

Annette Ostendorf
(Universität Innsbruck)

Die Bedeutung des „Sozialen“ im wirtschaftspädagogischen Denken: Rekonstruktionen und Anschlusspunkte

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe16/ostendorf_bwpat16.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 16 | Juni 2009

**Selbstverständnis der Disziplin
Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

Hrsg. von Karin Büchter, Jens Klusmeyer & Martin Kipp
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (OSTENDORF 2009 in Ausgabe 16 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe16/ostendorf_bwpat16.pdf

Das „Soziale“ war in unterschiedlichsten Interpretationen immer ein wichtiger Ankerpunkt wirtschaftspädagogischen Denkens. Dies geht soweit, dass von der Wirtschaftspädagogik als einer Theorie sozio-ökonomischer Erziehung gesprochen wird oder wirtschaftspädagogische Institute dies symbolisch in ihrem Namen tragen oder getragen haben (wie in Köln, München oder Nürnberg).

Teils äußerte sich die „soziale“ Dimension im wirtschaftspädagogischen Denken beispielsweise in einer Hinwendung zu benachteiligten Zielgruppen der Berufserziehung, teils wurde sie unter dem Aspekt der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen diskutiert, teils als Hinweis auf die Verankerung in gesellschaftlichen Strukturen und Interessenskonstellationen thematisiert oder in der Didaktik – neuerdings inspiriert durch die lerntheoretischen Konzepte der sog. Theorien situierter Kognition – als wesentliches Element von Lernsituationen interpretiert. Hinzu kommen in zeitlichen Abständen immer wieder wissenschaftssystematische Beiträge zum Verhältnis von Wirtschafts- und Sozialpädagogik.

Festzuhalten ist jedenfalls, dass die Wirtschaftspädagogik in der Interpretation des „Sozialen“ recht unterschiedliche Wege beschritten hat.

Dieser Beitrag versucht zum einen, die Integration des „Sozialen“ in ausgewählten theoretischen Entwürfen der Wirtschaftspädagogik näher zu rekonstruieren, um die unterschiedlichen Interpretationen in ihren Konsequenzen für das Erkenntnisinteresse und das Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik deutlich zu machen.

Zum anderen werden aber auch alternative, bislang noch nicht im wirtschaftspädagogischen Kontext diskutierte semantische Konzepte des „Sozialen“ (wie z.B. von Bruno Latour) dargestellt und auf ihre Bedeutung für das wirtschaftspädagogische Denken hin allgemein und für die Didaktik im Konkreten diskutiert.

The meaning of the ‘social’ in vocational education and business studies thinking: Reconstructions and connections

The ‘social’ was, in various very different interpretations, always an important anchor of the thinking in vocational education and business studies. This goes so far that vocational education and business studies is referred to as a theory of socio-economic education or that institutes of vocational education and business studies feature or have featured this symbolically in their names (such as in Cologne, Munich or Nuremberg).

The ‘social’ dimension partly expressed itself, for example, in the fact that it turned its attention towards disadvantaged target groups in vocational education and training; partly it was discussed in the context of the forming of interpersonal relationships; and partly it was discussed in reference to the anchoring in social structures and interest groups or interpreted as an essential element of learning

situations in didactics – recently inspired by the theory of learning concepts of the so-called theories of situated cognition. In addition, at intervals, there are scientific-systematic contributions on the relationship between vocational education and business studies and social education.

In any case, it can be stated that vocational education and business studies has trodden very different paths in its interpretation of the ‘social’.

This paper attempts, on the one hand, to reconstruct the integration of the ‘social’ in selected theoretical outlines of vocational education and business studies in more detail, in order to make clear the different interpretations in their consequences for research interest and the self-concept of vocational education and business studies.

On the other hand, it also presents alternative semantic concepts of the ‘social’ (such as those from Bruno Latour), which have not been discussed thus far in the context of vocational education and business studies, and discusses them regarding their significance for vocational education and business studies thinking in general, and for didactics in particular.

Die Bedeutung des „Sozialen“ im wirtschaftspädagogischen Denken: Rekonstruktionen und Anschlusspunkte

Die soziale Dimension wirtschaftspädagogischer wissenschaftlicher Theoriebildung wurde im Verlauf der disziplinären Entwicklung recht unterschiedlich bestimmt. Dieser Beitrag versucht zunächst, Interpretationslinien und Spuren des „Sozialen“ zu rekonstruieren, um dann auch Anschlussmöglichkeiten für eine Erweiterung wirtschaftspädagogischen Denkens zumindest anzudeuten. Dies geschieht unter wissenschaftssystematischen, berufsbildungstheoretischen und didaktischen Gesichtspunkten. Bei der Rekonstruktion können allerdings nicht alle Facetten wirtschaftspädagogischer Forschung berücksichtigt werden – sie muss in diesem Beitrag selektiv bleiben.

1 Das „Soziale“ in der Wirtschaftspädagogik unter wissenschaftssystematischem Aspekt

1.1 Linien der Verhältnisbestimmung von Wirtschafts- und Sozialpädagogik

Aus einer historischen Perspektive heraus lässt sich ein erstes Fragen nach der disziplinären Abgrenzung zwischen Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogik in der frühen Etablierungsphase der Wirtschaftspädagogik verorten. Insbesondere die kulturpädagogische Schule lieferte hierzu schon früh wesentliche Beiträge (vgl. hierzu ausführlich BAUMGARDT 1967). Eine zentrale Frage war, wie sich die Wirtschaftspädagogik zur Sozialpädagogik positioniert, ob es ein Nebeneinander, Konkurrenzverhältnis oder eine Über-/Unterordnung gibt.

Sichtbaren Ausdruck fand die Diskussion der disziplinären Zuordnung von Wirtschafts- und Sozialpädagogik ab Beginn der 1960er Jahre in der Änderung der Lehrstuhlbezeichnungen in Köln, Nürnberg und München, die fortan – und in Köln und München auch noch bis heute – als Lehrstühle oder Institute für Wirtschafts- und Sozialpädagogik firmierten. „Äußeres Motiv für diese Umbenennung war das Bemühen der Kölner Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, die den „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gemeinsamen Disziplinen“ zu ermitteln und exakt anzusprechen.“ (BAUMGARDT 1967, 89)

Die Frage nach der Symbolhaftigkeit dieser semantischen Setzung oder danach, ob sich damit evtl. eine perspektivische Verschränkung verbindet, beantwortete BAUMGARDT (1967, 89) in der Mitte der 1960er Jahre wie folgt: „So gesehen ist die Bezeichnung Wirtschafts- und Sozialpädagogik nicht etwa nur eine neue Firmierung für eine alte Disziplin, sie drückt auch nicht etwa die Hinzunahme der Fürsorgepädagogik zur Wirtschaftspädagogik aus, sondern sie ist die Bezeichnung für zwei allerdings verwandte wissenschaftliche Disziplinen, die z. Z. kombiniert von einem Lehrstuhl vertreten werden.“ „Kombiniert“ bedeutete dabei eher „nebeneinander“. Allerdings verschleiert die nominale Gleichordnung der beiden Disziplinen im Namen, dass in den folgenden Jahren und bis heute die Sozialpädagogik *als Disziplin*

(heute müsste man vielleicht eher von ‚Sozialer Arbeit‘ sprechen) an diesen Instituten nur eine geringe Bedeutung in Forschung und Lehre erlangen konnte. Insofern war doch das Symbolhafte im Vordergrund. Wirtschaftspädagogik hatte „(...) ursprünglich keine gemeinsame Entwicklungslinie mit der aus dem Phänomen der Sozialarbeit und Fürsorgehilfe hervorgegangenen Sozialpädagogik.“ (SLOANE/ TWARDY/ BUSCHFELD 1998, 63).

Einen etwas anderen Zugang zur Betrachtung des Verhältnisses zwischen Wirtschafts- und Sozialpädagogik hat schon sehr früh HANS KRASENSKY (1952) entwickelt. Hans KRASENSKY war der erste Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik in Österreich (WU Wien, 1951-1971) (AFF/ MANDL/ NEUWEG/ OSTENDORF/ SCHURER 2008). Seine Betrachtung des ‚Sozialen‘ im wirtschaftspädagogischen Forschungs- und Lehrgebiet bezog sich weniger auf Aspekte der Fürsorge oder Sozialarbeit. Er definiert die Wirtschaftspädagogik als angewandte Sozialpädagogik und ordnet sie somit jener unter (!). Dies überrascht auf den ersten Blick, hängt aber wesentlich mit seiner Interpretation des „Sozialen“ zusammen. Das „Soziale“ wird als „Gemeinsamkeit“ und „Zwischenmenschlichkeit“ gedeutet, „(...) zum wenigsten entspricht Sozialpädagogik einer Fürsorgeerziehung, wie sie beispielsweise Gegenstand der Armenpflege, der Heilpädagogik und Erziehung Krimineller ist.“ (KRASENSKY 1952, 10) Vielmehr ist das Soziale nach seiner Auffassung als „das Zwischenmenschliche“, „das zwischen Menschen Bestehende“ oder das „zwischen ihnen Hin- und Hergehende“ zu interpretieren. Sowohl das Wirtschaften als auch das Erziehen werden als soziale Prozesse in diesem Sinne gedeutet. Zusammenfassend stellt KRASENSKY (1952, 15) fest: „Wirtschaftspädagogik ist angewandte Sozialpädagogik. Sozialpädagogik selbst ist die Nutzbarmachung der zwischenmenschlichen Faktoren für Bildungszwecke. In der Vereinigung der beiden sozialen Urfunktionen der Wirtschaft und der Erziehung liegt der gemeinsame Ausgangspunkt der Wirtschaftspädagogik. In dieser Synthese liefert die Wirtschaft das gegenständlich betonte Gemeinschaftserlebnis, die Erziehung hingegen die persönlichkeitsgebundene Seite des Bildungsprozesses, dessen Ziel eine sittlich orientierte Gemeinschaft mit vollendeten Einzelpersonlichkeiten ist. Der oberste Leitsatz ist die Sozialgerechtigkeit.“ Er begab sich hierüber dezidiert auf einen anderen Weg als die frühe ‚Kölner Schule‘, die eher fürsorgepädagogische Aspekte im Blick hatte. Gerade der Fokus auf die „human relations“ als zentraler Aspekt der Wirtschaftspädagogik und insbesondere von deren – in seiner Interpretation – Hauptzweig, der Betriebspädagogik, ist zentral für sein wirtschaftspädagogisches Denken.

Vom Formalobjekt (der leitenden Perspektive) her wurden sowohl die Wirtschafts- als auch die Sozialpädagogik beide den Erziehungswissenschaften zugeordnet und umfassen eine anthropologische Fundierung. Sie blieben aber als zwei spezielle Erziehungswissenschaften eigenständig mit jeweils eigener enger Bindung an die Sozialwissenschaften. Die Zuordnung der Wirtschaftspädagogik zur Erziehungswissenschaft änderte gerade nichts an der disziplinären Zuordnung der Forschungs- und Lehreinheiten zu den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. „Wenn bzw. solange z.B. die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften es für sich in Anspruch nehmen, alle Disziplinen zu vereinigen, die irgendwie Wesentliches über das Materialobjekt Wirtschaftswirklichkeit und Sozialwirklichkeit auszusagen haben, dann gehören

auch die Berufs-, Sozial- und Wirtschaftspädagogik legitim in diesen Kreis.“ (BAUMGARDT 1967, 97). Daran hat sich auch bis heute nichts geändert.

1.2 Alternative Betrachtungsweisen: von der Disziplinarität zur Transdisziplinarität

Die Fragen nach Sinn und Struktur sozialen Handelns, zu dem auch das wirtschaftliche und erzieherische Handeln gezählt werden, zeigten sich als disziplin-konstituierend für die Wirtschaftspädagogik. Wie u.a. im Titel einer in jüngerer Zeit erschienenen Festschrift „Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven einer Wirtschafts- und Sozialpädagogik“ (EULER/ JONGEBLOED/ SLOANE 2000) deutlich gemacht wird, hat sich die Idee einer Verschränkung von wirtschafts- und sozialpädagogischem Denken in der wirtschaftspädagogischen Theoriebildung fortgesetzt (vgl. insb. auch den Beitrag von ENGRUBER 2000).

Bezweifelt werden kann aber, ob ein wissenschaftssystematisches Denken in Kategorien der Disziplinen überhaupt heute noch tragen kann.¹ MITTELSTRASS (1997, 65) betont in diesem Kontext, dass wissenschaftliche Disziplinen keine Naturgegebenheiten sind, sondern als historisch entstanden betrachtet werden müssen und auch erkenntnistheoretische Grenzen darstellen. „Wie wir die Welt ansehen, so sieht sie uns an.“ (MITTELSTRASS 1997, 65). Er diagnostiziert eine fortschreitende Atomisierung der Fächer und das hieraus erwachsende Problem, dass die „(...) Grenzen der Fächer und der Disziplinen (...) nicht nur zu Wahrnehmungs-, sondern auch zu Erkenntnisgrenzen zu werden.“ (MITTELSTRASS 1997, 68) drohen.

Gerade in der Wirtschaftspädagogik offenbart sich die Verwobenheit ihrer Materialobjekte in unterschiedliche Kontexte. Ganz besonders deutlich wird das im Hinblick auf das Feld der Sozialen Arbeit. Symptomatisch zeigt sich das in dem Anliegen einer Berufsbefähigung von benachteiligten Jugendlichen in der Berufsvorbereitung, in milieubedingten Bildungsschwierigkeiten, in der Bewältigung interkultureller Konflikte in der Berufsausbildung – um nur einige Felder zu benennen. Auch in Bezug auf Bildungsprobleme gilt: „Probleme, die technischen Kulturen, d.h. die modernen Industriegesellschaften, heute im überreichen Maße haben, tun uns nicht den Gefallen, sich als Probleme für disziplinäre Spezialisten zu definieren. (...) Es gibt eine Asymmetrie von Problementwicklung und disziplinärer Entwicklung (...).“ (MITTELSTRASS 1996, 99). Dies kann so auch für die Wirtschaftspädagogik festgestellt werden.

Bei einer Erweiterung wirtschaftspädagogischen Denkens in Bezug auf das wissenschaftssystematische Verhältnis der Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogik läge es nahe, nach *Interdisziplinarität* zu rufen. Allerdings haftet dieser eine Reparaturvorstellung oder die Idee von Kompensationsbemühungen an. In der Wirtschaftspädagogik hat ZABECK (1992, 199 f.) die oberflächliche Verwendung des Konstruktes der Interdisziplinarität kritisiert und als ,wissen-

¹ vgl. hierzu auch die Ausführungen im Hinblick auf die Betriebspädagogik in OSTENDORF (2004).

schaftspolitische Schimäre' bezeichnet. Es ist notwendig, den Begriff der Interdisziplinarität genauer zu fassen.

Interdisziplinarität ist hier weder ein bloßes forschungsorganisatorisches Konzept, noch eine Aufhebung einer überkommenen akademischen Arbeitsteilung, noch ein ganzheitliches universales Wissenschaftsverständnis. Sie wird stattdessen als *Transdisziplinarität* gedeutet. „Interdisziplinarität im recht verstandenen Sinne geht nicht zwischen den Disziplinen hin und her oder schwebt, dem absoluten Geiste nahe, über den Disziplinen. Interdisziplinarität hebt vielmehr innerhalb eines historischen Konstitutionszusammenhanges der Disziplinen disziplinäre Parzellierungen, wo diese ihre historische Erinnerung verlieren, wieder auf; sie ist in Wahrheit *Transdisziplinarität*.“ (MITTELSTRASS 1997, 77).

Der Begriff der Transdisziplinarität taucht auch im Kontext der Entwicklung eines Konzepts einer transversalen Vernunft durch WELSCH (1996) auf, der Disziplinen um netzartige Knoten herum organisiert sieht, deren Verbindungsstränge aufgearbeitet werden müssen. „Die Disziplinen sind in Wahrheit nicht durch einen >Kern< konstituiert, sondern um netzartige Knoten organisiert. Die Aufgabe läge darin, deren Stränge auszuarbeiten und ihre Verbindungslinien zu verfolgen. Man wird eine Disziplin veritabel nicht anders als transdisziplinär betreiben können. Erst im Modus der Transdisziplinarität lassen sich die Hoffnungen der Interdisziplinarität einlösen.“ (WELSCH 1996, 947) Transdisziplinäres Denken ist also ein *Denken in Übergängen* im Sinne einer transversalen Vernunft. Es handelt sich um dialektische Übergänge zwischen Heterogenem (WELSCH 1996, 749). „Vernunft geht zwischen solchem über, was von sich aus Übergänge abwehrt, sich gegen sie sperrt. Und ihre Übergänge haben die Form eines Hin- und Hergangs, nicht eines Fortgangs oder einer Aufhebung.“ (WELSCH 1996, 749) In diesem Sinne kann auch die Wirtschaftspädagogik als transdisziplinärer Zusammenhang gedacht werden. Dieser transdisziplinäre Zusammenhang kann als Netzstruktur symbolisiert werden. Innerhalb dieser Netzstruktur können *Primär- und Sekundärrelationen* unterschieden werden.

- Primärrelationen sind dadurch gekennzeichnet, dass sich hierüber die perspektivischen Grundannahmen der Theoriebildung begründen. Hier verdichten sich Fachgrenzen und disziplinäre Kontexte. Dabei darf der Disziplinbegriff nicht im Sinne einer Grenzziehung verstanden werden, sondern als relationales, dynamisches, zeitlich-historisches Gebilde. Ferner sind die Knoten der Primärrelationen auch aufgrund deren Konzentration auf Probleme des Lehrens und Lernens im beruflichen Kontext besonders eng geknüpft.
- Sekundärrelationen bestehen zu den Wissensgebieten, die zum einen für die Bearbeitung von wirtschaftspädagogischen Problemstellungen als eine Art Wissenspool fungieren und deren Verbindungspfade problemzentriert ausgearbeitet werden. Zum anderen ist die Wirtschaftspädagogik selbst aber auch Wissenspool für deren Problemstrukturen und kann hierfür Angebote unterbreiten.

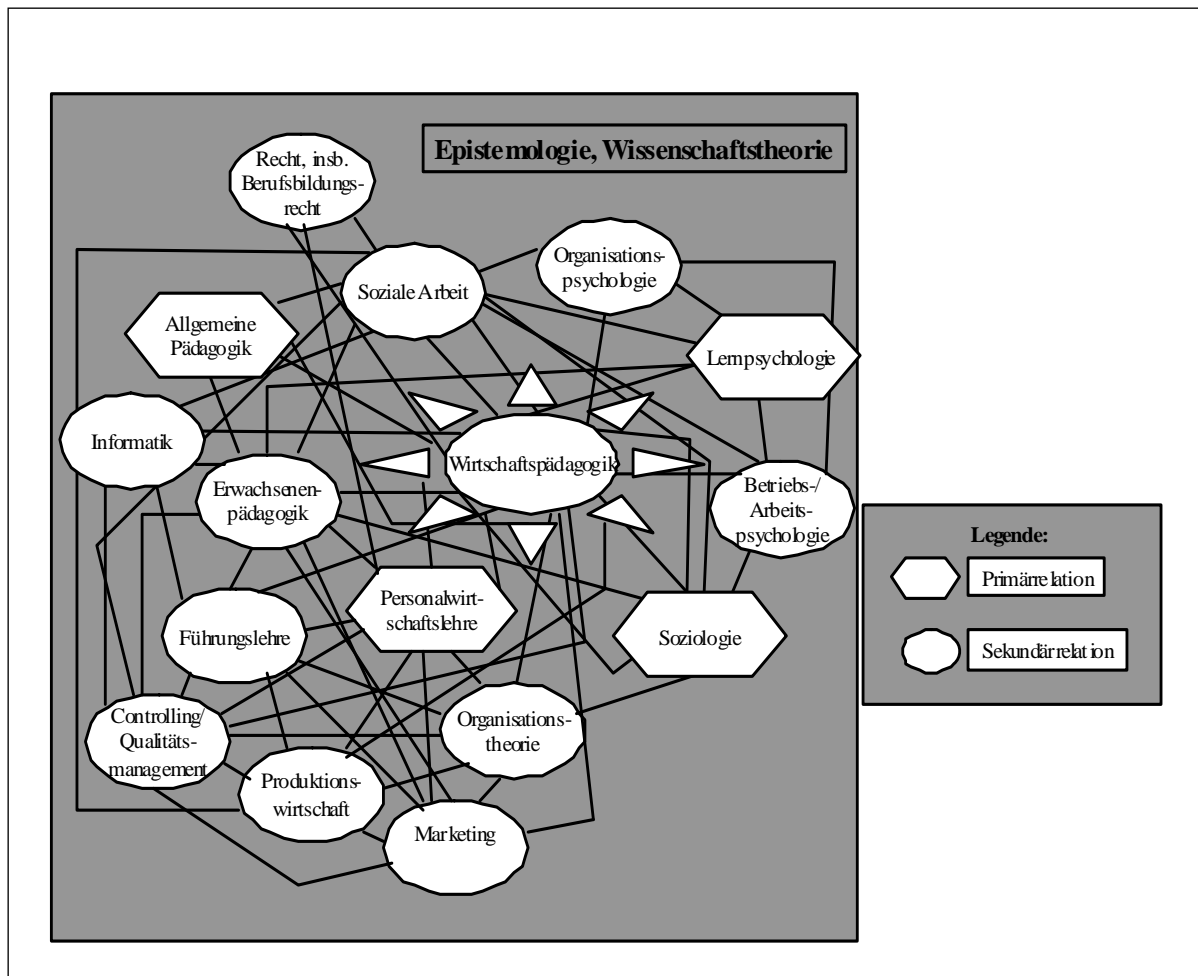


Abb. 1: Transdisziplinäres Netz der Wirtschaftspädagogik

Das ursprünglich disziplinär gedachte Verhältnis der Wirtschafts- und Sozialpädagogik löst sich in diesem Geflecht insofern auf, als dass deren Verhältnis relational und in gegenseitiger Verknüpfung aufgefasst wird. Wirtschaftspädagogik wird hier im weiteren Sinne interpretiert, d.h. auch die (Wirtschafts-)berufs- und die Betriebspädagogik werden hierunter summiert.

Dabei ist das Verhältnis zur Sozialpädagogik/sozialer Arbeit eher als Sekundärrelation zu verstehen. Es existieren teils starke Überschneidungen im zu bearbeitenden Problemspektrum und beide gewinnen über die gegenseitige Nutzung spezifisch gewonnenen wissenschaftlichen Wissens. In der Interpretation der Sozialpädagogik durch KRASENSKY könnte jedoch auch Potenzial für eine Verschränkung perspektivischer Grundannahmen gegeben sein, indem hier die Gestaltung sozialer Relationen besonders betont wird, was für beide Perspektiven grundlegend sein dürfte.

2 Zum berufsbildungstheoretischen Aspekt des „Sozialen“ in der Wirtschaftspädagogik

2.1 Die Dominanz des Beruflichen in der Bestimmung des Sozialen

Mit dem Beruflichen sind sehr eng gesellschaftspolitische Fragen verbunden. Beruf wird als ein „Medium gesellschaftlicher Eingliederung“ (LIPSMEIER 2000, 113) bezeichnet. Schon in der reformpädagogisch inspirierten theoretischen Grundlegung der Berufsbildungsidee wurde dies sehr deutlich. KERSCHENSTEINER verstand berufliche Bildung auch als Instrument der Entwicklung *sittlicher* Persönlichkeiten und als Mittel politischer Bildung. Als Aufgaben der Berufsschule identifiziert er die Berufsbildung und deren Vorbereitung, die Versittlichung der Berufsbildung und die Versittlichung des Gemeinwesens. Dabei fasst er den Begriff der Versittlichung sehr weit als „(...) der widerspruchsfreien Einheit des durch die allgemeinen Kulturgüter der Gemeinschaft entwickelten Seelenlebens eines Individuums.“ KERSCHENSTEINER (1961,225).

Aber auch schon in vorindustrieller Zeit hatten Berufe und Berufsbildung eine gesellschaftsstabilisierende und -gestaltende Funktion, man denke nur an die gesellschaftspolitische Bedeutung der Zünfte und der Handwerkslehre. Über berufliche Bildung fand und findet eine Sozialisation der nachwachsenden Generation bezogen auf die Arbeitswelt statt.

Die Berufsbildungstheorie bearbeitet das Feld im Spannungsfeld der Zielkategorien beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit. (LIPSMEIER 2000, 121) Über Berufsbildung wird der/die Einzelne nicht nur in die Gesellschaft hinein sozialisiert, sondern es soll hierüber auch die kritische Gestaltungsfähigkeit im Hinblick auf die Gesellschaft erzeugt werden. Diese *sozialpolitische* Dimension wirtschaftspädagogischer wissenschaftlicher Theoriebildung zeigte sich sehr deutlich in seiner Verschränkung zur berufsbildungstheoretischen Diskussion.

SLOANE (2001,169) kritisiert diese enge Bindung des ‚Sozialen‘ an das Berufliche. Für ihn geht es in der wirtschaftspädagogischen Arbeit darum, „(...) Menschen auf Lebenssituationen vorzubereiten und sie zu befähigen, Lebenssituationen in einer erwünschten Weise zu verändern.“ (SLOANE 2001, 168) Analog definieren EULER/HAHN (2004, 74) Wirtschaftspädagogik als „Theorie über die bildende Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen.“ Dabei geht es auch darum, durch eine weite Fassung des „Sozialen“ die notwendige Öffnung der Wirtschaftspädagogik für entgrenzte und enttraditionalisierte Lebens- und Lernwelten der heutigen Menschen zu symbolisieren.

Diese Weitung des wirtschaftspädagogischen Blickwinkels hat den großen Vorteil, dass nunmehr einer Erziehung über die Lebensspanne und in unterschiedlichen Lebensvollzügen, auch außerhalb der Berufserziehung i.e.S. in den Blick genommen werden kann. Bildung wird als Reflex auf veränderte Lebenssituationen interpretiert. SLOANE (2000) macht dies zum Beispiel an der Wissensgesellschaft sehr deutlich. Die zunehmende Wissensbasierung beruflicher und allgemein gesellschaftlicher Praxis wird zum Ausgangspunkt für bildungstheore-

tische Überlegungen gewählt, an deren Kulminationspunkt die Neubestimmung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung steht. Die Wirtschaftspädagogik entwindet sich hierüber heute den (selbst angelegten) Fesseln einer zu engen Orientierung an der Wirtschaftsschulpädagogik oder der Wirtschaftsberufspädagogik. Die Loslösung des wirtschaftspädagogischen Denkens vom Beruflichen und der stärkeren „sozio-ökonomischen“ Orientierung erscheint angesichts der nachlassenden Orientierungskraft des Berufes (WITTMER 1996) weiterführend.

In der Orientierung am „Leben“ verwässert aber der Begriff des Sozialen sehr stark. Das dem Ökonomischen als „sozio“ oder „sozial“ vorangestellte Attribut im Ansatz einer Theorie sozio-ökonomischer Erziehung erscheint eher als Reflex auf die Tatsache, dass Wirtschaftserziehung immer auch eine gesellschaftliche Dimension und unterschiedliche gesellschaftliche Felder und Problemlagen einschließt, bleibt aber hierin eher abstrakt. „'Sozio' soll darauf verweisen, dass ökonomische Aufgaben immer in einen sozialen Kontext eingebettet sind, den es im praktischen Handeln zu berücksichtigen gilt.“ (EULER/HAHN 2004, 75) Was ein sozialer Kontext ist, wie die Relevanz dieses sozialen Kontextes bestimmt werden kann und was dessen Sozialität genau ausmacht, wird wenig thematisiert. Es geht eher um „Handlungskompetenz von Menschen *in* [Hervorhebung A.O.] sozialökonomischen Feldern und deren Förderung“ (SLOANE 2001, 173).

2.2 Mögliche diskurstheoretische Anknüpfungspunkte

Genauere Annahmen und theoretische Konzeptualisierungen zur *Wirkmächtigkeit* sozialer Kontexte oder Aggregate werden in der Wirtschaftspädagogik eher übergangen. Hierzu gäbe es jedoch gute Anschlusspunkte zu sozialkonstruktivistischen Theorien. Sie rütteln allerdings teils am eher aufklärerisch-modernen Fundament der Wirtschaftspädagogik und rufen daher auch sicherlich Widerstand hervor. Oder wie BURR (2003, 10) ausführt: „It [post-modernism] represents a questioning of and rejection of the fundamental assumptions of modernism, the intellectual movement which preceded it and exists alongside it, generating much argument and debate.“ Trotzdem lohnt es sich, hier in die wissenschaftliche Diskussion einzutreten, um sich andere Denkhorizonte zu erschließen oder sie ggf. auch wieder zu verwerfen.

Wie kann man sich aber diesen gesellschaftlich-politischen Kontext – oftmals über eine ‚Megatrend-Rhetorik angedeutet – vorstellen? Wodurch wird der erzeugt? Wie wirkmächtig ist er?

Eine Möglichkeit der gedanklichen Konzeptionalisierung dieser Fragen bietet die poststrukturalistische Diskurstheorie von MICHEL FOUCAULT. Sie hat dazu beigetragen, das Soziale in anderen Zusammenhängen sehen zu können. Diskurse sind eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem angehören (FOUCAULT 1981,156). Sie transzendieren Subjekte und bringen diese erst hervor. „Die Etablierung und Ausübung von sozialer Macht besteht in der >>mikrophysischen<< Aufzwingung einer Lebensform, die durch ein ganzes Netz von sozialen Regeln bestimmt ist, durch die wir zur Entwicklung einer bestimmten

Selbstbeziehung, einer bestimmten Art der Herrschaftsbereitschaft und einer bestimmten Form des Sozialkontaktes angehalten werden.“ (HONNETH 2003, 21)

HONNETH (2003,20) stellt fest, dass durch die drei Kategorien ‚Macht‘, ‚Wissen‘ und ‚Subjekt‘, die FOUCAULT in ganz eigentümlicher Weise interpretiert hat und die das ‚Soziale‘ bei ihm umspannen, ganz andere Wahrnehmungsmuster des Sozialen entstanden sind. FOUCAULT verweist uns darauf, dass wir sehr viel mehr Aufmerksamkeit den Kräften zuwenden sollten, die bestimmte Ausprägungen menschlichen Seins erst hervorbringen. Insofern geht es vor allem auch um Machtanalyse, allerdings in dem Sinne, dass Macht nicht als Herrschaftsmacht, sondern als (teils recht subtil) disziplinierende Macht interpretiert wird.

Die Wirtschaftspädagogik als Disziplin stellt zwar auf soziale Lebenssituationen und deren Bewältigung ab, selbst wird sie aber nicht als über soziale Konstellationen hervorgebracht betrachtet. Die Sozialität der Wirtschaftspädagogik selbst als disziplinärer Zusammenhang wird zwar nicht ausgeblendet. So haben gerade kritisch-emanzipatorische Perspektiven diesen Aspekt besonders betont. Mit Blick auf den Positivismusstreit stellt beispielsweise ZABECK (1975, 218) fest, dass Übereinstimmung darüber besteht, „(...) dass Wissenschaft ein >>soziales Werk<< ist, dass Wissenschaft in einem gesellschaftlich-politischen Kontext steht.“ Ein poststrukturalistischer Denkrahmen würde dazu beitragen, gerade dieses „In-einem-gesellschaftlich-politischen-Kontext-Stehen“ genauer zu entschlüsseln.

Führt man diese Gedanken weiter, so wird klar, dass eben auch wissenschaftliche (hier wirtschaftspädagogische) Konzepte und Theorien als diskursiv erzeugt angenommen werden können. Insofern wäre es wichtig, wirtschaftspädagogische Theoriebildung auch unter diskursanalytischem Aspekt in den Blick zu nehmen. Dies würde bedeuten, dass z.B. die sog. ‚Megatrends‘ nicht nur plakativ als Begründungsmuster verwendet werden, sondern gerade hier erst Forschung auch ansetzt, um diese ‚Megatrends‘ in ihrer diskursiven Verflechtung und Machtdimension überhaupt erkennen zu können. Erst über dieses Erkennen werden dann Verhaltensmöglichkeiten zum Diskurs erschließbar.

3 Zum didaktischen Aspekt des „Sozialen“ in der Wirtschaftspädagogik

3.1 Die Gestaltung von Lernumgebungen: rekonstruktive Anmerkungen

In der lernpsychologischen Forschung haben sich in den letzten Jahren insbesondere die sog. Theorien situierter Kognition für didaktisches Handeln als sehr fruchtbar erwiesen. Eine zentrale Konsequenz aus diesen lerntheoretischen Konzepten ist, dass die Gestaltung von komplexen Lernumgebungen eine besondere Bedeutung für berufliches Lehren und Lernen hat (REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL 2001). Ferner werden Partizipationsmöglichkeiten in sog. „communities of practice“ als Lernsettings in den Vordergrund gerückt. Lernen ist dabei ein kollektiver Prozess. Es ist „(...) an integral part of generative social practice in the lived-in world.“ (LAVE/ WENGER 1991, 35) Damit wird die Bindung von Lernprozessen an sozio-kulturelle Kontexte besonders betont.

Im Zuge der Rezeption von Theorien situierter Kognition in der Didaktik gab es auch ein Revival der Lerntheorie von L.S. VYGOTSKIJ, der als ein zentraler Vordenker dieser Theorien gesehen werden kann (vgl. hierzu auch OSTENDORF 2004, 73 ff.) Drei Grundthemen, die eng aufeinander bezogen werden, bestimmen das theoretische Gerüst der sozio-kulturellen Theorie VYGOTSKIJS (JOHN-STEINER/ MAHN 1996, 192 ff. und WERTSCH 1996, 32 ff.): Die *genetische Analyse*methode, die *sozialen Wurzeln der individuellen Entwicklung* und die *semiotische Mediation*. Ich greife hier nur die letztere auf, da sie als die zentralste für seine Theorie erachtet werden kann. Der Stimulus-Response-Prozess des Lernens wird bei ihm ersetzt durch einen komplexen mediierten Akt. Hierbei wird ein Hilfsstimulus eingeschaltet, der die psychologische Operation auf ein höheres qualitatives Niveau stellt. (vgl. VYGOTSKIJ 1978, 40) Zentraler Aspekt ist sein spezifisches Konzept der Vermittlung durch Werkzeuge und Zeichen (vor allem sprachlicher Art) (vgl. WERTSCH 1996, 34). „Seine Einsichten in das Wesen der Bedeutung von Zeichensystemen (besonders der menschlichen Sprache) legten das Fundament für die Interpretation der genetischen Beziehungen zwischen sozialen und individuellen Prozessen. Sein Verständnis dieser Beziehungen bildet den Kern seines Ansatzes (...)“ (WERTSCH 1996, 34) Auch DAVIDOV (1995, 15) sieht als zentrale Idee von VYGOTSKIJS Theorie „(...) that the genuine, deep determinants of human activity, consciousness, and personality lie in the historically developing culture, embodies in various sign and symbol systems.“

VYGOTSKIJS Vorstellung der Mediation als wichtigster Prozess des Lernens inspirierte v.a. die konstruktivistische Wende in der Lehr-Lernforschung (vgl. LAW 2000, 260). Der Mediationsprozess nach VYGOTSKIJ bezieht jedoch nur kulturelle Werkzeuge und Zeichen als Mediatoren ein, nicht jedoch andere Menschen und soziale Relationen. Dies kann als Kritik an diesem Konzept verstanden werden. Erst LEONT'EV führte hier die Theorie weiter in diese Richtung (vgl. ENGESTRÖM/ MIETTINEN 1999, 4).

3.2 Erweiterungsmöglichkeiten: menschliche und nicht-menschliche Aktanten des Sozialen

Eine Erweiterung wirtschaftsdidaktischen Denkens läge insofern darin, die Mediatoren im Lehr-Lernprozess noch genauer in den Blick zu nehmen und genauer zu bestimmen, wer oder was diese Mediatoren ausmacht und wie sie als Ganzes die Sozialität von z.B. Unterricht bestimmen. Didaktik könnte zum einen noch deutlicher unter dem Beziehungsaspekt zwischen Lehrenden und Lernenden gedacht werden. Zum anderen könnten aber auch Überlegungen aus der neueren Wissenschafts- und Technikforschung fruchtbar sein, die eine Objektivierung des Sozialen und die sozial bindende Rolle von Objekten thematisieren. Seit einiger Zeit gibt es eine neue Aufmerksamkeit für ‚Dinge‘, die teils neu konzeptualisiert werden. „Von Quasi-Objekten, Hybriden, Medien, epistemischen Dingen, Wissensobjekten oder nicht-menschlichen Akteuren ist die Rede.“ (ROSSLER 2008, 76).

Didaktisch interessant ist u.a. die von LATOUR in Zusammenarbeit mit CALLON und LAW entwickelte Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT). Hier wird Sozialität als auch durch sog. „non-humans“ (nicht-menschliche Akteure) erzeugt betrachtet. Dinge werden zu Aktanten, zu

Mittlern (LATOURE 2007). Akteure (oder Aktanten) sind alle Einheiten, denen ein Handlungspotenzial zugeschrieben wird und das sind nicht nur die Menschen. Darüber wird der Handlungsbegriff erheblich erweitert. Die Handlungsfähigkeit wird nicht mehr anthropozentrisch-voluntaristisch gedacht, sondern sie wird erst in netzwerkartigen Assoziationen hervorgebracht.

Ohne dies an dieser Stelle genauer ausführen zu können, bedeutet eine Betrachtung von Objekten als agierende Teile eines Netzwerks z.B. eine Erweiterung des mediendidaktischen Blicks. Computerplattformen (wie Moodle), die Ausstattungsgegenstände des Klassenzimmers, Arbeitsmaterialien unterschiedlichster Art können nicht länger nur als ‚Unterrichtshilfsmittel‘, ‚Lernumgebung‘ oder passive ‚tools‘ betrachtet werden, sondern als agierend-konstituierend für den sozialen Raum. „Die Akteur-Netzwerk-Theorie bezeichnet deshalb alle der sich wechselseitig definierenden Elemente als Aktanten (oder eben auch als Akteure) und ersetzt die Unterscheidung zwischen „sozial“ und „technisch“ durch die gegenüber dieser Zuschreibung als neutralere angesehene Unterscheidung zwischen ‚menschlich‘ und ‚nicht-menschlich‘“ (SCHULZ-SCHAEFFER 2000, 109). Die didaktische Aufgabe einer Gestaltung komplexer Lernumgebungen gewänne hierüber zusätzliche Aspekte und evtl. einen neuen theoretischen Zugang.

4 Relationale und diskursive Sozialität

Die vorangegangenen Rekonstruktionen des ‚Sozialen‘ im wirtschaftspädagogischen Denken und noch viel mehr die anschließend angedeuteten Erweiterungsmöglichkeiten müssen in diesem Beitrag noch sehr bruchstückhaft erscheinen. Die einzelnen Konzepte sind zu komplex, vielfältig und teils in unserem einen durch die Aufklärung geprägten erziehungs-, wirtschafts- oder sozialwissenschaftlichen Denkraum von ihrer Anlage her ungewohnt. Sie zwingen uns, über die Grundkonstanten unseres bisherigen ‚modernen‘ Vorverständnisses nachzudenken. Der Beitrag soll als eine Einladung aufgefasst werden, in diese Diskussion intensiver einzutreten.

Zusammenfassend lässt sich jedoch an dieser Stelle bereits folgendes festhalten. Für die Wirtschaftspädagogik existieren im Hinblick auf die Deutung des ‚Sozialen‘ zwei Ebenen, die in sich verwoben sind. Die erste soll mit ‚relationaler‘, die zweite mit ‚diskursiver‘ Sozialität umschrieben werden.

Als ‚*relationale Sozialität*‘ werden die sozialen Beziehungen des Menschen bezeichnet, wobei diese Sozialität nicht (wie noch bei KRASENSKY) nur anthropozentrisch gedacht wird, sondern auch non-humans einbezogen werden können. Wirtschaftserziehung vollzieht sich in einem durch menschliche und nicht-menschliche Relationen durchzogenen Raum. Dies führt auch zu einer stärker auf Beziehungen fokussierten Didaktik. Zudem geraten soziopsychologische Theorien mehr in den Blick.

Unter einer ‚*diskursiven Sozialität*‘ könnte man die Einbindung wirtschaftspädagogischer Theoriebildung in unterschiedliche diskursive Formationen fassen, über die bestimmte For-

men des wirtschaftspädagogischen Denkens hervorgebracht werden. Durch diskursanalytische Studien gewänne die Wirtschaftspädagogik hier einen zusätzlichen Zugang zu Reflexionsmöglichkeiten über ihre eigenen Interpretationsfolien und Praktiken, in denen sich Diskurse artikulieren und wirkmächtig werden.

Literatur

AFF, J./ MANDL, D./ NEUWEG, G./ OSTENDORF, A./ SCHURER, B. (2008): Die Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Österreichs. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/aff_mandl_neuweg_ostendorf_schurer_atspezial.pdf (30-03-2009).

BAUMGARDT, J. (1967): Berufspädagogik-Sozialpädagogik-Wirtschaftspädagogik. Ein Beitrag zur Objektbegrenzung. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Wirtschaftspädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Disziplin? Frankfurt a. M., 86-105.

BURR, V. (2003): Social Constructionism, Second Edition, London, New York.

DAVYDOV, V. V. (1995): The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. In: Educational Researcher, Vol. 24, Nr. 3, April 1995, 12-21.

ENGSTRÖM, Y./ MIETTINEN, R. (1999): Introduction. In: ENGSTRÖM, Y./ MIETTINEN, R./ PUNAMÄKI, R. (Hrsg.): Perspectives on activity theory. Cambridge, 1-16.

ENGGRUBER, R. (2000): Wirtschafts- und Sozialpädagogik – ein Versuch der Annäherung in der „Theorie sozialökonomischer Erziehung“. In: EULER, D./ JONGEBOED, H.,C./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag. Kiel, 23-39.

EULER, D./ JONGEBLOED, H. C./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.) (2000): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag. Kiel.

EULER, D./ HAHN, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern u.a.

FOUCAULT, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.

HONNETH, A. (2003): Foucault und die Humanwissenschaften. Zwischenbilanz einer Rezeption. In: HONNETH, A./ SAAR, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault Konferenz 2001, Frankfurt a. M., 15-26.

JOHN-STEINER, V./ MAHN, H. (1996): Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. In: Educational Psychologist, Vol. 31, No. 3/4 Summer and Fall 1996, 191-206.

KERSCHENSTEINER, G. (1961): Begriff der Arbeitsschule. In: FLITNER, W./ KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Band 1: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Reihe Pädagogische Texte. Düsseldorf, München, 222-238.

KRASENSKY, H. (1952): Betriebspädagogik. Die erzieherische Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Betriebe. Wien.

LATOUR, B. (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a. M.

LAVE, J./ WENGER, E. (1991): Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge.

LAW, L. (2000): Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In: MANDL, H./ GERSTENMAIER, J., (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen u.a., 253-287.

LIPSMEIER, A. (2000): Der Stellenwert des Berufskonzepts im Wandel der beruflichen Bildung oder: Von der Beruflichkeit über die Berufsbildung zur arbeitsbezogenen Allgemeinbildung. In: METZGER, C./ SEITZ, H./ EBERLE, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Zürich, 112-131.

MITTELSTRASS, J. (1996): Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt a. M..

MITTELSTRASS, J. (1997): Der Flug der Eule: von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt a. M..

OSTENDORF, A. (2004): Betriebliche Bildung im Wissensdiskurs. Eine betriebspädagogische Diskursanalyse zu Wissensmanagement und organisationalem Lernen. Unveröff. Habilitationsschrift, München.

REINMANN-ROTHMEIER, G./ MANDL, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A./ WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, 601-646.

ROSSLER, G. (2008): Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Dinge. In: KNEER, G./ SCHROER, M./ SCHÜTTPELZ, E. (Hrsg.): Bruno Latours Kollektive. Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen. Frankfurt a. M., 76-107.

SCHULZ-SCHAEFFER, I. (2000): Sozialtheorie der Technik. Frankfurt a. M., New York.

SLOANE, P. F. E. (2000): Berufsbildung als Allgemeinbildung in einer Wissensgesellschaft. Zur Auflösung des Gegensatzes von Berufsbildung und Allgemeinbildung in einer wissensstrukturierten Gesellschaft. In: METZGER, C./ SEITZ, H./ EBERLE, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Zürich, 37-51.

SLOANE, P. F. E. (2001): Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. Eine Annäherung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, H. 2, 161-185.

SLOANE, P. F. E./ TWARDY, J./ BUSCHFELD, D. (1998): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn, u.a..

VYGOTSKY, L. S. (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, London.

WELSCH, W. (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a. M..

WERTSCH, J. (1996): Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewusstseins. Hrsg. von Rückriem, G., Marburg.

WITTWER, W. (1996): Die nachlassende Orientierungsfunktion des Berufs in ihrer Konsequenz für die berufliche Aus- und Weiterbildung. In: OSTENDORF, A./ SEHLING, H. (Hrsg.): Berufsbildung im Umbruch. Bielefeld, 75-90.

ZABECK, J. (1975): Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: STRATMANN, K./ BARTEL, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zur Grundlegung und Differenzierung. Köln, 216-239.

ZABECK, J. (1992): Interdisziplinarität – Thesen zu einer wissenschaftspolitischen Schimäre. In: ZABECK, J.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler, 199-201.

Zitieren dieses Beitrages

OSTENDORF, A. (2009): Die Bedeutung des „Sozialen“ im wirtschaftspädagogischen Denken: Rekonstruktionen und Anschlusspunkte. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/ostendorf_bwpat16.pdf (30-06-2009).

Die Autorin:



Prof. Dr. ANNETTE OSTENDORF

Institut für Organisation und Lernen, Bereich
Wirtschaftspädagogik, Universität Innsbruck
Universitätsstrasse 15, 6020 Innsbruck, Österreich

E-mail: [annette.ostendorf \(at\) uibk.ac.at](mailto:annette.ostendorf@uibk.ac.at)

Homepage: www.uibk.ac.at/iol