

Sonderdruck aus Politisches Lernen 3–4/14

Berufsorientierung — “Fast wie im richtigen Leben”*



Aus dem Bereich der Berufsorientierung — am Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf — sind zunächst positive Veränderungssignale zu registrieren. Mehr bildungspolitische Akteure fordern ein Recht auf Ausbildung für jeden ausbildungsfähigen Jugendlichen, Berufsorientierung wird zunehmend als lebensbegleitende Aufgabe verstanden (“berufsbiographische Gestaltungskompetenz”), in Schulgesetzen der Länder wird die Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt fixiert, aktuelle Lehrpläne sowie Schulprogramme zeigen neue arbeits- und berufsbezogene Inhalte und an zahlreichen Schulen haben engagierte Lehrkräfte in Projekten vielfältige Maßnahmen entwickelt und erprobt. Dennoch haben diese Maßnahmen eher selten

Eingang in den Schulalltag gefunden, sie sind von befristeten Projekten und vom Engagement Einzelner abhängig und konzentrieren sich auf bestimmte Zielgruppen sowie auf den unmittelbaren Übergang in Ausbildung. Hier steht der Berufswahlunterricht im Vordergrund.

Zu wenig beachtet wird, dass schulische Berufsorientierung vor allem eine Bildungsaufgabe ist, nicht reduzierbar auf den Akt der Berufswahl, dass die subjektiven Wünsche, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Jugendlichen im Unterricht ein eben solches Gewicht erhalten wie die Anforderungen der Arbeits- und Ausbildungsmärkte, dass neben den Unternehmen lichen im Unterricht ein eben solches Gewicht erhalten wie die Anforderungen der Arbeits- und Ausbildungsmärkte, dass neben den Unternehmensleitungen auch die Gewerkschaften als künftige Interessenvertreter und Ansprechpartner für Kontakte mit der Arbeitswelt gewonnen werden und dass schließlich bei den Materialien für den arbeits- und berufsorientierenden Unterricht das Pluralismusgebot eingehalten werden muss. Dies sind Mindestanforderungen für die Herangehensweise an die Berufsorientierung, die offenbar schwer einzulösen sind. Speziell bei den Unterrichtsmaterialien ist in Bezug auf die Inhalte häufig eine einseitige und defizitäre Herangehensweise festzustellen, wie im Folgenden gezeigt werden soll. Als Exempel dienen die “starken Seiten”, ein dreibändiges Unterrichts-

material zur Berufsorientierung¹. Die exemplarische Auseinandersetzung mit diesem Schulbuch liefert verallgemeinerbare Einsichten und Mindeststandards für die Berufsorientierung².

Dass Berufsorientierung mehr ist als die Lösung des Berufswahlproblems gegen Ende der Schulzeit, haben die Autoren richtig erkannt, aber leider nur in der Breite, nicht in der Tiefe in den drei Bänden zur Berufsorientierung realisiert. Mit ihrem Anspruch, vor allem an den vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen anzuknüpfen und diese fortlaufend durch die Bearbeitung von pro Band jeweils zehn thematisch gleichen, aber inhaltlich verschiedenen Modulen stärken zu wollen, reflektieren die Autoren durchaus den aktuellen fachdidaktischen Diskussionsstand. Es geht nicht mehr in erster Linie darum, die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems im Bildungssystem eins zu eins umzusetzen oder sich auf die Behebung von Defiziten bei den Jugendlichen zu konzentrieren. Vielmehr gilt es, ihnen ihre Stärken bewusst zu machen und sie durch die Förderung ihrer persönlichen, so-

- 1 Hofmann, Heike / Padberg, Meinolf / Woltereck, Helgard: “starke Seiten”. Berufsorientierung. Bd. 1 — 3. Stuttgart — Leipzig: Ernst Klett Verlag. 2010/2011: Schülerbuch 5./6. Schuljahr (978-3-12-103600-4) 8,95 €; 7./8. Schuljahr (978-3-12-103610-3) 9,95 €; 9./10. Schuljahr (978-3-12-103620-2) 9,95 €. *Dazu gibt es drei Lehrerbände* mit jeweils einer CD-Rom zu jeweils 17,00 €.
- 2 Aus den im Folgenden bei den jeweiligen Abschnitten durch Fettdruck hervorgehobenen Einleitungssätzen können unschwer zugleich Mindestanforderungen an Berufsorientierung gebildet werden.

* “Fast wie im richtigen Leben” ist der Titel einer Fernsehserie von und mit Gerhard Polt. In dem hier vorliegenden Beitrag soll der Titel den Versuch ironisieren, im schulischen Unterricht die betriebliche Realität umstandslos “richtig”, das heißt ohne die notwendige pädagogisch-didaktische Reflexion abzubilden.

zialen und fachlichen Kompetenzen dazu zu befähigen, ihre Bildungs- und Erwerbsbiographie in einem sich ständig ändernden Umfeld eigenverantwortlich und selbstständig zu gestalten (Famulla 2008: 40).

Dieser Grundidee kommen die Autoren vor allem in den Modulen nach, wo es darum geht, die eigenen Stärken der Schülerinnen und Schüler zu entdecken, zu fördern und zu präsentieren oder bestimmte Arbeitsmethoden kennen zu lernen und diese Schritt für Schritt selbstständig bzw. im Team erfolgreich anzuwenden. Wie man beispielsweise am besten seine Unterlagen ordnet, wie man ein Bewerbungsschreiben aufsetzt, richtig telefoniert, wie man Praktikums- und Ausbildungsbetriebe findet, Berichte schreibt und sich beim Vorstellungsgespräch kleidet, hierzu gibt es vielfältig nützliche praktische Hinweise sowie Arbeits- und Übungsblätter. Hilfreich dürften auch die Module sein, die zeigen, wie Konflikte im Praktikum und in der Ausbildung behandelt werden. In einem Portfolio werden die Lernergebnisse bzw. erworbenen Fähigkeiten, die nach jedem Modul von den Schülerinnen und Schülern an Hand vorgegebener Arbeitsblätter selbst festgestellt werden, systematisch dokumentiert, um sie gegebenenfalls bei künftigen Bewerbungen präsentieren zu können.

Wo es aber um inhaltlich zentrale und gesellschaftlich brisante Themen im Kontext von Wirtschaft, Arbeit, Beruf, Betrieb und Globalisierung geht, die (auch) die aktuelle und künftige Arbeits-, Berufs- und Lebenssituationen von Jugendlichen betreffen, wird deren Problemgehalt – zu einem Teil jedenfalls – ignoriert, verkürzt oder einseitig dargestellt. Durch einen wesentlich auf ökonomische Aspekte reduzierten Blickwinkel, durch teilweise Missachtung der Kriterien des für die politische Bildung weit über die Fachgrenzen hinaus anerkannten “Beutelsbacher Konsenses” (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsprinzip, Schülerorientierung) werden nicht nur wichtige Lernprozesse der Jugendlichen verhindert, es verfestigen sich zudem einseitige Vorstellungen gesellschaftlicher bzw. wirtschaftlicher Realität. So erscheint beispielsweise die Wirtschaft wie selbstverständlich

nur in ihrer privaten, auf Gewinn orientierten kapitalistischen Form. Genossenschaftliches Wirtschaften bzw. Non-Profit-Unternehmen kommen nicht vor. Der Dienstleistungsbereich insgesamt wird zu wenig beachtet, obwohl er gerade im Bereich der Humandienstleistungen stark expandiert und wachsende Berufs- und Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet. Anders gesagt: Die im methodischen Bereich und bei den Arbeitstugenden an Hand der “starken Seiten“ zu gewinnenden Kompetenzen (Ordnung, Genauigkeit, Verlässlichkeit etc.) haben keine Entsprechung bei der Bearbeitung bzw. Darstellung der inhaltlichen Themen. Hier herrscht eine nur beschreibende, zum Teil affirmative Herangehensweise vor, die allenfalls funktional erklärt. Im Grunde fehlt es vor allem bei den o. g. Kategorien Wirtschaft, Arbeit, Beruf etc. an einer über den kleinformatischen wirtschaftswissenschaftlichen Ansatz hinausweisenden pädagogischen bzw. gesellschaftlichen Perspektive³. Indem die Autoren sich statt dessen bemühen, die wirtschaftliche und berufliche Realität vereinfacht “richtig” abzubilden (“fast wie im richtigen Leben”), fördern sie die Anpassung an bestehende Ordnungen und Strukturen, an Stelle von kritischem und problemlösendem Denken. Dies soll im Folgenden an einzelnen Themen der “starken Seiten” nachgewiesen werden.

Zur Schülerfirma: Die Beschränkung auf das Gewinnziel bei der Schülerfirma ist weder im Hinblick auf die reale unternehmerische Praxis, noch auf den Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion, noch aus pädagogischen Gründen gerechtfertigt.

In II/73⁴ heißt es: “Wie ein richtiges Unternehmen soll eure Schülerfirma einen Gewinn erzielen.”⁵ Doch Schu-

3 Zur Kritik an einer ökonomischen Bildung, die sich im Wesentlichen an den Wirtschaftswissenschaften und deren Leitbild, dem Homo oeconomicus orientiert, vgl. Famulla/Fischer/Hedtke/Weber/Zurstrassen 2011

4 Im Folgenden bezeichnet die römische Ziffer den jeweiligen Band, die arabische Ziffer die Seitenzahl.

5 Auch das Beispiel der Schülerfirma in II/73 nennt als Unternehmensziel nur den Gewinn.

le ist zuallererst eine pädagogische Einrichtung und nicht eine kleinformative wirtschaftliche Realität. Die Annahme des Gewinnziels für eine Schülerfirma müsste also pädagogisch begründet sein. Der Verweis auf die Realität (“wie ein richtiges Unternehmen”) reicht da nicht aus, da in der unternehmerischen Wirklichkeit permanent explizit oder implizit auf Grundlage einer jeweils gegebenen Zielvielfalt entschieden wird, ob und in welchem Maße das Gewinnziel neben anderen Zielen Priorität erhält. Hier wird also den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit vorenthalten, an Hand einer wichtigen Frage (Unternehmensziele) zu einer eigenen Entscheidung zu kommen.

Nicht weniger problematisch ist der herausgehobene Verweis auf die Beachtung wirtschaftlicher Aspekte, wie sie in dem angestrebten Kompetenzziel bei der Schülerfirma zum Ausdruck kommt: “Ich kann [...] gemeinsam mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern eine Schülerfirma führen und auf wirtschaftliche Gesichtspunkte achten.” (III/7) Geflüssentlich wird dabei übersehen, dass in der isolierten Betrachtung und Verfolgung wirtschaftlicher Gesichtspunkte zugleich ein normatives Urteil zu Gunsten des wirtschaftlichen Aspekts steckt. Denn andere Aspekte oder Ziele wie Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Kundenzufriedenheit oder Umweltverträglichkeit könnten ebenfalls Priorität erhalten oder zumindest als unverzichtbare Nebenbedingung berücksichtigt werden. Dadurch würde im Übrigen auch dem Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion entsprochen, die in Form der verhaltenswissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre eine Erweiterung des ökonomischen Zielsystems um soziale, ökologische und ethische Ziele vorgenommen hat (vgl. Wöhe 2010: 8ff).

Gegen die unreflektierte unterrichtliche Reduktion einer Schülerfirma auf das Gewinnziel lässt sich weiterhin anführen, dass ein erheblicher Teil der Wirtschaft, vor allem im Dienstleistungsbereich, in Form von Non-Profit-Organisationen geführt wird. Warum das so ist und warum es überhaupt öffentliche und private Güter

gibt, wäre eine aufschlussreiche Frage im Unterricht. Und schließlich ist auf die Folgen uneingeschränkter Gewinnstrebens zu verweisen, die sich in der jüngsten globalen Finanzkrise manifestieren. Neben den fachwissenschaftlichen und den realwirtschaftlichen Gründen käme es nicht zuletzt aus pädagogisch-didaktischen Gründen (mehrperspektivischer Unterricht) darauf an, hier eine Diskussion über Unternehmensziele mit offenem Ergebnis zu initiieren und nicht die Schülerinnen und Schüler an das vermeintlich "richtige Unternehmen" heranzuführen, welches ausschließlich auf Gewinn orientiert ist. "Das heißt, auch Schülerfirmen müssen einer pädagogischen Logik und nicht etwa der Wirtschaftslogik folgen." (Demmer 2010: 40)

Zu "Veränderungen": Veränderungen in Wirtschaft, Arbeit und Beruf werden wie Prozesse ohne Subjekt dargestellt. Bei historischen Gegenüberstellungen fehlt der Verweis auf aktuelle Problemlagen in Deutschland.

Die Gegenüberstellung der Arbeits- und Lebenssituation eines Lehrlings im Mittelalter mit derjenigen eines Auszubildenden heute wirkt eindrucksvoll (I/82f): Statt Ausbildungsvergütung zu erhalten, musste der Lehrling im Mittelalter Lehrgeld bezahlen, die Lehrzeit dauerte drei bis fünf Jahre gegenüber drei Jahren heute, die Arbeitszeit orientierte sich an der Dauer des Tageslichts und ging über 6 Tage in der Woche ohne Urlaub gegenüber einem Achtstundentag, der Fünftagewoche und 30 Tagen Jahresurlaub u. a. m. heute.

Durch den einführenden Text über den Einfluss der Zünfte und durch die anhängende Arbeitsaufgabe, die in einer stichwortartigen Gegenüberstellung "Ausbildung früher / heute" besteht, wird der Anspruch des Moduls ("Veränderungen erkennen") zwar eingelöst, doch bei näherer Prüfung erweist sich die hier gewählte Art didaktischer Darstellung als ebenso affirmativ wie in wesentlichen Punkten als einseitig oder gar ignorant. So bleiben die erschwerten Zugänge für Mädchen und Frauen in Bildung und Beruf unerwähnt. Die heutige

Ausbildungssituation in Deutschland erscheint ohne Abstriche als positiv, obwohl z. B. ca. 200.000 Jugendliche ihre Zeit in "Warteschleifen" im sog. Übergangssystem zwischen Schule und Beruf verbringen, in dem kein Ausbildungsabschluss erworben werden kann, und ca. 1,4 Mio. Menschen zwischen 25 und 35 Jahren keine Berufsausbildung haben. Einseitig ist die Darstellung, weil mit keinem Wort auf die Gründe für die verbesserte Situation derjenigen eingegangen wird, die einen Ausbildungsplatz gefunden haben. Diese Gründe sind im Wesentlichen in den arbeits- und sozialpolitischen Auseinandersetzungen zu suchen, bei denen die Lohnabhängigen bzw. ihre Organisationen, die Gewerkschaften, bis heute um angemessene Löhne, soziale Sicherung wie auch Verkürzung der Arbeitszeiten und bessere Arbeitsbedingungen kämpfen — und dies zugleich für die Auszubildenden tun. Ohne Bezugnahme auf diesen arbeitspolitischen Kontext müssen den Schülerinnen und Schülern die Arbeitszeiten und Ausbildungsvergütungen heute als Begleiterscheinungen eines quasi-automatischen Fortschritts erscheinen, der zu seiner Realisierung keines politischen Engagements der Betroffenen bedarf.

Zu "Globalisierung": Globalisierung wird gesehen unter dem Aspekt der Ökonomisierung und der Sicherung von Wettbewerbsfähigkeit — es fehlt der Gedanke der nachhaltigen Entwicklung.

Eine ähnlich einseitige Betrachtungsweise findet sich im Modul 8 des III. Bandes, wo es um Globalisierung geht und als Lernmaterial Arbeitsplätze in Bangladesch, der Türkei und Deutschland gegenübergestellt und im Hinblick auf Arbeitszeit, Entlohnung, Urlaub, Absicherung im Krankheitsfall sowie Beschwerdemöglichkeit verglichen werden (III/108 ff). Auch bei diesem Vergleich macht vor allem die Darstellung des heute in Deutschland erreichten Standes der sozialen Sicherheit bzw. der Qualität der Arbeitsbedingungen Eindruck. Allerdings fehlen Fragen danach, wie in Deutschland der Stand sozialer Sicherheit erreicht wurde, wer ihn vor

allem erkämpft hat und durch welche Probleme die heutige Arbeitssituation charakterisiert ist. Schließlich arbeitet nur knapp ein Viertel der Erwerbstätigen bis zum Erreichen des Rentenalters (NOZ 7.11.2013), nicht nur, aber auch wegen arbeitsbedingter Belastungen und Erkrankungen; vor allem der Stress und daraus folgend die psychischen Erkrankungen nehmen zu (Ahlers 2011); die Arbeitszufriedenheit geht seit 1984 zurück (IAQ-Report 3/2011); acht Millionen Beschäftigte arbeiten zum Niedriglohn (böcklerimpuls 6/2012); 13,3 % der Menschen leben in Armut, d. h. sie verfügen über weniger als 60 % des mittleren Einkommens (iwd 8/2012). Die bloße Gegenüberstellung spezifisch ausgewählter Arbeitsbedingungen in Industrieländern mit solchen in Entwicklungsländern führt zu bloß affirmativer Bestätigung der relativ besseren Situation in den Industrieländern. Warum sollen im Rahmen eines berufsorientierenden Unterrichts nicht auch die "schwachen Seiten" der Industrieländer zur Sprache kommen? Zumindest wird für eine problemorientierte Darstellung, der es um Befassung und Lösung von "Schlüsselproblemen" der Gesellschaft und der Individuen geht (vgl. Klafki 1996), in den "starken Seiten" kein Raum für eine eigenständige Auseinandersetzung und Kritik eröffnet.

Bezogen auf die Entwicklungsländer wird in den "starken Seiten" (III/106) eine Gruppe als Verantwortliche für das dort herrschende niedrige Lohnniveau ausgemacht. Es sind angeblich die hiesigen Verbraucher, die nicht bereit sind, für in Deutschland mit relativ hohen Löhnen hergestellte Produkte auch höhere Preise zu bezahlen, wenn diese Produkte in Ländern mit niedrigen Löhnen billiger hergestellt werden können. Hersteller würden deshalb ihre Produktion ins Ausland verlagern, wodurch es beispielsweise möglich ist, "Kleidungsstücke in Deutschland sehr billig anzubieten." (ebd.) Außer Acht gelassen wird hier allerdings eine andere, für die Produktionsentscheidungen schließlich maßgebliche Gruppe von Verantwortlichen, nämlich Unternehmensleitungen, die weltweit vor allem nach den gewinnträchtigsten bzw.

kostengünstigsten Produktionsbedingungen suchen, dabei die externen Kosten der Produktion in Form von Gesundheits- und Umweltbelastungen vernachlässigen und sich zum Beispiel gegen Mindestlöhne wehren.

Aber die Autoren entdecken auch Licht am Ende des Tunnels: "Einige Hersteller und Händler setzen sich für bessere Arbeits- und Lebensbedingungen ein in den Entwicklungsregionen wie Asien, Afrika oder Südamerika. [...] Fair gehandelte Waren erkennst du an einem Fairtrade-Siegel." So wichtig der Verweis auf die alternative Möglichkeit des Erwerbs teurerer, weil freiwillig gezahlter höhere Löhne und Umweltschutz berücksichtigender Fairtrade-Produkte ist, das Pluralismusgebot müsste den Blick nicht nur auf Hersteller und Händler sowie Verbraucher, sondern auch auf die Produzenten bzw. Arbeitskräfte und deren Aktivitäten zur Organisation und Durchsetzung ihrer Interessen lenken. Schließlich fehlt in den "starken Seiten" gänzlich der Blick auf globale politische Lösungen für bessere Arbeitsbedingungen, zu denen wichtige Vorarbeiten geleistet sind (vgl. Kriterien wie den "Human Development Index" [HDI] der Vereinten Nationen oder die "Internationalen Arbeitsstandards" des International Labour Office [ILO] in Genf). Und schließlich gibt es neben politischen und sozialen Bewegungen wie attac und Nichtregierungsorganisationen auch gewerkschaftliche Akteure, die auf internationale Rahmenvereinbarungen drängen, um Mindestarbeitsstandards weltweit durchzusetzen (z. B. die industriAll Global Union). Die Diskussion über Ursachen und Beseitigung prekärer Arbeitsbedingungen muss durchaus nicht an der Erhaltung der internationalen Konkurrenzfähigkeit des eigenen Landes ihre Grenze finden, wie es bei den Beispielen in den "starken Seiten" geschieht (III/107). Mindestlöhne können auch über Ländergrenzen hinweg vereinbart werden.

Zu Arbeit: Arbeit wird auf Erwerbsarbeit verengt und als Kostenfaktor, nicht als Quelle von Wertschöpfung gesehen; Rückgang des "Normalarbeitsverhältnisses" und Zunahme prekärer Beschäfti-

gung werden ebenso ignoriert wie die Diskussion um eine Erweiterung des Arbeitsbegriffs und gesellschaftliche Grundsicherung.

Arbeit wird in den "starken Seiten" ausschließlich als Erwerbsarbeit betrachtet und konzentriert sich in den Kapiteln "Arbeit" und "Versicherungen" im "Lebensordner" (III/21-24) auf die Darstellung der verschiedenen Entlohnungsformen (Zeitlohn, Akkordlohn, Prämienlohn) und das Netz der sozialen Sicherung (von der Kranken- bis zur Unfallversicherung). Schülerinnen und Schüler sind nach Bearbeitung dieses Moduls wohl in der Lage, Vor- und Nachteile der verschiedenen Lohnformen sowie die Bestandteile einer Lohnabrechnung zu benennen. Wenig Anregung enthält diese eher definitorische bzw. funktionale Behandlung des Lohns allerdings zur Diskussion der eigentlichen Brisanz der Lohnfindung, dass es nämlich keinen eindeutigen objektiven bzw. Kausal-Zusammenhang zwischen Lohn und Leistung gibt, sondern alle Formen der Lohnfindung nur als systematische Näherungsversuche in diesem Verhältnis aufgefasst werden können (Schmiede/Schudlich 1978). Diese Erkenntnis berührt den in pädagogischer Perspektive wichtigen (Schüler-) Interessenaspekt. Denn aus der Doppelfunktion des Lohns, zugleich Einkommensquelle für die (künftig) Beschäftigten wie Kostenfaktor für die Unternehmen zu sein, ergeben sich unterschiedliche Interessen sowohl bei der betrieblichen Festsetzung der Lohnform wie bei der Bemessung der Lohnhöhe. Das heißt, bei der individuellen Zuordnung zu einer Lohngruppe und der Festlegung des Akkords bestehen Entscheidungsspielräume, in denen die unterschiedlichen Interessen aufeinander stoßen und deutlich machen, dass der zu zahlende Lohn bei allem Bemühen um Objektivierung des Verhältnisses von Lohn und Leistung stark entscheidungsabhängig bleibt. Hierin liegt auch der tiefer Grund dafür, dass die Festsetzung des Akkordlohnes unter Mitwirkung des Betriebsrates geschieht. Damit ist der Lohn bereits auf der betrieblichen Ebene ein Politikum und wird dies nicht erst bei den überbetrieblichen Tarifver-

handlungen, deren einzelne Schritte anschaulich in Modul 4 (Band III/50) dargestellt sind.

Auch der Unterabschnitt "Versicherungen" ist auf die zusammenfassende, überwiegend definitorische Darstellung von Sachwissen konzentriert und lässt jegliche übergeordnete Problemorientierung bzw. pädagogische Zielsetzung vermissen. Diese könnte etwa in der Frage danach bestehen, wie und von wem im betrieblichen Produktionsprozess Werte geschaffen werden ("Wertschöpfungsprozess"), die dann zum Teil in Form des Bruttolohns an die Arbeitnehmer, in Form von "Arbeitgeberanteilen" an der Kranken-, Renten-, Arbeitslosen- und Pflegeversicherung an den Staat abgeführt und in Form des Gewinns vom Arbeitgeber angeeignet werden. Mit der Frage nach der Wertschöpfung würde zugleich die Frage nach der Legitimation zu deren Aneignung aufgeworfen und eine Diskussion darüber eröffnet, wer die Lohnnebenkosten letztlich bezahlt, an Stelle der in den "starken Seiten" — wenn auch in Anführungszeichen vorgenommenen — klaren Zuordnung, die in folgender Frage zum Ausdruck kommt: "Wie viel 'kostet' Frau Schneider ihren Arbeitgeber insgesamt monatlich?" (III/21)

Der gegenwärtig sich vollziehende strukturelle Wandel der Arbeit (Stichwort: "Flexibilisierung"), innerhalb dessen die Zahl der Beschäftigten in einem "Normalarbeitsverhältnis" (mit voller Stundenzahl, Kündigungsschutz, vollen Renten- und Urlaubsansprüchen) stetig sinkt und der neue Formen von Arbeit und Einkommen mit sich bringt, findet in den "starken Seiten" kaum seinen Niederschlag. Dabei geht es schließlich heute nicht mehr nur um ein ausgewogenes Verhältnis von betrieblichen Flexibilitätsanforderungen und sozialer Sicherheit ("Flexicurity"; Keller/Seifert 2000). Es geht um eine Erweiterung des ökonomisch geprägten Arbeitsbegriffs um sozio-kulturelle und ökologische Dimensionen (Brandl/Hildebrandt 2002). Neben der Erwerbsarbeit wird heute die wachsende Bedeutung von Versorgungsarbeit, Gemeinschaftsarbeit sowie Eigenarbeit betont und in Verbindung mit einer gesellschaftlichen Grundsicherung gebracht.

Wenn Lernende über unterschiedliche Konzepte von Arbeit verfügen, können sie eigene Problemlagen wie prekäre Arbeitsbedingungen, Arbeitslosigkeit etc. im Kontext von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik besser verstehen, kritisch reflektieren und Alternativen entwickeln.

Zu Beruf und Beruflichkeit: Die Anpassungsleistung der Jugendlichen steht gegenüber der Gestaltbarkeit von Arbeit und Beruf im Vordergrund. Implizit wird der "Lebensberuf" unterstellt. Ein Recht auf Ausbildung wird nicht thematisiert, die Optionen weiterführende Schule und vollzeitschulische Berufsausbildung werden nur knapp behandelt, Hinweise auf den Zweiten und Dritten Bildungsweg sowie auf Studium und akademische Berufe fehlen.

Ausführlich widmen sich die "starken Seiten" der Berufswahl im engeren Sinne (III/27-36). Dazu vergewissern sich die Schülerinnen und Schüler der dazu bisher schon unternommenen Schritte (Arbeitsplatzerkundung, Berufsberatung, Berufsfeldanalyse, Praktika, Kompetenztest etc.) und setzen sich näher mit ihrem Wunschberuf auseinander, das heißt, sie gleichen diesen mit ihren Stärken ab ("Realitätscheck"). Sie befassen sich auch näher mit einem zweiten und dritten Wunschberuf und ermitteln Möglichkeiten zum Erwerb noch fehlender Kompetenzen.

In diesem Abschnitt vermisst man allerdings konkrete Hinweise auf die Möglichkeiten weiterführender Bildung nach dem Sekundarstufe I — Abschluss bis zur Hochschulreife, die sich auf dem Ersten, Zweiten oder auch Dritten Bildungsweg eröffnen und das Berufswahlspektrum in die akademischen Berufe hinein erweitern.

Trotz des besonderen Augenmerks, welches in den "starken Seiten" der Analyse und Förderung der "eigenen Stärken" der Jugendlichen gewidmet wird, dominiert die Perspektive des Beschäftigungssystems bei Diskussion der Qualifikationsanforderungen, denen sich die Jugendlichen durch "Verbesserung ihrer Fähigkeiten" oder Änderung ihrer Berufswünsche

anpassen sollen. Es fehlt ein kritisches Nachdenken über persönliche Vorstellungen vom guten Leben und die Entwicklung eigener Anforderungen an die Arbeits- und Berufswelt. Aus Jugendstudien wissen wir, dass bei den meisten Jugendlichen Aufstiegschancen und materielle Absicherung nicht an erster Stelle stehen, sondern der Wunsch nach freien und selbst bestimmten beruflichen Tätigkeiten, nach Selbstverwirklichung, Kreativität und Sinnerfüllung (Hurrelmann 2009, S. 20). Diese Dimensionen werden ebenso ausgeblendet wie die Probleme, die mit dem Abschied vom "Lebensberuf" verbunden sind. So wird ein geordneter Ausbildungsberuf zwar noch von gut der Hälfte der Jugendlichen eines Jahrgangs im dualen System der Berufsbildung erlernt, aber nicht mehr für ein ganzes Berufsleben ausgeübt. Rund ein Drittel der Erwerbstätigen in Deutschland hat nach eigenem Bekunden im Laufe des Berufslebens mindestens einmal den Beruf gewechselt (Hecker 2000). Zudem bestimmen befristete oder Teilzeit-Arbeit, Elternzeit sowie Phasen der Arbeitslosigkeit zunehmend die Erwerbs- und Berufsbiographien. Die berufspädagogisch bzw. unterrichtlich relevante Frage hierzu lautet, warum es sich trotzdem lohnt, am Berufskonzept von Arbeit festzuhalten und als Jugendlicher eine Berufsausbildung zu beginnen.

Doch auch die Politikabhängigkeit und somit Gestaltbarkeit der dualen Ausbildungsberufe gehört in den berufsorientierenden Unterricht. Für einen gelingenden Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf "Verantwortung tragen" — so der Titel des Moduls 6 in Band III — ja nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern auch Staat und Gesellschaft, deren Handlungsmöglichkeiten zum Beispiel an einem Unterrichtsthema "Recht auf Ausbildung" deutlich werden könnte (vgl. "Hamburger Modell", Schulz/Horsmanns 2010). Es gilt, die mit der Berufsausbildung und dem Beruf verbundenen Probleme auch in ihrer politischen Dimension zu thematisieren und deren Lösung nicht allein dem Individuum zu überantworten. Die Sicherung eines quantitativ und qualitativ auswahlfähigen Ausbildungsplatz-

angebotes gehört zu diesen Problemen oder Herausforderungen ebenso wie die Finanzierbarkeit und Qualität eines beruflichen Weiterbildungsangebots für alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, allerdings ohne in der Weiterbildung schon die Lösung aller Ausbildungs- und Berufsprobleme zu sehen, nach dem Motto "Wer will, kommt zum Ziel" (III/114ff).

Schluss: Zur "Realitätsnähe" gehört Problemorientierung

Insgesamt ist an den "starken Seiten" positiv hervorzuheben, dass auf systematisch geordneter Grundlage wichtige Schritte (Module) auf dem Weg zur Berufswahl i. e. S. gelernt werden können. Dabei können die Schülerinnen und Schüler fortlaufend selbst beurteilen, ob jeder einzelne der zehn Schritte — von "Unterlagen ordnen" bis "Zukunft planen", die sich in jedem Band jeweils auf anspruchsvollerem Niveau wiederholen — erfolgreich war und wo Nachholbedarf besteht.

Gemessen an didaktischen Kriterien wie Problemorientierung, Schülerinteresse, Überwältigungsverbot etc. bestehen allerdings erhebliche Zweifel, ob die Lernenden mit Hilfe der "starken Seiten" einen eigenständigen Zugang zu Arbeit, Ausbildung und Beruf finden, bei dem sie neben dem Fachwissen und der wirtschaftlichen Perspektive auch ihre eigenen Interessen an sinnvoller Ausbildung und Arbeit prüfen können. Stärken sie ihre Kritikfähigkeit an Sachverhalten, wenn das definitorische Lernen (siehe z. B. wirtschaftliche Grundbegriffe in II/73) bzw. das funktionale Lernen (siehe zum z. B. II/Modul 6: Abteilungen im Unternehmen) überwiegt?

Zweifel bestehen auch dahin gehend, ob die Jugendlichen auch das akademische Spektrum der Berufe in ihre Wahl einbeziehen und ob sie lernen, in ihrer (vor-) beruflichen Praxis wirtschaftliche Aspekte gegen andere, soziale und ökologische Aspekte abzuwägen. Wird die Einsicht in die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung im globalen Maßstab vermittelt und findet diese Einsicht ihren Niederschlag in Arbeit und Beruf (Famulla/Nitschke 1996)?

Die fachliche Beratung bei der Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien besser pluralistisch organisieren!

Die zum Teil einseitige ökonomische bzw. aus Unternehmersicht vorgenommene Darstellung von Sachverhalten offenbart einen wesentlichen Mangel bei der Erstellung der "starken Seiten", der durchaus hätte vermieden werden können. Im Impressum werden unter "Beratung" nur Vertreterinnen und Vertreter der Arbeitgeberseite aufgeführt und zwar von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag e.V. (DIHK) und dem Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) e.V. Eine Beteiligung von Arbeitnehmerseite wurde offenbar als nicht notwendig erachtet. Damit wurde im Entstehungsprozess dieser Schulbücher, die ja nicht als Unterrichtsmaterial von Seiten der Arbeitgeber kenntlich gemacht wurden, nicht nur das hierfür selbstverständliche Pluralismusgebot verletzt. Zumindest erschwert wird ein mehrperspektivischer Unterricht, da die zum Teil einseitige bzw. normative Darstellung nicht explizit als solche gegenüber anderen Positionen oder Normen benannt wird, sondern im Gewande der Sachlichkeit bzw. Realität einher schreitet. Doch wer als "richtige" (Schüler-) Unternehmen nur diejenigen bezeichnet, die Gewinnerzielung betreiben, handelt nicht realistisch — die Unternehmensrealität kennt auch andere Ziele — sondern einseitig. *Gerd-E. Famulla, Melle*

Literatur

böcklerimpuls 6/2012
 Brandl, Sebastian/ Hildebrandt, Eckart (2002): Zukunft der Arbeit und soziale Nachhaltigkeit. Zur Transformation der Nachhaltigkeit vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsdebatte. Opladen
 Demmer, Marianne (2010): Kein Übungsfeld für Ellbogenmentalität — Schülerfirmen aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Görner, Regina (Hg.): Wirtschaft in der Schule. Die Auseinandersetzung um ökonomische Bildung in den allgemein bildenden Schulen. Frankfurt/M., S. 40 — 43
 Famulla, Gerd-E. (2008): Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeitsmarkt und Beruf. In: Famulla, Gerd-E. / Butz, Bert / Deeken, Sven / Michaelis, Ute / Möhle, Volker / Schäfer Birgit: Berufsorientierung als Prozess — Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergänge sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule — Wirtschaft / Arbeitsleben". Hohengehren. S. 26 — 41
 Famulla, Gerd-E. / Fischer, Andreas / Hedtke, Reinhold / Weber, Birgit / Zurstrassen, Bettina (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12-2011. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, S. 48 — 54. Online www.iboeb.org/uploads/media/famulla-ua-bessere-oek-bildung-2011_02.pdf (besucht 29.11.2013)
 Famulla, Gerd-E. / Nitschke, Christoph (1996): Ökologisches Handeln als Ausbildungsziel. Vom traditionellen Wohlstandskonzept zum Konzept einer dauerhaften Entwicklung in Arbeit und Beruf. In: Wittwer, Wolfgang (Hg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Bielefeld. S. 125 — 157
 Hecker, Ursula (2000): Berufswechsel — Chancen und Risiken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 4/2000. S. 12 — 17
 Institut der deutschen Wirtschaft — Informationen (iwd) — Nr. 8/2012
 Institut für Arbeit und Qualifikation (IAQ) — Report Nr. 3/2011
 Keller, Berndt / Seifert, Hartmut (2007): Atypische Beschäftigung — Flexibilisierung und soziale Risiken. Berlin
 Klafki, Wolfgang (1996): Thesen zur "Wissenschaftsorientierung" des Unterrichts. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel. S. 162 — 172
 Neue Osnabrücker Zeitung (NOZ) vom 07.11.2013
 Schmiede, Rudi / Schudlich, Edwin (1978): Die Entwicklung der Leistungsentlohnung in Deutschland. Eine historisch-theoretische Untersuchung zum Verhältnis von Lohn und Leistung unter kapitalistischen Bedingungen. Frankfurt/ New York. 3. Aufl.
 Schulz, Rainer / Horsmanns, Katja (2010): Übergänge mit System — der neue Hamburger Weg in die berufliche Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Heft 5/2010. S. 17 — 20
 Wöhe, Günter (2010): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 24. bearb. u. aktualisierte Auflage. München

Diese Rezension erschien in Politisches Lernen Heft 3–4/14. Politisches Lernen ist die Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung – NW e.V. © 2014

www.dvpb-nw.de

Geschäftsstelle, Postfach 100 352, 47003 Duisburg, geschaeftsfuehrung@dvpb-nw.de

Politisches Lernen erscheint im Verlag Wieland Ulrichs, Tannenweg 14, 37085 Göttingen, 0551 / 79 66 06, wu@wieland-ulrichs.de

Prof. Dr. habil. Gerd-E. Famulla, bis 2009 Professor für Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik am Institut für Politik und Wirtschaft und ihre Didaktik an der Universität Flensburg. Mitglied der „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“