

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 Unterrichtsmaterial zur Berufsorientierung<sup>1</sup>. Die exemplarische Auseinandersetzung mit diesem Schulbuch liefert verallgemeinerbare Einsichten und Mindeststandards für die Berufsorientierung<sup>2</sup>.

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 fach-

didaktischen 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, sozialen 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 kleinformatigen wirtschaftswissenschaftlichen Ansatz hinaus

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.

weisenden pädagogischen bzw. gesellschaftlichen Perspektive<sup>3</sup>. 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/73<sup>4</sup> heißt es: “Wie ein richtiges Unternehmen soll eure Schülerfirma einen Gewinn erzielen.”<sup>5</sup> Doch Schule ist zuallererst eine pädagogische Einrichtung und nicht eine kleinformatige 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 Kom-

petenzziel 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 uneingeschränkten 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 ange-

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.

messene 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 Beschäftigung 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). Schüle-

rinnen 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-) Interessespekt. 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 tiefere 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 Tarifverhandlungen, 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 Flexibilitätserfordernissen 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 Gestalt-**

**barkeit 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 Ausbildungsplatzangebotes gehört zu diesen Problemen oder Herausforderungen ebenso wie die Finanzierbarkeit und Qualität eines beruflichen Weiterbildungsangebotes 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. Zumindes 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*

### **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](http://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

## **Wie und mit welchen Folgen konstruieren Institutionen Männlichkeiten?**

**Budde, Jürgen / Thon, Christine / Walgenbach, Katharina (Hg.) (2014): Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktion in pädagogischen Institutionen**

**Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich. ISBN: 978-3-8474-0168-1, 243 Seiten, 24,90 €**

"[L]egitimierte Institutionen treffen die großen Entscheidungen. Individuen können hingegen wichtige Entscheidungen nur im Bereich der Institutionen treffen, die sie selbst geschaffen haben" (S. 15). Diese im Vorwort zitierte Äußerung Douglas' begründet den Blick des Jahrbuches auf die Rolle pädagogischer Institutionen, die sich von der Familie durch ihren Professionsanspruch abgrenzen. Akteure sind Erzieher, Lehrer, Sozialarbeiter auf der einen und Kinder bzw. junge Erwachsene auf der anderen Seite, aber auch Eltern. Ihr Handeln im Blick auf die Konstruktion und Dekonstruktion von Männlichkeiten sowie seine Folgen wird in den Blick genommen — und damit auch die Verwirklichung des Professionsanspruches hinterfragt. Grundlage aller Artikel ist eine nicht essentialistische Auffassung von Geschlecht, aber die Wahrnehmung hierarchischer Geschlechterverhältnisse, die durch eine gleichzeitige Dramatisierung von Geschlecht an sich und Dethematisierung von Ungleichheiten bestehen bleiben.

Den Fokus auf Männlichkeiten begründet vor allem der Essay von Martino, der mit Hilfe von Zeitungsberichten aufzeigt, dass sich in den Medien ein "regime[] of truth" (S. 34) ausgebildet hat, dass Männer neue Gruppe der Benachteiligten ('Bildungsverlierer', 'failing boys') in den Blick nimmt und ohne wissenschaftliche Grundlage die Lösung 'mehr Männer in Kitas und Schulen' propagiert. Diese "re-masculinization" (S. 43) im Anschluss an eine stark feministisch geführte Debatte habe zur Folge, dass eine gendersensible Reflexion und

die Ausbildung vieler Versionen von Männlichkeit ausbleibe.

Den konstatierten "research-policy-gap" (S. 37) füllen drei Beiträge in Bezug auf die Forderung nach mehr männlichen Betreuern in Kitas und Schulen. Zunächst stellen Breitenbach und Burmann eine Studien zu pädagogischen Orientierungen von ErzieherInnen auf Basis von biographischen Einzelinterviews und Gruppendiskussionen vor, in denen das Geschlecht eine unter mehreren Kontrastdimensionen bildet. Sie zeigen auf, dass der öffentliche Diskurs um die Forderung "Mehr Männer in Kitas" (S. 51) zur Folge hat, dass Erzieher sehr positiv aufgenommen, aber auch mit geschlechtsstereotypen Erwartungen konfrontiert werden. Gefahr sei, dass sie sich "qua Geschlecht als innovativ und bereichernd für die Arbeit wahrnehmen" (S. 51) und weniger an ihrer Professionalisierung arbeiten. So komme es zu einer fehlenden Differenzierung zwischen der eigenen Bedürfnislage ("Ich brauch diese Gemeinschaft eben auch, was ja im Endeffekt der Kindergarten ja genauso liefert ne so", S. 62) und der Entwicklungsbedürfnisse der Kinder. Ähnlich die Ergebnisse Rohrmanns, der das Spannungsverhältnis zwischen Idealisierung und Verdächtigung (in Bezug auf Kindesmissbrauch) aufwirft, das nur durch eine verstärkte Professionalisierung aufgelöst werden könne, die mit einer Reflexion geschlechtsbezogener Haltungen und Aufgabenteilungen einhergehen müsse, um Erzieher aus der Rolle der "männliche[n] Ergänzung der Arbeit von Frauen" (S. 80) zu befreien. Den Eindruck, dass die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht innerhalb

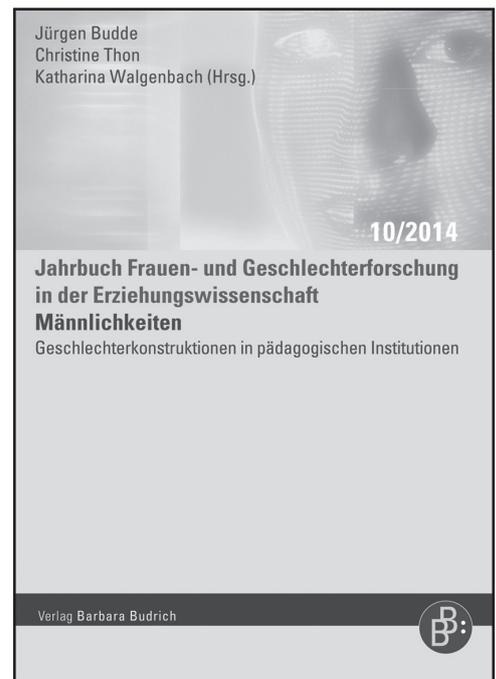
pädagogischer Institutionen als Kompetenz wahrgenommen wird, verstärkt die Studie zu Aufstiegsermunterungen beim Weg ins Schulleiteramt in Grundschulen von Bobeth-Neumann. Sie weist nach, dass Grundschullehrern dieser Karriereweg oft schon im Referendariat aus dem beruflichen Umfeld nahegelegt wird, während Grundschullehrerinnen ihre Motivation aus dem privaten Bereich schöpfen. Diese Form des 'doing gender' werde so gut wie nie erkannt und entsprechend nicht problematisiert, was eine Dekonstruktion von Geschlecht und die Entstehung alternativer Männlichkeitskonzepte verhindere.

Ein weiteres Diskussionsfeld, welches zwei Beiträge beleuchten, ist die Frage der Mono- oder Koedukation. Budde etc. untersuchen die imaginäre Schulkultur, Unterrichtsplanung und Handhabung von Unterricht an einer Schule mit zwei monoedukativen und einer koedukativen 5. Klasse. Hoffnung hinter der geschlechtsspezifischen Differenzierung ist eine verstärkte Differenzierung innerhalb der Geschlechtergruppen und passgenauere Förderung zu ermöglichen. Die Studie zeigt allerdings eine immense Dramatisierung von Geschlecht durch stereotype Männlichkeitsvorstellungen, die in den pädagogischen Strategien der LehrerInnen ihren Ausdruck findet ("Dann musst du dich nicht so kontrollieren mit so Mädchenkram"). Einher geht eine Hierarchisierung zugunsten der Jungen, die u. a. eine anspruchsvollere Unterrichtsvorbereitung für den Unterricht in Jungenklassen beinhaltet. Lediglich in der koedukativen Klasse findet sich eine Abwertung des Sozialverhaltens der Jungen. Nach einem Blick in das Schulprogramm überrascht das Ergebnis der Studie allerdings nur noch in Hinblick auf die Hierarchisierung: "Wir nehmen Mädchen und Jungen [...] in ihrer unterschiedlichen Entwicklung, unterschiedlichen Interessen, Themen und Bedürfnissen ernst" (S. 111). Diese Förderung der spezifischen Bedürfnisse und Interessen erheben Godel-Gaßner und Frick auch als eine der größten Hoffnungen von Seiten der Eltern bei der Wahl einer

monoedukativen Schule für ihre Kinder. Die Hoffnung, dass darüber hinaus aber auch nicht dem männlichen Stereotyp entsprechende Persönlichkeitsaspekte gefördert werden, dürfte nach den Ergebnissen von Budde etc. jedoch enttäuscht werden.

Die Frage nach den Männlichkeitskonzeptionen in Institutionen stellen wiederum zwei Beiträge. Für den Zusammenhang zwischen der Lern- und Leistungsmotivation (als Grundvoraussetzung für den Schulerfolg) und Männlichkeitskonstruktionen kommen Michalek etc. zu dem Ergebnis, dass die fünf empirisch gefundenen Typen familienorientierter Schüler, starker Kerl, individueller Freund, geselliger Freund und Einzelgänger unterschiedlich stark ausgeprägte Annäherungs-Leistungsziele (positiv für den Lernerfolg), Vermeidungs-Leistungsziele (negativ) sowie die Tendenz zur Arbeitsverweigerung (negativ) besitzen. Als problematisch erweisen sich die Konstruktionen starker Kerl und Einzelgänger. Schule muss demnach die interaktiven Praktiken, die die Konstruktion dieser Typen zur Folge haben, reflektieren. Die Konstruktionspraxis zeigt eine Studie von Thielen zur Förderung der Ausbildungsreife in einer Berufsvorbereitungsklasse der Lagerlogistik. Zur Ausbildung "männlicher Härte" (S. 181) wird abweichendes Verhalten von der Lehrkraft sanktioniert, was über die Mitwirkung der Peergroup gut funktioniert. Dies erweitert die Handlungsfähigkeiten der Jugendlichen im späteren Berufsfeld, begrenzt sie aber im Hinblick auf die Vielfalt der männlichen Verwirklichungs- und Ausdrucksformen.

Im offenen Bereich zeigt der Beitrag von Sabla und Rohde, dass sich die im Bereich der frühkindlichen Erziehung festgestellte Zuschreibung von Profession qua männlichem Geschlecht auch im Bereich der sozialen Arbeit findet. Ein Beitrag von Windheuser weist im Rahmen der Missbrauchsdebatte auf den diskursiven Ausschluss des Zusammenwirkens von geschlechtlicher und generativer Ordnung hin — einer Lücke in der Aufarbeitung, die Sorge bereitet.



Es folgt der Tagungsbericht der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in Wuppertal (2013), auf der die Diskussion von Entwicklungstrends der Geschlechterverhältnisse auf Basis von Frasers Überlegungen zum globalem Wandel, den sie als postfordistisch, transnational und neoliberal charakterisiert, im Zentrum stand. Das Jahrbuch schließt mit einer Sammelrezension dreier Bände zur Thematik "Jungen, Probleme, Männer, Krise, Pädagogik".

Das Jahrbuch zeigt mithilfe mehrerer, vor allem qualitativer Studien eindrucksvoll, dass sowohl in den pädagogischen Institutionen als auch in der Öffentlichkeit das Problembewusstsein im Hinblick auf die Mechanismen der Konstruktion von Männlichkeiten und ihren Folgen gering ausgeprägt ist und liefert damit einen wertvollen Beitrag zur Schaffung eines solchen Problembewusstseins. Eine Institution, deren Untersuchung in diesem Zusammenhang noch von großem Interesse wäre, ist die Universität. Die Beiträge begründen — gerade vor dem Hintergrund des Professionsanspruches der Akteure — jeder für sich einen immensen Handlungsbedarf. Reflexion ist das Zauberwort, ein erster Schritt zur Schaffung eines Problembewusstseins ist mit diesem Jahrbuch getan, Ideen zur konkreten Ausgestaltung sind mit Spannung zu erwarten.

Birgit Leifert, Bochum