

Erich Dauenhauer



Wirtschaftsdidaktik am Scheideweg

Ein Vorschlag zur Bewältigung der Krise wirtschaftlichen Lehrens und Lernens

1 Zur anhaltenden Lehr- und Lernkrise

Der Befund ist bei nüchterner Analyse eindeutig: Lehren und Lernen wirtschaftlicher Sachverhalte sind unter dem Mengendruck in eine schwere Krise geraten und ihr Überbau, nämlich die herkömmliche Wirtschaftsdidaktik als Theorie und Handlungslehre, befindet sich in einem schleichenden Konkursverfahren. Wer an diesem Befund zweifelt oder ihn für überzogen hält, hat sich über die tendenziell zum Notbetrieb degenerierte Lehr-Lern-Praxis, wie sie als Wirtschaftslehre an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, an Universitäten und in Weiterbildungsveranstaltungen stattfindet, keine zutreffende Rechenschaft abgelegt. Zu dieser aufschreckenden Zustandsbeschreibung gelange ich nach 44 Jahren Lehr- und Ausbildungserfahrung an Schulen, an einem Studienseminar (für berufsbildende Schulen), an einer Universität (mit dem Schwerpunkt Lehrerausbildung) und in Weiterbildungskursen für berufstätige Erwachsene. Wo immer ich selber unterrichtet und Lehrpersonal ausgebildet habe (und zeitweise immer noch ausbilde), der Kampf gegen die überbordende Wissensexplosion, gegen die Veränderungsgeschwindigkeit und zunehmende Abstraktheit sowie gegen die Vernetztheit und mangelnde Transparenz erwies sich mit den Instrumenten der herkömmlichen Lehr- und Lernstrategien letztlich als aussichtslos. Die meist überladene Stoffauswahl fällt mehr oder weniger willkürlich und oberflächlich aus, was leicht daran zu erkennen ist, daß sie in großen Teilen rasch veraltet und damit vergessenswert ist. Ein vergleichender Blick in die Lehrbücher und Lehrpläne bzw. Curricula von einst und heute belegt den Befund. **Schüler und Lehrer stehen unter einem wachsenden stofflichen Mengen- und Veränderungsdruck; fortschreitende Abstrahierungen erschweren das Verstehen und Behalten sowie das Transparentmachen, kurz: Wohin man schaut, beobachtet man eine hastende „Mengenverwertung“ ohne rechten Durchblick und ohne anhaltendes Verstehen.**

Nun könnte man einwenden, daß Stoffdynamik gerade ein typisches Merkmal des Wirtschaftlichen sei und daß sich daher die Wirtschaftsdidaktik darauf einstellen müsse, diesem speziellen Fachmerkmal gerecht zu werden. Der erste Einwand ist so unbestreitbar wie das Versagen der Wirtschaftsdidaktik vor dieser Aufgabe. Ihre Wegweisungen sind bekannt und nachweislich wenig hilfreich: Ob „Mut zur Lücke“, Kompetenzlernen, mediale Superinstrumentierung, methodische Raffinements (Simulationslernen) – keine dieser didaktischen Strategien hat die schwere Lehr-Lern-Krise entschärfen können, und zwar deshalb nicht, weil es sich um horizontale statt vertikaler Lösungsversuche handelt. Mag der „didaktische Hase“ noch so schnell die Stoffstrecke ablaufen, der inhaltsstachelige „Igel“ ist immer schon da.

2 Die wirtschaftskategoriale Untersuchungslinie

Seit den sechziger Jahren experimentiere ich nun in Schulversuchen und in der Lehrerausbildung (an der Hochschule, im Studienseminar und in der Fortbildung) mit einem Lösungsansatz, bei dem der »didaktische Hase« weniger rennen muß und bei dem die stoffstacheligen »Igeleien« nicht entmutigen. Ich nenne diesen Ansatz kategorial

und greife damit eine Transparenz- und Bewältigungsstrategie auf, die in der Philosophie seit Aristoteles und in den Sozialwissenschaften spätestens seit dem 19. Jahrhundert eine hilfreiche Rolle spielt. Um so mehr erstaunt es, daß der ordnungsstiftende und mengenbewältigende Kategorialgedanke *allgemeindidaktisch* nur vereinzelt (so bei W. Klafki in: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim 1959 sowie in meiner *Kategorialen Didaktik*, Rinteln 1969, 3. Auflage 1979) aufgegriffen wurde und *wirtschaftsdidaktisch* weitgehend randständig (vgl. meinen *Anfangsunterricht an Wirtschaftsschulen*, Rinteln 1966, 3. Auflage 1977) geblieben ist. Auch die praktische Umsetzung in Wirtschaftscurricula und im Wirtschaftslehre-Unterricht hielt sich in Grenzen, was u. a. auch daran lag, daß *der geistesgeschichtliche Hintergrund der Kategorienlehre weitgehend unbekannt blieb* und ein durchgearbeitetes und erprobtes Didaktikkonzept nur in Ansätzen vorlag. Für Lehrerausbildner, Curriculummacher und Lehrer war es noch gegen Ende der 70er Jahre nicht recht vorstellbar, wie man den Mengenbetrieb auf ein kategorial entschleunigtes Gerüstlernen umstellen kann.

Diese Problemlage veranlaßte mich, ein kategorialdidaktisch-ökonomisches Projekt als zweigleisige Langzeituntersuchung und -erprobung aufzulegen. Über zwei Jahrzehnte analysierte ich in Hochschulveranstaltungen die zentralen wirtschaftswissenschaftlichen Teildisziplinen (BWL, VWL, Wirtschaftspolitik, Personalwirtschaftslehre, Sozialwirtschaftslehre, EU- und Weltwirtschaftslehre sowie die Wirtschaftspropädeutik) auf deren Strukturgerüste hin. Lehr- und Erprobungsanlaß waren Studiengänge hauptsächlich für Lehramtsstudenten. Das Ergebnis findet seinen Niederschlag in drei Veröffentlichungen (*Kategoriale Wirtschaftswissenschaft, Bde. I und II*, 6. Auflage, Münchweiler 1998 sowie *Wirtschaftskategorien. Ein Beitrag zur wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagenforschung*, Münchweiler 1999, Nachdruck 2000; sämtlich erschienen im WALTHARI-Verlag). **Herauszupräparieren war das allen ökonomischen Teildisziplinen gemeinsame Fundament in Gestalt von Wirtschaftskategorien, die in vier Klassen gegliedert wurden (Basis-, Zentral-, System- und Regulationskategorien) und die in einer Kategorientafel übersichtlich dargestellt werden** (vgl. dazu die Erläuterungen und Übersichten in den obengenannten Quellen).

Dazu einige Beispiele: Knappheit und Wertschöpfungsumweg sind zwei allem Wirtschaftlichen unterlegte Basiskategorien; Allokation und Sanktion erweisen sich als wirtschaftsallgemeine Zentralkategorien; Nutzenoptimierung und Wettbewerb schälen sich als Systemkategorien heraus; Opportunität und Wirkungsverzögerung sind als regulationskategoriale Muster erkennbar, die sowohl für den konkreten Wirtschaftsablauf als auch für die Wirtschaftswissenschaften prägend sind. Die Kategorientafel bildet rund fünfzig Wirtschaftskategorien ab, die sich infolge ihrer Vernetztheit (Sozialkapital – Vertrauen, Wettbewerb – Sanktion usw.) naturgemäß überschneiden. Zugrunde gelegt habe ich die Ordnungsvorstellung der Systemtheorie von N. Luhmann und den Erkenntnisbegriff bei G. Gamm (in seiner *Theorie der trägen Wirklichkeit*). Über diese und andere wissenschaftlichen Fundierungen gibt insbesondere der 5. Teil des Bandes *Wirtschaftskategorien* nähere Auskunft. Als Ergebnis dieser ersten Untersuchung kann festgehalten werden: **Die überbordende, hochdynamische und abstrakte ökonomische Wissens Ebene wird getragen von einer invarianten Gerüstebene (Wirtschaftskategorien), die aus überschaubaren Bausteinen (Kategorientafel) besteht und die Grundlage alles Ökonomischen bildet.**

3 Die kategorialdidaktische Untersuchungslinie

Die festgestellte Invarianz des kategorialen ökonomischen Unterbaus ist von höchster didaktischer Relevanz. **Denn mit den veralterungsresistenten Wirtschaftskategorien gewinnt alles Lehren und Lernen nicht nur Stabilität, sie verschaffen auch Transparenz und versprechen zudem Reduktion** – drei Feldprobleme, vor denen die bisherigen didaktischen Strategien weitgehend kapitulierten. Es war daher nur folgerichtig, der wirtschaftskategorialen Untersuchungslinie eine kategorialdidaktische an die Seite zu stellen, um herauszufinden, inwieweit der Wirtschaftslehre-Unterricht (aller Stufen und Bereiche: von der Grundschule bis zur Universitätslehre und Weiterbildung) von Wirtschaftskategorien profitieren kann. Nicht mehr von Stoffbergen ist primär auszugehen, sondern von einem Strukturgerüst, eben von jenem stabilen Wirtschaftskategorialen, das nunmehr eine didaktische Leitfunktion zu übernehmen hat. Die Gerüstebene ist überschaubar und mit jenen Wissens- und Könnensbeständen anzureichern, welche die wirtschaftskategoriale Perspektive am besten veranschaulichen. Das ansonsten so unlösbar erscheinende Reduktionsproblem entschärft sich dadurch dramatisch, üben doch die jeweiligen Kategorien eine Filterfunktion im Sinne einer optimalen Passigkeit aus. **Weil Wissen und Fertigkeiten, die Elemente also der dynamischen Funktionsschicht, rasch veralten, wird unter der kategorialen Perspektive die Zuordnungsaufgabe erleichtert, denn zur Veranschaulichung der Gerüstebene können meist alternative Funktionselemente gewählt werden.**

Beispiel: Allokation läßt sich anhand des Lohn-, Zins-, Steuergefälles usw. alternativ gleichwertig aktualisieren; ob weltweite Globalisierung oder regionale Agglomeration oder lokale Schnäppchenjagd von Haushalten, stets geht es um den tiefenschichtig konstanten Sachverhalt der örtlichen, zeitlichen, kostenmäßigen usw. Allokation. Der demonstrierende Wissensbestand dazu ist uferlos und veralterungsanfällig, nicht hingegen die Zentralkategorie Allokation, die bei antiken Kaufleuten so antriebswirksam war wie heutzutage bei einem globalisierenden Chemiekonzern. **Auf solchen stabilen Gerüstmustern ist Wirtschaftslehre aufzubauen, wenn sie dem Mengenkampf entkommen und bildungsfeindliche Paukereien vermeiden will.**

Mein beruflicher Werdegang verschaffte mir, wie erwähnt, Erfahrungen auf breiten wirtschaftsdidaktischen Experimentier- und Lehrfeldern (im Schul-, Studienseminar-, Hochschul- und Weiterbildungsbereich). Die wissenschaftliche Begleitung von langjährigen Modellversuchen auch im dualen System ermöglichten langjährige Erprobungen. Eine über dreißigjährige Hochschullehre mit wirtschaftsdidaktischem Schwerpunkt bot zudem die Gelegenheit, das kategoriale Konzept des Lehrens und Lernens zu erproben und zu vertiefen. Die Erkenntnisse und Erfahrungen dazu habe ich in einer dreibändigen *Kategorialen Wirtschaftsdidaktik* niedergelegt (*Band. I*, 1997, 3. Auflage 2001: *Anregungen zur inhaltlichen Neugestaltung*, 253 Seiten; *Band. II*, 2001: *Anregungen zur curricularen Neugestaltung*, 251 Seiten; *Band. III*, 2004: *Anregungen zur praktischen Neugestaltung*, 224 Seiten; sämtlich erschienen im WALTHARI-Verlag). Wie schon aus den Untertiteln ersichtlich, läuft die Darstellung von einer inhaltlich-kategorialen Grundlagenbereitung über curriculare Profile auf eine lehr-lern-praktische Aufbereitung zu. Medien-, Methodenbetrachtungen usw. begleiten die verwendungsnahen Feinplanungen (Unterrichtsmodelle). Es findet also ein Verdichtungsschub vom Allgemeinen (der Wissenschaft und Theorie) zur Inhalts-, Curriculum- und Rahmenplanung und schließlich zur praktischen Handreichung für den Unterricht statt. **Ziel ist eine Praxisrevision in Richtung einer verschlankten Lehr-Lern-Gestaltung, bei der nicht eine has-**

tige Stoffvermittlung didaktische Regie führt, sondern ein Gerüstlehen und -lernen mit Bildungsqualitäten.

4 Umsetzungshemmnisse

Über eine rasche allgemeine Akzeptanz des wirtschaftskategorialen Didaktikkonzepts mache ich mir allerdings keine Illusionen, sind doch die Umstellungen sehr einschneidend. Sie setzen ein Umdenken bei Erlaßbehörden, in der Lehrerbildung, Curriculumplanung und vor allem bei den Lehrkräften selber voraus. Das entspricht der vergleichbaren Problemlage wie in den siebziger Jahren, als Dieter Mertens, der Verfasser des Konzepts der Schlüsselqualifikationen, mit der allgemeinen Akzeptanz seiner Kompetenzidee konfrontiert war. Auf einer gemeinsamen Fortbildungsveranstaltung für Berufsberater (in Heidelberg) nahm er realistischerweise an, daß es viele Jahre dauern würde, bis sein Vorschlag, der sich weitgehend mit meinem Konzept der Strukturqualifikationen deckt (vgl. *Berufsbildungspolitik*, 4. Auflage, Münchweiler 1998), von den Tarifparteien bzw. vom BIBB und den Kultusbehörden umgesetzt würde. Bekanntlich fand die Idee erst nach einer erheblichen Zeitverzögerung Eingang in die Ausbildungsordnungen und Lehrpläne. Ein Wirtschaftslehre-Unterricht auf der Basis von Wirtschaftskategorien wird vermutlich auf noch größere Hemmnisse stoßen, weil keine bloße Anreicherung gefordert wird (des Inhaltslernens mit Kompetenzen), **vielmehr wird die Dominanz der Funktionsebene abgeschafft zugunsten eines Lehrens und Lernens, das sich am kategorialen Tiefengerüst orientiert, damit Quantität durch Qualität ersetzt und entschleunigt gelernt werden kann.** Das ist angesichts der seit Jahr und Tag eingefahrenen Gewohnheit schnell weder einsichtig zu machen, noch erst recht zu praktizieren. Selbst bei universitären Zwischen- und Abschlußprüfungen, die ich traditionell kategorial durchführe, stößt diese Praxis bei Mitprüfern zuweilen immer noch auf ungläubiges Staunen. Statt auf eingepackte Wissensbestände kommt es dabei auf Gerüsteinsichten an, die an Funktionsbeispielen zu erläutern sind. Das erfordert erhebliche Umstellungen beim Lehren und Lernen, findet aber bei Studierenden vorbehaltlose Zustimmung, ja Begeisterung, weil Einsehen und Behalten einer Strategie unterliegen, die auf Nachdenken statt auf Pauken abstellt. **Es geht also um einen Wechsel von der horizontalen zur vertikalen Perspektivierung.** Erwartet werden vornehmlich Anstrengungen des Denkens und erst in Abstützung dazu Anstrengungen des Merkens, was keineswegs als der im Vergleich zum gängigen Wissensbetrieb leichtere Weg angesehen werden kann. Im Gegenteil: Einsichtigmachen, Strukturen erkennen, Vernetzungen herstellen, Konsequenzen entdecken und bedenken usf. stellen zweifellos die anspruchsvolleren Geistestätigkeiten im Vergleich zum üblichen Stofflernen dar. Das setzt eine druckfreie Lehr-Lernatmosphäre voraus, wie sie im Falle andrängender Funktionsbestände nicht möglich ist. Es erweist sich zudem, daß Gerüsteinsichten vergessenswiderständig sind, während Wissen leicht vergessen wird. Doch alle guten Einsichten können nicht darüber hinwegtäuschen, daß ein kategorial veranlaßter Paradigmenwechsel ein Sprung über die langen Schatten einer eingefahrenen Lehr-Lern-Praxis darstellt. Das beginnt schon damit, daß die didaktische Zurüstung von Wissen weit einfacher ist als die Aufbereitung von Gerüststrategien. „Was soll denn überhaupt noch gelernt werden“, fragen skeptisch manche Lehrer, „wenn das übliche Fachwissen zurücktritt?“ Eine ausführliche Antwort darauf findet sich in der oben angegebenen Literatur.

5 Transkategoriale Überschreitungen

Die didaktischen Anforderungen unter kategorialer Sicht wachsen noch, wenn man das oberste Ziel aller Erziehung und Unterrichtsbemühungen ins Auge faßt, nämlich Bildung. Wissen allein bildet nicht, es macht bei richtiger Einsicht tüchtig. Auch kategoriales Begreifen ist mit Gebildetheit nicht identisch, es führt zur Mündigkeit, d.h. zur Urteilsfähigkeit auf der Grundlage eines strukturellen Durchblicks. Was noch hinzukommen muß, damit Bildung möglich wird, bezeichne ich mit G. Gamm transkategoriale Überschreitung. Damit ist der Schritt von einer Fremdbestimmung zur Selbstermächtigung gemeint, ein schwer zu beschreibender Prozeß, der von Fr. W.G. Schelling idealistisch und von M. Heidegger seinsphilosophisch markiert wird. Besonders in Band II der *Kategorialen Wirtschaftsdidaktik* habe ich diesen Sachverhalt ausführlich referiert (im 5. und 25. Kapitel). Hierzu in diesem Aufsatzrahmen nur einige Bemerkungen. Der kategorialen Didaktikkonzeption liegt ein Dreischichtenmodell zugrunde:

Ebenen	Elemente	Ziele
Funktionsebene	Wissen Fertigkeiten Einstellungen	Tüchtigkeit
Gerüstebene	kategoriale Einsichten	Mündigkeit
Bildungsebene	Existenzialien	Gebildetheit

Die Elemente der Funktionsebene sind durchgehend methodisierbar und ihre Ergebnisse (Tüchtigkeit) evaluierbar. Auf der kategorialen Ebene werden an die Methode höhere Ansprüche gestellt. Mündigkeit läßt sich zudem nur in Grenzen sozialempirisch überprüfen. Vor der Bildungsebene müssen die üblichen Verfahren sogar weitgehend kapitulieren, geht es doch um existenziale Selbstbezüglichkeit, um die Erfahrung von Begrenztheit, Abgründigkeit und Brüchigkeit, nach O. Marquard um ein Gewissenhaben statt um ein Gewissesein. Schelling hat diese **Selbstermächtigung jenseits von Wissen und Kategorien** vor allem in seiner Erlanger Vorlesung (1821) beschrieben. G. Gamm zeichnet den schwierigen Sachverhalt als **existenziales Reflexivwerden** neuerdings nach (in: *Der Deutsche Idealismus*, Stuttgart 1997, bes. S. 225 ff.; auch in: *Flucht aus der Kategorie*, Frankfurt 1994). Bildung kann danach kategorial induziert, methodisch aber nicht erzwungen werden. Im Rahmen eines Zeitschriftenbeitrages ist es schlechterdings unmöglich, diesen komplizierten und zugleich allerwichtigsten Punkt jeglichen Unterrichtens breiter vorzustellen. Ist doch schon die Schelling'sche Wissensskepsis, wonach im bloßen Kenntniskreislauf(en) keine humane Lösungen möglich sind, vielmehr Freiheit letztlich sogar eingeschränkt wird, ein schwerer Brocken, so erst recht das Überschreitenmüssen der Kategorienebene zum Existenzialen hin. **Doch ohne Wissens- und Kategorienüberwindung bleibt Bildung unzugänglich.** In mehreren Erklärungsanläufen versuche ich in den oben genannten Veröffentlichungen den Prozeß einsichtiger zu machen, so in Kapitel 7 unter Ziffer 5 der *Kategorialen Wirtschaftsdidaktik*, Bd. II, S. 48 ff.:

„Der Schritt vom Kategorialen zum Existenzialen kann in einem Curriculum nur proklamatorisch festgehalten werden. Als persönlichkeitsstiefer Bildungsakt überschreitet er letztlich die Grenze des Wissens und auch der Kategorien. Seit Schelling

können wir wissen, wie >das Wissen um die Dinge sich selbst zersetzt oder zerstreut, wie in der Selbstkontraktion des Logos *das Basiselement des Wissens, die Kategorie, ohnmächtig wird, jenes feste Band um Sein und Selbst zu schlingen, das der ontologischen Tradition die Annahme objektiver Welterkenntnis gesichert hat.* Um dieser Problemlage gerecht zu werden, entwickelt Schelling eine entsprechend veränderte Urteilstheorie, in der, allgemein gesagt, das Sein der Copula als ‚können‘ interpretiert wird und, ontologisiert, in Subjekt und Prädikat gegenwärtig, gleichzeitig auch von beiden geschieden bleibt... ***Sein (Schellings) Begriff einer transkategorialen Wirklichkeit unterminiert auf radikale Weise den Glauben an die Macht der Vernunft, vermittelt der Kategorie die Einheit von Sein und Selbst, Sache und Begriff stiften zu können. Die Rede von der ‚Auflösung der Wirklichkeit‘ zielt auf denselben Sachverhalt; ‚Auflösung‘ meint nicht Verschwinden, sondern Entdinglichung, Zersetzung einer starren, kategorial durch das Sein oder das Bewußtsein präformierten Ordnung.*** Wirklichkeit ist – modern gesprochen – ‚work in progress‘. Das transkategoriale Konzept des Wirklichen ändert auch den Status der Begriffe. Ihre Gravitationszentren verschieben sich vom Finden aufs Erfinden, von der Weltabbildung zur Welterschließung und vom Assertorischen hin zum Problematischen. ... ***Die Freiheit zersetzt ein Wissen entlang der Kategorie von Grund und Folge.*** Die rotatorische Bewegung, in der ‚der Mensch beständig nach der Freiheit sucht, diese aber ihn flieht‘, zeigt eine innere Dynamik des Wissens, die durch den Selbstwiderspruch stets aufs neue angestoßen wird: Was den Menschen antreibt, wird augenblicklich durch die *Form der Aneignung* zerstört. ***Wissen kann nicht nach Art einer ‚Kette aufeinander folgender Sätze‘ interpretiert werden, Wahrheit nicht in Form von Aussagenwissen justiert werden – die Unvordenklichkeit des Differenzsinns der Freiheit dekonstruiert diesen Wissensbegriff. Freiheit ist grundlos, aber Grundlosigkeit wird nicht als Mangel begriffen; sie gehört zur Subjektstruktur wie die Energie zur Masse. Sie ist Ausdruck der Unausdeutbarkeit des Selbst.*** (Gamm, G.: Der Deutsche Idealismus, a. a. O., S. 250, 252 f. u. 226 [Hervorhebungen in den Zitaten: E. D.]). Das alles bedeutet nicht, daß Wissen und sein Tiefengerüst, die Kategorien, für den Bildungsakt überflüssig oder untauglich seien. Ihr Status im Prozeß der Selbstermächtigung ist entscheidend: *Es kommt auf die ‚Öffnung, die in jedes System diskursiven Wissens gesprengt werden muß‘, an, auf die ‚nachhaltige Erschütterung der Reflexionsstruktur (der Subjekt-Objekt-Relation gegenständlichen Wissens)‘* (Gamm, G.: a. a. O., S. 245 f.). ***Öffnung und Erschütterung des diskursiven Weltverständnisses können über Wissen und Kategorien induziert, nicht aber vollzogen werden.*** Dieses Geschehen bedarf des personalen Beistandes, der curricular nur proklamatorisch gefordert werden kann.“

6 Unterforderung statt Überforderung

Bei einer ersten Auseinandersetzung mit dem kategorialen und transkategorialen Konzept schrecken Lehrer, Ausbilder und auch Universitätslehrer verständlicherweise regelmäßig zurück. Der Ansatz sei zu anspruchsvoll und revolutionär; es handle sich um ein Ideal, das schwer umsetzbar sei. Außerdem gehe es an berufsbildenden Schulen um berufliche Tüchtigkeit, an der man bei Prüfungen und im Betrieb gemessen werde. So verständlich diese erste Reaktion ist: Sie bedeutet, daß man im Mengenkampf auf der Wissens- und Fertigkeitsebene verharrt. Das heißt: Mündigkeit und vor allem Bildung bleiben weitgehend unerreichbar, junge Menschen werden mit Inhalten „abgespeist“, die in großen Teilen rasch veralten und damit keine tiefere, bleibende Orientie-

rung bieten. **Mit noch deutlicheren Worten: Es handelt sich um eine pädagogische Kapitulation. Denn Unterricht, der ausschließlich auf der Wissensebene kreist, ackert an der Oberfläche.**

Wir alle haben langjährige Lernerfahrungen hinter uns, um den Sachverhalt schon rein subjektiv zu überprüfen: Die unzähligen Wissensbestände, die wir für Prüfungen gelernt haben, sind meist längst vergessen und waren auch größtenteils nicht merkwürdig. Was „hängen“ blieb, geht auf kategoriale und existenziale Momente zurück. An den Universitäten z. B. habe ich wahre Wissensberge gelernt, deren Prüfungsrelevanz die kurzzeitigen Behaltenswerte bestimmte. Wirklich „mitgenommen“ habe ich bis heute zum wenigsten Wissensbestände, es sind vielmehr Mündigkeits- und Bildungsqualitäten, zu deren Induktion allerdings nur wenige Universitätslehrer fähig waren. Erich Preiser z. B. konnte Teile der VWL mit jener lebensbedeutsamen Betroffenheit vortragen, die uns Studenten jenseits aller Prüfungsrelevanz tief berührte. Wenn ich mit Verehrung an diesen akademischen Lehrer zurückdenke, fällt mir kaum noch etwas über die Einzelheiten seiner Preistheorie ein, umso mehr haben sich seine Ausführungen über Preisrelation, Wertschätzung, Wirkungsverzögerung usw. eingeprägt – lauter Wirtschaftskategorien, die er so zwar nicht nannte, dem Begriff nach aber sind sie es (vgl. Kategorientafel). Auch auf der Schulebene sind die Erfahrungen nicht anders. **Nüchtern besehen handelt es sich also um vergeudete Lernzeiten, wenn es der Unterricht nicht schafft, die Mündigkeits- und Bildungsebene ins didaktische Spiel zu bringen. Das kann allerdings nur unter der Bedingung der Entschleunigung gelingen, d. h. unter Preisgabe des enormen Wissensdrucks, der von überfrachteten Curricula ausgeht und dem Lehren und Lernen keine Zeit läßt für kategoriale und transkategoriale Vertiefungen.**

Wie man zum entlasteten Unterrichten gelangen kann, beschreibe ich in der genannten Literatur. Gegen alle Vorurteile und Widerstände ist ein solcher Unterricht möglich, wie meine eigenen Erfahrungen belegen. Schüler, Studenten und Berufstätige empfinden es als Befreiungsschlag, wenn man sie nicht dem Mengenbetrieb aussetzt und die (notwendige) Wissensauseinandersetzung von der kategorialen Seite her angeht. So gesehen stellt das herkömmliche Unterrichten eine *qualitative Unterforderung* dar. Wer den aussichtslosen Wissenskampf dennoch weiterführt, wird sich zu Recht eine *quantitative Überforderung* vorhalten lassen müssen.

7 Gekappte berufliche Mündigkeit und Bildung

Die am schwersten zu beseitigenden Bremsklötze haben nicht die Lehrer eingebaut, es sind die Erlaßbehörden, Curriculumgremien und die Unternehmen, die auf einer präpotenten Tüchtigkeitsschulung bestehen. Auf den ersten Blick erscheint dieses Beharren plausibel, schließlich sollen die Schüler vorzeigbares (prüfbares) und aktuell verwertbares Wissen erwerben. Gefragt ist also Tüchtigkeit, in Prüfungen sowohl als am Arbeitsplatz. Kann man dem widersprechen? Man kann, ja, man muß es trotz allen plausiblen Gegenseins, denn **Tüchtigkeit ist nicht alles, sie ist nicht einmal das wichtigste unter den Lernzielen**, fußt sie doch auf schwankendem Boden (Überholbarkeit von Wissen und Fertigkeiten). Daß auch im Beruf bloß eingelerntes Wissen und trainierte Fertigkeiten nicht ausreichen, belegt die Wirtschaft selber, wenn sie über Defizite etwa im Bereich Arbeits- und Verantwortungsbereitschaft, beim Lern- und Fortbildungswissen usw. klagt. Hier werden Mündigkeitsbestände eingefordert, die sämtlich jenseits der bloßen Wissensbeherrschung liegen. Aus der wissenschaftlichen Personalwirtschaftslehre und der Personalpraxis wissen wir, daß bei der Beurteilung von Mit-

arbeitern nicht deren Kenntnisse und Fertigkeiten entscheidend sind, sondern deren Bereitschaftsprofile und besonders die verborgenen Potenziale. Diese Persönlichkeitsmerkmale reichen über bloße Funktionstüchtigkeiten hinaus und werden deshalb höher eingeschätzt, weil sie beständig und weil mit ihrer Hilfe Wissens- und Fertigungsdefizite unschwer auszugleichen sind. **Letztlich ist also auch im Beruf Mündigkeit gefragt, d. h. exakt jene Persönlichkeitsdimensionen, die primär über strukturelles Lehren und Lernen erreichbar sind und erst sekundär auf Funktionswissen basieren.** Selbstverständlich bleiben bei allem Lehren und Lernen Funktionsbestände (Wissen, Fertigkeiten) nicht ausgeklammert. So veralterungsanfällig sie sind, **Mündigkeit ist nur „im Durchgang“ von Tüchtigkeiten möglich.**

Im kategorialen Konzept findet freilich eine erheblich veränderte Schwerpunktsetzung und Herangehensweise statt. Da auf der Funktionsebene keine Reduktionsfilter und Halterungen zu finden sind, wird die Unterrichtsplanung von der Gerüstebene aus gestartet. Gefragt wird zuerst, welche Struktureinsichten (Kategorien) gelehrt und gelernt werden sollen; erst danach hält man Ausschau nach passendem Wissen und nach repräsentativen Fertigkeiten. Bei diesem Verfahren sieht sich der Unterricht nicht dem Mengen- und Veränderungsdruck auf der Funktionsebene ausgesetzt, vielmehr kann von den konstanten Wirtschaftskategorien her geplant und unterrichtet werden. Ins didaktische Spiel kommen dabei natürlich alle Konkretisierungsfaktoren wie Stoffaktualität, Schülerprofil usw. In Band III der *Kategorialen Wirtschaftsdidaktik* habe ich die Verdichtungsschritte bis zur unterrichtlichen Feinplanung ausführlich beschrieben.

8 Veränderter Lehrer-, Methoden- und Medienstatus

Eine Wirtschaftslehre unter kategorialdidaktischer Perspektive gibt sich also mit funktionalistischer Tüchtigkeit nicht zufrieden. Unterricht findet auf dem sicheren und dauerhaften Fundament von Wirtschaftskategorien statt, dem Tiefengerüst allen Wirtschaftens. Mit der Entschleunigung wird der Boden bereitet für eine veränderte Stellung von Lehrer, Methoden und Medien. Auch diese Perspektivverschiebung kann ich hier nur kurz ansprechen. Es geht, grob gesprochen, um den **Wechsel von didaktischen Machbarkeitsideologien hin zum personalen Bildungsakt.**

Wenn Tüchtigkeit und Mündigkeit letztlich auf Bildung zulaufen sollen (vgl. die Übersicht unter Punkt 5 oben), ist nicht allein das stoffliche Mengengeschäft zu entschärfen, es wird gleichzeitig die weithin gängige Lehrerstellung und der eingefahrene Methoden- und Medienbetrieb infrage gestellt. Der transkategoriale Schritt im Sinne einer existenzialen Selbstermächtigung, der Bildung also, verlangt einen intensiven personalen Beistand des Lehrers. Sobald sich ein Lernprozeß im Durchgang von strukturellen Einsichten auf Bildungsdimensionen zubewegt, werden alle Methoden- und Medienkünste marginal, weil personale Induktionsnähe gefragt ist. Mit den (zugegeben anspruchsvollen) Worten G. Gamms:

„Das Reflexivwerden des Wissens und der sozialen Kommunikationen ist ein Kennzeichen der modernen Welt. An die Stelle ursprungslogischer Fundierungs- und Begründungsversuche (Kosmos, Gott, Selbst, Natur usw.) tritt die Rekursivität der Selbstvalidierungsverfahren von (perspektivisch bestimmten) Individuen und sozialen Systemen. **Die Vermittlung selbst ist Grund geworden.** Anders als bei Platon und der metaphysischen Tradition wird **im Reflexivwerden (des Grundes) des Wissens** nicht das Allergewisseste, sondern Unsicherheit und Nichtwissen kommuniziert. Die Rückbezüglichkeit selbst ist ständige Quelle der Unsicherheit. Der Temporalisierungsdruck, dem die Re-

flexion in der radikalisierten Moderne unterworfen ist, tut ein übriges: Er verlangt in immer kürzeren Abständen, das Wissen auf seine Anfangsunterscheidung hin zu überprüfen“ (aus: *Flucht aus der Kategorie*, a. a. O., S. 29 [Hervorhebungen: E. D.]).

Nicht also Vermittlungskünste dürfen im Mittelpunkt der curricularen Arbeit stehen, sondern „ursprungslogische Fundierungs- und Begründungsversuche“. Öffnung und Erschütterung des diskursiven Weltverständnisses können über Wissen und Kategorien induziert, nicht aber vollzogen werden. Dieses Geschehen bedarf des personalen Beistandes, der curricular nur proklamatorisch gefordert werden kann. Daß diese didaktische Hochform nicht ohne personalen Beistand zu leisten ist, bestätigt neuerdings auch die Hirnforschung. Wolf Singer vom Max-Planck-Institut für Hirnforschung, Frankfurt/Main, legt dar, daß jeder Akt des Lehrens und Lernens einem mikrochirurgischen Eingriff im Gehirn gleichkomme. Der Erfolg hänge aber nicht allein von der didaktischen Strukturierungsfähigkeit ab, sondern ebenso von **einer gelungenen emotionalen Bindung des Lernenden zur Bezugsperson (Lehrer- oder Erzieherpersönlichkeit)**. Alle Lern- und Prägungsprozesse würden durch das Bewertungssystem des Gehirns, dem limbischen System, überwacht. Ohne eine emotionale Bindung zum Erzieher oder Lehrer rauschten die Lerninhalte an den Kindern und Jugendlichen vorbei, ohne daß sie auch nur aufgenommen oder gar behalten würden (Vortrag in der Anna-Schmidt-Schule in Frankfurt/Main am 4. Dez. 2003). *Die Idee Schellings, daß nicht Wissen, sondern erst die „Erschütterung der Reflexionsstruktur“ (Gamm) als Wissensskepsis das Tor zum Existenzialen öffnet, verlangt eine sensible Lehrerpersönlichkeit, die durch kein Methoden- und Medienraffinement zu ersetzen ist.*

Weitere bibliographische Angaben bietet das Internet-Portal www.walthari.com.