

Im Jahr 1825 erklärt ein anonymes Autor in der Westminster Review „mit nüchternem und utilitaristischem Bedauern“, er „wäre außerordentlich glücklich zu erfahren, in welcher Hinsicht die universelle Beschäftigung mit Literatur und Poesie, Poesie und Literatur der Baumwollspinnerei förderlich sein soll.“
(Nach Moretti, F.; 2014: Der Bourgeois. Eine Schlüsselfigur der Moderne. Berlin: 238).

Im Jahr 1933 arbeitete Winston Churchill an seiner Marlborough-Biografie. Nach dem Grund gefragt, warum sich seine Marlborough-Biografie (für die er ausgezeichnet wurde) wie ein spannender Roman lese, meinte er später, dass er dies seiner Tochter Mary verdanke. Sie habe ihn erstens gezwungen, sich verständlich auszudrücken, und zweitens, das Narrative zu betonen und sich mit Reflexionen zurückzuhalten. Seine Tochter habe immer die richtigen Fragen gestellt und sich weniger mit history als mit story beeindrucken lassen.
(Nach Köhlmeier, M.; 2014: Zwei Herren am Stand. München. Seite 142)

Andreas Fischer, Gerhard Gerdsmeyer

Ökonomie und Literatur – Einsatzmöglichkeiten von Johann Wolfgang von Goethes ‚Faust II‘ für die sozioökonomische Bildung und den betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht

Welches Potenzial Kunst und Literatur haben können, um wirtschaftliche Prozessen erfassen, erklären und verstehen zu können, wird sowohl in literatur- wie auch in wirtschaftswissenschaftlichen Abhandlungen immer wieder erörtert (vgl. dazu exemplarisch Binswanger 2009; Hierholzer / Richter 2012; Hutter 2010; Richter 2012; Schefeld 2010; Wegmann 2002; Wunderlich 1989). Anstelle von bildhafter und literarischer Kunst wird nachfolgend häufig einfach von Narration gesprochen, weil das der Aspekt von Kunst ist, der uns hier vorrangig interessiert und der in den verschiedensten Kunstgattungen enthalten ist. (Beispielsweise analysiert auch die politische Ikonografie, wenn sie die Inszenierung von politischer Macht und Herrschaft studiert, Ausdrucksformen in Malerei, Fotografie, Film, Architektur und Skulptur; vgl. dazu Fleckner / Warnke / Ziegler 2011.)

Für uns stellen sich aus fachdidaktischer Perspektive folgende Fragen:

- Lassen sich literarische Texte als Grundlage nehmen, um in der sozioökonomischen Bildung oder im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht „die“ ökonomische Welt zu erfassen, verallgemeinernd zu interpretieren und Hilfestellungen für das Handeln im (betrieblichen) Alltag anzubieten?
- Ist es curricular und didaktisch-methodisch grundsätzlich ergiebig, im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht oder in der sozioökonomischen Bildung narrativ vorzugehen und auf Metaphern zurückzugreifen? Erleichtert der „Umweg“ über die Literatur möglicherweise sogar den Zugang zu dem, was in den wissenschaftsbestimmten Modellierungen gemeint ist?
- Lassen sich für Lernende mit Hilfe literarischer Texte grundsätzlich unterschiedliche betriebswirtschaftlich-kaufmännische Vorstellungen und Ökonomieverständnisse erarbeiten, um Zugänge zu heterogenen ökonomischen Sichtweisen zu eröffnen?
- Lässt sich konkret die Papiergeldszene aus Goethes Faust II tatsächlich nutzen, um ein Verständnis für betriebswirtschaftlich-kaufmännische sowie sozioökonomische Fragen aufbauen zu können?

Die Intentionen von Schriftstellern auf der einen Seite und von Wissenschaftlern sowie der von Produzenten von Schulbüchern bzw. Unterrichtsmaterialien auf der anderen Seite sind unterschiedlich. Daher scheint es auf den ersten Blick schwierig und unbefriedigend, mit literarischen Texten im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterrichtsalltag oder in der sozioökonomischen Bildung zu arbeiten. Denn während literarische Texte oft mit der Einbildungskraft arbeiten, um die Welt(en) zu erschließen, also auf Überschießendes, Quellendes setzen, beobachtet man im Unterrichtsalltag doch eher das Bemühen, stringent, logisch und effektiv die Welt(en) auf das (curricular jeweils vorgeblich) Wesentliche einzuengen.

Aktuell wird angesichts der um sich greifenden Digitalisierung und der diversen Finanzkrisen der letzten Jahre in akademisch gebildeten Kreisen Fausts plan- und industriegewirtschaftliches Kolonisationsprojekt zitiert. Bei der etwas grundsätzlicheren Frage, was Geld denn eigentlich sei, wird ebenfalls auf den Fausttext von Goethe zurückgegriffen, indem auf die so genannte „Papiergeldszene“ eingegangen wird, in der die Entstehung und die Wirkung von Geldscheinen dargestellt werden (vgl. exemplarisch Binswanger 2009; Hutter 2010; Zeuch 2013). Die Szene ist nicht lang; sie umfasst insgesamt 186 Verse, genau genommen die Verse 5986 bis 6172.

Literarische Abhandlungen über wirtschaftliche Zusammenhänge

Inzwischen finden sich zahlreiche Publikationen, in denen – losgelöst von Schule und Unterricht – die Frage kontrovers diskutiert wird, ob und inwieweit mit Hilfe der Literatur wirtschaftliche Zusammenhänge deutlich gemacht werden können. Während Schriftsteller wie John Lanchester gegenwärtig versuchen, wirtschaftliche Entwicklungen wie die aktuelle Finanzkrisen in einem Roman adäquat zu erfassen und abzubilden (vgl. exemplarisch Lancaster, 2013), beschäftigen sich Soziologen, Philosophen und Wissenschaftstheoretiker mit der Frage, inwiefern „Wahrheitskonstruktionen, die sich im Kommunikationssystem ‘Kunst’ herstellen lassen, vergleichbar oder kompatibel mit (einer [Ergänzung A.F.]) Wahrheitskonstruktion sind, wie sie sich im Kontext ‘Wissenschaft’ herstellen lässt“ (Luhmann, 2008, S. 74).

Wir wollen die systemtheoretisch grundierte skeptische Diskussion, die zum Beispiel der Soziologe Niklas Luhmann vorträgt, hier nicht fortführen; er begründet seine Skepsis mit den Argument, dass die Wahrheitskonstruktionen von Wissenschaft und Kunst auf unterschiedlichen „kulturellen Codes“ sowie auf „hochspezialisierten Problemlösungstechniken“ beruhen (Luhmann, 2008, S. 69). Wir möchten an dieser Stelle aber gar nicht der Frage nachgehen, wie hier oder dort disziplinär Wahrheitskonstruktionen methodisch kontrolliert entstehen, sondern uns beschäftigen subjektive Wirklichkeitsaneignungen, also Wahrheitskonstruktionen, die subjektiv vollzogen und als gehaltvoll und sinnvoll erlebt werden. Und unter dieser Perspektive subjektiver Weltaneignung scheint uns die Frage berechtigt, ob die Wahrheitskonstruktionen und Texttypen tatsächlich so getrennt werden sollten, wie das in der heute dominanten Schulkultur gesehen und fachdidaktisch nicht hinterfragt wird, und ob sich die Konstruktionen nicht sogar fruchtbar ergänzen.

In Anlehnung an den Philosophen und Erkenntnistheoretiker Paul Feyerabend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass „sowohl Künstler als auch Wissenschaftler (...) bei ihrer Ausarbeitung eines Stils oft den Hintergedanken (haben), es handle sich um die Darstellung ‘der’ Wahrheit oder ‘der’ Wirklichkeit“ (Feyerabend, 1984: S. 76). Mit diesem Zitat wird zunächst auf konstruktivistische Überlegungen hingewiesen, die betonen, wie subjekt-, kontext- und auch medienabhängig die Wahrnehmung von Wirklichkeiten ist. Gleichzeitig lässt sich daraus ableiten, dass Wahrheitsfragen zu Geschmacks- und Stilfragen werden können. Auch wenn dieser Gedanke zunächst befremdlich klingen mag, so gilt dies wohl vor allem für jene Wissenschaften, denen eine gewissen Objektivität abgesprochen und gleichzeitig eine Portion Ideologie zugesprochen werden kann.

Wir meinen, dass in der Luhmannschen Skepsis ein gewaltiges fachdidaktisches Potenzial steckt. Gerade weil die Konstruktion von Wirklichkeit auf „unterschiedliche Codes“ sowie auf „verschiedene Problemlösungstechniken“ zurückzuführen sind, spricht vieles dafür, mit Schülerinnen und Schülern auch entlang von Literatur (und Kunst) die Wirklichkeiten zu erschließen. So dominiert in der sozioökonomischen Bildung oder im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht der Versuch, dem Aspekt des Wissenschaftsbezug zu genügen (obwohl bildungs-, lern-, entwicklungstheoretisch sowie fachdidaktisch und bildungspolitisch immer wieder gerade auch die Aspekte der

Lebenswelt- und Persönlichkeitsorientierung als relevant herausgestellt werden). Die Betonung des Wissenschaftsaspekts macht durchaus Sinn; denn gerade im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht geht es darum, den betriebswirtschaftlich-kaufmännische Gebildeten unterscheidbar zu machen vom Laien, der in der Regel sein Urteile ohne Referenz auf ein ihm übergeordnetes System äußert. Im Gegensatz zum Laien muss der betriebswirtschaftlich-kaufmännische Gebildete sein Verhalten im Kontext bestimmter (u.a. ökonomisch geprägter) Regeln so ausrichten, die ihm gerade jenes Referenzsystem vorgibt, in dem er sich bewegt.

Aber dieses Referenzsystem ist natürlich nicht rein wissenschaftsbestimmt. Damit ist an dieser Stelle weniger gemeint, dass Unterrichte nicht immer sorgfältig genug mit Wissenschaftswissen umgehen; das wäre eine ganz andere Debatte. Betont sein soll vielmehr, dass auch der betriebswirtschaftlich-kaufmännische Gebildete in der tagtäglichen Praxis zugleich (be-)urteilen und Meinungen zu Dingen äußern muss, die nicht allein ökonomisch geprägt sind. „Man kann ja gar nicht anders, als das, was man wahrnimmt, immer schon zu deuten, auf anderes zu beziehen, sich wertend zu verhalten“, meint der Kunstwissenschaftlicher Ullrich (2014, Seite 33). Dabei greift auch der betriebswirtschaftlich-kaufmännische Gebildete auf verschiedene Wert- und Referenzsysteme zurück, eben weil sein beruflicher Alltag nicht allein vom Modelldenken eines homo oeconomicus und instrumentellem Zweck-Mittel-Denken geprägt ist. Insofern ist es im Rahmen der speziellen betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Ausbildung geradezu geboten, sich mit allgemeinen Fragen zu beschäftigen (dies sollte zumindest für die Schule gelten, die unter anderem deswegen als Lernort eingerichtet ist, um Heranwachsenden Raum und Zeit zu geben, den Sinn des Alltäglichen zu erfassen).

Aus unserer Sicht stehen Literatur (Kunst) und Wissenschaft (Wirtschaftswissenschaften) in einem fruchtbaren Spannungsverhältnis, das fachdidaktisch aufzunehmen ist. Beide Perspektive können in den Schulunterricht narrativ so eingebracht werden, dass die Perspektiven sich wechselseitig aufeinander beziehen und durchdringen (vgl. dazu allgemein Ehalt, 2013:34f.). Unter *inhaltlichem Gesichtspunkt* ist die Literatur aufgrund der Mehrdimensionalität und Formenvielfalt des Narrativen für uns seriös genug, um den „harten Fakten“ des sozio-ökonomischen Geschehens gerecht zu werden. Unter *methodischem Gesichtspunkt* bietet sie ausreichend Anknüpfungen und Anregungen, um mit Schülerinnen und Schülern problemorientiert, facettenreich und zugleich erfahrungsbezogen die Welt der Ökonomie zu erschließen. Dafür stehen die verschiedenen Gesellschaftsromane des 19. Jahrhunderts wie bei Balzac, Flaubert, Dostojewski oder Theodor Fontane, aber auch Thomas Mann, in denen sich Abhandlungen über gesellschaftliche Entwicklungen finden, die in ihrem Erkenntniswert mit soziologischen Studien verglichen werden können (meint Ehalt, 2013:35).

Stellvertretend für die Beschreibung, dass sich seit der Romantik „die Kunst ganz bewusst als Konkurrentin und große Gegenspielerin der neuen, modernen wissenschaftlichen Vernunft zu etablieren versucht“ hat (Ehalt, 2013:38) und dass dabei die rationale, intellektuelle Erklärung der Welt aufgrund einer romantischen Sehnsucht durch ästhetische Emotionalität wenn nicht widerlegt, dann wenigstens korrigiert und ergänzt werden sollte, sei kurz auf den ebenfalls bekannten Dichter Novalis eingegangen, der zugleich als Ökonom gearbeitet hat. Novalis war, das sei an diese Stelle erwähnt, auch ein mit ökonomischer Theoriebildung bemerkenswert gut vertrauter Nachwuchsmanger in der Salinenbranche. Zugleich zeichnete er eine Vision der alternativen Gestaltbarkeit von Welt einschließlich ihrer Ökonomie. Seine Anregungen zu dieser Vision hat er über die Literatur gewonnen, über poetisierendes Erfassen einer geheimen Welt, die den engen wissenschaftlichen Methoden unzugänglich bleibt. Dabei weist er auf einen Unterschied hin hinsichtlich der Wahrnehmung und Nutzung der Natur und der Bildung von Werten an der Natur. Novalis unterscheidet zwischen der utilitaristisch-zweckrationalen Wahrnehmung der alltäglichen Ökonomie und der romantisierenden Wahrnehmung der Lebensumwelt. Er macht deutlich, dass Begriffe, die beiden Bereichen gemeinsam sind, in ihnen jeweils ganz unterschiedlichen Inhalt annehmen und daher auch zu einer ganz unterschiedlichen Handlungsorientierung führen.

Ökonomische Phänomene wollte Novalis nicht nur mechanisch und instrumentell, einzig auf ihre Nützlichkeit für den Menschen hin, betrachten. Vielmehr müsse immer zugleich auch das Eingebundensein der wirtschaftenden Gesellschaft in einen organischen, einen kreatürlichen, ästhetischen Zusammenhang berücksichtigt werden. Im menschlichen Zusammenleben kommen auch Verhaltensweisen gegenüber der Natur und den Mitmenschen zum Tragen, die nicht nur vom

egoistischen Selbstinteresse der einzelnen ohne Rücksicht auf die Natur und die Gemeinschaft geleitet werden oder geleitet sein sollten. Novalis beschäftigt sich mit Prozessen, mit dem „Wohin“ des ökonomischen Handelns, der Frage nach dem „Ziel“ und „Zweck“, seiner Entwicklung im Sinne eines Fortschreitens und des Erwerbs von materiellem Wohlstand. Wer hinterfragt, offenbart schließlich nicht nur kritische Distanz zu einer Sache, sondern hat auch die Überzeugung bzw. die Vorstellung im Hinterkopf, dass das Hinterfragte sich anders gestalten könnte, über andere Werte alternativ gestaltbar wäre.

Sowohl im ökonomischen als auch im poetischen Bereich stellt sich die Frage nach der Bildung von Werten und Novalis fächert das weiter auf und fragt nach den Zwecken und den Mitteln, nach Nutzens Gesichtspunkten und Aspekten immanenter Werte. Und dies aus guten Grund; denn wir wissen, dass der Umfang und die Qualität unserer Wahrnehmung von Zusammenhängen bzw. ihre Nicht-Wahrnehmung über den Wert entscheidet, den wir ihnen in unserem Leben beimessen. Die Art und Weise, wie materielle und immaterielle Werte wahrgenommen und gebildet werden, beeinflusst wesentlich die Ausrichtung ökonomischer Handlungen und diese entscheidet über die Art der Transformation immaterieller Werte in wirtschaftliche Werte und in wirtschaftliche Güter.

Novalis verfolgt den Gedanken, dass Phänomene auf unterschiedliche Art wahrgenommen werden können und dass die jeweilige Art bestimmt, wie sich die Werte bilden. Kristallisationspunkt der verschiedenen von Novalis untersuchten Wahrnehmungsarten und damit Kategorien der Wertbildung sind für ihn zum einen die Natur und zum anderen das Geld. An diesem Beispiel arbeitet Novalis die Besonderheit ökonomisch-zweckrationaler Wert- bzw. Zweck-Mittel-Bildung am deutlichsten heraus. Er behält dadurch für uns heute – einer Zeit, da Naturverständnis, Naturverhältnis, Umwelthandeln und Wirtschaftsabläufe angesichts der aus unserem ökonomischen Handeln resultierenden Umweltprobleme grundsätzlich neu bedacht werden – seine besondere Aktualität. Seine damals vorgetragene Kritik an der Einseitigkeit des Tauschwertprinzips der warentauschenden Gesellschaft verbindet sich mit einer Warnung vor den Gefahren der sich verselbständigenden Geldwirtschaft. Ihm gilt die Erwerbsökonomie als Bereich mechanistisch-utilitaristisch-zweckrationalen Tauschwert-Denkens und Geld-Denkens. Novalis destilliert die Erwerbsökonomie in ihrer Tauschwert- bzw. Geldfixiertheit in ihrer Wahrnehmung der Welt ausschließlich auf den Menschen orientierte Nutzenkonzepte heraus.

Wenn wir hier exemplarisch auf Novalis eingegangen sind, dann nicht deswegen, um einen weiteren Nachweis zu erbringen, dass „ökologisches Denken“ schon in der Literatur der Romantik konzeptionell ausgeprägt ist, oder deswegen, weil das romantische Konzept einer ganzheitlichen Wissenschaft, so wie es die literarischen Werke des Novalis vermitteln, wiederzubeleben wäre. Es geht uns vielmehr darum zu zeigen, dass selbst die Beschäftigung mit einem literarischen Werk der Frühromantik für Auszubildende, Lehramtsstudierende, Lehrende aber auch für Ökonomen und Ökonomen von heute noch einen „Gewinn“ bringen kann im Sinne einer methodologisch, historisch und ökonomisch begründbaren Sicht auf die Voraussetzungen der wirtschaftlichen Entwicklung der letzten zweihundert Jahre (Verstehen), auf den gegenwärtigen Zustand der Ökonomie in der ökologischen Krise (Analyse) und auf die Entwicklung einer neuen Perspektive im Umgang mit den gegenwärtigen Erfordernissen (Handeln). Und mit „Gewinn lesen“ meint natürlich nicht, alle Ansichten eines Autors teilen zu sollen.

Eine letzte Anmerkung sei uns zu Novalis erlaubt – nicht inhaltlicher, sondern methodischer Natur. Sobald man sich auf einen Dichter einlässt – hier also Novalis – eröffnet sich ein großes thematisches Netzwerk literarischer Bezüge. Man erwartet das zum Aspekt des Ökonomischen ja zunächst gar nicht. Novalis war eng befreundet mit Ludwig Tieck. Dessen Novelle „Des Lebens Überfluss“ ist die vielleicht radikalste und poetischste Beschreibung davon, wie ein junges Ehepaar bei vordergründig extremer Armut in diesem Überfluss selig zu schwelgen versteht und dabei alle Konventionen über Erwerbsarbeit, Besitz, Eigentum usw. in geradezu handgreiflicher und zugleich symbolischer Weise missachtet, was jeden Leser (unbeschadet des philosophisch etwas flachen Endes der Erzählung) herausfordert, über die Prämissen seiner eigenen bürgerlichen Existenz nachzudenken. Und Novalis hat sich z.B. kritisch über den damals vielgelesenen Roman „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ von Goethe geäußert, u.a. weil er fand, dass er in eine Lobpreisung des Bürgerlich-Ökonomischen münde („Die ökonomische Natur ist die wahre, übrigbleibende.“ Das „Eindringen des Evangeliums der Ökonomie“ wird beanstandet. vgl. Fragmente, Kap.23). Diese Beurteilung ist vielleicht überzogen und einseitig, aus seiner Perspektive aber nachvollziehbar. Und das

hätte ihn – hätte er noch gelebt – am nachfolgenden „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ vermutlich noch stärker gestört, der soziale, wirtschaftliche und tätige Gestaltungsmöglichkeiten im Aufkeimen von Industrialisierung und Kapitalismus thematisiert – der vielleicht erste große Sozialroman mit Vorwegnahme sozialistischer Utopien überhaupt (wenn man einigen Kritikern des 19. Jhds. wie Ferdinand Gregorovius, Hermann Hettner oder Karl Grün folgen will). „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ hat bis in unsere Tage unter den Schriftstellern viele bedeutende Bewunderer (man denke beispielsweise an Hermann Hesse) wie auch Kritiker gefunden. Viele haben sich auf ihre Art daran abgearbeitet und damit öffnen sich zahllose weitere Türen – durch die wir jetzt aber nicht gehen wollen. Man sieht auch so, wie reichhaltig und perspektivenreich ökonomische Themen literarisch verfügbar sind.

Förderung einer Handlungskompetenz

Zurück zur Frage, inwieweit sich mit Hilfe der Literatur wirtschaftliche Zusammenhänge auch im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht deutlich machen lassen. Um dies näher ausleuchten zu können, greifen wir auf das Konstrukt der Handlungskompetenz zurück (ohne jedoch auf die umfangreiche Kompetenzdebatte einzugehen). Fachdidaktisch betrachtet, beruhen die Kompetenzvorstellungen der Annahme, dass es immer darum geht, dass der einzelne befähigt wird, in einem definierten Typ von Situation (Domäne) eine Handlung auszuführen, die unabhängig vom speziellen Ergebnis von einem neutralen Beobachter als gut durchdacht, motiviert und stimmig durchgeführt wahrgenommen werden kann. In dieser Sichtweise rücken dann die Aspekte der Situation (Kontext) und das Handlungsergebnis (Output) ins Blickfeld. Kontext und Output nehmen die inneren Voraussetzungen und das innere Geschehen des betrachteten Subjekts quasi in die Zange.

Je nach Konstellation können die Situationen und die Erwartungen an die Handlungsergebnisse sehr unterschiedlich ausgestaltet sein und daher sind zahllose, qualitativ differente Kombinationen der Merkmale von Situation und Handlungsergebnis vorstellbar. Wir sprechen an dieser Stelle nur zwei Kombinationen beispielhaft an:

- Im einen Fall kann man sich vorstellen, dass die Zahl der situationsbestimmenden Merkmale und die Anforderungen der Situation gering sind, im Zeitablauf kaum variieren und Unvorhergesehenes kaum zu erwarten ist und dass für den Fall, dass ausgeführte Handlungen fehlerhaft sind, der Schaden gering bleibt. Man stelle sich z.B. vor, es gelte in einer Stadtverwaltung Müllbeutel an Bürger auszugeben, wenn diese die Beutel anfordern. Jemanden in diese Tätigkeit einzuarbeiten, dürfte keine besonderen didaktischen Schwierigkeiten verursachen. Das mitgebrachte Erfahrungswissen ist um ein paar Instruktionen zu ergänzen, eventuell werden Handlungsvollzüge vorgemacht und imitierend nachgemacht, vielleicht muss man sich um die emotionale Seite kümmern, weil diese repetitiv-einseitige Tätigkeit demotivieren könnte.
- Ganz anders sieht es im gegensätzlichen Fall aus: ein in den Merkmalsausprägungen stark schwankender und störanfälliger Situationstyp ist verbunden mit insgesamt hohen Erwartungen an gute Handlungsergebnisse, weil Fehler und Irrtümer kostspielig oder sozial sogar inakzeptabel sind. Die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Ausbildung hatte tendenziell immer eher diesen Fall vor Augen, bei dem auf potentiell komplexe Situationen hin vorbeugend ausgebildet wird. Man ist dann offenbar bei der unterrichtlichen Bearbeitung des Fachwissens gut beraten, die Schnittstellen zum mitgebrachten Erfahrungswissens einzubeziehen, die Verknüpfung mit bereits verfügbaren Handlungsschemata und Selbstkonzepten zu ermöglichen, involvierte Wertungen, Motive usw. anzusprechen und die diversen reflexiven Modellierungen der situativen Aufgabenstellungen, Lösungen und Korrekturen diskursiv zu begleiten.

In der grundsätzlichen Stoßrichtung würde sich ein betriebswirtschaftlich-kaufmännischer Unterricht dann vermutlich gerade nicht wie heute üblich auf das fachlich Lokal-Instrumentelle konzentrieren, sondern auf das Anregen eines breiten innerpsychischen Feldes abstellen mit dem Versuch, sachlich Andersartiges reflexiv, emotional und aktiv in Beziehung zu setzen und aufeinander abzustimmen.

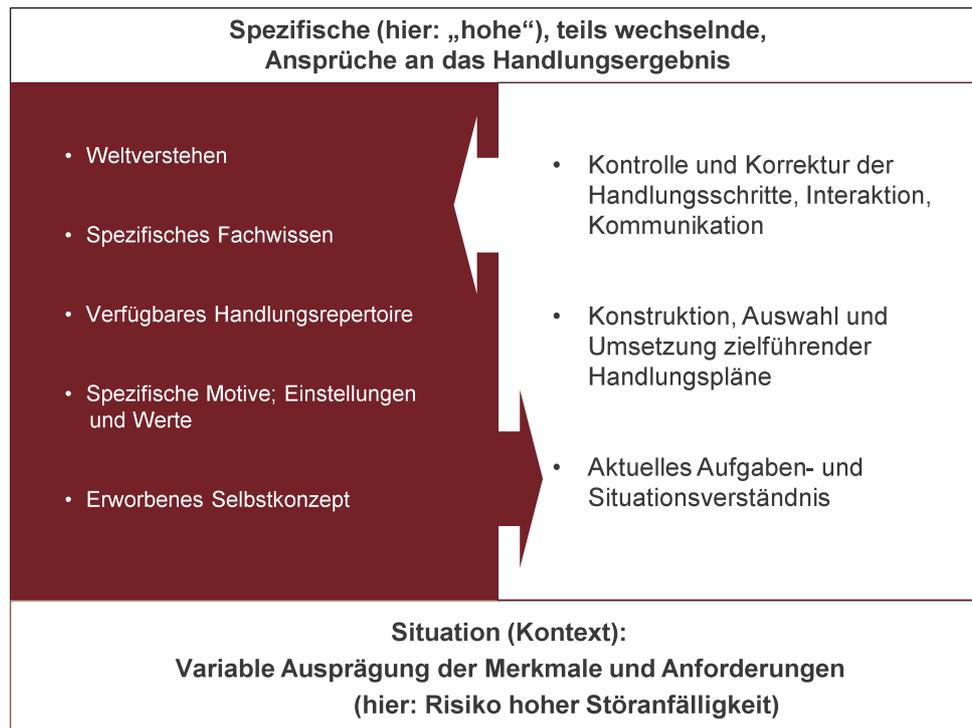


Abbildung: Förderung der Handlungskompetenz im heterogenen Spannungsverhältnis zwischen dem Speziellen und dem Allgemeinen

Gerade weil der Aufbau und die Förderung von Handlungskompetenz auf Eigenleistungen der Subjekte beruht und dabei viele Aspekte sinnvoll ausbalanciert werden müssen, liegt es nahe, auch fachinhaltlich zentrierte Lernangebote vielfältig anzureichern und Lerner zu mehrperspektivischem Durchdenken zu ermuntern. Wie man derartige Lernangebote ausgestalten sollte und wie man Schüler zu vielschichtigem Durchdenken von Handlungssituationen und Gestaltungsmöglichkeiten anregen kann, sind dann didaktische Fragen, zu denen das Konzept der Handlungskompetenz auffordert, wenn man es so interpretiert, wie wir es gerade skizziert haben.

Wenn wir dem Konstrukt der Handlungskompetenz didaktisch Leben einzuhauchen versuchen, dann zeigt es sich, dass es wertvoll ist, eine Vielfalt von Aspekten zuzulassen und anzuregen, wenn Schüler über Situationen, Aufgaben, Handlungsmöglichkeiten und übergreifende Kontexte nachdenken sollen. Und die in der Vielfalt enthaltenen Aspekte sollten nicht atomistisch-isoliert angesprochen sein, sondern immer in der Intention, Gedanken und Einsichten in das subjektive Geflecht vorgängiger Konstruktionen einzuarbeiten, sie zu integrieren. Das, was in der Forschung und auch für manche Lernprozesse hilfreich ist, der analytisch-verengte Blick, sollte also den gesamten Aneignungsprozess nicht dominieren. Allerdings sollte es möglich bleiben, im Durchdringen der Dinge an bestimmten Stellen innezuhalten und sich ihnen zu widmen ohne dabei das ganze Umfeld zu vergessen.

Angesichts des krypto-normativen Charakters der aktuellen Curricula und angesichts der bedeutenden Stellung von subjektiv geteilten Werten, Einstellungen, Motiven sowie intra- wie interpersoneller Konflikte im affektiven Bereich, scheint es bedeutsam, dass Unterrichte dazu offen anregen und Raum bieten, sich über Werte, Einstellungen, Motive und Konflikte darüber eine begründete Meinung zu bilden und mit dem Selbstkonzept und Handlungsplänen zu verbinden. Und natürlich sollte das Lernangebot wie jedes andere auch subjektiv zur Beschäftigung damit anregen, interessieren, neugierig machen usw.

Angesichts dieser Überlegungen scheint uns die Idee, Literatur in den betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht einzubeziehen, überhaupt nicht mehr abwegig. Es spricht vielmehr vie-

les dafür, dass kein anderer Vorschlag die Kriterien besser erfüllt. Wer liest nicht gern eine gute Geschichte? Wie kommt man den subjektiv in Skripts, Selbstkonzepten und Wertvorstellungen sedimentierten Erfahrungen wieder so nahe wie mit Narrationen? Wie öffnet man sachlich, affektiv, emphatisch einfacher als durch Narration? Wann wird man authentischer als im Umgang mit Narration und haben jene nicht vielleicht sogar Recht, die meinen, wir lebten nur, wo wir erzählen oder Erzählungen zuhören? Und wann wären wir bereiter, Einsichten zu übernehmen, als in den Momenten, in denen wir narrativ weit geöffnet sind? Wo finden wir plastischere Vorbilder für Handlungspläne?

Wir haben mehrfach in Lehrveranstaltungen mit der Verwendung von literarischen Texten experimentiert. Am intensivsten war wohl ein Versuch, der sich an einen Schulbesuch anschloss. Mit einer Gruppe von Lehrern sollten Unterrichtseinheiten eines Lehrerteams angeschaut werden, die bei offenen Türen mehrere Klassen parallel unterrichteten und dabei von den Schülern relativ selbst gesteuert Aufgaben bearbeiten ließen. Die Aufgaben hatte das Team gemeinsam auf der Basis der geschäftsprozessbasierten Rahmenlehrpläne erstellt. Alles war in ein recht angenehmes soziales Klima eingebettet. Am Ende der Unterrichtsbesuche wurden Materialien ausgehändigt, die Aufgaben enthielten, die in gleicher Weise aufgebaut waren und die die Curricula verschiedener Sparten von Speditionskaufleuten abdecken sollten. Das waren komplexe, aber in der Beschreibung sehr karge Aufgaben: Am „Ort-A“ (im Westen Deutschlands) befindet sich die „Menge-X“ des „Gutes-Y“, es ist der „So-und-so-vielte-Tag“ und die Ware soll spätestens „z-Tage“ später am „Ort-B“ (in Südosteuropa) sein. Der Auftrag bestand darin, den Versand detailliert zu planen und die erforderlichen Dokumente auszufertigen. Es sind jene Art von Aufgaben, die für den alltäglichen betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht so typisch sind – fachlich auf instrumenteller Ebene durchaus anspruchsvoll, aber ohne Einbettung in größere Verstehensbögen.

Wir haben uns gefragt, ob angehende Speditionskaufleute davon profitieren würden, wenn man mit ihnen den Reisebericht „Wo Europa anfängt“ des russischen Schriftstellers Viktor Jerofejew (2005. Seite 170-206) lesen, diskutieren und zu ihrem instrumentell zentrierten Wissen in Beziehung bringen würde. Könnte solch ein literarischer Reisebericht die Auszubildenden beruflich komplettieren, persönlich reifer machen? Geschildert wird eine Autofahrt zu dritt von Moskau nach Warschau. Was dabei an Szenen und Situationen zur Sprache kommt, ist für einen behüteten Mitteleuropäer unfasslich, manchmal verstörend, die Nutzung der Straßen immer mit Ungewissheit und beachtlichen Risiken für Leib und Leben verbunden, eingespannt in Willkür, Korruption und Gleichgültigkeit der Staatsmacht auf der einen Seite und Aggressivität, Kriminalität und Generosität informeller gesellschaftlicher Organisationen auf der anderen Seite, permanent gefordert, entstehende Blockaden (z.B. an Grenzübergängen) oder Verbote und Schwierigkeiten gewitzt zu umgehen, immer in der Erinnerung an die verschiedensten Schrecknisse und Gräueltaten vor, während und nach dem zweiten Weltkrieg an unterschiedlichen Orten, mit Blick für die kulturellen Blüten, die trotz alledem sich hier und dort entfalten konnten, und in Würdigung der humanen Seite, die sich mancher bewahren konnte, dem man begegnete...

Könnten die Auszubildenden durch den Reisebericht ein schärferes Bild davon gewinnen, was es für andere Menschen an den verschiedensten Orten in der Welt bedeuten kann, wenn sie beispielsweise Frachtbriefe ausfertigen? Wir haben diese Frage etwas später in einen universitären Workshop mitgenommen, den wir mit Wirtschaftspädagogikstudenten zum Thema Narration angeboten haben (vgl. dazu ausführlicher Gerdmeier, 2010). Uns stand eine professionelle SchauspielerIn zur Seite, die Auszüge aus dem Text von Jerofejew äußerst ansprechend vorgetragen hat. Eine Antwort auf unsere Fragen haben wir in der Veranstaltung dennoch nicht erhalten.

Das lag nicht daran, dass der Text die Studierenden nicht angesprochen hätte, sie folgten den Lesungen sehr aufmerksam. Es lag auch nicht an mangelnder Diskussionsbereitschaft, es wurden fortwährend Eindrücke und Gedanken mitgeteilt. Es lag daran, dass in der verfügbaren Zeit überhaupt keine Klärung möglich war. Und das wäre das erste, was man daraus lernen kann, wenn man die Idee weiterverfolgen will, Literatur ins berufliche Lernen einzubeziehen: Es macht im Rahmen der überkommenen Organisation und Zeitfenster wenig Sinn; selbst wenn man aus Texten nur kurze Passagen auswählen würde, müssten ihr Kontext und der Hintergrund des Textes erläutert werden, und das geht alles nicht nebenher, wenn die Textpassagen auch beim Leser subjektives Gewicht bekommen sollen. Wir meinen, dass das Lernen entschleunigt werden müsste. Und dazu müsste die Zeitstruktur zum einen flächiger, zum anderen variabler werden.

Das zweite, was uns klar wurde, war die Schwierigkeit fast aller Anwesenden, vernünftige Kriterien zu finden, die die Eignung des Textes für Anfänger in einer Berufsgruppe einzuschätzen helfen. Im vorliegenden Fall gewährte die Darstellung des Reiseverlaufs eine gewisse Nähe zum Arbeitsfeld des Speditionskaufmanns, außerdem spielte die Geschichte in Osteuropa – wie auch ein Teil der Lernaufgaben. Vor allem geht der Verfasser bei der Schilderung der Zustände an den Grenzübergängen wiederholt auf die kleinen Handlungsreisenden, die Touristen, die LKWs und ihre Fahrer ein, die in Endlosschlangen warten, zugleich aber viele Wege gefunden haben, mit Widrigkeiten fertig zu werden. Aber was wahr ist letztlich die hinlängliche Nähe eines Textes zum jeweiligen Ausbildungsberuf und zur Aufnahmebereitschaft der Auszubildenden? Das muss man wohl erst noch herausfinden.

Das Arbeiten mit „Faust“ im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht

Wir meinen, dass das lebensweltliche Vorverständnis der Leser um Neues erweitert und vertieft werden kann. Dass dies nicht einfach ist, und wie schwierig das Arbeiten mit literarischen Texten im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht ist, kann sehr schön an der von Dennis Peper angesprochenen Tragödie „Faust“ von Goethe illustriert werden. Wie bereits angedeutet, wird vor allem der zweite Teil von „Faust“ u.a. gern als ein Hinweis auf die große Transformation der Welt verstanden. Seine Szenen werden als Entwicklung hin zur kapitalistischen Industriewirtschaft interpretiert wie ebenso als Planungsutopie, die dann das 20. Jahrhundert beherrschen sollte. Konkret spricht Goethe in seinem Faust II von einer vom Fortschrittsglauben geprägten Landgewinnung, einem Kanalbau, einer Siedlung samt Maschinenwesen und vom Menschenverschleiß (abgebildet durch das uralte Paar Philemon und Baucis, das als Symbol der alteuropäischen Humanität begriffen werden kann und das angesichts des faustisch-mephistophelischen Fortschrittsprojekts stirbt).

Und damit fangen die Schwierigkeiten im Umgang mit dem Text bereits an. Angesprochen wird eine komplexe, heterogene, widersprüchliche Welt, die sich im Wandel befindet. Fachdidaktisch formuliert ließe sich sagen, die Welt ist schlecht strukturiert. Wie kann das „festgehalten“ werden? Hier sei daran erinnert, dass der Faust-Text nicht linear in der Abfolge seiner Szenen und Akte entstand. Vielmehr wurde „Faust“ in knapp sechs Jahrzehnten geschrieben (1773 bis 1831). „Faust“ entstand also sprunghaft und punktuell in einem langwierigen Prozess. Es kann davon ausgegangen werden, dass parallel dazu auch die persönliche Entwicklung von Goethe (vom jungen Stürmer und Dränger zum altersweisen Beobachter) mit eingeflossen ist und zugleich die zeitgeschichtlichen Erfahrungen aufgegriffen wurden. Damit stellen sich jedem, der über die unterrichtliche Verwendung dieses Textes nachdenkt, zwei Herausforderungen, die hier als Fragen festgehalten werden: Erstens: Wie wird die dargestellte komplexe Welt vom jungen (und in der Regeln historisch eher unwissenden) Auszubildenden wahrgenommen? Und zweitens: Aus welcher Perspektive wird die komplexe Welt dargestellt?

Dass Goethe in seinem „Faust“ die komplexe Entwicklung mit Metaphern, Analogien, Vergleichen, Allegorien zu erfassen und wiederzugeben versuchte, wird jedem Leser klar, der sich durch die Vielfalt durchzuarbeiten versucht. Doch nicht nur die Interpretation der Bilder stellt eine Herausforderung dar, sondern auch die Sprache selbst, die zum Teil fein ausdifferenziert verwendet wird. Somit muss sich der Auszubildende mit teils verschoben anmutenden Pirouetten der Andeutung auseinandersetzen, um die „verklausulierte Botschaft“ erfassen zu können. Dies alles hat wenig gemein mit dem zum Teil ungehobelten betriebswirtschaftlichen Lehrbuch-Deutsch, das der Wirklichkeit die Komplexität austreibt und häufig nur Terme, ideale Modellierungen, simple Algorithmen sowie Rechts- und Verfahrensnormen zur Sprache bringt.

Damit wird uns eine dritte Herausforderung klar: Mit welcher Absicht wird versucht, die Wirklichkeit zu erfassen und „abzubilden“? Wird die schlecht strukturierte Wirklichkeit „von der Sprache umkreist“ und in mehr oder weniger gelungenen Metaphern „eingefangen“? Oder wird versucht, ihr eine ganz bestimmte Ordnung überzustülpen? Und schließlich wird uns eine vierte Herausforderung bewusst: Welche Interpretationen legt das Werk nahe bzw. welche Interpretationen sind möglich? Ist der „Faust“ als kühnes Fortschrittsdrama zu deuten oder wird eine Welt der kritischen Reflexion über die Fortschrittsgläubigkeit thematisiert? Mit Blick auf die Lehr-Lern-Prozesse ist nicht nur zu klären, ob der Auszubildende zwischen den Zeilen lesen kann, sondern ob er es soll oder

will. Wird dem Auszubildenden die Aufgabe gestellt, über Wege durch die schlecht strukturierten Wirklichkeit nachzudenken (im Sinne von nachvollziehen und akzeptieren), um so ohne Umwege (Warum sind Umwege nicht erlaubt?) schnell und zügig Entscheidungen treffen zu können? (Warum müssen immer Entscheidungen getroffen werden?) Oder hat der Geist Freigang? Auch an solchen Fragen wird deutlich, dass es gute Gründe gibt, das Lernen zu entschleunigen und von bloßem Input-Output-Kalkülen zu befreien. Spätestens hier wird zudem offensichtlich, dass sich Lehrende einer zentralen Problemstellung nicht entziehen können: Was ist ihre Intention? Und: Wie kann er, der Lehrende, sein unterrichtliches Angebot von Interpretationszumutungen und algorithmisiertem Verfahrenswissen handhaben?

„Zwei Seelen in der Brust“

Wir haben vier Fragen hervorgehoben: „Wie nehmen wir die Welt wahr?“ - „Wie bilden wir die Welt ab?“ - „Mit welcher Intention interpretieren wir die Welt?“ und schließlich „Wie interpretieren wir die Interpretationen der Welt?“. Wenn man genau hinschaut, schimmern durch diese vier Fragen zwei Denkkulturen hindurch, die mit unserer grundsätzlichen Problemstellung, welchen Stellenwert literarische Werke in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung haben können, eng zusammenhängen.

Da ist zunächst die Denkkultur des Zählens von Beobachtetem, in der der rechnende, messende, streng logisch und empirisch verfahrenende Verstand zum Ausgangspunkt aller Betrachtungen gemacht wird. Und dann ist da die Denkkultur des Erzählens und Verstehens von Artefakten, in der das interpretierende Verfahren im Mittelpunkt steht. Diese beiden Denkkulturen sind charakteristisch für die sich seit dem 19. Jahrhundert entwickelte Wissenskultur, die gerne überpointiert in die zählenden, erklärungsfixierten Naturwissenschaften und die erzählenden, verstehensbemühten Sozial- bzw. Geisteswissenschaften unterschieden wird. Dass diese schematische Unterscheidung inzwischen aufgeweicht ist, wollen wir an dieser Stelle nicht weiter verfolgen.

Vielmehr wollen wir daran erinnern, dass das Dichten und Erkennen für Goethe noch nicht als zwei getrennte Verfahren angesehen wurden. Goethe versucht also, zwei scheinbar unterschiedliche Denkkulturen und -verfahren miteinander zu verknüpfen oder zumindest zwischen ihnen zu oszillieren. Dies kommt pointiert in seinem Sonett „Natur und Kunst“ zum Ausdruck, aber ebenso in seinem Faust. Denn Goethe betont in seiner Faust-Fortsetzung den Stellenwert des Inkommensurablen, also des nicht eindeutig Messbaren und Vergleichbaren. Denn: „Bei jedem aufgelösten Problem ergebe sich ein neues“, (Safranski 2013, Seite 605), so dass „man sogar mehr finden (kann), als er hineingelegt habe“. (ebenda). Damit macht uns der Philosoph Rüdiger Safranski auf etwas aufmerksam, was eine enorme fachdidaktische Sprengkraft hat: Goethe will nicht nur unterhalten. Er will nicht nur Ideen darstellen. Er will, dass in seinen Stücken Ideen aufgespürt werden, er will „auch etwas denken“ lassen (vgl. Safranski, 2013, Seite 606).

Da Safranski ein Philosoph ist und weniger ein Fachdidaktiker, belässt er es bei dieser Feststellung. Für uns liegt die Sprengkraft darin, dass seine Sichtweise nicht den fachdidaktischen Gedanken unterstützt, Lehr-Lern-Prozesse vor allem als eng-geführte Input-Output-Relation anzusehen, die es gilt, möglichst immer effizienter und effektiver zu machen. Wir kennen die unglücklichen Formulierungen wie „der Stoff solle `runtergebrochen werden“, mit denen ein didaktisches Reduktionsverfahren favorisiert wird, das üblicherweise mit der Annahme gerechtfertigt wird, dass derartige Zurichtungen es ermöglichen, deren Produkte, die „Stoffe“, den Lernenden zügig, zielführend, überprüfbar und leicht handhabbar zu verabreichen. In der fachdidaktischen Community werden zwar unterschiedliche didaktische Zugänge mit den unterrichtlichen Inhalten diskutiert; doch letztlich wird zwischen einem „Instruktions-Design“ und einem „konstruktiven Umgang“ unterschieden (und deutlich gemacht, dass beides nur zwei Seiten einer Medaille sind – vgl. dazu exemplarisch Dubs, in Fischer 2013). Der Unterrichtsalltag im kaufmännischen Schulalltag ist jedoch von Reduktion und Instruktion geprägt (vgl. dazu exemplarisch Jahn / Götzl 2014). Mit anderen Worten: Während Goethe mit seinen Stücken nicht nur etwas erzählen möchte, sondern auch etwas denken lassen möchte, beanspruchen die curricularen Vorgaben in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung aus der Sicht der sie anwendenden Akteure lediglich, dass das Vorgegebene (reproduzierend) *nachgedacht* wird.

Aus dieser Betrachtung heraus müssten wir beim fachdidaktisch gebildeten Lehrer „zwei Seelen in der Brust“ finden, wie es im Goetheschen Faust bildhaft heißt. Einerseits verlangen Planen und Gestalten von Unterrichten eine systematische, nüchterne Arbeit, bei der die Effizienz, die Ernsthaftigkeit, kurz: das Nackte, Kalte, Nüchterne, Direkte und Rationale im Mittelpunkt stehen. Andererseits treten schöpferische, zweckentbundene, spielerische, vielleicht auch irrationale Impulse auf, die nicht zuletzt von der inkommensurablen Idee von Bildung in Gang gesetzt werden, wenn vom Erschließen, Entdecken der Welt gesprochen wird, die erprobend erfahrbar gemacht werden soll. Der außerrationale Impuls korrespondiert mit den diffusen Zielen der Bildungsidee, die neben solidarischem Engagement eine Selbstbestimmungsfähigkeit, also die Stärkung und Klärung des selbstbestimmten 'Ichs' umfasst; denn spätestens durch den Kalauer von D. Precht: „Wer bin ich? Und wenn ja, wie viele?“ wird einem die Heterogenität dieses 'Ichs' deutlich. Diese spielerischen Impulse (spielerisch durchaus verstanden im Geiste Schillers als ein zentrales die Aufklärungsidee ergänzendes Charakteristikum des Menschen) verführen den fachdidaktisch gebildeten Lehrer immer wieder, sich auf Abenteuer einzulassen, sich für Unbekanntes zu öffnen, sich vor Risiken nicht zu scheuen und etwas zu unternehmen – ganz im Sinne von Schumpeter, der nicht die Effizienz und Rationalität in den Vordergrund seiner ökonomischen Theorie stellte, sondern die Innovation, die Kreativität und die Unvorhersagbarkeit als Grundpfeiler für eine wirtschaftliche Entwicklung angesehen hat.

So wie im Bild von den „zwei Seelen in der Brust“ ein (innerpersonaler) Widerspruch in den Intentionen Lehrender zum Vorschein kommt, so ist auch die Bildungsvorstellung in der beruflichen Bildung insgesamt in sich widersprüchlich: Die Lernprozesse werden auf den Erwerb von verwertbaren Qualifikationen ausgerichtet, auf die Beschäftigungsfähigkeit am Arbeitsmarkt, und es werden dabei nicht dessen Prämissen etwa im Hinblick auf Produktion, Verteilung, Wachstum, Wettbewerb usw. hinterfragt. Erwerbstätigkeit gilt per se als gut, gleichgültig wozu sie dient, und es wird von Erwerbstätigen dabei sogar noch eine selbstlose Hingabe an die Arbeit, die Effizienz und die übertragenen Aufgaben erwartet. Ausgeklammert bleibt die Frage, welchem Sinn und Wert die Arbeit genügen sollte. Diese Scheuklappen finden sich auch in Lehr- Lern- Prozessen. Vor allem die fachdidaktisch tradierte Voreingenommenheit für die effiziente (und effektive) Gestaltung von formalisierten Bildungsprozessen klammert die Frage aus, welchem Zweck die Lehr- Lern- Prozesse eigentlich dienen. Es ist aus dieser Perspektive nicht verwunderlich, warum in der kaufmännisch-beruflichen Bildung sich der technokratische Begriff des Arrangierens von Lehren und Lernen etabliert hat. Hat man das erst einmal durchschaut, erkennt man auch, wie groß das Feld der durch Forschung und Lehre bislang nicht gehobenen fachdidaktisch-methodischen Schätze ist und wie wichtig dabei z.B. die Frage wird, wie mit dem Einsatz von Narration (und literarischen Texten) nicht nur die komplexen und widersprüchlichen Denkgebäude der Ökonomik begriffen und dekonstruiert werden können, sondern auch denkwürdige Phänomene in den realwirtschaftlichen und monetären Strukturen, Prozessen, Verhaltensweisen usw. erfasst und modelliert werden können.

Mit anderen Worten: In der wirtschaftspädagogischen und -didaktischen Lehr-Lern-Forschung finden wir zwar umfangreiche und solide Forschungsarbeiten über die Potenziale komplexer Lehr-Lern-Arrangements. Doch beim Blättern in den einschlägigen Publikationen und Forschungsberichten fällt uns auf, dass immer mehr Wissen über die speziellen Wirkungsweisen einzelner didaktischer Instrumente produziert wird, während die Kenntnisse über den Implikationszusammenhang zwischen Arrangements und Inhalten sowie der Einsatz literarischer Texte spärlich bleiben. (Dazu zählen auch die aktuellen Forschungsstränge, die unter dem Schlagwort „Kompetenzforschung“ firmieren, in denen es um die Modellierung von Kompetenzdimensionen und um die Möglichkeiten der Erfassung modellierter Kompetenzen in simulierten Problemkontexten geht.)

Brauchen wir wieder mehr Philosophie in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Schule?

Die Latte liegt hoch: Der Lehrer sollte Auffassungen darüber haben, „wofür der Fachinhalt nützlich ist“ und was seinen Kern ausmacht. Im alltäglichen Wirtschaftslehreunterricht und erst recht in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Ausbildung scheint uns eine "Philosophie der Ökonomie bzw. eine Philosophie der betriebswirtschaftlich-kaufmännische Ausbildung" zu fehlen oder zumindest nur verschwommen vorhanden zu sein. Dabei wären einige philosophische Überlegungen in

der (zumindest schulisch organisierten) betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Ausbildung sicher hilfreich, um den Sinn für das ökonomische Denken, ein Verständnis über die unterschiedlichen Denkgebäude sowie Methodenvielfalt auch für Auszubildende deutlich machen zu können.

Hinter unserer Frage, ob wir nicht etwas mehr Philosophie in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Ausbildung brauchen, steht die grundsätzliche Frage, ob die Inhalte dort noch stimmen. In der aktuellen kompetenzorientierten Debatte hat diese Frage keinen Platz. Die Inhaltsfrage bleibt ausgeklammert. Vielmehr liegt in der schematischen Trennung zwischen Input- und Outputorientierung der Fokus der Kompetenzdebatte auf der Entwicklung von etwas vorweg Gesetztem und damit einhergehend auf dem Messen, Zählen und Wiegen formaler Fertigkeiten. Diese formalen Fertigkeiten (eingekleidet in Verben wie „verfügen“, „entwickeln“, „klären“, „Stellung nehmen“, „zeigen“ oder „präsentieren“) werden zwar in Domänen entwickelt; doch letztlich bleibt es in diesem Ansatz egal, in welcher Domäne und mit welchen Inhalten die Kompetenzen erworben werden.

Mit unserer Frage, ob nicht mehr philosophische Fragen, also Sinn-Fragen, für eine betriebswirtschaftlich-kaufmännische Ausbildung notwendig sind, plädieren wir für zweierlei. Zum einen halten wir mehr Allgemeines für wünschenswert in der sich immer weiter ausdifferenzierenden Spezialisierung der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Ausbildung (die zugleich in konfektionierten Materialien prüfungsgerecht und -konform aufbereitet wird). Zum anderen sollte aber auch das Spezielle selbst dem Horizont von Sinn-Fragen nicht ganz entrückt werden. Dabei muss man sich nicht allzu weit vom wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs entfernen: Thematisiert werden kann das von den beiden Wirtschaftswissenschaftlern Stephan Panther und Hans G. Nutzinger (2004) erarbeitete Modell „homo culturalis“, das einen Kontrast zum Modell „homo oeconomicus“ darstellt. Für den „homo culturalis“ – er beobachtet, beschreibt und interpretiert anderes, andere und sich selbst – bietet sich ein literarischer Zugang zu den wirtschaftlichen Prozessen geradezu an.

Herausforderungen an Lehrende

Wenn wir anregen, über Curricula und Unterrichte neu nachzudenken, und sogar vorschlagen, bisher völlig vernachlässigte Elemente nennenswert in Unterrichten einzusetzen, greift das sehr heftig in das Handwerk und in die Routinen der Lehrenden ein. Routinierte Unterrichtsplanung scheint im Kern darin zu bestehen, dass der Lehrende sein umfängliches szenisches Wissen, das in gedanklich sehr leicht handhabbaren Skripts repräsentiert ist, die das Wissen entlang der für den Unterricht typischen Abläufe und Handlungen kontextgebunden einordnen, mit einem anderen Schema abstimmt, das die Unterrichtsstoffe hinsichtlich der Auswahl, Akzente, Schrittfolgen usw. meistens so repräsentiert, wie das in den Schulkulturen im jeweiligen Zeithorizont konventionell gewordenen ist, so dass man geradezu von „stofflichen Routen“ sprechen kann. Das Verknüpfen der beiden Verlaufsstrukturen – Skript und stoffliche Route – scheint meistens nicht schwierig und impliziert eher kleine Glättungen und Umstellungen. Dieses Vorgehen ist für Lehrende kognitiv entlastend und vermeidet die Anstrengung komplexer Entscheidungen und Problemlösungen.

In dieser Sicht entscheiden Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung also allenfalls über Details. Umfangreiche, herausfordernde Entscheidungen stehen erst an, wenn sich die (erfahrene) Lehrkraft von den biografisch erworbenen und meistens schulorganisatorisch, prüfungsbedingt und kollegial nahe gelegten Skripts lösen wollen – etwa kleinschrittige Vorgehensweisen durch Angebote komplexer Lernaufgaben austauschen wollen – oder mit den Stoffen anders umgehen wollen, als die in jedem Schulbuch nachlesbaren stofflichen Routen das nahe legen – etwa indem an die Stelle eher klassifikatorischer oder bloß instrumenteller Informationen vermehrt die Beschäftigung mit Begriffsnetzen treten soll.

Das erfordert von einer Lehrkraft dann tatsächlich eine sehr reflexive und elaborierte Unterrichtsplanung, weil subjektiv neue Szenarien entworfen werden müssen und ein schöpferischer Umgang jenseits ausgetrampelter Pfade gefordert ist. Das könnten Momente sein, in denen Lehrkräfte für forschungsfundierte Entscheidungshilfen offen sein könnten, ob Lehr-Lern-Forschung aber gerade dem hier angesprochenen Schöpferischen bisher zuarbeitet, ist eher zu bezweifeln.

Weil Lehrkräfte, wenn sie erworbene Skripts und vertraute stoffliche Routen aufgeben, viel von ihren Routinen opfern und sich ziemliche Anstrengungen einhandeln, vermeiden sie diese Situationen möglichst und greifen in der Lehrerschaft diskutierte Forschungsergebnisse eher nur dann auf,

wenn die Implikationen sich lokal in ihren Schemata sehr einfach integrieren lassen. Nur nebenbei bemerkt: Berufsanfänger unterscheiden sich da nur graduell; sie „entscheiden“ zwar mehr, aber versuchen letztlich im Medium der Entscheidung nachgeahmte und schon in der Schulzeit angebahnte Skripts und die Handhabung der in Medien vorformulierten stofflichen Strukturen subjektiv handhabbar zu machen und subjektiv zu kultivieren. Die Nachahmung dominiert die vorurteilslose Entscheidung.

Wenn das die in Teilen ja gut nachvollziehbare Ausgangslage in der Lehrerschaft ist, dann sieht man, wie lang und beschwerlich der Weg sein wird, wenn man ihn denn gehen will, zu narrativ geöffneten Unterrichten vorzustoßen. Man muss noch viel über diese Wege nachdenken, über ihre Ziele und Streckenführung, man wird sie befestigen und begehbar machen müssen und schließlich die Lehrenden und Lernenden ermutigen und gewinnen, diese Wege zu beschreiten und zu erproben. Und selbst das wäre ja erst nur ein Anfang.

Zuletzt ein Wort zu den Ausführungen von Dennis Peper

Dennis Peper hat sich mit seiner kleinen Studie in eine Forschungslücke begeben und exemplarisch narrative und metaphorische Potenziale ausgeleuchtet, die das Medium Literatur bietet, um die (sozioökonomische) Welt zu erschließen. Wir haben seine kleine Studie von ihm zum Anlass genommen, einige grundsätzliche Fragen anzusprechen, die mit dem Einsatz von Literatur im Unterricht verknüpft sind.

Mit Blick auf das narrative Vorgehen, das sich unter anderem durch Mehrdimensionalität und Formenvielfalt auszeichnet, reicht es nicht aus, sich allein auf die Faust-Dichtung zu beschränken. Vielmehr ist die „Papiergeldszene“ im „Faust-Gesamtuniversum“, das heißt, im biografischen, sozialen und historischen Kontext von Johann Wolfgang von Goethe sowie im wirtschaftlichen bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs fachdidaktisch zu reflektieren. Allein die Aufzählung der unterschiedlichen Perspektiven macht deutlich, wie anspruchsvoll und umfassend das Vorhaben ist, das im Rahmen einer Masterarbeit angegangen wird, für die maximal elf Wochen Bearbeitungszeit zur Verfügung stehen.

Umso bemerkenswerter ist es, dass es Dennis Peper tatsächlich gelingt, diese heterogenen Perspektiven zu berücksichtigen. So schildert er die Szene im Lustgarten und geht anschließend auf historische Facetten ein, indem er den Dichter Goethe in seiner Funktion als Ökonom vorstellt, die literarische Figur von Faust skizziert und den ökonomischen Kontext berücksichtigt, in dem Faust II geschrieben wurde. Pointiert umreißt der Autor die theoretischen Überlegungen über das Geld und geht anschließend auf Narration und Metaphern ein (Kapitel 5). Schließlich rekonstruiert er die Kerngedanken der sozioökonomischen Bildung, um abschließend die Einsatzmöglichkeiten der „Papiergeldszene“ im Unterricht zu untersuchen.

Angesichts der Breite dieses Vorgehens, das in einem relativ kurzen Zeitraum zu bearbeiten ist, ist es nicht verwunderlich, dass die Tiefe der inhaltlichen und methodischen Potenziale von Faust II nicht vollständig erfasst werden – es wäre sogar anmaßend zu behaupten, dass dies überhaupt möglich sei. Aber: Er hat uns aufgefordert, mit ihm über die Szenen in Faust nachzudenken. Dabei haben wir entdeckt, dass wir immer wieder neues und eventuell sogar mehr gefundene haben und auch weiterhin finden können. Uns wurde klar, dass nicht nur Ideen dargestellt werden, sondern dass das literarische Werk das fachdidaktische Potenzial hat, Ideen aufzuspüren und selbst etwas zu denken.

Quellen

- Binswanger, Ch.; 2009: Geld und Magie. Eine ökonomische Deutung von Goethes Faust. Hamburg.
- Dubs, R.; 2013: Übergänge zwischen Instruktion und Konstruktion. In: Andreas Fischer und Dietmar Frommberger (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Hohengehren.
- Ehalt, H.-Ch.; 2013: Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft. Konvergenzen, Ambivalenzen, Exklusionen. In: Ehalt, H.Ch. / Liessmann, K.P. / Pfaller (Hrsg.): Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft im Diskurs. Wien.
- Feyerabend, P.; 1984: Wissenschaft als Kunst. Frankfurt/M.
- Fleckner, U. / Warnke, M. / Ziegler, H. (Hrsg.); 2011: Handbuch der politischen Ikonographie. Band 1: Abdankung bis Huldigung. Band. 2: Imperator bis Zwerg. München.
- Gerdsmeier, G.; 2010: Narration im beruflichen Unterricht – ein Bericht aus dem Jahr 2025. In: Fischer, A / Hahn, G. (Hrsg.): Schule – Der Zukunft voraus. Hohengehren.
- Goldschmidt, Nils; 2014: Die große Sprachlosigkeit. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 240. 18. / 19.10.2014. S. 26
- Graupe, S.; 2014: Wut im Bauch. In: Süddeutsche Zeitung vom 17.11.2014; Seite 18.
- Hierholzer, V. / Richter, S. (Hrsg.); 2012: Goethe und das Geld. Der Dichter und die moderne Wirtschaft. Frankfurt/M.
- Jahn, R.W. / Götzl, M. (2014): Unterrichtsmuster sichtbar machen – Zur Variabilität von Unterrichtsrhythmen und Sozialformen im kaufmännischen Unterricht. In: ZBW 110 (H.1), S. 57-78.
- Hörisch, J.; 1990: Poesie des Geldes. In: Zeitschrift für interdisziplinäre Forschung.
- Hutter, M; 2010: Faust und die Magie des Geldes. In: Derselbe: Wertwechselstrom. Hamburg. S. 301-325.
- Jerofejew; V.; 2005: Der Mond ist kein Kochtopf. Ein Russe auf Reisen. Hamburg.
- Köhlmeier, M.; 2014: Zwei Herren am Stand. München.
- Koschorke, A.; 2012: Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt/M.
- Lancaster, J.; 2013: Kapital. Stuttgart.
- Liessman, K.P.; (Hrsg.) 2009: Geld. Was die Welt im Innersten zusammenhält. Wien.
- Liessman, K.P.; 2013: In einem Atemzug. Über das Verhältnis von Wissenschaft und Kunst. In: Ehalt, H.Ch. / Liessmann, K.P./ Pfaller (Hrsg.): Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft im Diskurs. Wien.
- Luhmann, N.; 2008: Schriften zu Kunst und Literatur. Frankfurt/M.
- Mahl, B.; 1982: Goethes ökonomisches Wissen. Frankfurt/M.
- Moretti, F.; 2014: Der Bourgeois. Eine Schlüsselfigur der Moderne. Berlin.
- Paller, R.; 2013: Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft. Neues Kraftfeld, neue Dates, Turbulenzen, Ambivalenzen. In: Ehalt, H.Ch. / Liessmann, K.P./ Pfaller (Hrsg.): Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft im Diskurs. Wien.
- Panther, St. / Nutzinger; H. G.; 2004: Homo oeconomicus vs. homo culturalis. Kultur als Herausforderung der Ökonomik, in: Blümle, Gerold (Hrsg.), Perspektiven einer kulturellen Ökonomik. Münster.
- Richter, S.; 2012: Mensch und Markt. Hamburg.
- Safranski, R.; 2013: Goethe. Kunstwerk des Lebens. Biographie. München.
- Schefeld, B.; 2010: Goethe und das Wirtschaftsleben. In: Remmel, A. (Hrsg.): Liber Amicorum. Katharina Mommsen zum 85. Geburtstag. Bonn. S. 357-376.
- Schlaffner, H.; Faust Zweiter Teil. Die Allegorie des 19. Jahrhunderts. Stuttgart.
- Ullrich, W.; 2014: Des Geistes Gegenwart. Berlin.
- Wegmann, Th.; 2002: Tauschverhältnis. Zur Ökonomie des Literarischen und zum Ökonomischen der Literatur von Gellert bis Goethe. Würzburg.

Wunderlich, W. (Hrsg.); 1989: Der literarische Homo oeconomicus. Vom Märchenhelden zum Manager. Beiträge zum Ökonomieverständnis in der Literatur. Bern / Stuttgart.

Zeuch, U.; 2013: Geld und Macht in Faust II. In: Baer, J. / Rother, W. (Hrsg.): Geld. Philosophische, literaturwissenschaftliche und ökonomische Perspektiven. Basel. S. 39-60.