mich das rastlose Immerweiter- und Immermehrwirtschaften meiner meisten „Volksgenossen“, zunehmend befremdet, ja immer mehr angewidert. Dieses Treiben oder Getriebenwerden ist mir bis heute schwer begreiflich geblieben⁵⁰. Zumal unser Volk eine Vergangenheit hinter sich hatte und hat, nach der Wichtigeres zu lernen und zu tun gewesen wäre und ist. Bisher aber wurde diese Chance nur von wenigen konsequent zu nutzen versucht. Statt intensiv den Wurzeln des meist mitverschuldeten, zumindest *miterlebten* Grauens nachzugraben und jenseits unserer Landesgrenzen verursachte Kriegsschäden etwa in der „Aktien Sühnezeichen“ massenhaft soweit möglich wenigstens symbolisch wiedergutzumachen, wurde überwiegend gedankenlos nur weiter ‚Geld gescheffelt‘ und Eigentum akkumuliert, zudem auch wieder – unter anderem zusätzliche knappe Ressourcen verschwendend, ganz zu schweigen von gravierenderen Gefährdungspotentialen – *militärisch* aufgerüstet (als ob es keine nachhaltig abschreckenden Formen *zivilen* Widerstandes gegeben hätte) und auch sonst auf mancherlei Weise versucht, die vermeintliche Normalität der Jahre vor dem zweiten Weltkrieg beziehungsweise vor der nationalsozialistischen Ära zu restaurieren, und im übrigen so getan, als wäre in der Zwischenzeit nichts Bedenkenswertes passiert.

So hilft auch die Mehrheit der Deutschen mit, jenen Teufelskreis globaler Verteilungskämpfe in Gang zu halten und zu stabilisieren, der bald sich selbst verstärkend die ganze Mensch-

⁴⁹ Um nur *eine* beispielhafte **Glückserfahrung** jener Jahre anzudeuten: Damals verbrachte ich viele Stunden bälgetretend hinter der Orgel einer Dorfkirche und berauschte mich an den Klängen von Choralvorspielen Johann Sebastian Bachs, die meine Mutter nach Noten spielte, die ich zuvor aus einem vergilbten Heft des Kantors einer Nachbargemeinde mit quasi handwerklichem Stolz ebenso akkurat abgeschrieben hatte, wie ich aus Bienenwachs Kerzen für Verwandte, Bekannte und jene Kirche anfertigte. – Dergleichen lässt sich gewiss nicht einfach wiederholen, weist aber in eine Richtung, die wir angesichts der heute allgegenwärtigen Verlockung, uns im Konsum oder/und in einem ebenso besinnungslosen Aktivismus zu verzetteln, allzu leicht verfehlen.

⁵⁰ „Hans im Glück“ ist mir seit jeher weitaus sympathischer als „den Fischer syn Fruu“ gewesen; und ich habe die ersten Anzeichen einer **ökologischen Wende** als Signale einer künftigen Befreiung von herkömmlichen und allgegenwärtig nachwirkenden Erwartungen „ökonomi(st)ischen Wohlverhaltens“ erlebt.

heit zu erfassen und zu verzehren droht: Schon können nur schwindende Minderheiten der Weltbevölkerung ihre Überlegenheit auf diesem Schlachtfeld noch – gleichsam um das goldene Kalb tanzend – *genießen*, während wachsende Massen verarmter Verlierer sich um das tägliche Brot sorgen, Millionen schon um ihr nacktes Überleben mühen müssen, solange die globale Marktmacht kapitalistischer Mammutkonzerne und Großbanken nicht durch Vorschriften und Kontrollen von Parlamenten und Behörden miteinander kooperierender Nationalstaaten eingedämmt *und* durch den Widerstand mündiger Bürger gelähmt wird, die gelernt haben, ihrem Erwerbs-, Besitz- und Konsumhunger Einhalt zu gebieten, und ihre Disziplin als selbsterrungene und autonom behauptete Freiheit zu schätzen wissen⁵¹.

Nur in solcher **Selbstbeschränkung aus Solidarität mit notleidenden Zeitgenossen und notbedrohten kommenden Generationen** könnte es noch gelingen, die „Wege aus der Wohlstandsfalle“ (BINSWANGER u. a. 1963) beschreitend, zu jenem humanen Maß (vgl. SCHUMACHER 1977) zurückzufinden (oder überhaupt erst vorzudringen), das künftig *allen* Menschen einen wohnlichen Platz auf diesem Planeten gewährt.

Mit dem Sieg über den grassierenden kapitalistischen Ökonomismus wäre zwar noch kein „nachhaltig“ lebenswertes Leben gesichert, immerhin aber eine der größten Absurditäten der Weltgeschichte entkräftet, ein tendenziell selbstmörderischer Massenwahn der Menschheit überwunden, vielleicht sogar der Lächerlichkeit preisgegeben. Besser aber als Schreckgespenst konserviert, das die Erinnerung an barbarische Vorzeiten als Warnung vor denkbaren Rückfällen lebendig erhält. Mehr zu wollen, wäre wohl ohnehin zu hoch gegriffen (vgl. WELLMER 1986, S. 124). Sinnvoll hingegen erscheint schon der bloße *Versuch*, nicht länger mit Scheuklappen nur den Tagesgeschäften nachzuhasten, sondern vor allem anderen Bemühen das nahende Unheil abzuwehren. Denn – und damit äußere ich einmal mehr eine Überzeugung, die mir seit meinen Studienjahren geholfen hat, gelassen durchzuhalten – es ist „weder nötig, zu hoffen, um etwas zu unternehmen, noch, Erfolg zu haben, um auszudauern“⁵².

Was wir aber kaum entbehren können, sind Weggefährt(inn)en, durch die wir, zwar heftig, doch ohne *persönliche* Animositäten mit ihnen über *sachliche* Differenzen streitend, sowohl einander als auch uns *selber* besser verstehen lernen und so der Wahrheit von verschiedenen Seiten her näher kommen, indem wir uns zumindest über den *objektiven Charakter* und die *subjektiven Gründe* unserer Uneinigkeit zu einigen vermögen, vielleicht sogar, deren *psycho-soziale Ursachen* erkennend, zudem *substanzuell* verständigen können. Darum sollte der vorliegende Text auch als Beitrag zu einer Streitkultur unserer Disziplin gelesen werden, deren Pflege sich empfiehlt, weil sie wichtige Einsichten verheißt, die anders nicht zu gewinnen sind.

⁵¹ Damit wird nicht die totale, zwanghafte Askese jener Geizkragen gepriesen, die selbstquälerisch am liebsten allen käuflichen Konsumgütern entsagen möchten und schon aus Furcht vor Neidern auch nur wenige materielle Dinge ihr eigen nennen. Vielmehr geht es um die Immunisierung gegen eine aufdringliche und zudem (be-)trügerische Werbung für modische Konsumgüter und Besitztümer, die nur wenigen Individuen genuine Wünsche erfüllen. – Im übrigen sollte nur noch seriös informierende sowie sich selbst karikierende Werbung erlaubt sein, raffiniert manipulierende Reklame hingegen als Betrug strafrechtlich verfolgt werden.

⁵² **Carl MENNICKE** (1887-1959), mein erster soziologischer Lehrer, am Anfang seines 1995 durch Hildegard FEIDEL-MERTZ publizierten Lebensberichts, in Anlehnung an Wilhelm von Oranien.

Quellennachweis

- ALTVATER, E./MAHNKOPF, B.: Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot 2004⁶.
- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Frankfurt/M.: Fischer 1957. Geschrieben um 330 v. Chr..
- BAETHGE, M.: Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: SOFI-Mitteilungen 32/2004. S. 7-21.
- BAETHGE, M./OBERBECK, H.: Zukunft der Angestellten: Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/M.: Campus 1986.
- BAHRDT, H.-P.: Industriebürokratie. Stuttgart: Enke 1958.
- BAHRO, R.: Die Alternative. Zur Kritik des real existierenden Sozialismus. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt 1977.
- BECK, K., u. a.: Progression, Stagnation, Regression. Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung. Universität Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik 2000.
- BECKERT, J.: Grenzen des Marktes: Die sozialen Grundlagen wirtschaftlicher Effizienz. Frankfurt/M.: Campus 1997.
- BINSWANGER, H. C./GEISSBERGER, W./GINSBURG, T.: Wege aus der Wohlstandsfalle. Der NAWU-Report: Strategien gegen Arbeitslosigkeit und Umweltkrise. Frankfurt/M.: Fischer 1969.
- BLUM, U.: Neue Arbeitswelt. Zukünftige Quellen des Wachstums des Bürgereinkommens. In: HILTERHAUS, F./SCHOLZ, R. (Hg.): Rechtsstaat – Finanzverfassung – Globalisierung. Köln: Bachem 1998. S. 45-53.
- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979.
- BOURDIEU, P.: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK 1998.
- BRONFENBRENNER, U.: The Ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge/Mass: Harvard University Press 1979.
- CASTEL, R.: Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK 2000.
- CASTEL, R.: Überlegungen zum Stand der sozialen Frage heute: Aushöhlung, Zusammenbruch oder Reorganisation der sozial abgesicherten Erwerbsarbeit. In: Mitteilungen des Instituts für Sozialforschung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Heft 12/September 2001. S. 81-117.
- CHOMSKY, N.: Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979.
- DECI, E./RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993), 2, 223-238.
- DEUTSCHMANN, C.: Postindustrielle Industriesoziologie. Theoretische Grundlagen, Arbeitsverhältnisse und soziale Identitäten. Weinheim: Juventa 2002.
- HARTEIS, C.: Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Zur Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 2002.
- HAUPTMEIER, G.: Die didaktische Reduktion als methodische Möglichkeit im Wirtschaftskundeunterricht. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 64 (1968), 5, 925-938.
- HENRICH, J., u. a.: Foundations of human sociality. Economic experience and ethnographic evidence from fifteen small-scale societies. Oxford: Oxford University Press 2004.
- HOFF, E.-H./LEMPERT, W./LAPPE, L.: Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern: Huber 1991.
- HOLTGREWE, U./VOSWINKEL, St.: Kundenorientierung zwischen Mythos, Organisationsrationalität und Eigensinn der Beschäftigten. In: SAUER, D. (Hg.): Dienst – Leistung(s) – Arbeit. Kundenorientierung und Leistung in tertiären Organisationen. München: ISF 2002. S. 99-118.
- HOMANN, K./PIES, I.: Wirtschaftsethik in der Moderne: Zur ökonomischen Theorie der Moral. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 5 (1994), 1, 3-12.
- HONNETH, A. (Hg): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/M.: Campus 2002.
- JENNER, G.: Das Ende des Kapitalismus. Triumph oder Kollaps eines Wirtschaftssystems? Frankfurt/Main: Fischer 1999.
- KANT, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam 1961. Zuerst veröffentlicht 1785.
- KELL ; A.: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A.: Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich 1995. S. 369-397.
- KERN, H./SCHUMANN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München: Beck 1984.
- KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996.
- KOHN, M. L./SCHOOLER, C.: Work and personality. An inquiry into the impact of social stratification. Norwood, N.J.: Ablex 1983.
- KRINGS, H: Statement in: OELMÜLLER, W. (Hg.): Normenbegründung – Normendurchsetzung. Paderborn: Schöningh 1978. S. 217-224.

- KURTZ, T.: Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Leske & Budrich 1997.
- LAYARD, R.: Die glückliche Gesellschaft. Kurswechsel für Politik und Wirtschaft. Frankfurt/M.: Campus 2005..
- LEMPERT, W.: Ideologische Synonyma für „Unternehmer“ und ihre Bedeutung in der wirtschafts- und bildungspolitischen Diskussion. Friedrich Edding zum 60. Geburtstag. In: Neue Sammlung, 9 (1969), 5, 443-449.
- LEMPERT, W.: Postkonventionelle Reflexion als ultima ratio moralischen Denkens und Lernens im Beruf. Zur Bestimmung des ethischen Sinnhorizonts der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: BECK, K., u. a. (Hg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Für Jürgen Zabeck zum 65. Geburtstag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996 b. S. 143-158.
- LEMPERT, W.: Der Bock als Gärtner? Die Unfähigkeit der bloß instrumentellen ökonomischen Vernunft zur ethischen Selbstreflexion und zur moralischen Selbstbegrenzung. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 11 (2000), 4, 595-598.
- LEMPERT, W.: Wirtschaftspädagogik heute: Dienstmagd oder Widerpart der Paradoxien und des Wachstumswahns moderner Ökonomie? Aktuelle Probleme einer Erziehung zur moralischen Selbstbestimmung und solidarischen Selbstbeschränkung in Wirtschaftsberufen. In: FISCHER, A. (Hg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt/M.: G. A. F. B. - Verlag 2003. S. 75-91.
- LEMPERT, W.: Berufserziehung als moralischer Diskurs. Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. Neuwied: Luchterhand 1967.
- MARX, K.: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Berlin: Dietz 1971 (MEW 23).
- MENNICKE, K.: Zeitgeschehen im Spiegel des persönlichen Schicksals. Ein Lebensbericht. Hg. H. FEIDELMERZ. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994.
- MEYER-FAJE, A./ULRICH, P. (Hg.): Der andere Adam Smith. Beiträge zur Neubestimmung von Ökonomie als politischer Ökonomie. Bern: Haupt 1991.
- MOLDASCHL, M.: Internalisierung des Marktes. In: SOFI/IFS/ISF/INIFES (Hg.): Jahrbuch Soziale Technikberichterstattung 1997. Schwerpunkt: Moderne Dienstleistungswelten. Berlin: edition sigma 1997. S. 197-250.
- MÜNCH, R.: Zahlung und Achtung. Die Interpenetration von Ökonomie und Moral. In: Zeitschrift für Soziologie, 23 (1994), 5, 388-411.
- NEUWEG, G.: Zwischen Standesamt und Scheidungsrichter. Die Wirtschaftspädagogik und der „homo oeconomicus“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99 (2003), 3, 350-367.
- OFFE, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen „Leistungsgesellschaft“. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt 1970.
- OSTERLOH, M.: Handlungsspielräume und Informationsverarbeitung. Bern: Huber 1983.
- OSTERLOH, M./TIEMANN, R.: Konzepte der Wirtschafts- und Unternehmensethik. Ein Überblick. In: HOFF, E.-H./LAPPE, L.(Hg.): Verantwortung im Arbeitsleben.. Heidelberg: Asanger 1995. S. 193-211.
- PFADENHAUER, M.: Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich 2003.
- PONGRATZ, Hans J./VOSS, G. Günter (Hg.): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin: edition sigma 2004.
- RETZMANN, T.: Zur Didaktik der berufsmoralischen Bildung im Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Kiel: Christian-Albrecht-Universität 2003
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand 1967.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2 (1962), 6, 481-490.
- SCHUMACHER, E. F.: Die Rückkehr zum menschlichen Maß. Alternativen für Wirtschaft und Technik. „Small is beautiful“. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1977.
- SELIGMAN, M. I. P.: Helplessness. San Francisco: 1975
- STEINMANN, H./LÖHR, A.: Unternehmensethik. Begriff, Problembestände und Begründungsleistungen. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität 1987.
- STERNBERGER, D./STORZ, G./SÜSKIND, W. E.: Aus dem Wörterbuch des Unmenschen. München: dtv 1957.
- STRUCK, O.: Individuumzentrierte Personalentwicklung. Konzepte und empirische Befunde. Frankfurt/M.: Campus 1998.
- ULRICH, P.: Transformation der ökonomischen Vernunft. Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft. Bern: Haupt 1987².
- WELLMER, A.: Ethik und Dialog. Elemente des moralischen Urteils bei Kant und in der Diskursethik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986.
- ZABECK, J.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1992.