

// BERUFLICHE BILDUNG UND WEITERBILDUNG //



Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung

Dokumentation der Tagung vom 18./19. Juni 2020 in Schwerin

Veranstalter: GEW-Hauptvorstand, Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung,
in Kooperation mit dem DGB-Nord, Schwerin

Zeit: 18. und 19. Juni 2020, Schwerin

Tagungsort: 18.06.: Justizministerium, Goldener Saal, Puschkinstraße 19–21, 19055 Schwerin
19.06.: Schloss Schwerin, Lennéstraße 1, 19053 Schwerin

Moderation: Dr. Stephanie Odenwald, Bent Paulsen

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Verantwortlich: Ansgar Klinger (V.i.S.d.P.)
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-202
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Redaktion: Helena Müller
Gestaltung: Karsten Sporleder, Wiesbaden
Fotos: jfbenning - iStock (Titel); Stephan Rudolph-Kramer
Druck: Druckerei Zarbock, Frankfurt am Main

ISBN: 978-3-944763-67-5
Artikel-Nr.: 2185

Bestellungen bis 9 Stück richten Sie bitte an: www.gew.de/broschueren
Fax: 069/78973-70161

Bestellungen ab 10 Stück erhalten Sie im GEW-Shop: www.gew-shop.de
gew-shop@callagift.de
Fax: 06103/30332-20

Einzelpreis 2,70 Euro zzgl. Versandkosten.


September 2020

Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung

Dokumentation der Tagung vom 18./19. Juni 2020 in Schwerin

Vorwort	5
Geleitwort	7
Programm der Tagung	9
Tagungsbericht	11
Prof. Dr. Bettina Zurstrassen: Politische Bildung in der Berufs- und Erwachsenenbildung	13
Prof. Dr. Bettina Zurstrassen: Lehr-Lern-Methoden als politisches Steuerungsinstrument – am Beispiel eines Classroom Experiments zum „Komparativen Kostenvorteil“	21
Prof. Dr. Dieter Nittel: Professionalisierung und Deprofessionalisierung des Personals an beruflichen Schulen und in der beruflichen Weiterbildung	29
Prof. Dr. Franz Kaiser: Entwicklung beruflicher Lehrkräfte für kritische Gestaltungsfähigkeit	37
Schweriner Erklärung: Demokratie stärken – mehr politische Bildung in Berufsbildung und Weiterbildung! (D)	48
Schwerin Declaration: Strengthening democracy – more civic education in vocational training and further education! (E)	51
Presseinformation – GEW: „Demokratie stärken!“	53

Vorwort

Die Tagung „Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung“ ist die erste größere Präsenzveranstaltung, die die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft seit Bestehen der Corona-Pandemie ausrichten konnte. Angesichts der vielen Unabwägbarkeiten war dies nicht von Anfang an sicher; gemeinsam mit dem DGB Nord konnte der Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung der GEW am 18. und 19. Juni 2020 unter Beachtung der erforderlichen Mindestabstände und Hygieneregeln sowohl im Goldenen Saal des Justizministeriums Mecklenburg-Vorpommerns als auch im Schloss Schwerin, Sitz des Landtags von Mecklenburg-Vorpommern, die Tagung mit ihren Vorträgen und Foren erfolgreich ausrichten.

Bereits im Herbst 2018 hatte die von der GEW mitgetragene „Hofgeismarer Erklärung zur politischen Bildung“ konstatiert: „Gesellschaften in Europa driften auseinander, Parteiensysteme sind erschüttert, globale Entwicklungen verursachen Ängste und Verunsicherung. Viele Menschen suchen Antworten im Rückzug auf nationale Räume, illiberale und autoritäre Führungen. Menschenverachtung und Hass verbreiten sich in den vermeintlich „sozialen“ Medien (...). Eine große Distanz und Ablehnung von politischen Akteuren, Institutionen, Medien und öffentlichen Diskursen bedrohen demokratische Verfahren. Diese Phänomene spiegeln gesellschaftliche Konflikte und verweisen zugleich auf offenkundige Defizite und einen dringenden Handlungsbedarf zur Stärkung Politischer Bildung in der Schule.“

Der im Grundgesetz verankerte Erziehungs- und Bildungsauftrag impliziert insbesondere für die Berufsschule als Ort der Fachklassen des Dualen Systems die Notwendigkeit berufsfeldübergreifende sowie allgemeinbildende Kompetenzen und Inhalte zu vermitteln und in diesem Sinne die Persönlichkeit der Lernenden zu fördern. Mit Blick auf diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag sind insbesondere von der Arbeitgeber- und Wirtschaftsseite geäußerte Begehren der ausschließlichen Ordnung der Bildungsinhalte unter die Maßgabe der beruflichen Qualifikation bzw. der wirtschaftlichen Bedarfslagen zurückzuweisen. Auch in der Weiterbildung zeichnet sich zunehmend ab, dass die im vergangenen Sommer verabschiedete „Nationale Weiterbildungsstrategie“ ihre bisherige Engführung auf die berufliche zugunsten der allgemeinen und politischen Weiterbildung erweitern muss, soll tatsächlich eine neue „Weiterbildungskultur“ entwickelt werden.

Dass und in welcher Form die für den Bereich der Schule vorgetragene Erkenntnis auch und gerade auf den Gebieten der beruflichen Bildung sowie der Weiterbildung gelten, ist ebenso Gegenstand der Tagung wie die immer wieder bemühte Forderung einer verstärkten Professionalisierung des Bildungspersonals – diese ist erforderlich, soll man die gesellschaftlich erwünschte Qualität von Bildungsprozessen erreichen.



Ansgar Klinger

Im Rahmen der Tagung konnte die GEW ihre Schweriner Erklärung "Demokratie stärken – mehr politische Bildung in Berufsbildung und Weiterbildung!" bekanntgeben und veröffentlichen. Diese wie auch die übrigen zentralen Texte und Aussagen der Vorträge der Schweriner Tagung dokumentieren wir im Folgenden.

Besonderer Dank gebührt allen Beteiligten, die zum Gelingen der Tagung beigetragen haben, sowohl auf Seiten der GEW und des DGB Nord als auch auf Seiten der Landtagsverwaltung und der Landesregierung Mecklenburgs-Vorpommerns.

Ansgar Klinger

Leiter des Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung
im Geschäftsführenden Vorstand der GEW

Geleitwort

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

unter Beachtung der in der Corona-Pandemie erforderlichen Mindestabstände und Hygieneregeln trägt der Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gemeinsam mit dem DGB Nord die Tagung „Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung“ am 18. und 19. Juni 2020 in Schwerin, u.a. im Schloss Schwerin, Sitz des Landtags von Mecklenburg-Vorpommern, aus.

Bereits im Herbst 2018 hatte die von der GEW mitgetragene „Hofgeismarer Erklärung zur politischen Bildung“ konstatiert: „Gesellschaften in Europa driften auseinander, Parteiensysteme sind erschüttert, globale Entwicklungen verursachen Ängste und Verunsicherung. Viele Menschen suchen Antworten im Rückzug auf nationale Räume, illiberale und autoritäre Führungen. Menschenverachtung und Hass verbreiten sich in den vermeintlich „sozialen“ Medien. ... Eine große Distanz und Ablehnung von politischen Akteuren, Institutionen, Medien und öffentlichen Diskursen bedrohen demokratische Verfahren. Diese Phänomene spiegeln gesellschaftliche Konflikte und verweisen zugleich auf offenkundige Defizite und einen dringenden Handlungsbedarf zur Stärkung Politischer Bildung in der Schule.“

Der im Grundgesetz verankerte Erziehungs- und Bildungsauftrag impliziert insbesondere für die Berufsschule als Ort der Fachklassen des Dualen Systems die Notwendigkeit berufsfeldübergreifende sowie allgemeinbildende Kompetenzen und Inhalte zu vermitteln und in diesem Sinne die Persönlichkeit der Lernenden zu fördern. Mit Blick auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag sind insbesondere von der Arbeitgeber- und Wirtschaftsseite latent geäußerte Begehren der ausschließlichen Ordnung der Bildungsinhalte unter die Maßgabe der beruflichen Qualifikation bzw. der wirtschaftlichen Bedarfslagen zurückzuweisen. In gleicher Weise wird erkennbar, dass die im vergangenen Sommer verabschiedete „Nationale Weiterbildungsstrategie“ ihre bisherige Engführung auf die berufliche zugunsten der allgemeinen und politischen Weiterbildung erweitern muss, soll tatsächlich eine neue „Weiterbildungskultur“ bewegt werden.

Dass und in welcher Form die für den Bereich der Schule vorgetragene Erkenntnis auch und gerade auf den Gebieten der beruflichen Bildung sowie der Weiterbildung gelten, ist ebenso Gegenstand der Tagung wie die immer wieder bemühte Forderung einer verstärkten Professionalisierung des Bildungspersonals, um die gesellschaftlich erwünschte Qualität von Bildungsprozessen zu erreichen.

Im Einstiegsreferat wird die Bielefelder Sozialwissenschaftlerin Bettina Zurstrassen die Rolle und den Stellenwert der Politischen Bildung in der Berufs- und Erwachsenenbildung beschreiben und die Frage aufwerfen, welche Veränderungen hier in einer zukunftsfähigen Gesellschaft erforderlich sind. Im anschließenden Forum wird u.a. die Bedeutung der politischen Dimension konkreter Lehr-Lern-Experimente verdeutlicht.



Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Dieter Nittel wird im zweiten Hauptvortrag die Notwendigkeit einer Professionalisierung und die erkennbaren Tendenzen einer Deprofessionalisierung für das Personal an beruflichen Schulen demjenigen in der beruflichen Weiterbildung gegenüberstellen, bevor der Rostocker Berufspädagoge Franz Kaiser in einem anschließenden Forum sowohl die Bildungsziele für Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen als auch Handlungsfelder einer kritisch-emanzipativen Berufsbildung ausleuchtet.

Im Rahmen der Tagung wird die GEW ihre Schweriner Erklärung "Demokratie stärken - mehr politische Bildung in Berufsbildung und Weiterbildung!" bekanntgeben und veröffentlichen. Zum Abschluss der Veranstaltung wird Ansgar Klinger, Leiter des Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung der GEW, die Ergebnisse der Tagung zusammenfassen und einen Ausblick auf das weitere Vorgehen der GEW formulieren.

Wir freuen uns, Sie/Euch bei unserer Tagung vom 18. bis 19. Juni 2020 in Schwerin begrüßen zu dürfen.

Mit freundlichen Grüßen

Ansgar Klinger
Leiter des Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung
im Geschäftsführenden Vorstand der GEW

Ingo Schlüter
Stellvertretender Vorsitzender des DGB-Nord

Ralf Becker (Vorsitzender), Dagmar Heinisch-Weiser (Stv. Vorsitzende)
Bundesfachgruppenausschuss Gewerbliche Schulen

Britta Delique, Martina Hanns, Christina Kunze (Vorsitzendenteam)
Bundesfachgruppenausschuss Kaufmännische Schulen

Alexander Deimling, Andreas Klepp, Barbara Simoleit (Vorsitzendenteam)
Bundesfachgruppenausschuss Erwachsenenbildung

[zurück zum Inhalt](#)



Bettina Martin, Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern

Tagungsprogramm (Corona-Version)

Donnerstag, 18. Juni 2020

13:00–14:00 Uhr	Anreise und Mittagsimbiss
14:00–14:45 Uhr	Begrüßung <ul style="list-style-type: none"> • Marlis Tepe, Vorsitzende der GEW, Frankfurt am Main • Annett Lindner, Vorsitzende GEW Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin • Bettina Martin, Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin • Ingo Schlüter, Stv. Vorsitzender DGB-Nord, Schwerin
14:45–16:00 Uhr	Hauptvortrag I: Politische Bildung in der Berufs- und Erwachsenenbildung <ul style="list-style-type: none"> • Prof. Dr. Bettina Zurstrassen, Universität Bielefeld, Bielefeld
16:00–16:30 Uhr	Kaffeepause, Imbiss
16:30–18:00 Uhr	Forum 1: Politische Bildung in der Berufsschule – Lehr-Lern-Experimente und Beutelsbacher Konsens Lehr-Lern-Experimente haben sich mittlerweile in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern etabliert. Sie werden dem Ansatz des „entdeckenden Lernens“ zugeordnet und erheben den Anspruch, handlungsorientierten Zugang zu gesellschaftlichen, insbesondere aber wirtschaftlichen Phänomenen zu eröffnen. Die Entdeckungs- und Steuerungsprozesse dieser Lehr-Lern-Experimente sind jedoch kritisch zu hinterfragen. So ist beispielsweise bemerkenswert, dass in nahezu allen Handreichungen der ökonomischen Bildung die politische Dimension von Lehr-Lern-Experimenten nicht aufgezeigt wird. Im Workshop werden zwei Lehr-Lern-Experimente erprobt und ihre politischen Implikationen sowie ihre Relevanz für das berufliche Handeln und die Arbeitswelt herausgearbeitet und diskutiert. <ul style="list-style-type: none"> • Prof. Dr. Bettina Zurstrassen, Universität Bielefeld, Bielefeld
ab 19:30 Uhr	Abendprogramm: Musik und Abendessen (fakultativ): Pingo Schlüter-Band (deutsche engagierte Texte, unplugged, Singer/Songwriter) Programm: „alter ego semi-solo“ (www.pingosongs.de)

Freitag, 19. Juni 2020

8:30–9:00 Uhr	Schweriner Erklärung: Demokratie stärken – mehr politische Bildung in Berufsbildung und Weiterbildung!
9:00–10:30 Uhr	Hauptvortrag II: Professionalisierung und Deprofessionalisierung des Personals an beruflichen Schulen und in der beruflichen Weiterbildung <ul style="list-style-type: none">• Prof. Dr. Dieter Nittel, Goethe-Universität, Frankfurt am Main Rückfragen und Diskussion
10:30–11:00 Uhr	Pause und Kaffee
11:00–12:00 Uhr	Forum 2: Bildung beruflicher Lehrkräfte. Ziele – Herausforderungen – Perspektiven <p>Die Ziele der Bildung des schulischen Berufsbildungspersonals sind ausschlaggebender Faktor für die Qualität und damit auch die Anerkennung der beruflichen Bildung. Im Forum werden neben den Bildungszielen für Berufsschullehrkräfte die aktuellen quantitativen und qualitativen Herausforderungen skizziert und Perspektiven und Handlungsfelder für die Sicherung einer auf demokratische Teilhabe ausgerichteten kritisch-emanzipativen Berufsbildung verdeutlicht.</p> <ul style="list-style-type: none">• Prof. Dr. Franz Kaiser, Universität Rostock, Rostock
12:00–12:30 Uhr	Schlusswort und Ausblick <ul style="list-style-type: none">• Ansgar Klinger, GEW-Hauptvorstand, Frankfurt am Main
ab 12:30 Uhr	Imbiss und Abreise

[zurück zum Inhalt](#)



Ingo Schlüter, Stellvertretender Vorsitzender des DGB-Nord

„Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung“

// Zusammenfassung der Tagung vom 18./19.06.2020 //

50 Personen, überwiegend Berufs- und Weiterbildner*innen aus dem Organisationsbereich der GEW, aber auch aus der Bildungsverwaltung, haben an der von den Bundesfachgruppenausschüssen und dem Vorstandsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung organisierten Tagung teilgenommen. Der traditionsreiche Goldene Saal des Schweriner Justizministeriums sowie der Plenarsaal im Schloss Schwerin, Sitz des Landtags von Mecklenburg-Vorpommern, boten einen geeigneten Rahmen für die von den Berliner Bildungsexperten Dr. Stephanie Odenwald und Bent Paulsen moderierte Veranstaltung.

Im Anschluss an die Grußworte der Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Bettina Martin, die eine Förderung der politischen Bildung auch und gerade als Bildungsministerin unterstützt und den Gewerkschaften die Unterstützung der Demokratie im Lande attestiert, konstatiert die GEW-Vorsitzende Marlis Tepe trotz des in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungsauftrags, der Pariser Erklärung der Bildungsminister*innen der EU aus dem Jahr 2015, des UNESCO-Konzepts zur Global Citizenship Education, der von der GEW unterstützten Hofgeismarer

Erklärung „Wann, wenn nicht jetzt?“ sowie der 2018 von der Kultusministerkonferenz erneuerten Beschlüsse zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung ein weiterhin bestehendes Schattendasein der Politischen Bildung; Demokratieverziehung und Politikunterricht benötigen einen deutlich höheren Stellenwert und die entsprechende Professionalisierung, so die Schlussfolgerung von Marlis Tepe.

Anschließend beschreibt die Vorsitzende der GEW Mecklenburg-Vorpommern Annett Lindner für ihr Bundesland bildungspolitisch relevante Eckdaten und Herausforderungen, bevor Ingo Schlüter, Mitveranstalter und stellvertretender Vorsitzender des DGB Nord, einen Blick auf die jüngere wirtschafts- und berufsbildungspolitische Entwicklung des Landes ermöglicht und das Engagement der DGB-Gewerkschaften zur Förderung der Demokratie und Politischen Bildung aufzeigt.

Im folgenden Hauptvortrag beschreibt die Bielefelder Sozialwissenschaftlerin Bettina Zurstrassen die Rolle und den bildungstheoretischen Stellenwert der Politischen Bildung in der Berufs- und Erwachsenenbildung, sie geht

dabei auch auf die Widerstände ein und betont die Funktion der Politischen Bildung bei der Kompensation sozial ungleicher politischer Partizipations-, Mitbestimmungs- und Machtchancen in der Arbeits- und Lebenswelt. In einem anschließenden von Prof. Zurstrassen geleiteten Lehr-Lern-Experiment erfahren die Teilnehmer*innen der Tagung in einer konkreten Spielsituation, wie das Theorem des komparativen Kostenvorteils und damit die neoklassische Position des internationalen Freihandels „spielerisch“ vermittelt und auch eine Kritische Perspektive auf den Freihandel und die internationale Arbeitsteilung eröffnet werden kann.

Mit dem von gut der Hälfte der Tagungsteilnehmenden besuchten und goutierten fakultativen Abendprogramm in der Schweriner Altstadt beweist Ingo Schlüter, dass er nicht nur ein versierter Bildungspolitiker im „Norden“, sondern mit seiner Pingo-Schlüter-Band ein ausgewiesener Künstler und Unterhalter ist.

Am Beginn des zweiten im Plenarsaal des Landtags durchgeführten Tages veröffentlicht die GEW ihre, in den Gremien formulierte Schweriner Erklärung „Demokratie stärken – mehr politische Bildung in Berufsbildung und Weiterbildung!“. Der Leiter des Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung der GEW Ansgar Klinger erläutert, auf welchen Wegen die Erklärung auf Bundes- und Länderebene mit dem Ziel der Umsetzung bekannt gemacht werden kann.

In dem anschließenden Hauptvortrag setzt sich der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Dieter Nittel mit der Professionalisierung bzw. Deprofessionalisierung des Personals an beruflichen Schulen und in der beruflichen Weiterbildung auseinander. Professionalisierung weise die Prozessebenen der Verwissenschaftlichung, Verrechtlichung, Akademisierung, Institutionalisierung sowie der Verberuflichung auf. Während eine Vielzahl gesellschaftspolitischer Herausforderungen wie Digitalisierung, Flexibilisierung oder die demographische Entwicklung mit einem hohen Bedarf an Professionalisierung verbunden sind, entspreche die Professionalisierung in der beruflichen Bildung nicht ihrer gesellschaftlichen Relevanz und zwi-

schen der sozialen Absicherung und Kodifizierung des Berufsbildes des Personals in Schulen und desjenigen in der Weiterbildung bestehen extreme Disparitäten. Wenn aber die Bildungsbereiche gleichwertig seien, müssen auch diejenigen gleich behandelt werden, die das pädagogische Alltagsgeschäft betreiben, so Professor Nittel. Alleine die gemeinsame Betrachtung von beruflicher Bildung in Schulen und beruflicher Weiterbildung sei bereits ein politischer Schritt. In der anschließenden Diskussion werden gewerkschaftliche Strategien zur Sicherung und Stärkung der Profession beraten; Dieter Nittel empfiehlt, auch mit Berufsverbänden zusammen zu arbeiten.

Der Rostocker Berufspädagoge Franz Kaiser leuchtet in einem anschließenden Beitrag sowohl die Bildungsziele für Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen als auch Handlungsfelder einer kritisch-emanzipativen Berufsbildung aus. Von der kritischen Bildungstheorie sowie einer soziologischen Berufsbildungstheorie (Ehrke) über die Befähigung zur Technikgestaltung (Rauner) ausgehend nehme eine am Menschen orientierte Berufsbildung das einzelne Subjekt in den Blick und umfasse eine Situations- wie auch eine Wissenschaftsorientierung. Dies gelte auch für die Bildung von Berufsschullehrkräften, deren Einstellungsbedarf sowie Mangelfachrichtungen er betrachtet; Prof. Kaiser zeigt die Notwendigkeit einer Aufwertung der beruflichen Bildung sowie nachhaltige Wege zur Deckung des Lehrkräftebedarfs auf.

Abschließend lässt Ansgar Klinger die zentralen Punkte und Erkenntnisse der Tagung chronologisch vor dem geistigen Auge Revue passieren und skizziert, wie die Gremien an der Umsetzung der Schweriner Erklärung weiterarbeiten können. Mit der Tagung haben die Berufs- und Weiterbildner*innen einen wichtigen Schritt zur Stärkung auch der beruflichen Bildung und Weiterbildung in Gänze unternommen, wofür er allen Beteiligten besonderen Dank ausspricht.

Ansgar Klinger

[zurück zum Inhalt](#)



Prof. Dr. Bettina Zurstrassen, Universität Bielefeld

Politische Bildung in der Berufs- und Erwachsenenbildung

// Vortragsmanuskript von Prof. Dr. Bettina Zurstrassen //

Politische Bildung in der Berufs- und Erwachsenenbildung hat einen schweren Stand. Immer wieder wird ihre Bildungsrelevanz für das Handeln und das Verständnis der Berufs- und Arbeitswelt infrage gestellt. Exemplarisch zeigt sich diese Einstellung im Konflikt über das baden-württembergische Weiterbildungsgesetz. Infrage gestellt wurde vor allem der Bildungsurlaub mit politischen Themenschwerpunkten. So schreibt Preuß in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, dass die Arbeitgeberverbände eine Gesetzesnovellierung fordern würden mit dem Ziel, die Nutzung des Bildungsurlaubs im Wesentlichen auf beruflich sinnvolle Weiterbildung zu beschränken (2017). Der Hauptgeschäftsführer des Arbeitgeberverbands Südwestmetall wird wie folgt zitiert: „Wir sehen es als ureigene Aufgabe des Staates, für die politische Bildung seiner Bürger zu sorgen“ (ebd.). Zum Ausdruck kommt hier ein Bildungsverständnis, das immer noch an der Trennung von beruflicher und politischer Bildung festhält.

Mit Blick auf die bildungstheoretischen Debatten der Berufspädagogik (z. B. Blankertz 1963; Ohlberg 1988; Kutscha 2003) und der Arbeits- und Berufssoziologie (z. B. Beck/Brater/Daheim 1980) lässt sich diese Position nicht begründen. Seit Jahrzehnten werden die politisch-gesell-

schaftlichen Implikationen beruflichen Handelns in der Berufs- und Arbeitswelt thematisiert und ausgehend hiervon die Integration beider Lernbereiche gefordert. Peter Faulstich fasst den Tenor der Debatte zusammen, indem er schreibt, dass die Desintegration von politischer und beruflicher Bildung in Deutschland schon immer ein Problem gewesen und heute nicht mehr haltbar sei (2004, ähnlich argumentieren auch: Elsholz/Meyer 2003, S. 99f.).

Politische Bildung und Profession

Die bildungstheoretische Begründung bewegt sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen: Normativ wird der Anspruch erhoben, dass in einer demokratischen Gesellschaft Bürgerinnen und Bürger das Recht haben, die Fähigkeiten zu politischer Mündigkeit zu erwerben, um ihre Interessen in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft vertreten zu können (Demokratiefähigkeit). Die Lernenden in der Berufs- und Erwachsenenbildung brauchen gesellschaftliches und politisches Orientierungswissen, um die in der Berufs- und Arbeitswelt gesammelten Erfahrungen einordnen und bewerten zu können. Das gilt umso mehr in der modernen Arbeitswelt, die durch die

Entgrenzung von Arbeit in immer mehr Lebenswelten und der Sinnsetzung durch Berufswelt geprägt ist.

Aus Perspektive der Professionsentwicklung wird politische Bildung damit begründet, dass die gesellschaftliche Reflexion des Handelns in der Berufs- und Arbeitswelt grundlegend ist für die Entwicklung einer Berufsethik und Berufsidealität. Berufliches Handeln findet in einem gesellschaftlich geprägten Norm- und Wertesystem statt. Berufsgruppen entwickeln hierauf bezogene eigene Ethiksysteme.

Politisch-gesellschaftliche Bildung ist ferner Bestandteil professionellen Sach- und Reflexionswissens, z. B. um berufsrelevante gesellschaftliche Debatten mitverfolgen und mitgestalten zu können oder auch, um politische Gesetze und Verordnungen im Professionshandeln umsetzen. Handeln im Beruf hat Implikationen auf die Gesellschaft. So tragen Lehrkräfte und viele andere Berufsgruppen beispielsweise dazu bei, durch ihr Berufshandeln Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit im Bildungssystem (El Mafaalani 2020; Weitkämper 2019; Helbig/Morar 2017) zu verfestigen und zu reproduzieren. Oft handelt es sich um Formen institutioneller, also nicht beabsichtigter Diskriminierung, die auf überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückgeführt werden (Hasse/Schmidt 2012, bezugnehmend auf Nelson 2009). Die Kenntnis über diese Strukturen und kollektiven Begründungsmuster sowie die Fähigkeit das eigene Handeln zu reflektieren sind Bestandteil professioneller Handlungs- und Reflexionskompetenz.

Integratives Bildungsverständnis der Kultusministerkonferenz

Der bildungstheoretische Diskurs findet seinen Niederschlag auch in Bildungsgesetzen und administrativen Steuerungsdokumenten. Die Einführung der Lernfelddidaktik, die an berufsbildenden Schulen 1996 durch Beschluss der Kultusministerkonferenz als didaktisches Leitprinzip für alle neu geordneten Ausbildungsberufe festgelegt wurde, wird vor allem auch mit der Mehrdimensionalität beruflicher Handlungen begründet. Bildungstheoretisch schließt sie an die Curriculumtheorie von Saul B. Robinsohn (1967) an. In der von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen Handreichung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule wird die Lernfelddidaktik wie folgt begründet:

„Die Mehrdimensionalität, die Handlungen in einer zunehmend globalisierten und digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt kennzeichnet (z. B. ökonomische, ökologische, rechtliche, naturwissenschaftliche, fach- und fremdsprachliche, kommunikative, soziale und ethische Aspekte), erfordert eine breitere Betrachtungsweise als die Perspektive einer einzelnen Fachdisziplin“ (KMK 2018, S. 11).

Ferner werden die Berufsschulen verpflichtet, ein differenziertes Bildungsangebot bereitzuhalten, um die Lernenden bei der „nachhaltige(n) Entwicklung der Arbeits- und Lebenswelt und eine(r) selbstbestimmte(n) Teilhabe an der Gesellschaft“ zu unterstützen (ebd., S. 14–15).

Im Absatz „Didaktische Grundsätze“ wird des Weiteren ausgeführt: „die Handlungen (die in den Lernsituationen bearbeitet werden sollen – BZ) greifen die Erfahrungen der Lernenden auf und reflektieren sie in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen“ (ebd., S. 17).

Der Lernfeldansatz wäre gut anschlussfähig gewesen mit dem Konzept der „Arbeits- und berufsbezogenen politischen Didaktik“ von Peter Weinbrenner (1987; Zurstrassen 2012). Es handelt sich bis heute um den elaborierten politikdidaktischen Ansatz für den berufsbildenden Bereich. In der Technikdidaktik hätte man auf Rophols (1979) Konzept der Rekonstruktion eines sozio-technischen Handlungsablaufs zurückgreifen können.

Zu konstatieren ist allerdings, dass auch beinahe ein viertel Jahrhundert nach Einführung des Lernfeldansatzes an berufsbildenden Schulen hinsichtlich der systematischen Verankerung der politischen Bildung in die curricular definierten Lernfelder erhebliche Umsetzungsdefizite bestehen. Durch die Orientierung am didaktischen Prinzip der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung und der hiermit einhergehenden zunehmenden Verengung des berufsschulischen Unterrichts auf „berufspraktisches Handeln“ (KMK 2018, S. 17; Wittau/Zurstrassen 2017; Zurstrassen 2020b) wurde die politische Bildung eher noch weiter marginalisiert. Martin Baethge mahnte daher dazu, die

„(...) bisweilen zu eng arbeitsprozesslich gefasste(n) Berufsbilder und Qualifizierungskonzepte durch Reflexion komplexerer Arbeitssituationen und Einbeziehung systemischer Perspektiven der institutionellen und gesellschaftlichen Kontexte zu erweitern“ (Baethge 2018, S. 19–20).

ILO: Politisches und gewerkschaftliches Lernen in der Weiterbildung

Das integrative Moment von beruflicher und politischer Bildung, das im berufsbildenden Bereich seit Jahrzehnten bildungstheoretisch begründet wird, ist seit 1974 auch in der Weiterbildung rechtlich verankert. Mit der 1976 erfolgten Ratifizierung des Übereinkommens Nr. 140 (1974) der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) hat sich die Bundesrepublik Deutschland völkerrechtlich verpflichtet, zum Zwecke der Berufsbildung, der allgemeinen und politischen Bildung sowie der gewerkschaftlichen Bildung bezahlten Urlaub im Umfang von 5 Arbeitstagen zu gewähren (Art. 2 ILO). Da Bildung in Deutschland unter die Kulturhoheit der Bundesländer fällt, erfolgte die landesrechtliche Ausgestaltung zumeist auf Ebene der Bundesländer, z. B. in Weiterbildungsgesetzen oder in Tarifverträgen.

Aus der Perspektive der politisch-gesellschaftlichen Bildung ist die Definition der Zielsetzung des Übereinkommens bedeutsam. In Artikel 3 ILO wird ausgeführt, dass die Politik, falls erforderlich, einen Beitrag leisten soll:

„a) zur Aneignung, Vervollkommnung und Anpassung beruflicher und tätigkeitsbezogener Befähigungen sowie zur Förderung und Sicherung der Beschäftigung angesichts der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung sowie der wirtschaftlichen und strukturellen Veränderungen;

b) zur sachkundigen und aktiven Beteiligung der Arbeitnehmer und ihrer Vertreter am Geschehen im Betrieb und in der Gemeinschaft;

c) zum persönlichen, sozialen und kulturellen Fortschritt der Arbeitnehmer; und

d) allgemein zur Förderung einer geeigneten fortdauernden Bildung und Berufsbildung, die dem Arbeitnehmer hilft, sich den zeitbedingten Erfordernissen anzupassen“ (ILO 1974).

Die politische und rechtliche Auseinandersetzung um das Weiterbildungsgesetz, wie sie beispielsweise in Baden-Württemberg erfolgte (Preuß 2017), ist jedoch ein Indiz dafür, dass die Akzeptanz von politischer Bildung als Bestandteil beruflicher Qualifikation immer noch von Arbeitgeber*innen in Zweifel gezogen wird.

Aktionsrat Bildung – Jahresgutachten 2020: „Bildung zu demokratischer Kompetenz“

Umso bemerkenswerter sind die Empfehlungen im Gutachten des von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. eingesetzten „Aktionsrats Bildung“ zum politisch-demokratischen Lernen an berufsbildenden Schulen:

„Die Förderung politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung muss darüber hinaus fester Bestandteil des Lernens an allen Lernorten der beruflichen Bildung werden. Zu diesem Zweck muss der Bereich der demokratischen und zivilgesellschaftlichen Bildung sowohl in Form eines eigenständigen Fachs als auch in der fächerübergreifenden Auseinandersetzung gestärkt werden. Politische und zivilgesellschaftliche Bildung müssen als Unterrichtsprinzipien systematisch in sämtliche Rahmenlehr- und Ausbildungsrahmenpläne integriert werden. Für den Fachunterricht müssen Mindeststandards – insbesondere auch bezüglich des zeitlichen Umfangs – formuliert werden“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2020, S. 179).

Politische Bildung als betriebswirtschaftliche Ressource?

Die Sorge um die gesellschaftliche Entwicklung dürfte eine Antriebsfeder der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft sein. Aber, demokratische Kompetenzen der Beschäftigten werden in Unternehmen zunehmend auch als betriebswirtschaftliche Ressource bewertet, denn

- eine konstruktive Diskussionskultur ist auch in der Arbeitswelt unerlässlich, z. B. beim Ausgleich divergierender Interessen im Betrieb.
- demokratisch-kulturelle Kompetenz ist erforderlich für das Funktionieren von Betrieben mit kulturell heterogener Belegschaft.
- eine stabile demokratische Kultur ist ein Standortvorteil, z. B. bei der Gewinnung qualifizierter Arbeitskräfte aus dem Ausland oder auch beim internationalen Handel. Ethische Konsumententscheidungen der Verbraucher*innen erstrecken sich auch auf die Produktionsbedingungen. Mittlerweile werden deutsche Unternehmen zuweilen aus dem Ausland angefragt, ob ein Produkt von Rechtsextremen produziert worden ist?

- politisches Sachwissen der Arbeitnehmer*innen ist Professionswissen, wie oben bereits ausgeführt, und Bestandteil kultureller Kompetenz auf international organisierten Arbeits- und Gütermärkten. Das Wissen um die politischen Verhältnisse in einem Staat und dessen politischer Kultur ist bedeutsam für den kollegialen Umgang von Beschäftigten in Unternehmen, die international Standorte haben. Auch im Umgang mit Kunden oder Zulieferern aus dem Ausland ist politisches Sach- und Orientierungswissen erforderlich, um gute soziale Beziehungen aufzubauen.
- demokratisch-stabile Verhältnisse in einem Staat sind für Unternehmen bedeutsam, z. B. zum Schutz des Eigentums.
- Etc.

Die Demokratisierung betrieblicher Strukturen ist stark durch betriebswirtschaftliche Interessen getragen. Exemplarisch soll dieser Vorgang am Beispiel des Advice-Process-Ansatzes von Frédéric Laloux (2015), der als einer der Protagonisten der New Work-Idee gilt, grobschnittig skizziert werden (Bös 2020; Klovert 2019).

Alle Beschäftigten eines Unternehmens haben beim Advice-Process-Ansatz das Recht, Vorschläge zur Organisationsentwicklung zu unterbreiten. Beschäftigte, die einen Vorschlag haben, müssen sich Rückmeldungen von anderen Beschäftigten unterschiedlicher Hierarchiestufen und Abteilungen im Unternehmen (ggf. auch von Externen) einholen, die von der Entscheidung betroffen werden könnten. Es geht nicht um die Konsensfindung, sondern um die Optimierung der Entscheidungsgrundlage. Danach soll die Umsetzung des Vorschlags erfolgen.

Der Advice-Process-Ansatz weist ein Janusgesicht auf. Einerseits fördern flache Hierarchien und Möglichkeiten selbstbestimmt zu Arbeiten die Arbeits- und Lebenszufriedenheit. Das ist ein gewichtiges Argument für New Work.

Andererseits ist der Advice-Process-Ansatz aber auch eine Strategie, die Potentiale und das Engagement der Beschäftigten zu optimieren und auszuschöpfen. Viele Unternehmen, so Stephan Grabmeier von Kienbaum, würden in New Work vor allem eine Methode sehen: „Angestellte raffinierter zu domestizieren und auszubenten“ (2020).

Nadine Bös beschreibt in ihrem FAZ-Artikel „Demokratie im Büro“ (25.5.2020) das Beispiel einer „einfachen Mitarbeiterin“, die in ihrem Unternehmen die Reorganisation der Arbeit im Rahmen der Corona-Pandemie in die Hand genommen hat. „Jeder“, so ein Geschäftsführer des

Unternehmens, „egal ob Führungskraft oder nicht, darf im Unternehmen alles entscheiden, jedes Thema setzen oder besetzen“.

Ob man tatsächlich, wie Bös schreibt, von „Demokratie im Büro“ sprechen kann, müsste durch organisationssoziologische Studien erforscht werden.

Meine Perspektive ist skeptischer, denn der Advice-Process-Ansatz birgt die Problematik, ein weiteres Instrument zur Sozialisation des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2016, S. 47) zu werden. Es ist das Leitbild eines Arbeitnehmers/einer Arbeitnehmerin, der/die sich am Verhaltensmodell des Entrepreneurship orientiert. Der Beschäftigte als „unternehmerisches Selbst“ ist gekennzeichnet durch Selbststeuerung, Mobilität, Flexibilität. Er sucht im Unternehmen nach Verwendungsmöglichkeiten, um seine Potentiale bestmöglich einzubringen und zu optimieren.

Zurück zu Kerschensteiner?

Der Advice-Process-Ansatz birgt die Problematik, als Disziplinierungsinstrument genutzt zu werden. Sozialdisziplinierung als Zielsetzung politischer Bildung hat in der beruflichen Bildung eine lange Tradition. Sie ist bei Kerschensteiner eines der zentralen Argumente zur Einführung staatsbürgerlicher Erziehung an berufsbildenden Schulen (1901; Münder/Dietl-Dinev 1998, S. 11). Dieses konservative Verständnis politischer Bildung fällt aber weit hinter den theoretischen Diskursen der Politikdidaktik zurück, auch wenn die Integration in das demokratische System immer noch ein zentrales Anliegen und Legitimationsargument politischer Bildung darstellt.

Dennoch, politische Bildung an berufsbildenden Schulen, wie auch in der Erwachsenenbildung, hierüber besteht in der sozialwissenschaftlichen Didaktik ein weitreichender Konsens, geht, gemäß dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung, zuvorderst von den Lern-, Orientierungs- und Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden aus. Politisch-demokratische Bildung möchte Lernende zur politischen Mündigkeit befähigen. Im Beutelsbacher Konsens wird das Prinzip der Schüler-/Subjektorientierung wie folgt definiert:

„Der Schüler(*in – B.Z.) muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“ (Wehling 1977, S. 179).

Ausgehend hiervon weist Weinbrenner der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung im allgemeinen und im berufsbildenden Schulsystem zwei Funktionen zu:

Sie hat erstens einen antizipatorischen Charakter: Die Intention politischer Bildung ist die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Strukturen, Ansprüchen und Herrschaftsmomenten und Handlungsspielräumen des Beschäftigungssystems (Weinbrenner 1987, S. 17; Wittau/Zurstrassen 2017, Zurstrassen 2019). Ihre Aufgabe ist es zudem, die Möglichkeiten der Solidarität und des kollektiven Handelns (auch, aber nicht nur auf den Arbeitsmärkten) aufzuzeigen. Leitziel ist politische Mündigkeit in allen Lebenswelten.

Zweitens hat sie einen kompensatorischen Charakter: Politische Bildung an berufsbildenden Schulen soll Lernende unterstützen, die in den Betrieben und in der Arbeitswelt gemachten Erfahrungen, Probleme und Konflikte politisch analysieren, einordnen und beurteilen zu können. Hierdurch wird, wie oben bereits erwähnt, die Entwicklung eines Berufsethos und einer -identität gefördert (Weinbrenner 1987, S. 17).

Zur Umsetzung einer arbeits- und berufsorientierten politischen Bildung können Lehrkräfte z. B. fallanalytisch arbeiten, indem von den Lernenden gemachte Erfahrungen sozialwissenschaftlich aufgearbeitet werden. Nachfolgend skizziere ich eine kleine Auswahl von Fallbeispielen aus der Zeit meiner Tätigkeit als Lehrerin an einem Berufskolleg:

- Schüler*innen einer Fachoberschule für Gesundheit und Soziales berichten, dass sie im Krankenhaus ihre Arbeitsanweisungen mit „Hundebefehlen“ erhalten und sie in der Öffentlichkeit mit „bei Fuß“, „Sitz“, „hol Stöckchen“ kommandiert werden.
- Ein sechzehnjähriger Schüler muss in einem Pflegeheim über mehrere Monate jedes Wochenende arbeiten. Erst nachdem er auch für alle Weihnachtstage und für Silvester im Dienstplan steht, erkundigt er sich bei der Politiklehrkraft nach der Rechtslage.
- In einem Handwerksbetrieb werden rassistische Witze erzählt. Ein Schüler fühlt sich unter Druck gesetzt mitzulachen.
- Schüler*innen, die ihr praktisches Jahr in einem Krankenhaus absolvieren, sind irritiert über die unterschiedliche Versorgung von Privat- und Kassenpatienten. Sie empfinden die Ungleichbehandlung als sozial ungerecht.

Durch das fallanalytische Vorgehen setzt politische Bildung an den lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden an. Für die Initiierung von Lernprozessen ist das unerlässlich. Wir lernen, wenn wir dem „Lernstoff“ persönliche Relevanz zuweisen können. Entscheidend ist jedoch, dass der Transfer von der subjektiven zur objektiven, gesellschaftlichen Betroffenheit erfolgt. Die oben dargestellten Fallbeispiele haben alle neben der persönlichen Betroffenheit auch eine objektiv politisch-gesellschaftliche Bedeutsamkeit. Walter Gagel skizziert in seinem Aufsatz „Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit“ (1986, S. 33–40) einen idealtypischen Erkenntnisprozess entlang von drei Schritten:

- 1. Verstehende Annäherung:** Durch personalisierte, problemorientierte Alltagserzählungen (Situationen) sollen die Lernenden ein Problem wahrnehmen, sich diesem annähern und die Bedeutsamkeit (für das eigene und das Leben anderer) erfassen.
- 2. Erkenntnisbezogene Objektivierung:** Nun soll durch den Wechsel der Erkenntnisweisen eine Distanzierung erfolgen, indem verallgemeinerungsfähige Erklärungen (Objektivierung) gesucht werden. So sollen, auch mit Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien, übergreifende strukturelle Ursachen, Sinnzusammenhänge, Mechanismen herausgearbeitet werden.
- 3. Problembezogene Reflexion:** Diskutiert werden mögliche politische (auch individuelle) Konsequenzen zur Überwindung des fundamentalen Problems, das in der Alltagserzählung aufgezeigt wird. Gagel deutet – in Anlehnung an Wolfgang Klafki – diejenigen Probleme als bedeutsam für den politischen Unterricht, die als zentrale Probleme der Gegenwart und Zukunft gelten, z. B. Krieg und Frieden, Terrorismus, Menschenrechte, Klimawandel.

Über berufs- und arbeitsweltorientierte Fall- oder auch Problemanalysen können gesellschaftliche Schlüsselprobleme erschlossen werden. Weitere lehrlernmethodische Zugänge sind Simulationsmethoden, z. B. die Simulation einer Tarifverhandlung oder die Analyse von Dilemma-Situationen (siehe die oben dargestellte Situationskizze zu rechtsextremen Witzen im Betrieb). Diese knappen unterrichtspraktischen Erläuterungen sollen exemplarisch aufzeigen, dass es sehr gut möglich ist, politische Bildung und Berufsbildung integrativ umzusetzen.

Der lebensweltliche Zugriff wird vermutlich einer der lehrlernmethodischen Wege sein, mit dem diejenigen Lernenden an berufsbildenden Schulen erreicht werden können, die ein geringes Interesse an formaler Politik (z. B. Institutionenkunde) aufweisen, die ein niedriges

politisches (kollektives) Selbstwirksamkeitsempfinden haben und deren Sachwissen über Politik im Vergleich zu Gymnasiasten und Studierenden deutlich niedriger ist. Das Interesse an Politik und die Bereitschaft, sich im demokratischen Prozess einzubringen, korreliert bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland eng mit der sozialen Herkunft, dem formalen Bildungsstatus und dem Empfinden, durch politisches Engagement etwas bewirken zu können (Schneekloth/Albert 2019, S. 96; Zurstrassen 2020a, S. 47). Empirisch ist vielfach durch die Politikwissenschaft nachgewiesen worden, dass formal höher gebildete und sozioökonomisch besser gestellte Sozialgruppen ihre Interessen politisch besser durchsetzen können (Schäfer et al. 2013, S. 13; zur ungleichen sozialstrukturellen Responsivität siehe Elsässer et al. 2017). Politik werde, so Schäfer et al. (2013, S. 13) zunehmend zu einer exklusiven Veranstaltung für Menschen aus den mittleren und oberen Sozialmilieus der Gesellschaft.

Junge Menschen aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus besuchen oft berufsbildende Schulen. Politischer Bildung an berufsbildenden Schulen kommt eine kompensatorische Rolle zu, indem sie die Lernenden, die aufgrund ihrer sozioökonomischen, familiären Herkunft und ihres Bildungsweges ungleiche politische Lernchancen haben (Baykara-Krumme/Deimel 2017, S. 318; Wohnig 2017), befähigt, für ihre Interessen politisch eintreten zu können. Der politische Unterricht an berufsbildenden Schulen ist umso bedeutsamer, da junge Menschen, deren politisches Interesse in dieser Lebensphase nicht geweckt wird, später kaum noch für die Auseinandersetzung mit Politik gewonnen werden können (Grob 2009) und folglich die Angebote der Erwachsenenbildung, zumindest statistisch gesehen, diese Sozialgruppe nicht mehr erreichen.

Abschließende Bemerkung

Absehbar ist, dass sich der Deutungskonflikt über die Zielsetzungen politischer Bildung an berufsbildenden Schulen und in der Erwachsenenbildung in Zukunft noch verstärken wird.

Scharf konturiert konkurrieren zwei Bildungsziele. Erstens ein politisches Bildungsverständnis, das die Befähigung zur politischen Mündigkeit verfolgt. Dahinter steht in der Berufs- und Erwachsenenbildung das Leitbild des/der politisch mündigen, emanzipierten Arbeitnehmers/Arbeitnehmerin, der berufliche, politische und lebensweltliche Erfahrungen deuten und für seine/ihre Interessen im Betrieb, der Arbeitswelt und der Gesellschaft eintreten kann.

Zweitens ein Verständnis von politischer Bildung, das demokratische Kompetenz vor allem als betriebswirtschaftliche Ressource versteht. Zielsetzung ist die Optimierung betrieblicher Prozesse mittels demokratischer Kompetenzen. Als Maßnahme im Sinne der Sozialisation des „unternehmerischen Selbst“ wird politische Bildung eine sozialdisziplinierende, durchaus auch sozial integrierende Funktion zugewiesen.

Seitens der Gewerkschaften wird in Zukunft ein noch stärkeres bildungspolitisches Engagement für politische Bildung an berufsbildenden Schulen erforderlich sein, um der Verbetriebswirtschaftlichung politischer Bildung entgegenzuwirken.

Wertet man das Gutachten des Aktionsrats Bildung, das vom Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2020 herausgegeben wurde allerdings als Positionspapier der Unternehmerverbände, dann besteht ausgehend von den dort ausgeführten Empfehlungen aber eine gute Diskussionsbasis.

[zurück zum Inhalt](#)

Literatur

- Baethge, Martin (Verf.). Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2018): Der Beitrag der Arbeits- und Berufssoziologie zur Berufsbildungsforschung. Online verfügbar: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AG_BFN_Beitrags_Baethge.pdf (abgerufen am 6.6.2020).
- Baykara-Krumme, Helen/Deimel, Daniel (2017): Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, New York, S. 306–324.
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hans-Jürgen (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder und Forschungsergebnisse. Reinbek.
- Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf.
- Bös, Nadine (2020): Partizipation von Mitarbeitern: Demokratie im Büro. In: Die Zeit Online (13.6.2020). Online verfügbar: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/buero-co/partizipation-der-mitarbeiter-demokratie-im-buero-16800958.html> (abgerufen am 25.5.2020).
- Bröckling, Ulrich (2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 6. Aufl. Frankfurt am Main.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln.
- Elsässer, Lea/Hense, Svenja/Schäfer, Armin (2017): Dem deutschen Volke? Die ungleiche Responsivität des Bundestags. In: Zeitschrift für Politikwissenschaften, H. 27, S. 161–180.
- Elsholz, Uwe/Meyer, Rita (2003): Konvergenzen gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung. In: Report: Literatur- und Forschungsreport 2003/1: Erwachsenenbildung und Demokratie, S. 93-101: Online verfügbar: <http://www.die-bonn.de/id/1791> (abgerufen am 25.5.2020).
- Faulstich, Peter (2004): Die Desintegration von „politischer“ und „beruflicher“ Bildung in Deutschland ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar. In: Hufer, Klaus-Peter/Pohl, Kerstin/Scheurich, Imke (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 80–99.
- Gagel, Walter (1986): Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit. Der Zusammenhang zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit als Erkenntnisprozess. Gegenwartskunde 1, 31-44.
- Grabmeier, Stephan (2020): „Neue Arbeit“ – wie Mitarbeiter noch raffinierter ausgebeutet werden. Die New-Work-Lüge. In: Manager Magazin. Online verfügbar: <https://www.manager-magazin.de/lifestyle/artikel/new-work-die-luege-der-neuen-arbeit-a-1251629.html> (abgerufen am 4.6.2020).
- Grob, Urs (2009). Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter: Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: 1527 ‚Lebensgeschichten‘ von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter. Wiesbaden, S. 329–372.
- Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2012): Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, Ullrich/ Bittlingmayer, Uwe H. /Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 883–899.
- Helbig, Marcel/Morar, Tatiana (2017): Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten. Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung. Discussion Paper 5/2017. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online verfügbar: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2017/p17-005.pdf> (abgerufen am 5.5.2020).
- ILO (1974): Übereinkommen 140. Übereinkommen über den bezahlten Bildungsurlaub, 1974. Online verfügbar: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/-normes/documents/normativeinstrument/wcms_c140_de.htm (abgerufen am 1.6.2020).
- Kerschensteiner, Georg (1901): Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt.
- Klovert, Heike (2019): New-Work-Experte Frédéric Laloux: „Was Chefs von oben entscheiden, bewirkt oft wenig“. In: Spiegel Online vom 27.3.2019. Online verfügbar: <https://www.spiegel.de/karriere/new-work-experte-frederic-laloux-was-chefs-von-oben-entscheiden-bewirkt-oft-wenig-a-1256965.html> (abgerufen am 4.6.2020).
- Kultusminister Konferenz (2018): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberuf. Online verfügbar: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf (abgerufen: 05.06.2020).
- Kutscha, Günter (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jg. 99. Heft 3/2003, S. 328–349.
- Laloux, Frédéric (2015): Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München.
- Münder, Raimund/Dietl-Dinev, Constantin (Hrsg.) (1998): Der Arbeits- und Berufspädagoge Kerschensteiner genauer unter die Lupe genommen. Online verfügbar: https://www.gew-muenchen.de/fileadmin/dateien/Aktuelle_Homepage/Aktivengruppen/Personalrat_Vertrauensfrau/AK_Personalraete_und_Vertrauensleute/Kerschensteiner_Kopie-2.pdf (abgerufen am 2.7.2020).
- Olberg, Hans-Joachim von (1988): Sozialisationsbedingungen als Faktoren für politisches Lernen in berufsbildenden Schulen, in: Gagel, Walter/Menne, Dieter (Hrsg.): Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW. Opladen, S. 123–138.

- Preuß, Susanne (2017): Bildungsurlaub. Streit über politische Weiterbildung. In: FAZ vom 9.8.2017. Online verfügbar: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/recht-und-gehalt/bildungsurlaub-streit-ueber-politische-weiterbildung-15144061.html> (abgerufen am 25.6.2019).
- Robinson, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.
- Rophol, Günter (1979): Eine Systemtheorie der Technik. München/Wien.
- Schäfer, Armin/Vehrkamp, Robert/Gagné, Jérémie Felix (2013): Prekäre Wahlen. Milieus und soziale Selektivität der Wahlbeteiligung bei der Bundestagswahl 2013. Gütersloh.
- Schneekloth, Ulrich/Albert, Matthias (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 18. Shell Jugendstudie – Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Frankfurt am Main, S. 47–101.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2020): Gutachten des Aktionsrats Bildung: Bildung zu demokratischer Kompetenz. Münster.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.
- Weinbrenner, Peter (1987): Prinzipien und Elemente einer zukunftsorientierten, arbeits- und berufsbezogenen Politischen Didaktik in: Ders. (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung an berufsbildenden Schulen. Alsbach, S. 1–30.
- Weitkämper, Florian (2019): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit : eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Wiesbaden.
- Wittau, Franziska/Zurstrassen, Bettina (2017): Lebenswelt und Arbeitswelt – lebensweltliche Bezüge in der Berufsbildung. In: Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia/Fischer, Andreas (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Hohengehren, S. 137–152.
- Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden.
- Zurstrassen, Bettina (2020a, im Erscheinen): Politisch-soziale Ungleichheit und diskriminierende Strukturen in der sozialwissenschaftlichen Bildung. In: Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina: Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Frankfurt am Main, S. 46-53.
- Zurstrassen, Bettina (2020b): Politisch-demokratische Mündigkeit in Beruf und Gesellschaft. Der Bildungsauftrag der Berufsschule. In: Albrecht, Achim u.a. (Hrsg.): Jetzt erst recht. Politische Bildung. Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt am Main, S. 133–144.
- Zurstrassen, Bettina (2019): Auch das Berufliche ist politisch. Zum Zusammenhang von politischer Sozialisation und beruflichem Lernen. Kommentar zur interdisziplinären Fachtagung der bpb und der KMK zum Thema: „Politische Bildung an beruflichen Schulen: Stand und Perspektiven“. Online verfügbar: <https://www.bpb.de/lernen/projekte/299683/auch-das-berufliche-ist-politisch> (abgerufen am 6.6.2020).
- Zurstrassen, Bettina (2012): Politisches Lernen an berufsbildenden Schulen. In: bpb (2012): Auch das Berufliche ist politisch. Neun Bausteine für den lernfeldorientierten Unterricht. Bonn, S. 9–31.

[zurück zum Inhalt](#)

Lehr-Lern-Methoden als politisches Steuerungsinstrument – am Beispiel eines Classroom Experiments zum „Komparativen Kostenvorteil“

// von Prof. Dr. Bettina Zurstrassen //

Problemaufriss

Lehr-Lern-Methoden sind Instrumente zur Durchsetzung gesellschaftspolitischer Ideen und Interessen. In fachdidaktischen Darstellungen zu Lehr-Lern-Methoden wird dieser Aspekt oft vernachlässigt. Selten wird reflektiert, welches gesellschaftliche Paradigma, politische und ökonomische Interessen mit Lehr-Lern-Methoden im Unterricht verfolgt werden.

In diesem Beitrag soll am Beispiel eines Classroom Experiments zum „Komparativen Kostenvorteil“ aufgezeigt werden, wie mit Einsatz des Experiments Lernenden die neoklassische Position des internationalen Freihandels „spielerisch“ vermittelt wird. Kritische Perspektiven auf den Freihandel und die internationale Arbeitsteilung werden bei dem Experiment zumeist nicht eröffnet.

Oft wird bei Classroom Experiments für die ökonomische Bildung gegen die Grundsätze des Beutelsbacher Konsens verstoßen, z. B. gegen das Verbot der Überwältigung (Indoktrination) und das Gebot der Kontroversität, wonach das, was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, so auch im Unterricht thematisiert werden muss.

Phasenschema zum Ablauf von Experimenten

Zur Durchführung von Experimenten haben Schlösser und Schuhen folgendes „Allgemeine[s] Phasenschema für Experimente im Ökonomieunterricht“ definiert (2011: 61):

1. Konfrontation mit der Spielsituation

Die Spielsituation und die Spielregeln werden erklärt.

2. Strategiefindung

Hier sind strategisches und mehrdimensionales Denken gefordert.

3. Spiel

Der Lehrer leitet das Spiel als Moderator, während die Schüler Akteure und zugleich Beobachter sind.

4. Zusammentragen der Ergebnisse

Auf einem Blatt Papier können die Ergebnisse gesammelt und protokolliert werden.

5. Vergleich mit der Theorie

Stimmt das im Spiel erarbeitete empirische Ergebnis mit dem überein, was die Theorie voraussagt?

In diesem Beitrag wird im ersten Teil das Classroom Experiment zum Komparativen Kostenvorteil entlang des von Schlösser und Schuhen vorgeschlagenen Ablaufrasters dargestellt. Danach wird die oben ausgeführte lehrerlernmethodisch- didaktische Kritik am dargestellten Classroom Experiment exemplarisch aufgezeigt.

Die Darstellung in diesem Beitrag ist so angelegt, dass Lehrkräfte anhand der Materialien das Experiment im Unterricht durchführen können.

Experiment zum „Komparativen Kostenvorteil“

Mit dem Classroom Experiment zur „Theorie des komparativen Kostenvorteils“ von David Ricardo wird eine der bekanntesten und politisch einflussreichsten Außenhandlungstheorien für den Unterricht lehrerlernmethodisch aufgearbeitet. Das Ricardo-Theorem baut auf der „Theorie des absoluten Kostenvorteils“ (1776) des schottischen Nationalökonomen Adam Smith auf.

Nach Smith sollte ein Land dasjenige Gut produzieren, das es im Vergleich zu anderen Ländern am kostengünstigsten herstellen kann. Es hat dann einen absoluten Kostenvorteil gegenüber anderen Volkswirtschaften. Beim internationalen Handel mit diesem Gut kann es durch die Arbeitsteilung

lung seinen absoluten Kostenvorteil nutzen. Mit den Einnahmen aus dem Export des Gutes kann es kostengünstiger Waren von anderen Staaten erwerben, deren Produktion im Land im Vergleich zu anderen Nationen kostenintensiver ist. Der internationale Handel soll so zum Wohlstand der Nationen beitragen.

Die zentrale Kritik an Smiths Theorie bestand darin, dass Nationen, die bei keinem Gut einen absoluten Kostenvorteil haben, auch keinen Außenhandel betreiben können. Zudem dürften auch keine Handelshemmnisse, z. B. Ein- und Ausfuhrzölle bestehen, die im- oder exportierte Waren verteuern.

David Ricardo hat mit seiner Außenhandelstheorie des relativen, komparativen Kostenvorteils (1817-21) die Annahme von Smith korrigiert und weiterentwickelt. Diese besagt, dass sich internationaler Handel auch dann lohnt, wenn ein Staat bei keinem Gut einen absoluten Kostenvorteil hat. Wenn zwischen zwei Handelspartnern, so das Ricardo-Theorem, bei der Produktion von Gütern unterschiedliche Produktionskostenstrukturen bestehen, soll sich jedes Land im Sinne der Arbeitsteilung auf die Produktion des Gutes konzentrieren, das es relativ, im Vergleich zum anderen Staat am günstigsten produzieren kann.

Ricardo hat seine Außenhandelstheorie am Beispiel des Handels mit Tuch und Wein zwischen England und Portugal aufgezeigt. Seine Berechnung ist in volkswirtschaftlichen Lehrbüchern und in Classroom Experiments mit unterschiedlichen Staaten und Produkten tausendfach reproduziert worden.

Umsetzung des Classroom Experiments

1. Runde des Experiments: Produktion von FFP3-Atemschutzmasken

Am Beispiel der Produktion von FFP3-Atemschutzmasken soll die Theorie des „Komparativen Kostenvorteils“ im Experiment erarbeitet werden.

Die Lerngruppe wird in 12 Gruppen eingeteilt. Acht Gruppen repräsentieren Staaten des globalen Südens und vier Gruppen Staaten des globalen Nordens.

Die Gruppen erhalten in der ersten Runde des Experiments folgende Arbeitsanweisungen:

Arbeitsblatt für Staaten des globalen Südens

Sie leben in einem Staat des globalen Südens. Ihr Land ist vor allem durch die Agrarwirtschaft geprägt. Im Monat stehen Ihnen 20.000 Arbeitseinheiten für die Produktion von FFP3-Atemschutzmasken zur Verfügung. Aufgrund einer Pandemie ist der Bedarf nach FFP3-Atemschutzmasken in den nächsten Jahren sehr hoch.

Für die Produktion von FFP3-Atemschutzmasken benötigen Sie Filter und Stoff. Sie benötigen für die Produktion eines Filters drei Arbeitseinheiten. Die Herstellung des Stoffes erfordert zwei Arbeitseinheiten. Filter und Stoff bilden eine Produktionseinheit. Nur Filter oder nur Stoff sind nicht verwertbar.

Berechnen Sie, wie viele FFP3-Atemschutzmasken, bestehend aus Filtern und Stoff, Sie mit den 20.000 Arbeitseinheiten produzieren können, wenn Sie die Ressourcen optimal nutzen.
Ergebnis:

Arbeitsblatt für Staaten des globalen Nordens

Sie leben in einem Staat des globalen Nordens. Ihr Land ist vor allem durch Industrieproduktion geprägt. Im Monat stehen Ihnen 20.000 Arbeitseinheiten für die Produktion von FFP3-Atemschutzmasken zur Verfügung. Aufgrund einer Pandemie wird der Bedarf nach FFP3-Atemschutzmasken in den nächsten Jahren sehr hoch sein.

Für die Produktion von FFP3-Atemschutzmasken benötigen Sie Filter und Stoff. Sie benötigen für die Produktion eines Filters eine Arbeitseinheit. Die Herstellung des Stoffes erfordert 1,5 Arbeitseinheiten. Filter und Stoff bilden eine Produktionseinheit. Nur Filter oder nur Stoff sind nicht verwertbar.

Berechnen Sie, wie viele FFP3-Atemschutzmasken, bestehend aus Filtern und Stoff, Sie mit den 20.000 Arbeitseinheiten produzieren können, wenn Sie die Ressourcen optimal nutzen.
Ergebnis:

Zur Berechnung:

Bei 20.000 Arbeitseinheiten kann jeder Staat des globalen Südens maximal 4.000 FFP3-Atemschutzmasken produzieren, da er insgesamt fünf Arbeitseinheiten pro Atemschutzmaske benötigt. Alle acht Staaten des globalen Südens können zusammen 32.000 Atemschutzmasken produzieren.

Die vier Staaten des globalen Nordens sind aufgrund ihrer höheren Produktivität in der Lage, mit den jeweils zur Verfügung stehenden 20.000 Arbeitseinheiten jeweils 8.000 FFP3-Atemschutzmasken herzustellen, insgesamt also 32.000 FFP3-Atemschutzmasken.

Ohne den internationalen Freihandel können die Staaten insgesamt 64.000 FFP3-Atemschutzmasken produzieren.

2. Runde des Experiments: Internationale Arbeitsteilung und Freihandel

In der zweiten Runde des Experiments sollen die Staaten des globalen Nordens und des globalen Südens eine Han-

delsbeziehung aufnehmen. Die Teilnehmenden erhalten zur Vorbereitung und Durchführung der Handelsphase folgendes Arbeitsblatt:

Arbeitsblatt

Internationaler Handel: Marktregeln und Handlungsergebnisse

Bisher haben die Staaten keinen Außenhandel betrieben. Da Sie aber mehr FFP3-Atemschutzmasken benötigen, möchten Sie Handelsbeziehungen aufnehmen. Gemäß dem Theorem des „Komparativen Kostenvorteils“ ist es möglich, durch internationale Arbeitsteilung und Freihandel die Produktion zu steigern.

Jeder Staat überlegt für sich, wie viele Filter bzw. Stoff er mit den zur Verfügung stehenden 20.000 Arbeitseinheiten für den Handel produzieren möchte.

Beratungsergebnis:

Notieren Sie bitte Ihre Entscheidung auf dem Arbeitsblatt.

Nordstaat Südstaat (Bitte ankreuzen)

Entscheidung über die Verwendung der 20.000 Arbeitseinheiten

Anzahl der Filter für den internationalen Freihandel:

Anzahl der Stoff-Einheiten für den internationalen Freihandel:

Die Lehrkraft eröffnet den Markt, wenn alle Gruppen ihre Entscheidungen getroffen haben.

Marktregeln:

1. Sie dürfen auf dem Markt als Staat des globalen Südens nur mit Staaten des globalen Nordens handeln. In gleicher Weise dürfen Staaten des globalen Nordens nur mit Staaten des globalen Südens Handel treiben.
2. Die Produkte dürfen nur eins zu eins getauscht werden. Ein Filter darf z. B. nur gegen eine Einheit „Stoff“ getauscht werden.
3. Verwertbar sind am Ende nur Einheiten von Filter und Stoff, die jeweils eine FFP3-Atemschutzmaske ergeben.

Jeder Staat dokumentiert seine Produktions- und Handelsentscheidungen:

Mit den Staaten des globalen Südens bzw. Nordens wurden folgende Güter gehandelt:

Anzahl der Stoff-Einheiten, die verkauft wurden:

Anzahl der Stoff-Einheiten, die gekauft wurden:

Anzahl der Filter, die verkauft wurden:

Anzahl der Filter, die gekauft wurden:

Nach dem Handel auf dem Markt verfügt der Staat über

Anzahl der Filter:

Anzahl der Stoff-Einheiten:

Anzahl der Einheiten von Filter und Stoff, die zusammen, die FFP3-Masken ergeben:

Begründen Sie Ihre Produktionsentscheidungen und Ihr Vorgehen beim internationalen Handel:

Nach der ersten Handelsrunde zählt jeder Staat seine Einheiten aus. Auf der Tafel, Flip Chart etc. werden die Handlungsergebnisse der zwölf Staaten notiert und danach addiert.

In der **Tabelle 1** ist das optimale Ergebnis dargestellt, das die Staaten des globalen Südens durch die Arbeitsteilung und den Handel mit den Staaten des globalen Nordens erzielen können:

Tab. 1: Optimales Handelsergebnis der Staaten des globalen Südens

Staaten des globalen Südens	Produktion	Handel	Ergebnis
1 – 8	10.000 Stoff	5.000 Stoff gegen 5.000 Filter	5.000 Einheiten von Filtern und Stoff, also 5.000 FFP3-Atmungsmasken pro Staat

In der **Tabelle 2** ist das optimale Ergebnis dargestellt, das die Staaten des globalen Nordens durch die Arbeitsteilung

und den Handel mit den Staaten des globalen Südens erzielen können:

Tab. 2: Optimales Handelsergebnis der Staaten des globalen Nordens

Staaten des globalen Nordens	Produktion	Handel	Ergebnis
1 – 4	20.000 Filter	10.000 Filter gegen 10.000 Stoff	10.000 Einheiten von Filtern und Stoff, also 10.000 FFP3-Atmungsmasken

Wenn die Staaten die Vorteile der internationalen Arbeitsteilung ausreizen, können Sie gemeinsam 80.000 FFP3-Atmungsmasken produzieren. Die Produktion kann also durch die Arbeitsteilung bei Bedingungen des Freihandels um 16.000 FFP3-Atmungsmasken gesteigert werden.

Dieses Ergebnis tritt dann ein, wenn jeder Staat nur das Produkt herstellt, für das er die wenigsten Arbeitseinheiten benötigt. Die Staaten des globalen Südens sollten gemäß der Konstruktion des Experiments demnach „Stoff“ und die Staaten des globalen Nordens „Filter“ produzieren.

Wenn das optimale Handelsergebnis nicht erzielt wurde, ist es möglich, eine weitere Handelsrunde durchzuführen, bei der sich die Staaten des globalen Südens und die des globalen Nordens abstimmen können.

Bei Lerngruppen mit einem geringeren Abstraktionsvermögen ist es zudem möglich, die Arbeitseinheiten auf 20 zu reduzieren. Die Lehrkraft kann dann für den Handel vorher jeweils die entsprechende Anzahl Papierausdrucke mit Filterabbildungen bzw. Stoffabbildungen ausgeben. Durch das haptische Element wird die Veranschaulichung gefördert.

Ableich des Experiments mit der Theorie

Gemäß des Phasen-Schemas von Schuhen und Schlösser soll in der fünften Phase das Experiment mit der Theorie abgeglichen werden.

Das kann textbasiert erfolgen oder mit Einsatz eines Lehrfilms, z. B. dem der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft mit dem Titel „Ökonomie in 90 Sekunden: David Ricardo und die komparativen Kostenvorteile“ (<https://www.youtube.com/watch?v=G5cJUV5rcH4>). Ein differenzierteres Lehrvideo bietet die bpb (2020) in ihrem Dossier „Freihandel versus Protektionismus“ an.

Das klassische Ricardo-Theorem erklärt die Vorteile des internationalen Freihandels und der Arbeitsteilung, wenn sich Länder auf die Produktion von Gütern konzentrieren, bei denen sie einen relativen Kostenvorteil haben. Durch die Spezialisierung soll das Wachstum gefördert und somit der materielle Wohlstand in den beteiligten Staaten gesteigert werden.

Kritik am Classroom Experiment: Überwältigung

Wie zu Beginn des Beitrags bereits ausgeführt wurde, birgt das Classroom Experiment zum „Komparativen Kostenvorteil“ aufgrund der zumeist einseitigen Auseinandersetzung mit der Theorie die Problematik der politischen Überwältigung, wenn die dem Classroom Experiment zugrunde liegenden Theorien oder Modellannahmen nicht systematisch in den fachwissenschaftlichen und politischen Diskussionsstand eingeordnet werden. Das ist im Phasenschema von Schlösser/Schuhen nicht vorgesehen. Es bleibt bei dem Abgleich, d. h. bei der Bestätigung der Theorie des „Komparativen Kostenvorteils“. Dieses Problem findet sich auch in vielen Lehrbüchern und -materialien (z. B. Bergstrom/Miller 1997: 295) oder auch im oben erwähnten Lehrfilm der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (2014).

Angesichts der oben angerissenen Kritik bedarf es einer dringenden Ergänzung des Phasenschemas um zwei weitere Phasen:

1. Lehr-Lernmethodische Reflexion des Experiments

Experimente sind didaktisch so konzipiert, dass die Annahmen der zugrunde liegenden Theorie oder ökonomischen Modelle eintreten, wenn sich die Teilnehmenden an die gesetzten Rahmenbedingungen halten.

Es handelt sich oft um Artefakte, d. h. die Ergebnisse werden durch die Konstruktion des Classroom Experiments hervorgerufen. Sie sind daher lediglich ein didaktisches Instrument zur inhaltlichen Erarbeitung von Paradigmen und ökonomischen Modellen, aber keine wissenschaftliche Beweisführung.

2. Einordnung der im Experiment erarbeiteten Theorien oder Modellannahmen in den politisch-gesellschaftlichen, ethischen und wissenschaftlichen Diskussions- und Forschungsstand

Das mit dem Classroom Experiment erschlossene Paradigma oder ökonomische Modell muss gemäß den didaktischen Prinzipien der Kontroversität und der Wissenschaftsorientierung in den wissenschaftlichen und politisch-gesellschaftlichen Diskussionsstand eingeordnet werden.

Die Leistung von abstrakten Modellen und Theorien liegt in der aggregierten, vereinfachten und stark perspektivierten Sicht auf Phänomene. Mit diesen Sichtweisen sind spezifische Annahmen (Planungsparadigma, Handlungsmodelle, ...) verbunden. Die im Classroom Experiment erarbeiteten Theorien und Modelle sollten demnach entlang von Kriterien wie Annahmen, Angemessenheit, Abstraktion und (Grenzen der) Aussagekraft analysiert werden.

Den Lernenden darf zudem nicht vorenthalten werden, dass die Bewertung von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen, von Theorien und Modellen paradigmatischen, weltanschaulichen und historischen Deutungen unterliegen (Hausen 2009: 179).

Das Gebot der Kontroversität und Wissenschaftsorientierung

In der Wirtschaftswissenschaft und den anderen Sozialwissenschaften gibt es eine breite theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Ricardo-Theorem. Kritik und Korrekturen am Ricardo-Theorem werden von Vertretern/Vertreterinnen unterschiedlicher paradigmatischer Schulen vorgenommen. Die Kritik und Korrekturen setzen auf verschiedenen Ebenen an. Diskutiert werden die Annahmen des Theorems (Grenzen), seine Gültigkeit für moderne Volkswirtschaften und die politischen, ökologischen und sozialen Auswirkungen der internationalen Arbeitsteilung und des Freihandels.

Das Ricardo-Theorem wird vor allem von Verfechtern des Freihandels teilweise ideologisch vertreten.

Neoklassisch argumentierende Wissenschaftler/Wissenschaftlerinnen legen den Fokus auf die notwendigen Korrekturen und Anpassungen des Theorems. Seine normativen Grundannahmen, also das Vertrauen in die wohlstandssteigernden Effekte des Freihandels, der Glaube an die regulierenden Kräfte des Marktes (Adam Smiths „Unsichtbare Hand“) und die Unendlichkeit der Bedürfnisse bei zugleich knappen Ressourcen, stellen sie nicht oder nur bedingt in Frage.

Politisch argumentieren sie, dass Friedenssicherung ein weiterer Effekt des internationalen Freihandels ist. Neben den oben erwähnten wohlfördernden Effekten, könne der Freihandel international befriedend wirken, weil die Opportunitätskosten eines militärischen Konflikts für einen Staat und seine Unternehmen steigen, z. B. wenn Embargos und Handels- oder auf Ebene der Konsumenten Kaufboykotte die Folge sind.

Die Kritik von nicht-neoklassisch argumentierenden Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen und von Globalisierungskritikern/Globalisierungskritikerinnen geht darüber hinaus. Sie erörtern erstens die Grenzen des Theorems, zeigen Anpassungsbedarfe auf und diskutieren die politischen, sozialen und ökologischen Auswüchse des internationalen Freihandels und der Arbeitsteilung (Felber 2017). Die normativen Grundannahmen des Ricardo-Theorems werden hinterfragt.

Den durchaus gewichtigen Argumenten für die internationale Arbeitsteilung und dem Freihandel gemäß dem Ricardo-Theorem steht eine Vielzahl kritischer Einwände gegenüber. Die Breite der Diskussion kann in diesem Beitrag nicht dargestellt werden. In groben Zügen können nur einige wenige Einwände skizziert werden. Zur vertiefenden Auseinandersetzung im Unterricht bietet sich das Dossier der bpb (2020) „Freihandel versus Protektionismus“ an.

- **Wohlstandssteigernde Effekte durch Arbeitsteilung für alle?**

Um die Effekte der internationalen Arbeitsteilung und des Freihandels zu maximieren, verlegen viele mittelständische und vor allem große Unternehmen die Produktion in Staaten mit deutlich niedrigeren Produktionskosten (erzielt z. B. durch geringere Löhne, niedrigere Sozial-, Arbeitsschutz- und Umweltschutzstandards auf der einen Seite und Subventionen auf der anderen Seite). Gemäß dem Theorem der komparativen Kosten sollten die entlassenen Arbeitskräfte in die Wirtschaftszweige umgeleitet werden, bei denen das Inland komparative Vorteile aufweist (Kruber u.a. 2008). In einer hochspezialisierten Arbeitswelt ist der Wechsel der Arbeitsstelle und des Berufes aber oft nicht oder nur durch Umschulung und Umzug möglich. Die Anforderungen an Arbeitnehmer*innen hinsichtlich der Flexibilität, der Mobilität und der beruflichen Fort- und Weiterbildung steigen. Damit verbunden sind oft auch psychische Belastungen.

Standortverlegungen von Unternehmen in andere Staaten führen oft zu Arbeitslosigkeit am alten Standort und verursachen erhebliche soziale Probleme. Im Ruhrgebiet oder auch entlang des „rust-belt“ der USA sind die sozialen und politischen Verwerfungen des Strukturwandels (Lichter 2018), der durch die internationale Arbeitsteilung und den Freihandel zumindest beschleunigt und verstärkt wurde, bis heute allgegenwärtig (Hein/Werning 2018).

Freihandel und internationale Arbeitsteilung fördert den materiellen Wohlstand, aber es gibt auch Verlierer in den Industrie- und in den Ländern des globalen Südens.

- **Race to the bottom**

Der Freihandel und die Arbeitsteilung, so eine weitere Befürchtung, können zu einem „race to the bottom“, d. h. einem Unterbietungswettbewerb zwischen Welt(-Regionen) und Nationalstaaten um möglichst geringe Löhne und Lohnnebenkosten, Arbeitsschutz, Sozialstandards, Umweltschutzaufgaben oder auch Verbraucherschutzauflagen führen.

Befürworter des Freihandels wenden ein, dass durch Einfuhrbestimmungen (z. B. Produktstandards) oder

durch Konsumentenverhalten (Kaufboykotte, Erwerb von fair hergestellten Produkten) auch das Gegenteil eintreten könne.

Das Argument des komparativen Standortnachteils ist eines der zentralen Instrumente der Industrie- und Arbeitgeberverbände bei Tarifverhandlungen oder bei der Abwehr von höheren Arbeits- und Sozialstandards und Umweltschutzaufgaben.

- **Machtverlust der Politik**

Internationaler Freihandel bedarf einer ordnungspolitischen Regulierung. Dass diese erforderlich ist, darüber besteht in der Politik und Wirtschaftswissenschaft ein weitreichender Konsens. Diskutiert wird jedoch über den Grad der Regulierung.

In Anbetracht der sich globalisierenden Ökonomie und der Entstehung von weltweit agierenden Konzernen, die eine erhebliche Marktmacht (bis hin zu Monopolen) haben, verschiebt sich gegenüber der oft national agierenden Politik die Machtbalance zu Gunsten der Konzerne. Für die Demokratie erwachsen hieraus erhebliche Gefährdungen, weil die politische Partizipation der Bürger*innen (Stichwort: „Schein-Wahlen“) zunehmend ausgehöhlt werde (Crouch 2017, Lichter 2018).

- **Freihandel zum Nachteil von „Entwicklungsländern“**

Viele Staaten des globalen Südens haben sich auf die Produktion und den Export von Rohstoffen spezialisiert. Industriell gefertigte Waren werden dagegen auf dem Weltmarkt von den Industriestaaten gekauft und importiert. Ausgehend von der Prebisch-Singer-These verschlechtern sich langfristig beim Freihandel die Terms of Trade (reales Austauschverhältnis) zu Lasten der „Entwicklungsländer“. Erklärt wird dies mit den unterschiedlichen Marktstrukturen bei Rohstoffen sowie agrarischen Produkten im Vergleich zu industriell gefertigten Gütern. Die Preisentwicklung für Rohstoffe falle langfristig hinter die von Industriegütern zurück (Toye/Toye 2003: 438). Zur lesenswerten Rezeptionsgeschichte und Kontroverse der Prebisch-Singer-These, die empirisch mehrfach belegt wurde (Schirm/Reinstaller 2015, S. 12), ist der Aufsatz von Toye/Toye sehr lesenswert.

Die Konzentration auf Rohstoffe führt langfristig in den Staaten des globalen Südens technologisch-industriell zu Entwicklungsverzögerungen. Ob man diese Entwicklung allerdings als problematisch bewertet, ist jedoch auch eine Frage der Weltanschauung.

- **Versorgungsprobleme in Krisenzeiten**

Der Verzicht, Güter nicht mehr zu produzieren, bei denen ein Land international nicht oder nur bedingt wettbewerbsfähig ist, kann auch bei Industrieländern

zu politischen, sozialen und ökonomischen Abhängigkeiten führen. In Krisenzeiten kann die Versorgung mit diesen Gütern gefährdet sein. Diskutiert wird diese Problematik gegenwärtig vor allem mit Blick auf die Versorgungssicherheit bei Medikamenten und medizinischer Schutzbekleidung, die vielfach in China und in Indien hergestellt werden. Die Entscheidung von Regierungen, im Sinne der Autarkie die Produktion im Land zu halten, ist oft mit hohen Kosten (Subventionen) verbunden (siehe Subventionen für landwirtschaftliche Produkte, Kohle).

Schülerinnen und Schüler, die z. B. im Experiment in der Handelsrunde entscheiden, weiterhin beide Produkte zur Herstellung von FFP3-Atmungsmasken zu produzieren, handeln zwar gemäß dem Ricardo-Theorem „falsch“, politisch sind ihre Überlegungen aber durchaus sinnvoll.

- **Unbegrenzte Nachfrage?**

Ricardo ist, ausgehend vom Sayerschen Theorem, davon ausgegangen, dass ein erhöhtes Angebot eine erhöhte Nachfrage schafft und die durch Spezialisierung erzielten Produktionssteigerungen abgesetzt werden können. Diese Annahme entsprach den Erfahrungen einer agrarisch geprägten Wirtschaft des 19. Jahrhunderts (vgl. Helmedag 2017: 177). Der Realität entspricht das jedoch heute nicht mehr (ebd.), z. B. wird jedes Jahr tonnenweise neue, ungetragene Bekleidung vernichtet (siehe hierzu das Lehrmaterial des Ministeriums für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg 2017).

Durch Preissenkungen kann zwar zunächst die Nachfrage gefördert werden. Diese Maßnahme würde jedoch zu Lasten der Rendite und ggf. der Ausschüttung an die Aktionäre gehen. Zudem besteht die Gefahr eines ruinösen Preiskampfes, der aus marktheoretisch-liberaler Sicht durchaus gewollt ist, weil er zur Marktbereinigung beiträgt, sozial aber höchst problematisch ist.

Eine weitere Strategie besteht darin, neue Märkte zu erschließen. So wird die, auch durch Subventionen geförderte, agrarische Überproduktion der Europäischen Union in Länder des globalen Südens geliefert (z. B. Geflügel). In diesen Staaten, z. B. Ghana (Göbel

2018), können die heimischen Landwirte aber nicht mit den Preisen für die importierte Ware konkurrieren. Die ohnehin problematische Wirtschaftslage in vielen Ländern des globalen Südens wird dadurch noch prekärer.

- **Hohe ökologische Kosten des Freihandels**

Das Ricardo-Theorem wird dahingehend kritisiert, dass Transaktionskosten wie z. B. die Transportkosten nicht ausreichend berücksichtigt werden. In aktuelleren Versionen des Theorems, z. B. bei der Faktorproportionaltheorie (Heckscher-Ohlin-Theorem) werden die Transportkosten berücksichtigt. Der Handel ist trotz der Transportkosten vorteilhaft (Felbermayr 2017: 3). Allerdings werden in den Berechnungen zu den Vorteilen des Freihandels oft nicht die realen, externalisierten Kosten, z. B. die ökologischen Kosten (Auswirkungen des Transports und der Nutzung freier Güter bei der Produktion) oder gesellschaftlichen Kosten (z. B. Sozialtransfers für Arbeitslose) berücksichtigt (Rodrik 2011, S. 85–86).

Zu betonen bleibt, dass internationaler Handel und Arbeitsteilung nicht grundsätzlich negativ sind. Es geht vor allem darum, den Lernenden auch aufzuzeigen, dass es eine breite Debatte darüber gibt, wie der Freihandel sozial und ökologisch fair gestaltet werden kann. Die Perspektive der politischen Gestaltung des Freihandels wird in vielen Classroom Experiments zum „Komparativen Kostenvorteil“ aber oft vernachlässigt.

Es liegt daher in der Verantwortung der Lehrkräfte, differenziertere Perspektiven zu eröffnen. Ein Problem ist jedoch, dass Berufsschullehrkräfte für Wirtschaftswissenschaften/Politik bzw. Soziologie hierauf im Studium an deutschen Universitäten vielfach nicht fachlich vorbereitet werden. Einerseits aufgrund der Besetzung von Professuren für Wirtschaftspädagogik mit zumeist neoklassisch ausgerichteten Wissenschaftler*innen (man bedenke zudem die hohe Anzahl von Stiftungsprofessuren in diesem Bereich) und andererseits, weil die Qualifizierung im Bereich der politischen Bildung an den Hochschulen stark vernachlässigt wird.

Literatur

- Bergstrom, Theodore C./Miller, John H. (1997): Experiments with Economic Principles. New York u.a.
- bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (2020): Dossier: Freihandel versus Protektionismus. <https://www.bpb.de/politik/wirtschaft/freihandel/> (abgerufen am 20.6.2020).
- Crouch, Colin (2017): Postdemokratie. 13. Aufl. Frankfurt am Main.
- Felber, Christan (2017): Ethischer Welthandel. Alternativen zu TTIP, WTO und Co. Wien.
- Felbermayr, Gabriel (2017): Ricardo gestern und heute. 200 Jahre Theorie komparativer Kostenvorteil: Ricardo und seine Kritiker. <http://ethischerwelthandel.info/wp-content/uploads/2016/11/felbermayr-ifo-schnelldienst-ad-ricardo-felber.pdf> (abgerufen am 15.10.2019).
- Göbel, Alexander (2018): Ghana und das globale Huhn. Folgen des Welthandels, in: Deutschlandradio. https://www.deutschlandfunk.de/folgen-des-welthandels-ghana-und-das-globale-huhn.724.de.html?dram:article_id=433492 (abgerufen am 27.9.2019).
- Hausen, Andrea (2009): Classroom Experiments. Ökonomische Experimente als Unterrichtsmethode. Schwalbach/Ts.
- Hein, Franziska/Werning, Markus (2018): „Auf einmal waren wir Nokia zu teuer“. Ende des Bochumer Werks vor 10 Jahren. Online: https://rp-online.de/wirtschaft/unternehmen/nokia-werk-in-bochum-ploetzlich-waren-wir-zu-teuer_aid-22680439 (abgerufen am 12.4.2020).
- Helmedag, Fritz (2017): Komparative Kostenvorteile, fairer Handel und Beschäftigung. In: Hagemann, Harald v./Kromphardt, Jürgen (Hrsg.): Die Krise der europäischen Integration aus keynesianischer Sicht. Schriften der Keynes-Gesellschaft, Bd. 10. Marburg: 167-183.
- Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) (2014): Ökonomie in 90 Sekunden. David Ricardo und die internationalen Kostenvorteile. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=G5cJUV5rcH4> (abgerufen am 21.6.2020).
- Kruber, Klaus-Peter/Mees, Anna Lena/Meyer, Christian (2008): Theoretische Grundlagen des internationalen Handels. In: bpb (Hrsg.): Internationale Wirtschaftsbeziehungen. Informationen zur politischen Bildung. Online: <https://www.bpb.de/izpb/8242/autorinnen-und-autoren-impressum> (abgerufen am 20.6.2020).
- Lichter, Jörg (2018): Soziale Folgen der Globalisierung. Freihandel kennt auch Verlierer – und Trump gibt ihnen eine Stimme. In „Handelsblatt“ vom 23.7.2018. Online: <https://www.handelsblatt.com/politik/konjunktur/research-institute/soziale-folgen-der-globalisierung-freihandel-kennt-auch-verlierer-und-trump-gibt-ihnen-eine-stimme/22832568.html?ticket=ST-32611813-gpV0hnPDZ-mxYYGZ1IRKP-ap6> (abgerufen am 14.10.2019).
- Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg (2017): Mode und Textil. Reihe: Nachhaltig handeln. Online: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-um/intern/Dateien/Dokumente/2_Presse_und_Service/Publikationen/Umwelt/Nachhaltigkeit/Themenheft_Textil.pdf (abgerufen am 14.10.2019).
- Ricardo, David (1817): On the Principles of Political Economy and Taxation (1. Aufl.). London.
- Rodrik, Dan (2011): Das Globalisierungsparadox. Die Demokratie und die Zukunft der Weltwirtschaft. München.
- Schiman, Stefan/Reinstaller, Andreas (2015): Analyse der Terms-of-Trade Österreichs, FIW Research Reports, No. 2014/15-04, FIW - Research Centre International Economics, Wien
- Schlösser, Hans-Jürgen/Schuhen, Michael (2011): Mit ökonomischen Experimenten Wirtschaft erleben. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht II. Schwalbach/Ts.: 57-74.
- Toye, John/Toye, Richard (2003): The Origins and Interpretation of the Prebisch-Singer Thesis. In: History of Political Economy 35(3), S. 437–467.

[zurück zum Inhalt](#)



Prof. Dr. Dieter Nittel, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Professionalisierung und Deprofessionalisierung des Personals an beruflichen Schulen und in der beruflichen Weiterbildung

// Leicht überarbeiteter Vortrag von Prof. Dr. Dieter Nittel //

1. Vorbemerkung und Danksagung

Ich danke Ihnen ganz herzlich für die Einladung, an dieser Stelle zu Ihnen sprechen zu dürfen! Während gestern der Akzent ganz eindeutig auf der politischen Bildung gelegen hat, wird sich mein Vortrag vorwiegend mit den politischen Implikationen der Professionalisierung der beruflichen Bildung und zwar mit der beruflichen Bildung als ganzer beschäftigen. Ich freue mich auf eine anregende Diskussion mit Ihnen!

2. Begriffsbestimmung und Klarstellung

Als Angehöriger der Wissenschaft muss mir Einiges daran gelegen sein, sicheren Boden unter den Füßen zu haben – sprich: bei der Verwendung der zentralen Begriffe

wechselseitig möglichst viel Klarheit zu erzeugen, wovon wir eigentlich reden, die zentralen Kategorien eines Diskurses also genau zu bestimmen. Wir beschäftigen uns zwar heute vor allem mit dem Thema der Professionalisierung, aber dabei streifen wir auch die beiden anderen zentralen Begriffe, nämlich Professionalität und Profession. Die pädagogische Tätigkeit, aber auch generell die Arbeit in der beruflichen Bildung, kann man prinzipiell aus drei unterschiedlichen Perspektiven beschreiben und verstehen. Unter dem Gesichtspunkt der Profession nehmen wir die Struktur der gesellschaftlichen Arbeitsteilung in einem bestimmten Gemeinwesen in einem spezifischen historischen Zeitpunkt in den Blick. Hier interessieren vor allem folgende Fragen: In welcher Beziehung steht die jeweilige Profession oder die Berufskultur zu anderen Professionen und Berufskulturen? Ist sie weitgehend autonom? Von welchen Interessensgruppen ist sie abhän-

gig? Welchen zentralen gesellschaftlichen Wert (Gesundheit, Recht, Glaube) verwaltet die Profession und über welches gesellschaftliche Mandat verfügt diese? Damit wird gleichzeitig auch die Frage nach der professionellen Lizenz (juristisch kodifizierte Erlaubnis, Machtmittel) aufgeworfen.

Die Ebene der Professionalität zwingt uns von strukturellen Faktoren auf der Makroebene zunächst einmal abzu- sehen und die Mikroebene der jeweiligen Dienstleistung als solche zu betrachten. Hier geht es um die pädagogische Handlung in der jeweiligen Situation, den „Zauber der Zehntelsekunde“, also die Qualität und die Güte im Vollzugscharakter des beruflichen Handelns als Einheit von Wissen und Können. Der Aspekt der Professionalität lässt sich niemals völlig von jener Fachkraft und deren Kompetenzen trennen, welche den jeweiligen Dienst am Menschen verrichtet (Nittel 2000, Nittel/Kilinc 2019).

Wenn wir uns schließlich mit Phänomenen der Professionalisierung – also dem Kern meines Vortrags – beschäftigen, so fokussieren wir Vorgänge im Verstreichen der Zeit (der Weltzeit, der Alltagszeit und der Lebenszeit des Individuums). Sprechen wir von Professionalisierung so haben wir es mit außerordentlich komplexen Vorgängen des „sozialen Aufstiegs“ einzelner Berufsgruppen zu tun, mit Strategien der machtvollen Durchsetzung von Interessen an drei strategisch wichtigen Orten nämlich am Arbeitsplatz, den Arenen der öffentlichen Meinung und jenen staatliche Entscheidungsinstanzen, die Rechte und Pflichten festlegen. Der Erfolg von Prozessen der Professionalisierung bemisst sich an der Verbesserung der symbolischen und materiellen Entschädigungschancen und die beziehen sich damit sowohl auf das Geld als auch auf das Berufsprestige, die gesellschaftliche Anerkennung und öffentliche Wertschätzung der Arbeit. In der soziologischen Literatur wird die Kategorie vorwiegend auf jene akademischen Berufe angewandt, die ihren Akzent auf personenbezogene Dienstleistungen setzen und die eine Arbeit verrichten, die weder durch ökonomische Ressourcen noch durch organisationale Leistungen zu ersetzen sind. Aus dieser fachwissenschaftlichen Perspektive gibt es einen breiten Konsens, dass keineswegs alle akademischen Berufe im gleichen Maße zu professionalisieren sind. Übertriebene Hoffnungen, dass die Pfade der Professionalisierung und die diesbezüglichen Entwicklungen in den Status einer Profession nach dem Vorbild der altherwürdigen Professionen klassischer Prägung (also die Medizinerinnen und Mediziner, Juristinnen und Juristen und Geistlichen) führen, tauchen regelmäßig auf und werden in der gleichen Regelmäßigkeit enttäuscht. Erfolgreiche Prozesse der Professionalisierung haben immer – so lehren uns die einschlägigen Erfahrungen – etwas von einer sozialen Bewegung, der kollektiven Mobilisierung

von Interessen, der machtvollen Durchsetzung berechtigter Anliegen zu tun. Diese Anliegen müssen zwei Bedingungen erfüllen: Sie müssen existentielle Relevanz sowohl für die einzelnen Bürgerinnen und Bürger haben als auch die Signatur einer gesellschaftlichen Bedeutsamkeit aufweisen (Nittel 2000, 2011).

3. Welche Themen sind unter dem Blickwinkel einer politisch umsichtigen Professionalisierung relevant?

Aus gewerkschaftlicher Sicht gibt es unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen eine Fülle von gesellschaftspolitischen Herausforderungen an die Professionalisierung der beruflichen Bildung, die es direkt oder indirekt zu berücksichtigen gilt. Hier nur eine sicherlich unvollständige Liste an Herausforderungen, wobei ich mich nur auf Schlagwörter beschränken kann: Digitalisierung, berufliche Bildung für die Zielgruppe der Arbeitslosen, Entwertung des dualen Systems, Verwissenschaftlichung der Arbeitswelt, Globalisierung der Arbeitsmärkte, Flexibilisierung der Arbeit, Antidemokratische Tendenzen/Rassismus, antisemitische Strömungen, ökologische Herausforderung/Klimawandel, Demografische Herausforderung, Zunahme der materiellen Ungleichheit, Roll-Back in der Arbeitsteilung der Geschlechter, Rolle des Bildungssystems bei der Reproduktion von sozialer Ungleichheit, Neujustierung von Beruf und Privatleben; neue Kalibrierung des Verhältnisses von Lebenszeit und Arbeitszeit.

Mit Sicherheit gibt es die einen oder anderen Zeitdiagnostiker*innen, die diese Aufzählung immer noch als stark lückenhaft einstufen würde. Ich gebe all jenen Recht, welche die Position vertreten, dass der desolate Zustand dieser Welt jede*n gewerkschaftlich orientierte*n Staatsbürger*in dazu nötigt, Farbe zu bekennen und auf all den genannten Feldern eine klare Position zu beziehen. Dennoch ist es nicht einfach, einen Konsens darüber zu erzielen, wie die Liste an Themen verbindlich aussehen sollte, die ein*e politisch bewusste*r Berufspädagog*in auf dem Bildschirm haben müsste, um über einen angemessenen Kompass für das eigene Handeln zu verfügen.

Man kann nun die jeweiligen Themen durchdeklinieren, wobei der Tenor der Argumentation im Kern sehr ähnlich wäre: Wie kann man die Herausforderung „Digitalisierung in der Arbeitswelt“ stemmen, wenn wir nicht besser ausgebildetes Personal haben? Bekanntlich hängt von der Digitalisierung auch die nachhaltige Kraft unserer Wirtschaft ab! Aber wie sollen wir besser ausgebildetes Personal ausbilden, wenn die Ausbilder*innen selbst keiner konstruktiven Professionalisierung unterworfen sind?

Ähnlich verhält es bei anderen Themen: Wie sollen wir den anstehenden demographischen Wandel in allen Teilen des Wirtschaftslebens bewältigen, wenn das duale System immer mehr an Attraktivität verliert und die jungen Leute nach wie vor lieber den Weg einer akademischen Bildung gehen, obwohl die Zukunftschancen dort nicht immer die besten sind. Brauchen wir dann nicht besser ausgebildetes Personal, das tatsächlich die Standards der Professionalität erfüllt, damit die Ausbildung von dieser Seite an Ansehen gewinnt? Die Rolle des Bildungssystems bei der Reproduktion von sozialer Ungleichheit dient hier als letztes Beispiel: Schritte in die richtige Richtung sind doch nur dann realistisch, wenn wir kompetentes, sprich professionelles Personal haben, ein Personal, das auch die subtilen und indirekten Formen der klassen- und schichtspezifischen Diskriminierung in der Berufsbildung erkennt und gegensteuern kann. Auch hier kommen wir ohne Professionalisierung nicht einen Millimeter weiter.

Man könnte jetzt die oben aufgeführte Liste an Herausforderungen in der eben skizzierten Manier abarbeiten und bei jedem Punkt den Nachweis eines Zusammenhangs zwischen Problembearbeitung und Professionalisierungsbedarf erbringen. Das wäre sehr leicht und das würde mit Sicherheit den Erwartungen eines Gewerkschaftspublikums entsprechen.

An dieser Stelle möchte ich jedoch vorschlagen, einen Schnitt in der Argumentation vorzunehmen, inne zu halten und zur Klärung der Frage überzugehen, was eigentlich die (politischen) Geschäftsgrundlagen einer Professionalisierung in der beruflichen Bildung und in der Weiterbildung sind. Was ist das Subjekt, was ist der Träger der Professionalisierung in der beruflichen Bildung/ Weiterbildung? Und von welchen bildungspolitischen Ordnungsvorstellungen gehen wir aus?

4. Von was sprechen wir, wenn wir von der Professionalisierung der beruflichen Bildung reden?

Ich gehe davon aus, dass die meisten in diesem Plenarsaal des Landtages von Mecklenburg -Vorpommern Lehrer*innen an beruflichen Schulen sind, also Berufsschulen und ähnliche Institutionen. In der Tat bilden auch die Abteilungen und die Sektoren der GEW die konventionelle Ordnung unseres Bildungs- und Erziehungswesens ab. Beim Thema der Professionalisierung der beruflichen Bildung wäre es aber aus meiner Sicht angemessener, mehr von der Sachlogik der Herausforderung und weniger von der historisch gewachsenen Ordnung des institutionellen Gefüges auszugehen.

Selbstverständlich sind die Berufsschullehrer*innen ganz zentrale Akteure, aber sie sind nicht allein in der beruflichen Bildung unterwegs. Wir müssen auch die Mitarbeiter*innen in der beruflichen Rehabilitation, die Ausbilder*innen in den Betrieben und die Kollegen*innen in der beruflichen Weiterbildung im Blick haben. Namentlich gilt es die vielen Kursleiter*innen, Dozenten*innen, Trainer*innen und Anleiter*innen von den Volkshochschulen und überbetrieblichen Ausbildungsstätten, das frei- und nebenberufliche Personal bei der IHK und in den von der Arbeitsverwaltung finanzierten Maßnahmen, freie Träger, Bildungswerke der Gewerkschaften usw. zu fokussieren. Die hier deutlich zu Tage tretende Zersplitterung auf der Ebene der Organisationen korrespondiert mit der Unterschiedlichkeit der juristischen Grundlagen in Gestalt des Berufsbildungsgesetzes, der Weiterbildungsgesetze der Länder, der Bildungsurlaubsgesetze und anderer Rechtsordnungen.

Aus meiner Perspektive kann die berufliche Erstausbildung – insbesondere vor dem Hintergrund der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens und angesichts faktischer Kooperationsbeziehungen – nicht mehr mit gutem Gewissen von der beruflichen Weiterbildung getrennt werden. *Irgendwann einmal, wenn die zuvor ausgebildeten Personen älter werden, geraten sie auch in das Visier der Weiterbildung.* Kurz: Die ausgebildeten Arbeitnehmer*innen avancieren zu Adressat*innen der beruflichen Weiterbildung. Das bedeutet: die Akteure der beruflichen Ausbildung haben strukturell gesehen das gleiche Klientel wie das Feld der beruflichen Weiterbildung. Da sich eine politisch sensible Strategie der Professionalisierung primär am Wohl und an den Belangen der Ziel- und der Adressatengruppe orientieren muss, darf dieser Gesichtspunkt nicht ausgeblendet werden.

Wenn wir also dem Vorschlag folgen und auch unsere eigenen Handlungs- und Denkprämissen auf den Prüfstand legen, dann kommen wir nicht an der Erkenntnis vorbei, dass 1. sowohl die Lehrer*innen in den Berufsschulen, 2. die Bildungsmanager*innen, Dozent*innen, Kursleiter*innen, Trainer*innen in der staatlich finanzierten beruflichen Weiterbildung sowie in der privat finanzierten beruflichen Weiterbildung als auch 3. die Ausbilder*innen in den Betrieben die Subjekte der Professionalisierung darstellen. An dieser Stelle gilt es sich zu entscheiden, ob wir uns als Vertreter*innen einer gewerkschaftlichen Strategie an der auferlegten Ordnung orientieren, also die starre Trennung von beruflicher Ausbildung und beruflicher Weiterbildung übernehmen oder auf dem Recht bestehen, hin und wieder uns auferlegte Systematiken auch einmal zu hinterfragen. Gehört es nicht auch zur guten Sitte unter Vertreter*innen der kritischen Wissenschaft, sich selbst über die Schulter zu

schauen und die eigenen Denkvoraussetzungen zu problematisieren. Darin liegt letztlich selbst eine eminent politische Qualität. Wenn die Einschätzung zutrifft, dass unser gesamtes Erziehungs- und Bildungswesen von dem Operationsmodus der Vorbereitung auf eine ungewisse persönliche Zukunft auf den Modus der biographischen Begleitung geschaltet hat – ist es dann überhaupt zeitgemäß, die berufliche Ausbildung von der beruflichen Weiterbildung unter bildungspolitischen Imperativen zu trennen? Unterstützung erfährt diese Position, wenn wir uns die tatsächliche Arbeitsteilung, die Netzbildungen und die engmaschigen Kooperationsbeziehungen zwischen den Bildungssegmenten anschauen.

Hier kommt ein eminent politischer Sachverhalt ins Spiel: Wenn wir aus einer akademisch informierten Perspektive die eben genannten Gruppen an Berufspädagogen*innen aus der beruflichen Erstausbildung und die aus der beruflichen Weiterbildung vergleichen, so vollziehen wir etwas, was real nicht der Fall ist – wir versetzen sie in die Position der gleichen Augenhöhe. Wir machen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht keinen Unterschied zwischen Berufsschullehrer*innen, die ihre Schüler*innen zum Abschluss führen und Mitarbeitern*innen der beruflichen Weiterbildung, der Arbeitnehmer*innen umschult oder ihnen hilft, überhaupt wieder auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Beide arbeiten mit den gleichen Personen, mit Menschen, deren Identität maßgeblich durch die Berufsrolle definiert wird – nur zeitversetzt gibt es Unterschiede. Das bedeutet: Die Sachlogik der Professionalisierung ergibt sich aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung im System des lebenslangen Lernens (Nittel/Schütz/Tippelt, 2014; Nittel/Tippelt 2018, 2019; Nittel/Kilinc 2019, Nittel/Meyer 2019). Der hier entwickelte Argumentationsbogen wirft die Frage auf, an was sich eine gewerkschaftliche Strategie orientieren soll, entweder an der vorgegebenen Ordnung des Bildungssystems oder an der faktischen Gestalt der pädagogischen Arbeitsteilung im System bzw. an den Menschen? Die Antwort möge jede*r für sich selbst finden.

5. Die fünf zentralen Bewegungsmechanismen einer Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern

Aus den empirischen Untersuchungen im Bereich der komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung (Nittel/Tippelt 2018, 2019; Nittel/Schütz/Tippelt 2014) und der theoretischen Aufbereitung der diesbezüglichen Ergebnisse (Nittel 2017; Nittel/Meyer 2019; Nittel/Kilinc 2019) kann der Schluss gezogen werden, dass immer die gleichen Bewegungsmechanismen ausschlaggebend sind, ob ein sozialer Prozess die Form

der Professionalisierung oder den der Deprofessionalisierung annimmt. Dabei handelt es sich um fünf Mechanismen, nämlich um die Verwissenschaftlichung, Verrechtlichung, Institutionalisierung, Verberuflichung und die Akademisierung. Wir gehen Sie der Reihe nach durch und ich wäre Ihnen sehr dankbar, dass Sie – liebe Kolleginnen und Kollegen – mir per Zuruf die eine oder andere Ergänzung, Korrektur oder Erweiterung der einzelnen Punkte mitteilen würden. Mir ist sehr wohl bewusst, dass die anschließende Darstellung lückenhaft und ergänzungsbedürftig ist.

Verwissenschaftlichung

Was den Trend der Verwissenschaftlichung angeht, so sollten wir uns davor hüten, diesen nur auf die Hochschulen zu beziehen. Die Verwissenschaftlichung ist ein seit vielen Jahrzehnten registrierbarer säkularer Schub der schon von Max Weber diagnostizierten Rationalisierung in modernen Gesellschaften. Unter dem Begriff der Verwissenschaftlichung verstehe ich einen allgemeinen Trend einer Steigerung des Begründungszwangs bei Entscheidungen, der partiellen Entwertung von Erfahrungswissen und die Erhöhung der Reflexivität in der beruflichen Praxis – kurz: Vorgänge, die auf gar keinen Fall auf die nur begrenzt wirksame Strahlkraft der Universität eingeeengt werden dürfen. Mit Verwissenschaftlichung ist selbstverständlich auch die durch das Internet erleichterte Diversifizierung wissenschaftlichen Wissens im Berufsalltag gemeint und sie zielt vor allem auf den Machtzuwachs von Expert*innenkulturen und die Ausdehnung des Beratungsmarktes. Unmittelbare Folge dieser Verwissenschaftlichung ist die Neigung, die Berufsidee reflexiv zu wenden und die kulturelle Bedingung für die Möglichkeit ihrer Entstehung systematisch zu durchleuchten.

Ganz generell kann man mit Blick auf das gesamte Personal sagen, dass sich ein großer Trend hin zur akademischen Ausbildung des Personals in der beruflichen (Weiter)Bildung als eine spezifische Variante der Verwissenschaftlichung feststellen lässt. Das wird paradoxerweise sogar unter Berücksichtigung der massiven Tendenz der Deprofessionalisierung der pädagogischen Qualifikationsanteile in der Lehrer*innenrolle deutlich: Denn immerhin müssen die extern rekrutierten Lehrkräfte in den beruflichen Schulen ohne pädagogische Qualifikation zumindest als Minimalbedingung einen akademischen Abschluss mitbringen. Wer heute in der beruflichen Bildung tätig sein will, und das gilt vor allem für jene in gehobener Position, braucht demnach eine akademische Lizenz. Es findet diesbezüglich eine Angleichung der Lizenzen statt, von der die Ausbilder*innen in den Betrieben zwar nicht direkt betroffen sind, aber doch in der Weise etwas zu spüren bekommen, als auch diese Fachkräfte sich durch

Zusatzqualifikationen oder durch regelmäßige Weiterbildung wissenschaftsbasiertes Wissen aneignen müssen. In einigen Bundesländern ist sogar bei den Lehrer*innen eine Pflicht zur Weiterbildung eingeführt worden. Der Grad einer verbindlichen Fort- und Weiterbildung ist aber von Bundesland zu Bundesland sehr verschieden. Das sichtbarste Zeichen der Verwissenschaftlichung von beruflicher Weiterbildung sind die heterogenen Weiterbildungsangebote, die durch autodidaktische Formen der individuellen Professionalisierung (Besuch von Tagungen und Kongressen, Erwerb von Zusatzqualifikationen, autodidaktische Aneignung von wissenschaftlichen Wissen, Promotion) flankiert wird. Problematisch ist in der Berufskultur der beruflichen Weiterbildung die registrierbare Neigung eines verdeckt artikulierten antiwissenschaftlichen Affekts.

Verrechtlichung

Mit dem Bewegungsmechanismus der Verrechtlichung sind etwa die Veränderungen in den Schulgesetzen, die Erweiterung des gesetzlichen Auftrags der Berufsschulen in Richtung Weiterbildung, die Ausbildungsverordnungen oder andere für die Aus- und Weiterbildung einschlägigen Gesetzestexte gemeint.

Die zwischen den Gewerkschaften und einigen politischen Akteuren gemeinsam ausgehandelte Strategie in Richtung bundesweites Weiterbildungsgesetz wäre ein enormer Fortschritt in die richtige Richtung. Niemand kann aber im Moment abschätzen, wann wir mit einem bundesweiten Weiterbildungsgesetz rechnen können. Zur Verrechtlichung gehört aber auch der von der UNO ins Leben gerufene Auftrag, für die Inklusion aller Menschen in das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens zu sorgen. Darüber hinaus muss die Integration des Themas Weiterbildung in die Tarifverträge immer auch unter einem rechtlichen Blickwinkel betrachtet werden.

Akademisierung

Auf der Ebene der Akademisierung erwarten uns Antworten auf die Frage, was die Hochschulen an praktischen Impulsen für die Professionalisierung geben können. Hier zeichnet sich allerdings eine deutliche Reproduktion der herrschenden Bereichslogik ab, ohne dass wir mit innovativen Impulsen rechnen können: Während die Wirtschafts- und Berufspädagogik für die Berufsschullehrer*innen zuständig sind, wird die berufliche Weiterbildung eher von der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsfor- schung bedient (Keller-Schneider/Henricks, 2017; Kimmermann/Dippold-Schenk, 2015). Das gemeinsame Ringen an ein und demselben Projekt der Professionalisierung ist auf

der Grundlage dieses Schismas im akademischen Bereich nur schlecht machbar. Ganz generell kann man sagen, dass die Erziehungswissenschaft als Ganzes dem Thema einer bildungsbereichsübergreifenden Professionalisierung nur wenig Beachtung schenkt und sie sich stattdessen im sektoralen Egoismus eingerichtet zu haben schein. Von den universitären Angeboten ist die berufliche Weiterbildung ebenfalls schlecht aufgestellt; eigene Recher- chen haben ergeben, dass es zwar in Gießen ein BA-Ange- bot zur beruflichen und betrieblichen Bildung gibt, aber ansonsten die Optionen sehr rar sind.

Institutionalisierung

Darunter fällt zunächst einmal die „Hardware“ der Profes- sionalisierung, also der Erhalt, die Konsolidierung und der Ausbau der Einrichtungen in Form der Gebäude und in Gestalt ihrer organisationalen Operationsbasis. Als Ange- höriger des Bundeslandes Hessen weiß ich von teilweise skandalösen Zuständen in den Berufsschulen zu berich- ten, wobei es hier in der Tat um die Restauration der Bausubstanz von Schulen geht. Um einen völligen Nieder- gang des dualen Systems zu vermeiden, ist man hier von staatlicher und von betrieblicher Seite an der Sicherung einer Minimalausstattung angewiesen. An diesem Punkt der Argumentation müsste man eigentlich einerseits die Indikatoren der Institutionalisierung der beruflichen Bildung in der Schule mit denen in der Weiterbildung vergleichen.

In manchen Bereichen der öffentlich verantworteten Weiterbildung (VHS) scheint man auf der Ebene der Programmentwicklung auch immer mehr berufliche Themen zu entdecken und diesbezügliche Angebote zu unterbreiten. Hier bedarf es aber genauerer empirisch orientierter Recherchen, deren Bedeutung von Vertre- ter*innen der Programmforschung (Gieseke, Käßlinger, Robak) auch erkannt wurde.

Auf der Ebene einer eher abstrakten Einschätzung kann man festhalten, dass die Entwicklungen im Arbeit- und Berufsleben – Industriearbeit 4.0, Digitalisierung und Entwicklung der künstlichen Intelligenz – einerseits dazu beitragen wird, dass der objektive Bedarf nach einer verstärkten Institutionalisierung zunimmt, wohingegen andere Entwicklungen (wie etwa die Verlagerung des formalen- und nonformalen Lernens in den informellen Bereich) die Organisationen weiter stärken und techno- krasische Modelle von Professionalität bevorzugen. Heute wird das komplexe Thema der Institutionalisierung in der Regel auf unterkomplexe Strategien der Digitalisierung reduziert. Die Konzepte und Modelle des „Lernens im Prozess der Arbeit“ spielen in diesem Prozess eine beden-

kenswerte Rolle, da sie das neoliberale Modell des Arbeitskraftunternehmers lancieren und eine weitere Professionalisierung der beruflichen Bildung – teilweise im Mantel des postmodernen Konstruktivismus – unterstützen.

Verberuflichung

Mit der Verberuflichung ist die Kodifizierung eines Berufsbildes gemeint, was sich bei der Arbeitsagentur in vergangenen Tagen in der Weise niedergeschlagen hat, dass die Berufsdefinition in einschlägigen Dokumenten (z. B. Blätter für Berufskunde) aufgenommen wurde (Schübler, 2019). Verberuflichung macht sich aber vor allem an einer formalisierten beruflichen Selbstorganisation – sprich: in der Gründung von Berufsverbänden – fest. Berufsschullehrer*innen haben bekanntlich solche Organisationen, wohingegen in der beruflichen Weiterbildung solche Verbände meines Wissens nicht existieren. Berufsverbände schotten sich eher voneinander ab und je weniger es in einer Branche gibt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie Macht mobilisieren (Nittel/Tippelt, 2019). Nicht unterschätzen dürfen wir aber auch die informell gewachsenen Formen der beruflichen Selbstorganisation, d. h. die Bildung entsprechender Netzwerke und die Pflege eines kollegialen Austauschs über die Grenzen der Bildungsbereiche hinweg.

Last but not least kann der Grad der Verberuflichung auch am Grad der gewerkschaftlichen Assoziierung abgelesen werden.

Eine erfolgreiche Professionalisierung ist auf einen gewissen Gleichklang dieser fünf Bewegungsmechanismen angewiesen. Akademisierung alleine zeitigt beispielsweise wenig Effekte, wenn nicht auch eine Diversifizierung der wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Praxis erfolgt und über Verwissenschaftlichung nicht auch die Begründungskapazitäten der beruflichen Akteure wächst. Nur durch eine schlagkräftige berufliche Selbstorganisation (Verberuflichung) und einer verlässlichen rechtlichen Absicherung ist auch mit der Zunahme der Reputation des Feldes als solches zu rechnen, was dann wiederum die Wahrscheinlichkeit eines Zuwachses an finanziellen und materiellen Mitteln zur Dynamisierung der Institutionalisierung ansteigen lässt – kurz: die fünf Bewegungsmechanismen sind aufs engste miteinander verzahnt.

6. Professionalisierung ein unvollendetes Projekt: Versuch einer Bilanzierung

Ich komme trotz des selektiven Bildes, das der notgedrungen kurze und lückenhafte Abriss der fünf Bewegungsmechanismen hinterlassen hat, zu einem Versuch einer Bilanzierung. Angesichts ihrer jungen Geschichte, vor allem im internationalen Vergleich, kann die Professionalisierung der beruflichen Bildung in Deutschland zwar als fortgeschritten, aber als stark ausbaubedürftig betrachtet werden. Der entscheidende Punkt dabei ist, dass die momentane Professionalisierung der beruflichen Bildung nicht ihrer objektiven gesellschaftlichen Relevanz entspricht.

Aus gewerkschaftlicher Sicht ist vor allem der folgende Aspekt besorgniserregend: Es zeichnen sich extreme Disparitäten zwischen der Professionalisierung des Personals in den Schulen und in der beruflichen Weiterbildung ab, was auf der Ungleichzeitigkeit der sozialen Absicherung/Vereinheitlichung der Ausbildung/Kodifizierung des Berufsbildes des Personals in Schulen einerseits und der sozialen Absicherung/Vereinheitlichung der Ausbildung/Kodifizierung des Berufsbildes des Personals in der beruflichen *Weiterbildung* andererseits liegt. Die zuletzt genannte Variante steckt nicht nur in den Kinderschuhen, sondern ist sogar prekären Tendenzen unterworfen. Auf der Agenda der GEW sollte daher die Vereinheitlichung – oder zumindest die Angleichung – der Arbeits- und Entfaltungsbedingungen des Personals in der beruflichen Bildung stehen.

Erziehungswissenschaftler*innen in der heutigen Zeit können sich angesichts der naturwüchsigen Politisierung möglicherweise nicht mehr so leicht auf die Position zurückziehen, mit dem Gebot Max Webers der Werturteilsneutralität nur analysieren und beobachten zu wollen, sich sonst aber aus allem raus zu halten. Wie aber kann die Kraft des besseren Arguments, die durch wissenschaftliche Expertise abgesichert ist, auch in berufspolitische Auseinandersetzungen einfließen? Ich würde an dieser Stelle folgende Antwort geben: Die berufliche Aus- und Weiterbildung hat das gesellschaftliche Mandat zur Qualitätssteigerung zentraler Tätigkeitsbereiche unserer Arbeitswelt als ganzer beizutragen! Wie soll sie diese Aufgabe umsetzen, wenn sie selbst – in ihrer Professionalisierung (!) – ungenügend aufgestellt ist? Der hier sichtbare Widerspruch wird die Politik aber zu keinem Zugeständnis motivieren, wenn man nicht zusätzliche Begründungen findet, die mit dem Relevanzsystem der Politik kompatibel sind.

Bei der Betrachtung der fünf Bewegungsmechanismen sollte man sich darüber im Klaren sein, dass mittel- und langfristig die Frage der Verrechtlichung entscheidend sein wird. Die Ausformulierung einer juristisch konnotierten und am Gerechtigkeitspostulat orientierten Strategie kann allerdings nicht so lange warten, bis wir endlich ein Weiterbildungsgesetz haben. Als Hebel für eine hier ansetzenden bildungspolitische Argumentation, bieten sich allein schon die Menschenrechte an, wobei hier insbesondere der § 26 von besonderer Bedeutung sein dürfte, da dieser Paragraph allen Menschen das Recht auf Bildung zugesteht. Hinzu kommt aber noch ein weiteres Argument, was die Legitimation nachhaltig unterfüttert: So führt die Übertragung des gesellschaftlichen Organisationsprinzips der funktionalen Differenzierung auf den Bildungsbereich unweigerlich zur Maxime der Gleichwertigkeit der Segmente (Nittel/Meyer, 2019; Nittel/Tippelt, 2019). Wenn es stimmt, dass die in der christlich-jüdischen Kultur gültige Maxime der Gleichheit aller Lebensalter nach wie vor Geltung beansprucht, dann kann das nur bedeuten, dass die zuständigen lebensaltersbezogenen Bereiche auch bildungspolitisch, infrastrukturell und finanziell eine Gleichbehandlung verdienen. Diese ressourcenbezogene Egalität macht wiederum nur dann Sinn, wenn auch diejenigen, die in den Segmenten arbeiten und das pädagogische Alltagsgeschäft betreiben, in einer annähernden Weise gleichbehandelt werden! Der hier angedeutete Ableitungszusammenhang begründet den gesellschaftspolitischen Handlungsbedarf beim Personal der beruflichen Weiterbildung! In Sonntagsreden formuliert die amtierende Bildungsministerin durchaus eine ähnliche Idee, wenn sie von der Gleichwertigkeit der beruflichen und der akademischen Bildung spricht.

Unter gewerkschaftlichen Gesichtspunkten möchte ich in meinem Vortrag Ihnen zwei Merkpостen mit auf den Weg geben.

Merkposten 1: Professionalisierung hat per se den Charakter einer sozialen Bewegung (siehe KiTa-Streiks), an denen ganz unterschiedliche Akteure und Instanzen beteiligt sind, nämlich die öffentliche Meinung in Form der Massenkommunikationsmittel, das Geflecht an politischen Akteuren und last but not least die gesamten Betroffenen der beruflichen Bildung, die bisher nur zögerlich den Akt der berufsfeldübergreifenden Selbstermächtigung vollzogen haben, um als kollektives Subjekt – unter Beteiligung der GEW – sichtbar zu sein. Die Gewerkschaften mit ihrer Neigung, Interessen zu fokussieren und Komplexität zu reduzieren, können in diesem dynamischen Prozess der Professionalisierung ein wichtiger Akteur sein, ohne den Vorgang alleine steuern zu können. Sie sind auf Bündnispartner*innen angewiesen und sollten sich diese etwa in Gestalt der Berufsverbände, Medienvertreter*innen, Politiker*innen und Jurist*innen in Zukunft auch verstärkt suchen.

Merkposten 2: Gleichzeitig haben Professionen aufgrund ihrer Verankerung in der Geschichte die Neigung zur politischen Neutralität bis hin zur Tendenz eines gewissen staatstragenden Habitus, aber auch einen Hang zur Ansammlung von Privilegien. Das Wissen über die teilweise kontraproduktiven Entwicklungen in den klassischen Professionen sollte uns davor hüten, als Ziel einer gewerkschaftlichen Professionalisierungsstrategie den Status und die Macht der altehrwürdigen Professionen anzustreben. Eine gewerkschaftliche Professionalisierungsstrategie darf nicht an der Kumulation von Pfründen und Privilegien interessiert sein, sondern primär am Gemeinwohl, an der Qualität der personenbezogenen Dienstleistungen und an den Lebens- und Arbeitsbedingungen jener Fachkräfte, für die sie Sorge zu tragen hat.

Literatur

- Keller-Schneider, M. & Henricks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35(2), 301–317.
- Kimmermann, N. & Dippold-Schenk, K. (2015). Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung als didaktische Herausforderung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt SpraSibeQ. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung 2015 (S. 105–116). Opladen u.a.O.: Budrich.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 40–59). Weinheim: Beltz. URN: urn:nbn:de:0111-opus-70863.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Weinheim: Beltz.
- Nittel, D. (2017a). Ein System in statu nascendi. In R. Arnold & W. Neuser (Hrsg.), Beobachtung des Wissens – das Wissen des Beobachters (S. 119–166). Baltmannsweiler: Schneider.
- Nittel, D. (2017b). Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Opladen: Budrich.
- Nittel, D. & Meyer, N. (2018). Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21(5), 1063–1082. doi:10.1007/s11618-017-0797-4.
- Nittel, D. & Tippelt, R. (2018). Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Nittel, D. & Meyer, N. (2019). Formierung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens: Von der Auflösung normativer Ordnungen zur neuen Normalität? Vierteljahresschrift für Pädagogik, 95(3), 363–383. doi: 10.30965/25890581-09501033.
- Nittel, D./Tippelt, R. (2019): Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Bielefeld.
- Nittel, D.; Meyer, N. & Kipper, J. (2020). Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen: Technologien und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 66(3), 382–401.
- Schüßler, I. (2019). Professionalisierungsstrukturen und -herausforderungen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. In M. Rohs, I. Schüßler, H.M. Müller & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse: Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken (S. 107–124). Bielefeld: wbv.



Prof. Dr. Franz Kaiser, Universität Rostock

Entwicklung beruflicher Lehrkräfte für kritische Gestaltungsfähigkeit

Ziele – Herausforderungen – Perspektiven

// Beitrag von Prof. Dr. Franz Kaiser //

Politische Bildung hat zwei Dimensionen. Sie kann von ihrem inhaltlichen Kanon verstanden werden, als organisierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, die sich mit den Formen der demokratischen Ausgestaltung der Gesellschaft befassen. Sie versucht damit zur Partizipation an den bestehenden demokratischen Strukturen zu befähigen. Sie kann aber auch (ggf. zugleich) verstanden werden als eine Form der Gestaltung von Lernprozessen auf Augenhöhe und damit eine weitgehend hierarchiefreie, gemeinsame Näherung an die aktuellen Herausforderungen der Welt, wie sie sich jedem Einzelnen in der alltäglichen ggf. beruflichen Welt begegnen. Dann zielt sie auf Formierung kritischer Gestaltungsfähigkeit als Gegenentwurf zur „Untertanenmentalität“ (Kruse 2012). Der nachfolgende Aufsatz folgt diesem Verständnis.

1. Einführung

In Zeiten der Bedrohung schnurrt der Blick auf die Welt zusammen und fokussiert das, was vermeintlich zum

unmittelbaren Überleben notwendig ist. Daseinsfürsorge und -vorsorge steigern zunächst in Zeiten von Covid-19 die Bedeutung von Gesundheit und Versorgung mit Lebensmitteln¹ und im nächsten Schritt die Frage nach der abgesicherten Erwirtschaftung des Mehrwerts zur Finanzierung des Wohlstandes und der damit verbundenen „Rettung“ von Industriebetrieben und besonders bedrohten Branchen. Hier werden dann zuerst Finanzierungen gesichert und Begriffe wie „systemrelevant“ angewendet. Dabei gerät die Notwendigkeit der politischen Bildung in den Hintergrund und, wie ein Teilnehmer auf der Tagung im Hinblick auf Unterricht ausführte: Dann werden zualtererst Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen unterrichtet.

Die von Heinz Joachim Heydorn emphatisch ausgedrückte Formel „Überleben durch Bildung“ und damit verbundene Einsicht, dass ein Überleben der Menschheit nur durch Bildung im umfassenden Sinne gesichert werden kann, werden ignoriert. „Daß die Erhaltung der Gattung in ihrem geschichtlichen Reifegrad auf dem Spiel steht, verschleißt

¹ Die unterschiedliche Priorität als „Lebensmittel“ in den unterschiedlichen Ländern zu haben scheinen, was mal zur Verknappung von Rotwein, Kondomen, Nudeln oder Toilettenpapier und Mehl führt.

sich dem verformten Bewußtsein unter der objektiv überflüssigen, aber beständig wirksam gehaltenen Drohung, im täglichen Konkurrenzkampf die Bedingung selbst des individuellen Überlebens einzubüßen“, formulierte Koneffke 1981 (S. 181) den Gedanken, dass menschliches Überleben nur mit Bezug auf die ganze Menschheit gedacht werden kann, weil keinem Einzelnen ein Vorrang gebührt.

Lebendige Demokratie ist auf das Erlernen der Partizipation in Freiheit angewiesen und bedarf der zum Widerstand fähigen Bürgerinnen und Bürger, gleich welcher Herkunft, Geschlecht, Standes und in welcher beruflichen Tätigkeit. Wachsamkeit, die danach trachtet barbarische Zustände im Keim ihres Aufkommens zu ersticken und zum Schutz davor kritische Selbstreflexion zu fördern, muss in allen Kontexten unseres Erziehungs- und Bildungssystems gefördert werden. Das ist keine Frage der politischen Einstellung oder Lager, sondern eine Frage der Vernunft und Menschlichkeit. – Der von Marlis Tepe in der Begrüßung auf der Tagung zitierte Satz von Oskar Negt ist nur allzu wahr, dass nämlich „Die Demokratie die einzige staatliche Ordnung ist, die gelernt werden muss. Autoritäre Systeme müssen nur hingenommen, demokratisch verfasste mitgestaltet werden“ (Negt 2010).

Die Radioansprache von Theodor W. Adorno zu „Erziehung nach Ausschwitz“ ist nunmehr über 50 Jahre alt und hat an Aktualität nicht eingebüßt, da die Mechanismen noch immer ungebrochen sind. Die Entstehungsbedingungen, die auf der subjektiven Ebene Ausschwitz und andere unmenschliche Handlungen ermöglichen, wurzeln in der Mutlosigkeit sich gegen den Mainstream zu stellen und stattdessen seinen eigenen Vorteil bedenkend zu handeln. „Was man so ‚Mitläufertum‘ nennt, war primär Geschäftsinteresse: dass man seinen eigenen Vorteil vor allem anderen und, um nur ja nicht sich zu gefährden, sich nicht den Mund verbrennt. Das Schweigen unter dem Terror war nur dessen Konsequenz. [...] Das wissen die Folterknechte; auch darauf machen sie stets erneut die Probe.“ (Adorno 1967, S. 101). Die Forderung mit Erziehung und Bildung an gleich welcher Stelle, und damit verbunden eben auch in der beruflichen Bildung, jeglichem Keim von Unmenschlichkeit zu begegnen ist so aktuell wie damals.

Die nachfolgenden Ausführungen leiten diese Zielbildungen aus einer kritischen Berufsbildungstheorie ab und nehmen dabei Bezug auf den Strukturwandel der Arbeitswelt und die damit einhergehend steigende Bedeutung von Berufsschullehrkräften. In einem zweiten Abschnitt wird die aktuelle Situation der beruflichen Lehrkräftebildung an den Hochschulen kritisch beleuchtet und verdeutlicht, dass hier bereits jetzt eine massive Kraft-

anstrengung notwendig ist, will man die Qualität der beruflichen Bildung erhalten, ganz zu schweigen von der Einlösung der zuvor skizzierten Zielstellungen demokratisch-emanzipativer Berufsbildung. Abschließend wird eine Aussicht aufgezeigt – Handlungsoptionen für die kommenden Tage, Wochen, Monate und Jahre.

2. Die noch immer bestehende Fokussierung beruflicher Bildung auf Anpassungsqualifizierung

Die berufliche Bildung, als ‚systematische‘ Vorbereitung auf spezialisierte Tätigkeiten beginnt bereits in der Blütezeit in Mesopotamien und Ägypten und verdeutlicht den Zusammenhang von Arbeitsteilung, Qualifizierung und komplexen kulturellen Errungenschaften (Kutscha 2008). Erst auf der Basis spezialisierter Arbeitskräfte werden kulturelle Monumente (Pyramiden und Pantheon) aber auch die politische Steuerung und weltweiter Handel möglich und kaufmännisch dokumentiert und abbildbar. In Zentraleuropa erfährt die Wertschätzung körperlicher Arbeit ihre Blütezeit mit dem erstarkten Handwerk in den mittelalterlichen Städten und den damit erstarkenden Regeln der Zünfte und Gilden. Dennoch bleibt auch hier zunächst die Regelung der beruflichen Bildung ohne staatliche Aufsicht. Sie ist dominiert von der Unterordnung des Lehrlings und Gesellen unter das Regime des Meisters und der Zunft. Innovation ist nicht gefordert oder gewünscht. Das Lernprinzip der Imitation des Vorgehenden ist dominantes Prinzip.

Seit dem Bildungsschisma in Deutschland, im Nachgang zu Humboldts Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung in seiner Schrift von 1809, steht die berufliche Bildung in einer abgewerteten Situation gegenüber der allgemeinen und hochschulischen Bildung aus der Perspektive des humanistisch gebildeten Bürgertums. Für Wilhelm von Humboldt, der auf die Verbreitung der allgemeinen Bildung im Sinne des Rechts Aller auf die Entfaltung ihrer geistigen Potentiale ausgerichtet war, stand die spezielle, und mit ihr verbundene berufliche Bildung im Verdacht, vom Streben nach dem Höheren abzulenken. „Das Einzige, was hier geschehen könnte, wäre wieder dem Leben vorgreifen; man könnte nemlich, was in der gelehrten Schule nach Gründen gezeigt wird, in der Mittelschule mechanisch beibringen, z. B. chemische Mischungen, Rechnungsformeln u. s. f. Allein dies hiesse durchaus die Grenzen des Schulunterrichts verlassen, die zur Bildung bestimmte Zeit zur Abrichtung misbrauchen und die Köpfe verderben“ (Humboldt 1809, S. 172f.). In diesen Ausführungen spiegelt sich ein Denken, dass die Universität zum Hort der eigentlichen, freien Bildung macht, in der gemeinsames Lernen von Lehrenden und

Studierenden stattfindet. Die berufliche, spezielle Bildung hingegen ist demzufolge so lang als möglich von dieser Art der Bildung, die sich an den klassischen Sprachen und Texten orientiert, zu separieren und soll nach Möglichkeit erst danach stattfinden, wenn die allgemeine Bildung weitgehend abgeschlossen ist.

Nun leben wir heute in anderen Zeiten und es ist, im Unterschied zu Humboldts Zeiten, zu einem unhinterfragten Standard geworden, dass junge Menschen die allgemeinbildende Schule bis zur Vollendung der neunten Klasse besuchen und sich erst anschließend der beruflichen oder anders gearteten spezialisierten Bildung zuwenden, wie dies ja auch mit Leistungskursen in der gymnasialen Oberstufe stattfindet. Humboldts Intention einer starken Verbreitung der allgemeinen Bildung ist damit in Europa weitgehend eingelöst. Dennoch findet sich in dem Begriff der beruflichen Bildung der Bildungsbegriff nach wie vor aufgehoben und damit verbunden der Anspruch auf Bildung in der Tradition der Aufklärung erhalten.

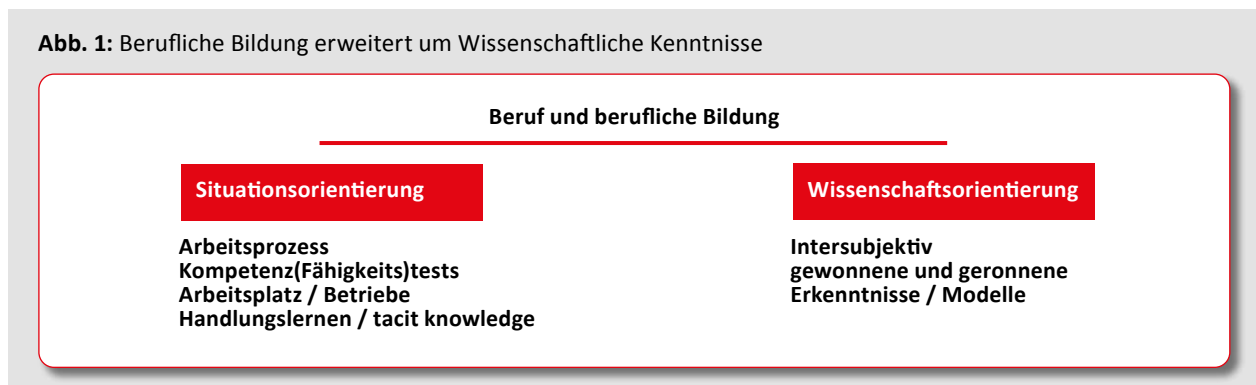
Betrachten wir im Holzschnitt die Geschichte der beruflichen Bildung, so lässt sie sich im Nachgang zur industriellen Revolution bis in die 1920er Jahre hinein durchaus als eine Emanzipation verstehen. Mit der Flankierung der betrieblichen Lehre durch die staatliche Schule endet „... die traditionelle, willkürliche und rechtlich undurchsichtige Lehre und das autoritäre Meister-Lehrling-Verhältnis zugunsten einer transparenten Rechtsbasis, einer Befreiung des Lehrlings aus der meisterlichen Enge ...“ (Büchter 2019, S. 5). Schulische Bildung wird, wenngleich auch mit Zielen staatsbürgerlicher und religiöser Erziehung im Sinne des Kaiserreichs versehen, zur Befreiung aus dem beschränkten Wissens- und Erfahrungshorizontes des Meisters des jeweiligen Ausbildungsbetriebes. Dem Lernen aus der Situation wird die Auseinandersetzung mit geronnenem menschheitsgeschichtlichem Wissen zu Seite gestellt – Auseinandersetzung mit (natur-)wissenschaftlichen Grundlagen und Erklärungsmodellen.

Berufliche Schule schafft die Möglichkeit zum wechselseitigen Austausch der Lehrlinge über ihre betrieblichen Erfahrungen, zur Erweiterung des fachlichen Repertoires über den Horizont des einzelnen Betriebes und zum Ort der Auseinandersetzung mit den wissenschaftlich-technischen Grundlagen und natürlichen, physikalischen sowie betrieblich-sozialen Phänomenen. Sie verbindet die Erfahrungssituation des Arbeitsplatzes mit dem geronnenen, intersubjektiven Erfahrungswissen der Wissenschaften und den technologischen Modellen. Dies wird auch zunehmend notwendig, weil sich die Anforderungen in der Erwerbsarbeit verändern, technische Innovationen repetitive Arbeitsprozesse auf Maschinen übertragen und zunehmend reflexives, steuerndes und vorausschauendes Handeln bis hin zur innovativen Mitdenke erforderlich wird (Gonon 2008, Hirsch-Kreinsen u.a. 2015, Pfeiffer 2018)

Dennoch sollte die Entwicklung der selbstständigen „geistigen Urteilsfähigkeit“ (Horkheimer 1952, S. 167) ein Privileg bestimmter Teile der Bürgerinnen und Bürger bleiben. Emanzipation im umfassenderen Sinn blieb elitäres Programm für Wenige, wohingegen die Masse zunehmend für industrielle Produktion herzurichten war. „Das doppelte Ziel einer gehobenen, dem bürgerlichen Leben verpflichteten Bildung für eine mittlere Schicht und zugleich die der spezifischen Vorbereitung auf bestimmte Berufe war nicht lange vereinbar.“ (Blankertz 1969, S. 59) So zerfiel die Idee einer Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung im Übergang ins 19. Jhd. in Realschulen einerseits und berufliche Fachschulen andererseits, bei deren technischen Ausrichtungen schnell das Zeichnen zum verbindenden Merkmal wurde.

Die folgende Entwicklung der beruflichen Schulen, die den Lehrlingen, Gesellen und Gesellinnen und einfachen Angestellten offen stehen, bahnt für diese nicht den Weg in die akademischen Hochschulen. Berufsbildung bleibt aus dem allgemeinbildenden Schulwesen ausgekoppelt, wird dominiert von den wirtschaftlichen Interessen und

Abb. 1: Berufliche Bildung erweitert um Wissenschaftliche Kenntnisse



bleibt Anpassungsqualifizierung an zu verrichtende Arbeitstätigkeiten mit gestiegenen Anforderungen.

Das Interesse des Staates ist nicht auf das, von Comenius formulierte Ziel „Allen Alles zu Lehren“ ausgerichtet. Vielmehr werden Lernende aus nichtakademischen Elternhäusern fortgesetzt nur mit jenen Wissensbeständen und Fähigkeiten auszustatten, die zur Bewältigung ihrer unmittelbaren Arbeitsaufgaben unabdingbar notwendig bleiben und so weit reichen, dass sie die Konkurrenzfähigkeit der Produkte auf dem Weltmarkt nicht beeinträchtigen. Es entsteht kein vollzeitschulisches Berufsbildungssystem wie in anderen europäischen Staaten, dass mit dem allgemeinbildenden Schulsystem verzahnt wird (Lauterbach 1994) und auch die Dominanz des Staates in der Phase der nationalsozialistischen Diktatur führt zwar zu einer erhöhten ideologischen Anerkennung der körperlichen Arbeit und damit verbundenen Qualifizierung und staatlichen Vereinheitlichung aber in keiner Weise zur inhaltlichen Erweiterung der beruflichen Bildung. Vielmehr finden Zentralisierung und politische Vereinnahmung statt, die den Zielen des aufklärerischen Bildungsbegriffs scharf widersprechen (Kipp & Miller-Kipp 1995; Elgg 2012, Lampert 2017).

Die grundlegende Tendenz und Dominanz der Wirtschaft, bleibt auch in der Bundesrepublik der Nachkriegsgeschichte erhalten und spiegelt sich im Text des 1969 verabschiedeten Berufsbildungsgesetzes wider, der letztlich die bestehenden Strukturen der vom Staat moderierten Vormacht der Wirtschaft rechtlich fasst (Pätzold 1982). Die Bemühungen der Gewerkschaften, die Berufsbildung aus der Zuständigkeit der Kammern herauszulösen, die gesamte Wirtschaft zur Finanzierung zu verpflichten und sie für alle Personen zu öffnen indem öffentliche Ausbildungseinrichtungen geschaffen werden, scheitern (Herk-

ner 2010). Damit obliegt nach wie vor den Sozialpartnern, mit klarer Dominanz der Arbeitgeberseite die Gestaltungsmacht auf allen Ebenen der betrieblich-dualen Aus- und Weiterbildung. „Die berufliche Ausbildung der für einen Ausbildungsberuf sich qualifizierenden Jugendlichen findet somit größtenteils in einem Bereich statt, der am Prinzip privatwirtschaftlicher Rentabilität orientiert ist“ (Pätzold 1982, S. 3). Diese Dominanz beginnt auch heute noch mit der Frage nach dem Zugang zur betrieblichen Ausbildung, verwiesen sei auf die Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund (Kroll & Uhly 2018) und führt über die Dominanz in der Festlegung der Berufsprofile und Ausbildungsinhalte (Elsner & Kaiser 2013) bis hin zu der Auseinandersetzung um die Prüfungsgestaltung und paritätisch besetzte Prüfungsausschüsse bei den Kammern. „Viele Prüfer/innen werden von den Betrieben nicht mehr freigestellt, die Arbeitsverdichtung im Betrieb nimmt zu. Für ihr Ehrenamt nehmen sie Urlaub, unbezahlten Urlaub oder die Prüfungen finden am Wochenende statt.“ (Zipter 2019, o. S.).

Damit spiegelt sich an vielen Stellen auch im inhaltlichen Kanon der Ausbildungsordnungen und damit verbundenen schulischen Rahmenlehrplänen wenig Anknüpfungspunkte für politische Bildung, Selbst- und Weltreflexion. Auch Ziele der Nachhaltigkeit reduzieren sich weitgehend auf den Umweltgedanken und den damit verbundenen ressourcenschonenden Einsatz der Betriebsmittel (Börner & Brötz 2015) und so bleibt der Anspruch auf moderne Berufsbildung im emanzipatorischen Verständnis wie es u.a. Wolfgang Lampert vertrat weitgehend uneingelöst: „Berufsbildung modernisiert sich in Überwindung der „Eisen erzieht“-Lehrgänge zur emanzipativen / arbeitnehmerorientierten Bildung, damit „die Benachteiligten in den Genuss ihrer demokratischen Grundrechte kommen.“ (Lempert 1974, S.98)

Abb. 2: Berufliche Bildung mit dreifacher Orientierung

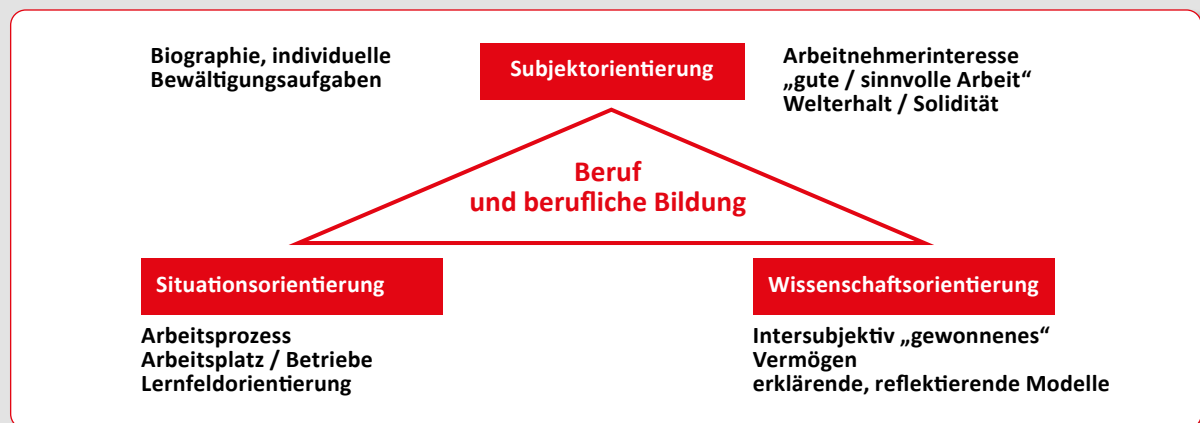
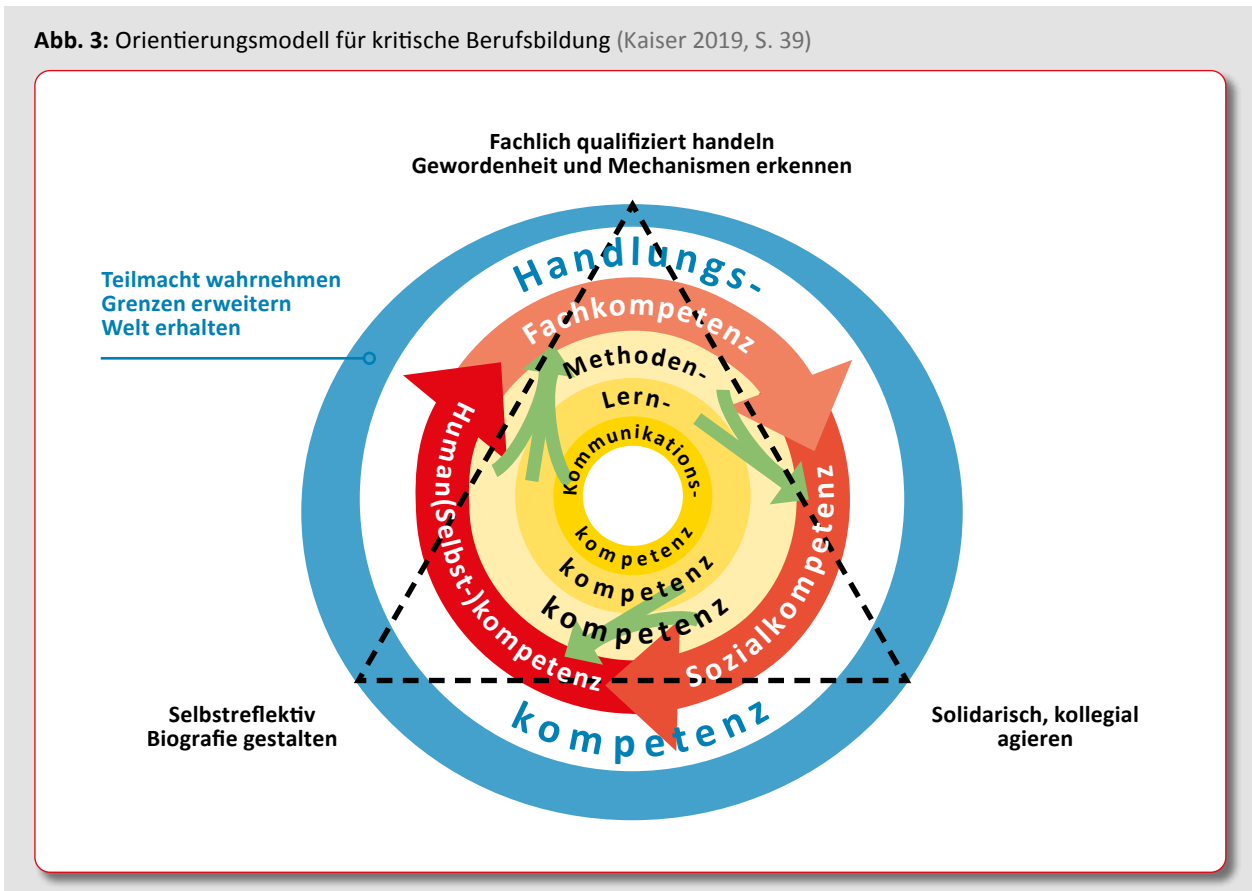


Abb. 3: Orientierungsmodell für kritische Berufsbildung (Kaiser 2019, S. 39)


Vor dem Hintergrund der Dominanz der auf Verwertung ausgerichteten Perspektive im deutschen Berufsbildungssystem kommt der Berufsschule und den dort tätigen Berufsschullehrkräften hohe Bedeutung im Hinblick auf die Einlösung des Berufsbildungsauftrages zu. Ihnen obliegt die Aufgabe, die Ziele der beruflichen Bildung zu erweitern und zumindest auf die in ihrem Begriff enthaltenen Spannungsfelder zu verweisen, wenn der Beitrag der beruflichen Bildung zu einer demokratischen Gesellschaft an dieser Stelle nicht vollkommen aufgegeben werden soll. Dies muss vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte in West und Ost (30 Jahre nach dem Fall der Mauer) und dem aktuellen Wiedererstarken nationaler und undemokratischer Tendenzen verstärkt in der beruflichen Bildung thematisiert werden.

3. Konsequenzen für die Bildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen

Das Angebot der demokratischen Grundrechte und die Konfrontation mit den Widersprüchen der Gesellschaft im Kontext der beruflichen Bildung verlangt von den Auszubildenden Emanzipation von dem Bestehenden und setzt

dies zwangsläufig zunächst bei den Lehrkräften voraus, sollen diese zu Wegbegleitern dieses Emanzipationsprozesses werden. „Lehrer, die sich der Anstrengung des Begriffs entziehen, um die Verminderung ihres intellektuellen Deputats betteln, sind die erbärmlichsten Diener des Bestehenden“ (Heydorn 1970, S.325). Diese Emanzipation vollzieht sich gleichsam als eine dritte Geburt nachdem die soziokulturelle Assimilation durchlaufen wurde, die mit der Aneignung jener Kulturtechniken einhergeht, die Bedingungen der Freiheit sind. Nunmehr geht es nicht mehr nur um Reproduktion des Bestehenden, sondern um Emanzipation vom Bestehenden, die individuell begehrt wird und gleichsam sich aus Vernunftgründen nach Solidarität und selbstgewählter Gemeinschaft sehnt.

Im Wissen um die notwendige Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Herausforderungen und den unbewussten eigenen Triebstrukturen müssen sich angehende Lehrkräfte neben der Entwicklung ihrer Fachlichkeit auch diesen Einflussfaktoren auf ihr professionelles Handeln widmen. „Bildung ist so sehr Bildung des äußeren Ganzen, wie gerade damit Bildung seiner selbst. Niemand ist gebildet, der nicht in Hingabe an seine eigene Sache ihren Zusammenhang mit dem Ganzen erkennt und

... gegen den Zeitgeist auch in öffentlichen Dingen tätig anwendet.“ (Horkheimer 1952, S. 169). Das verlangt die Anstrengung zum „Gegenschlag des Bewusstseins“ (Heydorn 1970, S. 327), der auf Distanz zur gesellschaftlichen Praxis angewiesen ist. „Erwartet wird von Prozessen, die sich mit dem Begriff der Bildung zieren, dass sie die Möglichkeit bieten, das intransparente Geflecht von Macht- und Herrschaftsinteressen in ihrer Gewordenheit zu verstehen und mit ihren fatalen Auswirkungen wahrzunehmen. Das bedarf der Distanz zum aktuellen Tun, weil Widersprüche erst im Nachdenken über gegenwärtige Prozesse entdeckt werden.“ (Kaiser 2016, S. 192)

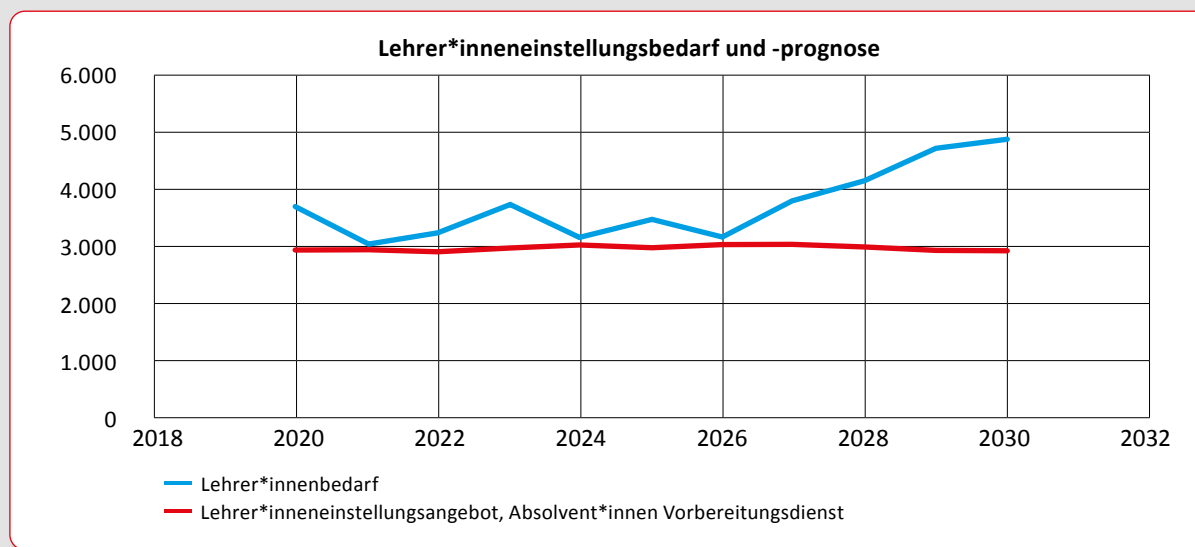
Konkret müssen die Bildungswege angehender Berufsschullehrkräfte die Freiräume zur Verfügung stellen, die systematischen, erfahrungsbasierten und wissenschaftlich reflektierten Einblicke in die Prozesse des beruflichen Handelns der zu unterrichtenden Ausbildungsberufe ermöglichen (s. Abb. 3 „fachlich qualifiziert handeln“).

Analysiert man Handlungssituationen des beruflichen Alltags aus unterschiedlichen Branchen, so weisen sie auf der Ebene der Tätigkeiten qualifizierter Fachkräfte Handlungsspielräume auf, die individuelle Entscheidungen erfordern (Kaiser 2017). Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus einer Handlungssituation einer überbelegten Pflegestation in der eine vernachlässigte Patientin erneut nach der Pflegekraft klingelt? Lässt sich eine solche Situation mit ihren Bedingungen im Unterricht analysieren und Handlungsmöglichkeiten entwickeln, die auch mittelfristige Veränderungen ermöglichen? Wie gehen Auszubildende mit einer rassistischen Äußerung im Ausbildungsbetrieb um, insbesondere, wenn diese von einem Vorgesetzten stammt? Berufliche Entscheidungen von Auszubildenden bewegen sich bereits häufig in dem Spannungsfeld zwischen eigenem Anspruch an die Qualität der Arbeit und des Produktes als Objekt der eigenen Vergegenständlichung, des eigenen Vermögens einerseits, den zeitlichen Vorgaben, die Auswirkungen auf die Kosten der Arbeit haben andererseits und der Frage, wie umfassend sind Mitarbeitende und Kundinnen und Kunden über diese Zusammenhänge zu informieren. In beruflicher Bildung sind demzufolge immer wieder die dem beruflichen Handeln zugrundeliegenden Prozesse zugänglich zu machen als eigentlich gesellschaftlich und sozial ausgehandelte Wechselprozesse zwischen Mensch und Natur. In einer durch Bildung erweiterten Perspektive zielen die Prozesse mit planmäßigem Vorgehen darauf vor allem einen Mehrwert zu erzielen, der auf Nützlichkeit für die gesamte Menschheit ausgerichtet ist. Erst dann ergibt Arbeit wieder Sinn und dient der menschlichen Entwicklung. Unter diesen Bedingungen ist Arbeit und berufliches Handeln nicht darauf ausgerichtet Alimentierung des

Lebens außerhalb der Arbeit zu ermöglichen, sondern sinnstiftende menschliche Tätigkeit zu sein. Lässt berufliche Schule im Lernfeldansatz Raum für diese weitergehenden Überlegungen, bis hin zu der Analyse von Produktketten und den Konsequenzen des beruflichen Handelns für den Fortbestand der Welt? (s. Abb. 3 „Teilmacht wahrnehmen“)

In einer solcherart verstandenen beruflichen Bildung verschieben sich die Aufmerksamkeitsschwerpunkte und Bildungsziele von den derzeit im Fokusstehenden Qualifikationen, die zur Erledigung unmittelbarer Arbeitsaufgaben in bestehenden Systemen notwendig sind, hin zur Wahrnehmung des eigenen Erlebens, der Erschließung komplexer Tätigkeitssysteme, deren Ziele und Logik hinterfragt und erschlossen, die als Sozialsysteme mit Kolleginnen und Kollegen, Kundinnen und Kunden oder ggf. Patientinnen und Patienten sowie mit Eigentümern oder „Chefs“ verknüpft sind und in Verbindung stehen zu vor- und nachgelagerten Produktions- und Arbeitsprozessen, die ggf. gar nicht im eigenen Land stattfinden. „Die berufspädagogische Forderung, den arbeitenden Menschen im Hinblick auf den Schutz und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen zu bilden, kann deshalb lediglich in der Entwicklung eines Bewusstseins über die Widersprüche solcher Verhältnisse gelingen.“ (Vogel 2011, S. 408f.)

Damit wird deutlich, dass es in ein berufliches Lehramtsstudium politische, gesellschaftliche Bildung integriert werden muss. Die aktuelle Gestalt der beruflichen Bildung muss als eine historisch gewachsene und damit verbunden gestaltbare begriffen werden (Herkner 2019). Zugleich müssen neben der eigenen Erfahrung durch eine berufliche Ausbildung die fachrichtungsbezogenen Kenntnisse durch ein Durchdringen der wissenschaftlichen Grundlagen begriffen sein und nicht zuletzt auch die eigene individuelle Genese und die damit verbundenen sozialen Verhaltensweisen und Werthaltungen (Mentalitäten) einer Reflektion zugänglich gemacht werden (Kaiser 2020). Die zum Teil unangenehme Auseinandersetzung und Irritation durch den Blick auf sich selbst und die Welt ist Teil des akademischen Studiums. Hier ist der Ort intensiver biografischer Selbstreflexionen im Hinblick auf die eigenen sozialen Zusammenhänge, bewusste und unbewusste Vorbilder. Partizipative Leitung kann erprobt, eigenes Gewordensein und Veränderung erfahrbar gemacht und nicht zuletzt selbstbestimmtes Verhalten im Sinne von Mündigkeit geübt werden.

Abb. 4: Lehrereinstellungsbedarf und Angebot klaffen auseinander (KMK 2019)


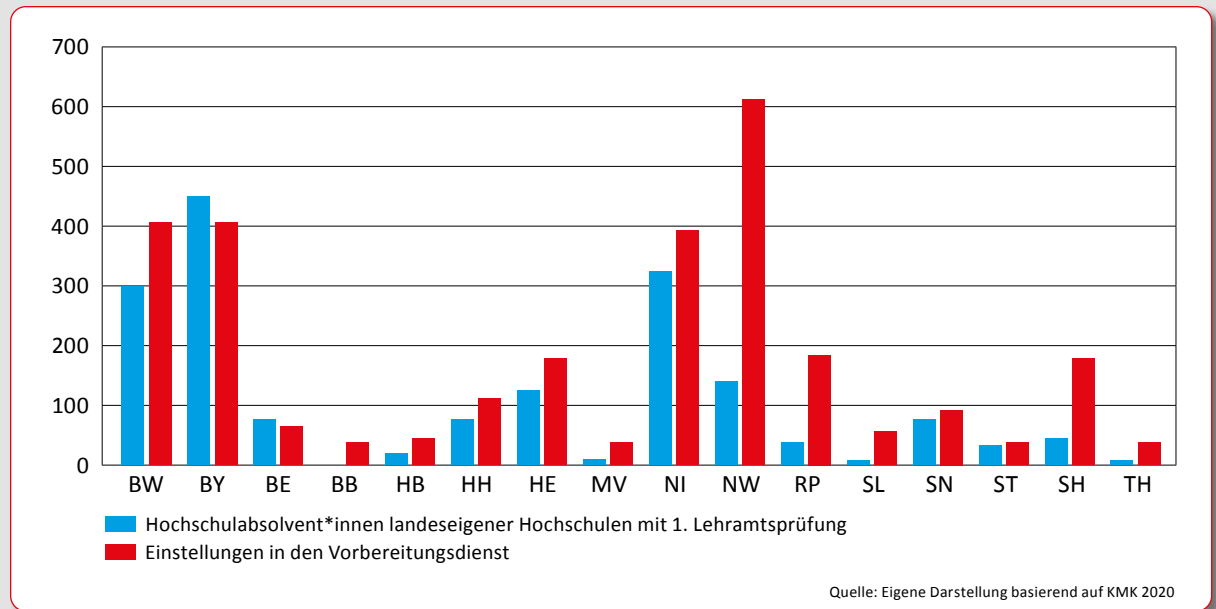
4. Keine gelungene Politik ohne Realitäts-sinn – Quantitative Herausforderungen der beruflichen Lehrkräftebildung und Konsequenzen

Der bis hierhin vorgetragene Anspruch an berufliche Lehrkräftebildung ist in erster Linie pädagogisch und soziologisch begründet. Berufliche Bildung wird verstanden als Bildung, die in der Tradition der Aufklärung verantwortete Selbst- und Weltgestaltung anstrebt. Zugleich ist der Anspruch aber konfrontiert mit einer Situation des drastischen Lehrkräftemangels an beruflichen Schulen, der, wenn auch immer wieder mal vorkommend noch nie so extrem war wie aktuell. Dies zeigt sich daran, dass sich Institutionen wie das BIBB, die für die beruflichen Schulen per Gesetz keinen Auftrag haben deren Situation widmen (Hackl u.a. 2017) ebenso wie das Engagement der „First Lady“, Elke Büdenbender in der Sache (Ostseezeitung 2019). Auch die vielen aktuell vorgelegten Studien zur Lehrkräfteprognose (Dohmen & Thomsen 2018; Klemm 2018; Frommberger & Lange 2018) weisen auf einen katastrophalen Versorgungszustand, wie auch die nun mehr und mehr offiziell werdenden Notmaßnahmen der Bundesländer zur Eröffnung von Quer- Seiten- und nun auch Direkteinstiegen in die Beschäftigung im Lehramt an beruflichen Schulen. Der stellvertretende Vorsitzende des DGB Nord, Ingo Schlüter, spricht noch vor der Corona Krise 2019 an mehreren Stellen von einem drohenden „Shut down“ der dualen Ausbildung, weil die qualifizierten Berufsschullehrkräfte fehlen.

Einhellig verdeutlichen alle Berechnungen, die inzwischen auch von der KMK korrigierten Schülerzahlprognosen und den damit verbundenen Lehrkräftebedarf (s. Abb. 4). Dabei werden zusätzliche Herausforderungen (Inklusion, steigender Fachkräftebedarf im Pflegebereich, U3 Ausbau etc. gar nicht mitveranschlagt (Dohmen & Thomsen 2018, S. 23). Ansgar Klinger, verantwortlich im GEW Hauptvorstand für den Bereich berufliche Bildung mahnt die Bereitstellung zusätzlicher Mittel der Länder und Kommunen in den kommenden Jahren von über 1 Milliarde jährlich an um den Status Quo aufrecht zu erhalten (Klinger 2018).

Da die Situation inzwischen für eine Fülle von Fachrichtungen (Metall- Elektro- und Informationstechnik, sowie Gesundheit-Pflege und Sozialpädagogik) so verheerend ist (s. ebd.), dass eine massive Werbung für den Einstieg in die grundständigen Bildungswege für das Lehramt gemäß KMK Standards Typ 5 alleine keine Aussicht auf Erfolg beschern kann, plädiert Ansgar Klinger für Seiten- und Quereinstiege, verweist aber zugleich darauf: „Seiteneinsteiger*innen müssen ein wirksames Angebot der berufsbegleitenden, von den Ländern organisierten und finanzierten Nachqualifizierung erhalten, um das Ziel des Regelwegs der Lehrer*innenausbildung, die Lehrbefähigung, zu erhalten. Maßnahmen des Quer- und Seiteneinstiegs dürfen nur eine, wenn auch langwierige, „Notlösung“ zur dringenden Bedarfsdeckung sein und die originäre Lehrer*innenausbildung weder ersetzen noch aushöhlen. Sie bedürfen jeweils einer Evaluierung und gegebenenfalls Nachsteuerung.“ (Klinger 2018, S. 25)

Abb. 5: Massive Bedeutung der Quereinsteige ins berufsschulische Lehramt



Mit dieser Forderung befindet er sich in Gesellschaft mit dem Zusammenschluss der Hochschullehrer*innen der beruflichen Lehramtsstudiengänge, die unterstützt durch den Stifterverband insbesondere im Hinblick auf die gewerblich-technischen Fachrichtungen einen Forderungskatalog aufgestellt haben, an dem der Autor auch redaktionell beteiligt war (Stifterverband 2017). Die dort versammelten 12 Forderungen zielen neben einer massiven Image- und Informationskampagne für die Studiengänge und den Beruf insgesamt, auf die Entwicklung von länderübergreifenden Modellversuchen zur Erprobung alternativer Bildungsgänge und Studiengangstrukturen, die ja auch bspw. in Form von Kooperationsmodellen mit Fachhochschulen bereits länger in der Erprobung sind, ohne systematisch evaluiert zu sein. Das bedeutet für die Kultusministerien vor allem in der aktuellen Lage: die hochschulischen Kapazitäten der grundständigen Lehramtsausbildung zu erhalten oder sogar auszubauen und diese in die Qualifizierung der Kandidatinnen und Kandidaten einzubinden, die sich auf den aktuell notwendigen Seitenwegen befinden.

5. Was tun?

Berufliche Bildung ist gewichtiger Teil des wirtschaftlichen Erfolges der Bundesrepublik Deutschland und zugleich auch eines der erfolgreichsten sozialen Integrationsmodelle, weil es alljährlich gelingt mittels dieses so ausdifferenzierten Teils des Bildungssystems qualifizierten Nach-

wuchs mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen erfolgreich dem Beschäftigungssystem zur Verfügung zu stellen. Dabei erlangt aber die berufliche Bildung nicht die finanzielle Aufmerksamkeit aus staatlicher Hand, die zu einer Qualitätsverbesserung der Lehrkräfte und deren Arbeitsbedingungen an den Schulen führen. Dies geschieht in einzelnen Leuchtturmprojekten, aber bei weitem nicht in der Breite und führt insbesondere in strukturschwachen Regionen durch Schließung von Berufsschulstandorten zu eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten für die Jugendlichen (Aktionsrat Bildung 2019).

Zugleich gilt es hinter die in der KMK vereinbarten Bildungsstandards für die Lehrer*innenbildung von 2004 nicht zurück zu fallen und damit die professionelle Kompetenz von Lehrkräften auch für diesen Bildungsbereich systematisch zu entwickeln (Baumert & Kunter 2006).

Dies bedarf demzufolge zunächst bezogen auf die berufliche Bildung:

1. Die Aufwertung beruflicher Bildung durch kompetenzorientierte Zugangsmöglichkeiten in akademische Studiengänge und die Anerkennung des Könnens gegenüber den formalen Zertifikaten im Beschäftigungssystem und damit verbundenen Entgeltordnungen und Tarifen.
2. Die Stärkung der beruflichen Schulen als Partner durch Verankerung der berufsschulischen Ergebnisse in den Abschlüssen des Dualen Systems.

3. Die Stärkung der Bedeutung von nachhaltigkeitsbezogener und politischer Bildung in den berufsschulischen Curricula und Ausbildungsordnungen. Eine Aufgabe, der sich die gewerkschaftlichen Vertreter*innen in den KMK Rahmenlehrplanausschüssen und die gewerkschaftlichen Sachverständigen und Vertreter*innen im BIBB Hauptausschuss bewusstwerden und stellen müssen.
4. Attraktive und inklusive Arbeitsbedingungen an den berufsbildenden Schulen durch sachgerechte Ausstattung, modernisierte Räume, digitale Lehr-Lernplattformen, Flankierung der Inklusionsziele vor Ort (Rützel 2014) etc.

Im Hinblick auf die Bildung der beruflichen Lehrkräfte ist folgendes erforderlich:

1. Absicherung einer hinlänglichen Durchdringung des Berufsbildungssystems und seiner Widersprüche zu Erlangung kritisch-selbständiger Gestaltungsfähigkeit für angehende Berufsschullehrkräfte, zur dauerhaften und gesunden Bewältigung ihrer professionellen Herausforderungen.
2. Eine Öffentlichkeitskampagne für das Berufsschullehramt, das im allgemeinen Bewusstsein der Studierenden nicht existiert und auch als möglicher Lehramtsstudiengang zu wenig bekannt ist und darum nur wenig Nachfrage insbesondere in den nicht-kaufmännischen Fachrichtungen erfährt.
3. Die Einrichtung einer bundesweiten Informationsplattform zu Bildungswegen ins berufliche Lehramt, denn bis heute ist es nicht möglich sich einheitliche Informationen über Studienstrukturen, Fachrichtungen, Zweitfachangebote etc. in einem bundesweiten Überblick zu verschaffen.
4. Entwicklung innovativer und qualitätsgesicherter „Umwege“ jenseits des klassischen Weges von Ausbildung über Bachelor- Masterstudium und anschließendem Referendariat in das Lehramt.
5. Durchführung von länderübergreifenden Modellversuchen zur Erprobung neuer Modelle, digitaler

Kooperation zwischen Hochschulstandorten und damit verbundener wissenschaftlicher Begleitforschung. – Emanzipation von kurzfristigen landesspezifischen politischen Profilierungen und Konkurrenzen zwischen den Bundesländern.

6. Erhalt und Ausbau der hochschulischen und universitären Kapazitäten in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Bewältigung der gestiegenen pädagogischen und diagnostischen Erwartungen sowie Einbindung der Regelangebote in die Weiterbildung von „Seitenwegen“ zur Sicherung des akademischen Standards
7. Verankerung und Verpflichtung der beruflichen Lehrkräfte zur Weiterbildung u.a. im Hinblick auf die dauerhafte Absicherung der kritischen Gestaltungsfähigkeit und Reflexion des eigenen Handelns und der Entwicklung der Systemstrukturen.

Das berufliche Lehramt ist eine systematisch ausgebildete und etablierte Profession mit dem Anspruch unlösbare Probleme zu bearbeiten und einer jeweils aktuell, situativ und individuell besten Lösung zuzuführen. Hierfür verfügen sie, wie kaum ein anderer Akteur im Berufsbildungssystem über ein fundiertes Wissen über ihre berufliche Fachrichtung, die regionalen Strukturen und die Hintergründe zur Gestaltung beruflicher Lehr-, Lern- und Prüfungsprozesse. Damit sind sie ein wichtiger Anker neben den etablierten politischen Strukturen von Prüfungs- und Landesausschüssen beruflicher Bildung bis hinauf zum Parlament der beruflichen Bildung im Hauptausschuss des BIBB und können hierfür als „Helden der Gesellschaft“ (Ostseezeitung 2019) geschätzt werden, wenn sie sich mutig den politischen und sozialen Herausforderungen ihrer Aufgaben stellen.

Als Hochschullehrer ist es meine Aufgabe im Studium Anregungen zu geben, Studiengangstrukturen zu entwickeln, die darauf vorbereiten. Die Entscheidung, wie damit in der eigenen beruflichen Zukunft und bereits im Studium handelnd umgegangen wird, obliegt der mündigen Entscheidung der Studierenden und Lehrkräfte. Die hochschulische Lehre kann nur Impulse geben die im Widerspruch zur Produktion von Untertanen steht.

Literatur

- Adorno, T. W. (1967): Erziehung nach Auschwitz. In T.W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. 1971. Frankfurt: Suhrkamp
- Aktionsrat Bildung (2019). Region und Bildung. Mythos Stadt und Land. Gutachten für die Vreingung der Bayerischen Wirtschaft. Münster: Waxmann
- Blankertz, H. (1969). Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover: Schroedel
- Börner, M. & Brötz, R. (2015): Nachhaltige Entwicklungsziele in der kaufmännischen Berufsausbildung. Situationsbeschreibung und Perspektiven einer naturgemäßen Berufsbildung. In: Brötz, R. & Kaiser, F. (Hrsg.) Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 253-273
- Büchter, K. (2019). Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. In. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 36, S. 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf (19.11.2019)
- Dohmen, D. & Thomsen, M. (2018): Prognose der Schüler*innenzahl und des Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen in den Ländern bis 2030. Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW. Frankfurt: GEW download unter: https://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/bildung/berufsschule/1811_prognose_schuelerzahl_lehrkraeftebedarf_bb-schulen.pdf
- Elgg, P. (2012). Berufspädagogische Rationalisierung unter dem Primat des Politischen? Zur Vollendung des Dualen Systems der Berufsausbildung im „Dritten Reich“. Hamburg: Dr. Kovac
- Elsner, M. & Kaiser, F. (2013). Interessen, Strukturen, Abläufe und Ergebnisse am Beispiel der Entwicklung des neuen kaufmännischen Allrounders – „Kauffrau/-mann für Büro-management“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25, 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe25/elsner_kaiser_bwpat25.pdf [16-12-2017].
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, download: www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_060_2018.pdf
- Gonon, P. (2008). Vom ehrbaren Handwerker zum innovativen Self-Entrepreneur - Modernisierung der Berufsbildung anhand idealtypischer Leitfiguren. Gütersloh, 2008
- Hackl, M.; Junggeburth, C.; Milolaza, A.; Reymers, M. & Zöllner, M. (2017). Berufsschule im Dualen System. Daten, Strukturen, Konzepte. Bonn: BIBB download unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8367> [03.02.2019]
- Herkner, V. (2019). Zur Bedeutung der Geschichte beruflicher Bildung als Bestandteil berufspädagogischer Studiengänge. In C. Kalisch, F. Kaiser (Hrsg.): Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse. (S. 21–34). Gütersloh: W. Bertelsmann,
- Heydorn, H.-J. (1970). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt
- Hirsch-Kreinsen, H., Ittermann, P. & Niehaus, J (Hrsg.) (2015): Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen. Baden-Baden: Nomos
- Horkheimer, M. (1952). Begriff der Bildung. Immatrikulationsrede an der Universität Frankfurt 1952. In M. Horkheimer. Sozialphilosophische Studien. Aufsätze, Reden und Vorträge 1930-1972. Herausgegeben von Werner Brede. 1981 (S. 163-172). Frankfurt: Fischer
- Humboldt, W. von (1809). Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen. Auszug aus: Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In. Ders. (1964), Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner und K. Giel, Band IV, (S. 168–173) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Kaiser, F. (2016). Berufliche Bildung und Emanzipation. Heydorns Impulse für eine kritische Berufsbildungstheorie sowie Stolpersteine aus eigener berufspädagogischer Sicht. In F. Ragutt, F. Kaiser (Hrsg.), Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf. (S. 181–197). Paderborn: Schöningh,
- Kaiser, F. (2017): Sinn und Charakteristik kaufmännischer Tätigkeit und die Widersprüche der Bildung von kaufmännischen Angestellten in einer Demokratie. Analysen und Implikationen. In: bwp@ Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften, hrsg. v. Tramm, T., Schlömer, T. & Thole, C. 1-19. Online: http://www.bwpat.de/spezial14/kaiser_bwpat_spezial14.pdf (16-12-2017).
- Kaiser, F. (2019): Studierende zur kritischen Gestaltung beruflicher Bildung ermutigen: Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft. In. C. Kalisch, F. Kaiser (Hrsg.): Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse. (S. 35-48). Gütersloh: W. Bertelsmann
- Kaiser, F. (2020). „Zu wissen, dass wir zählen, gegen die Kälte“ – Lebendiges Lernen als Teil des kritisch-subjektorientierten beruflichen Lehramtsstudiums. In R. Jahn, Seltrecht, A. & Götzl, M (Hrsg.): Neue hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze in der Ausbildung von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen. Detmold:EuSl (im Druck)
- Kipp, M. & Miller-Kipp, G. (1995). Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt: G.A.F.B.
- Klinger, A. (2018). Ergänzende Informationen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. In. Dohmen, D. & Thomsen, M. (2018): Prognose der Schüler*innenzahl und des Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen in den Ländern bis 2030. Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW. Frankfurt: GEW
- Klemm, K. (2018) Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gutachten Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

- KMK (2019). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019 – 2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Online verfügbar:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_221_Bericht_LEB_LEA_2019.pdf
- KMK (2020). Einstellung von Lehrkräften 2019. Tabellenauszug. Online verfügbar:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug_EvL_2019.pdf
- Koneffke, G. (1981): Überleben und Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydom, in: Schule und Erziehung VIII. Die Wertfrage in der Erziehung, Argument Sonderband 58, Berlin 1981, S. 163ff.
- Kruse, W. (2012): Bürgerliche Kultur und ihre Reformbewegungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Das deutsche Kaiserreich.Dossier. Bonn, Online verfügbar unter:
<https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/kaiserreich/139652/buergerliche-kultur-und-ihre-reformbewegungen>
- Kutscha, G. (2008): Arbeit und Beruf: Verberuflichung der Arbeit aus evolutionsgeschichtlicher Sicht mit Bezug auf die Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens. Essen: Selbstverlag. Verfügbar unter:
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:465-20100114-084708-1> [08.08.2019]
- Lempert, W. (1974). Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt: Suhrkamp
- Negt, O. (2010): Oskar Negt über aktuelle Politik und Demokratie. Interview von Karl-Ludwig Bader in der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung, 4.8.2010.
- Ostseezeitung (2019). First Lady kämpft für Berufsschullehrer. 19.06.2019, online unter:
<https://www.ostsee-zeitung.de/Mecklenburg/Rostock/First-Lady-zu-Gast-an-der-Universitaet-Rostock> [05.07.2020]
- Pätzold, G. (1982): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875-1981. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland hrsg. V. Karlwilhelm Stratmann. Reihe A, Bd. 5. Köln: Böhlau
- Pfeiffer, S. (2018): The 'Future of Employment' on the Shop Floor: Why Production Jobs are Less Susceptible to Computerization than Assumed. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 5(3), 208–225. DOI 10.13152/IJRVET.5.3.4 [15.06.2019]
- Rützel, J. (2014). Inklusion als Herausforderung für die beruflichen Schulen, HiBiFo, 1-2014, S. 61-74.
<https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i1.1556> [08.09.2016]
- Stifterverband (2017) Lehrkräftebildung für berufliche Schulen innovieren. Essen/Berlin 8.12.2017
<https://www.stifterverband.org/medien/lehkraeftebildung-berufliche-schulen> [01.02.2020]
- Vogel, T. (2011): Naturgemäße Berufsbildung. Gesellschaftliche Naturkrise und berufliche Bildung im Kontext Kritischer Theorie. Norderstedt: Books on demand
- Zipter, S. (2019). Das berufliche Prüfungswesen in der dualen Ausbildung. Aktuelle Herausforderungen. In. DENK-doch-MAL. Das Online Magazin, Heft 2, 2019, Verfügbar unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/sandra-zipter-das-berufliche-pruefungswesen-in-der-dualen-ausbildung-aktuelle-herausforderungen/> [10.09.2019]



Schweriner Erklärung

// Demokratie stärken – mehr politische Bildung in Berufsbildung und Weiterbildung! //

Die gegenwärtige Corona-Krise und ihre Folgen sowie andauernde gesellschaftliche Umbrüche stellen uns vor Herausforderungen in nie geahnten Dimensionen. Verschwörungsphantasien und Fake News häufen sich, und unsere Gesellschaft spaltet sich immer mehr. Doch nicht nur die Corona-Pandemie führt uns vor Augen, dass unser demokratisches Zusammenleben brüchig geworden ist. Als weitere besorgniserregende Entwicklungen sehen wir:

- Die Vertiefung der Spaltung zwischen Arm und Reich,
- zunehmender Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Sexismus und Demokratiefeindlichkeit,
- fehlende Solidarität, Abschottung einzelner Staaten (z. B. von der EU oder der Genfer Flüchtlingskonvention),
- Veränderungen in der Medienlandschaft und Verlust kritischer Medienkompetenz, Beeinträchtigung der Pressefreiheit.

Diese Herausforderungen lassen sich nicht alleine mit fachspezifischer Bildung in Berufsbildung und Weiterbildung bewältigen. Werte wie Frieden, Freiheit, Menschenrechte, Teilhabe, Mitbestimmung, soziale Gerechtigkeit

und Diversität werden zunehmend infrage gestellt, sie müssen aber mithilfe politischer Bildung mehr denn je vermittelt werden. Politische Bildung muss antidemokratischen Tendenzen entgegentreten und sie muss den öffentlichen Austausch darüber sichern. Auch muss sie aufklären und zur Reflexion befähigen.

Politische Bildung muss selbstverständlicher Bestandteil jeglicher Bildungsprozesse werden, in denen junge Menschen die Kompetenzen erlangen, die nötig sind, um politische, technische und soziale Entscheidungen in ihren Folgen und Verschränkungen einschätzen zu können. Demokratische und menschenrechtliche Grundwerte müssen nicht nur verankert, sondern auch eingeübt werden. Politische Bildung steht in der Verantwortung, die Lernenden bei der Entwicklung einer reflektierten Wertehaltung zu fördern – auch durch vielfältige und in pädagogische Konzepte eingebettete Möglichkeiten, Erinnerungsstätten wie Auschwitz zu besuchen.

Die Chancen weltbürgerlicher Erziehung, wie es das UNESCO-Konzept des „Global Citizenship Education“ vorsieht, werden bisher in berufsbildenden Schulen wie auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung kaum genutzt: Die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, um globale Herausforderungen zu verstehen und sie aktiv

mitzugestalten, soll Lernende in die Lage versetzen, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft zu entwickeln, sich zu engagieren und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen, um einen Beitrag zu leisten zu einer friedlichen und gerechten Welt, in der ökologische Ressourcen bewahrt werden. Um Zusammenhänge zu verstehen und die demokratische Willensbildung auszubilden, ist es an der Zeit, politische Bildung im Alltag des Bildungswesens – und das in allen Bildungseinrichtungen – fest zu verankern.

Vor diesem Hintergrund hat die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft bereits auf dem Freiburger Gewerkschaftstag 2017 beschlossen, dass politische Bildung in allen Bundesländern einen fächerübergreifenden Schwerpunkt in den Lehrplänen für alle Schularten darstellen muss und im Jahr 2018 die „Hofgeismarer Erklärung zur politischen Bildung“ mitgetragen.

Politische Bildung muss als Teil der öffentlichen Bildung, als eigenständiger, elementarer Bestandteil lebensbegleitenden Lernens anerkannt werden und zugleich in alle Bereiche der beruflichen Bildung und der Erwachsenen- und Weiterbildung einfließen. Politische Bildung muss Kritik- und Diskursfähigkeit, d. h. „Zukunftskunst“ (Wuppertal Institut) festigen, um alle der 17 Ziele der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) umzusetzen.

Politische Bildung in der beruflichen Erstausbildung

Der im Grundgesetz verankerte Erziehungs- und Bildungsauftrag ist nicht nur für die Berufsschule als Ort der Fachklassen des Dualen Systems, sondern generell für alle berufsbildenden Schulen eng mit der Notwendigkeit verbunden, berufsfeldübergreifende sowie allgemeinbildende Kompetenzen und Inhalte zu vermitteln und die Persönlichkeit der Lernenden zu fördern. Mit Blick auf diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag sind insbesondere von der Arbeitgeber- und Wirtschaftsseite geäußerte Begehren der ausschließlichen Orientierung der Bildungsinhalte an der Maßgabe der beruflichen Qualifikation bzw. der wirtschaftlichen Bedarfslagen mit Entschiedenheit zurückzuweisen.

Die Politische Bildung wird derzeit oftmals in den Stundenplänen gekürzt, sodass der Unterricht lediglich mit einem Volumen von einer Unterrichtsstunde pro Woche – und dies teilweise nur in einem Halbjahr innerhalb eines mehrjährigen Bildungsganges –, häufig sogar fachfremd, erteilt wird. Vielmehr sollte Politische Bildung nicht nur als eigenständiges Fach mehr Wertschätzung erfahren, sie

sollte auch vermehrt Querschnittsaufgabe aller anderen Unterrichtsfächer sein.

Dazu gehört, dass politische Bildung im Unterricht der berufsbildenden Schulen regelhaft mit schulischen Projekten der Mitwirkung und Mitgestaltung verbunden wird, in denen Schüler*innen auch die Wirksamkeit politischen Handelns erfahren können. Um dem demokratisch legitimierten ganzheitlichen Bildungsauftrag der berufsbildenden Schulen gerecht zu werden, ist es mehr denn je erforderlich

- Politische Bildung systematisch und gleichwertig mit einem entsprechenden Stundendeputat curricular in den beruflichen Lernfeldern, Lernsituationen und auch in den Kammerprüfungen zu verankern,
- innerhalb des Systems der beruflichen Bildung die beruflichen Schulen mit den Kammern und Betrieben wirklich gleich zu berechtigen (Berufsschulen als gleichwertiger Partner, nicht als Dienstleister der Kammern und Betriebe),
- die universitäre Lehrkräftebildung für Politische Bildung an berufsbildenden Schulen auszubauen, um den hohen Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte deutlich zu reduzieren,
- Maßnahmen zur Gewinnung des Lehrkräftenachwuchses in der Politischen Bildung analog zum technisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu initiieren und berufliche Schulen aufzufordern, einschlägig qualifizierte Lehrkräfte für Politische Bildung einzustellen,
- verbindliche Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte in der Politischen Bildung dringend auszuweiten,
- Forschungsförderprogramme zur Politischen Bildung und politischen Sozialisation im berufsbildenden Bereich zu etablieren.

Politische Bildung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Die Diskussion um die Weiterbildung wird aktuell von der Bewältigung der Digitalisierung beherrscht. Qualifizierungen und Umschulungen sollen digitale Kompetenzen schaffen und Arbeitnehmer*innen für die Umbrüche des Arbeitsmarktes (Stichwort „Arbeit 4.0“) anpassungsfähig machen. Dabei gerät aus dem Blick, dass das positive Potenzial der Digitalisierung sich nur dann entfalten kann, wenn sie nicht den Konzernen und ihren Algorithmen

überlassen wird, sondern der Mensch am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft demokratisch mitentscheiden kann.

Mehrere Jahrzehnte Weiterbildungspolitik im Zeichen der Ökonomisierung haben auch die Politische Bildung in das Korsett betriebswirtschaftlicher Strukturen und Messverfahren gepresst, den Stellenwert politischer Bildung in der Erwachsenen- und Weiterbildung verringert und statt Professionalisierung die Ressourcen geschmälert und Arbeitsbedingungen verschlechtert. Eine öffentliche Förderung der politischen Bildung wird an – oftmals fragwürdige – Evaluierungs- und Qualitätssicherungsverfahren geknüpft, die Inhalte politischer Weiterbildung sind weniger wichtig. Diese öffentliche Förderung muss sich aber vorrangig an gesellschaftspolitischen Inhalten und Zielen orientieren.

Sowohl in der beruflichen Erstausbildung als auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung sind „Orientierungskompetenz“ und das Wissen um Zusammenhänge (Oskar Negt) von zukunftsentscheidender Bedeutung. Mündigkeit und Solidarität, Selbstbestimmung, Diversitätsbewusstsein und die Wahrung des Rechts der Andersdenkenden sind zentrale Anliegen politischer Bildung. Die berufliche Bildung muss daher den engen Raum der funktionalen Ertüchtigung verlassen und in einer neuen Integration von beruflicher und politischer Bildung die Menschen befähigen, die Hintergründe und Zusammenhänge zu verstehen und sie zu einer an Humanität und Gerechtigkeit orientierten Gestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft ermutigen. Dazu bekräftigen wir die drei

zentralen Bestandteile des Beutelsbacher Konsens, das Überwältigungsverbot, die Kontroversität und die Schüler*innen-, also Subjektorientierung.

Für die propagierte „neue Weiterbildungskultur“ über die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) hinaus braucht es mehr politische Bildung und zur Bewältigung der Herausforderungen für die Zukunft mehr denn je

- qualifiziertes Personal, ständige Fortbildung und Kooperation,
- tariflich abgesicherte Arbeitsverhältnisse,
- verlässliche Förderung,
- räumliche und technische Ausstattung auf aktuellem Stand,
- Unterstützung bei der Entwicklung von Netzwerken, vor allem in Politik, Beruf und Bildung.

Gewerkschaften sind hierbei wichtige Bündnispartner, weil sie Wissen um Zusammenhänge vermitteln und die nötigen Strukturen zum Ausbau politischer Bildung unterstützen können.

Diese Erklärung wurde im Juni 2020 im Rahmen der Tagung „Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung“ veröffentlicht.

[zurück zum Inhalt](#)

Schwerin Declaration

// Strengthening democracy – more civic education in vocational training and further education! //

The current corona crisis and its consequences, as well as ongoing social upheavals, present us with challenges of unprecedented dimensions. Conspiracy fantasies and fake news are on the rise, and our society is becoming increasingly fragmented. But it is not only the corona pandemic that shows us that our democratic coexistence has become fragile. We see further alarming developments:

- the deepening of the division between rich and poor,
- increasing racism, xenophobia, anti-Semitism, sexism and hostility to democracy,
- lack of solidarity, isolation of individual states (e.g. from the EU or the Geneva Convention on Refugees)
- changes in the media landscape and loss of critical media competence, impairment of the freedom of the press.

These challenges cannot be met by subject-specific education in vocational training and further education alone. Values such as peace, freedom, human rights, participation, co-determination, social justice and diversity are increasingly being called into question, but more than ever they must be conveyed through civic education. Civic education must counter anti-democratic tendencies and ensure public exchange about them. It must also enlighten and enable reflection.

Civic education must become a natural part of all educational processes in which young people acquire the skills needed to assess the

consequences and interdependencies of political, technical and social decisions. Basic democratic values and human rights must not only be incorporated, but also practiced. Civic education has the responsibility to support learners in the development of a reflective attitude towards values – also through diverse opportunities, embedded in educational concepts, to visit places of remembrance such as Auschwitz.

The opportunities offered by cosmopolitan education, as provided for in the UNESCO concept of „Global Citizenship Education“, have so far hardly been used in vocational schools or in adult and further education: The imparting of knowledge and skills to understand global challenges

and to actively participate in shaping them, should enable learners to develop a sense of belonging to the global community, to become involved and to take an active role in society in order to contribute to a peaceful and equitable world in which ecological resources are preserved. In order to understand coherences and to develop the democratic formation of will, it is time to firmly incorporate civic education in the daily routine of the educational system – in all educational institutions.

Already at its congress in Freiburg in 2017 the German Education and Science Union (GEW) adopted a resolution that civic education must be an interdisciplinary focus in the curricula of all school types in all federal states and in 2018 supported the „Hofgeismar Declaration on Civic Education“.

Civic education must be recognised as a part of public education, as an independent, primary component of lifelong learning, and at the same time be integrated into all areas of vocational education and training and adult and further education. Civic education must consolidate critical faculties and discourse capabilities, i.e. “future literacy” (Wuppertal Institute), in order to implement all of the 17 UN Sustainable Development Goals.

Civic education in initial vocational training

The education and training mandate incorporated in the German constitution is closely connected with the necessity of imparting inter-professional and general education skills and contents and to promote the personality of the learners – not only in vocational schools as locations of the subject classes within the Dual System, but generally in all vocational schools. Considering this educational and training mission, the demands for education content to be geared exclusively to vocational qualifications or economic needs, particularly expressed by employers and the business community, must be categorically rejected.

Civic education is currently often reduced to timetables, so that there is only one lesson per week – and sometimes only in one half-year period within a course lasting several years – often taught by teachers not familiar with the subject. Instead, civic education should not only be valued more highly as a subject in its own right, but should increasingly be an interdisciplinary task in all other subjects.

This means that civic education in vocational schools should regularly be combined with school projects of participation and co-determination in which students can experience the effectiveness of political action.

In order to fulfil the democratically legitimized holistic educational mission of vocational schools, it is more than ever necessary

- to incorporate civic education systematically and equivalently with a corresponding teaching load in the curricula of the relevant fields of learning, learning situations and also in chamber tests,
- within the vocational education and training system vocational schools should be equal to chambers and companies (vocational schools as equal partners rather than service providers for chambers and companies),
- to expand university teacher training for civic education at vocational schools in order to significantly reduce the high proportion of teachers not familiar with the subject,
- to initiate measures to attract junior staff for civic education analogous to technical and scientific fields and call on vocational schools to recruit teachers with relevant qualifications for civic education,
- to urgently expand offers for binding further and advanced training courses for teachers in civic education,
- to establish research funding programmes for civic education and political socialisation in the vocational training sector.

Civic education in adult and further education

The discussion about further education is currently dominated by mastering digitisation. Qualifications and vocational retraining are supposed to generate digital skills and make employees adaptable to changes on the labour market (keyword: "Work 4.0"). In doing so, it falls from view that the positive potential of digitisation can only unfold if it is not left to corporations and their algorithms, but if people can democratically participate in decision-making at the workplace and in society.

Several decades of further education policy under the sign of economisation have also forced civic education into the corset of economic structures and measuring methods, reduced the significance of civic education in adult and further education and, instead of professionalisation, reduced resources and worsened working conditions. Public funding of civic education is linked to – often questionable – evaluation and quality assurance procedures, the content of civic education is less important. However, this public funding must be primarily oriented towards socio-political content and objectives.

In initial vocational training as well as in adult and further education, "orientation ability" and knowledge of coherences (Oskar Negt) are of decisive importance for the future. Maturity and solidarity, self-determination, awareness of diversity and respect for the rights of those who think differently are central concerns of civic education. Vocational education and training must, therefore, leave the confined space of functional strengthening and, in a new integration of vocational and civic education and training, enable people to understand backgrounds and coherences and encourage them to shape the world of work and society in a humane and just manner. To this end, we affirm the three central components of the Beutelsbach Consensus: the prohibition of overpowering, controversy and the student, i.e. subject orientation.

For the propagated "new culture of further education" beyond the National Strategy for Further Education (NWS) we need more civic education and, in order to cope with the challenges of the future, more than ever

- qualified personnel, continuous training and cooperation,
- employment relationships covered by collective agreements,
- reliable advancement,
- up to date spatial and technical equipment,
- support for the development of networks, especially in political, professional and educational areas.

Trade unions are important alliance partners in this respect because they can impart knowledge of contexts and support the necessary structures to develop civic education.

[zurück zum Inhalt](#)



Marlis Tepe, Vorsitzende der GEW

Presseinformation: „Demokratie stärken!“

// Bildungsgewerkschaft: mehr Politische Bildung in der Berufs- und Weiterbildung, Personal professionalisieren //

Schwerin – Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) mahnt deutlich größere Anstrengungen an, die Politische Bildung an Beruflichen Schulen ebenso wie in der „neuen Weiterbildungskultur“ zu stärken. „Es fehlen institutionelle, finanzielle, zeitliche und organisatorische Voraussetzungen, um die Profession in der Berufs- und vor allem in der Weiterbildung voran zu bringen“, sagte Ansgar Klinger, GEW-Vorstandsmitglied für Berufliche Bildung und Weiterbildung, am Freitag während der Tagung **„Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung“** in Schwerin.

Gerade die Corona-Krise zeige deutlich, dass Demokratie stets aufs Neue erlernt werden muss. „Fake News und Verschwörungsphantasien häufen sich, die Gesellschaft spaltet sich immer mehr. Rassismus, Fremden- und Demokratiefeindlichkeit oder der Verlust kritischer Medienkompetenz beispielsweise lassen sich nicht allein mit fachspezifischer Bildung bewältigen“, so Klinger. „Menschenrechte, Frieden, Freiheit, Teilhabe sowie Mitbestimmung, soziale Gerechtigkeit und Diversität werden zunehmend infrage gestellt. Politische Bildung muss diese Werte – auch bei Erwachsenen – mehr denn je vermitteln.“

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, der im Grundgesetz verankert ist, bedeute für die Berufsschule, berufsfeldübergreifende sowie allgemeinbildende Kompetenzen und Inhalte zu vermitteln und in diesem Sinn die Persönlichkeit der Lernenden zu fördern. Klinger bezeichnete Politische Bildung als „selbstverständlichen Bestandteil“ der Bildungsprozesse. In diesen erlernten junge Menschen die Kompetenzen, politische, technische und soziale Entscheidungen einzuschätzen. „Einen Vorstoß der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände, die Studentafeln zu kürzen, weisen wir strikt zurück“, betonte der Berufsbildungsexperte.

„Wir brauchen eine neue ‚Weiterbildungskultur‘. Dafür muss die ‚Nationale Weiterbildungsstrategie‘, die Bund, Länder und Sozialpartner im vergangenen Sommer beschlossen haben, um die allgemeine und politische Weiterbildung ergänzt werden. Sich nur auf berufliche Themen zu konzentrieren, greift viel zu kurz“, unterstrich Klinger. Weiterbildung müsse den engen Raum der Funktionskompetenzen verlassen und in einer neuen Integration von beruflicher und politischer Bildung die Menschen befähigen, Hintergründe und Zusammenhänge zu verste-

hen und sie zu einer an Humanität und Gerechtigkeit orientierten Gestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft ermutigen. Das betone auch die heute verabschiedete **„Schweriner Erklärung: Demokratie stärken – mehr politische Bildung in Berufsbildung und Weiterbildung!“** der GEW. Um dies umzusetzen, sei eine Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen in der Berufs- und Weiterbildung erforderlich.

„Wenn lebensbegleitendes Lernen zum selbstverständlichen und kalkulierbaren Teil der Biografie – nicht nur der Berufsbiographie – aller Menschen werden soll, muss die Politik gute Rahmenbedingungen und nachhaltige Ressourcen sicherstellen“, unterstrich der GEW-Weiterbildungsvorstand. „Besonders die staatlich organisierte und finanzierte Erwachsenen- und Weiterbildung ist jedoch chronisch unterfinanziert. Die Folge: prekäre und atypische Beschäftigungsverhältnisse“, sagte Klinger.

Info: Die Vorträge und Foren der Tagung „Wichtiger denn je: Politische Bildung und Professionalisierung“ machen deutlich, dass die Politische Bildung in der Berufs- und Weiterbildung gestärkt werden muss. Voraussetzung hierfür sind die Professionalisierung des Personals und gute Arbeitsbedingungen. Die GEW und der DGB Nord veranstalten die Tagung in Schwerin gemeinsam. Im Rahmen der Tagung hat die GEW die „Schweriner Erklärung: Demokratie stärken – mehr politische Bildung in Berufsbildung und Weiterbildung!“ verabschiedet und veröffentlicht.

[zurück zum Inhalt](#)

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen



Online Mitglied werden
www.gew.de/mitglied-werden

Persönliches

Nachname (Titel) _____ Vorname _____

Straße, Nr. _____

Postleitzahl, Ort _____

Telefon / Fax _____

E-Mail _____

Geburtsdatum _____ Staatsangehörigkeit _____

gewünschtes Eintrittsdatum _____

bisher gewerkschaftlich organisiert bei _____ von _____ bis (Monat/Jahr) _____

weiblich männlich divers

Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe _____

Diensteintritt / Berufsbeginn _____

Tarif- / Besoldungsgebiet _____

Tarif- / Besoldungsgruppe _____ Stufe _____ seit _____

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst) _____

Betrieb / Dienststelle / Schule _____

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Beschäftigungsverhältnis:

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> angestellt | <input type="checkbox"/> beurlaubt ohne Bezüge bis _____ | <input type="checkbox"/> befristet bis _____ |
| <input type="checkbox"/> beamtet | <input type="checkbox"/> in Rente/pensioniert | <input type="checkbox"/> Referendariat/Berufspraktikum |
| <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit _____ Std./Woche | <input type="checkbox"/> im Studium | <input type="checkbox"/> arbeitslos |
| <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit _____ Prozent | <input type="checkbox"/> Altersteilzeit | <input type="checkbox"/> Sonstiges _____ |
| <input type="checkbox"/> Honorarkraft | <input type="checkbox"/> in Elternzeit bis _____ | _____ |

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer: DE31ZZZ0000013864

SEPA-Lastschriftmandat: Ich ermächtige die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber*in) _____

Kreditinstitut (Name und BIC) _____

IBAN _____

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten werden nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen der Europäischen Datenschutzgrundverordnung (EU-DSGVO) geschützt.
Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Vielen Dank – Ihre GEW

Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
 - Gesamtschulen
 - Gewerbliche Schulen
 - Grundschulen
 - Gymnasien
 - Hauptschulen
 - Hochschule und Forschung
 - Kaufmännische Schulen
 - Realschulen
 - Schulaufsicht und Schulverwaltung
 - Sonderpädagogische Berufe
 - Sozialpädagogische Berufe
- Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Mitgliedsbeitrag

- Beamt*innen zahlen in den Jahren 2018/2019 0,81 Prozent und in den Jahren 2020/2021 0,83 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen in den Jahren 2018/2019 0,75 Prozent und in den Jahren 2020/2021 0,76 der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Freiberuflich Beschäftigte zahlen 0,55 Prozent des Honorars.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei Empfänger*innen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Bruttorehensstandsbezuges. Bei Rentner*innen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Fax: 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Fax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Rheinland-Pfalz

Dreikönigshof
Martinsstraße 17
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Fax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Fax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Fax: 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Telefon: 069/971293-0
Fax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Fax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Fax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Fax: 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947-412
Fax: 0341/4947-406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Fax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Fax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Fax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Fax: 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Bremen

Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Fax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Fax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-150
Fax: 0431/5195-154
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de



www.gew.de