

SEIFRIED, Jürgen/BONZ, Bernhard (Hrsg.):

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
Handlungsfelder und Grundprobleme**

Berufsbildung konkret, Band 12

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015

ISBN 978-3-8340-1532-7, 189 S., 19,80 EUR



Rezension von Gerhard ZIMMER, Helmut Schmidt Universität Hamburg

Der aktuelle Fachkräftemangel und die steigenden Anforderungen an die Kompetenzen der Arbeitenden aufgrund der Digitalisierung der Produktions- und Dienstleistungsprozesse stellt neue Herausforderungen an die Qualifizierungsprozesse und damit auch an die Praxis und Theorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Den „Studierenden [...], Lehrenden an beruflichen Schulen, Lehrkräften in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung und in der beruflichen Erwachsenenbildung sowie anderen an der Berufsbildung interessierten Personen“ ist daher eine Einführung sowohl „in berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme“ als auch in die „aktuellen Fragestellungen in ausgewählten Handlungsfeldern in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, den Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsbereiche und von Wirtschaft und Verwaltung“ zu geben, wie Jürgen Seifried und Bernhard Bonz im Editorial ausführen (1).

Im ersten Teil werden zunächst die wissenschaftstheoretischen und historischen Grundfragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik diskutiert. Besonders interessant ist, wie Bernhard Bonz (7-24) darstellt, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft sich erst im 20. Jahrhundert mit der Akademisierung der Ausbildung der Gewerbe- und Handelsschullehrer entwickelt hat und nicht aus den Erziehungswissenschaften hervorgegangen ist, „sondern vielmehr aus fachdidaktischen Fragestellungen und Notwendigkeiten“ (7, zit. n. Büchler 2013, 53). Die akademische Positionierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik blieb auch noch in den 1990er Jahren umstritten. Erst mit dem 2003 durch die Mitgliederversammlung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beschlossenen Basiscurriculum für das Studium wurde die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu einer anerkannten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. Damit entstand auch die Notwendigkeit, die zentralen und auch umstrittenen Begriffe *Bildung*, *Qualifikation* und *Kompetenz* für Theorie und Praxis der Berufsbildung zu klären, wie Holger Reinisch ausführt (25-50). Nach Wilhelm von Humboldt wird *Bildung* als die Vollendung des Subjekts in der Verwirklichung seiner eigenen Möglichkeiten verstanden (29). Mit der industriellen Entwicklung wurden Beruf und Bildung zu einem theoretisch kontrovers diskutierten Thema in der Pädagogik. Im 20. Jahrhundert wurde dann die Verbindung der Berufsbildung mit der Demokratisierung von Wirtschaft und Gesellschaft gefordert (36). Allerdings rückte mit der umwälzenden technischen und ökonomischen Entwicklung im Übergang vom 20. in

das 21. Jahrhundert die *Qualifikation* und dann die *Kompetenz* in das Zentrum von Praxis und Theorie, beide verdrängten die *Bildung*. Daher fordert Holger Reinisch für die zunehmend erforderliche ganzheitliche Entwicklung der Subjekte in Arbeit und Gesellschaft, „dass am Bildungsbegriff im [...] kritisch-reflexiven Sinne festgehalten wird, denn nur in diesem Begriff sind beide Momente, die Hinwendung und Akzeptanz gesellschaftlicher Anforderungen einerseits und die Distanz und Kritik an der gesellschaftlichen Vereinnahmung der Subjekte andererseits, aufgehoben“ (45). Dies ist nicht nur ein theoretisch zu lösendes Problem, sondern muss auch in der Praxis realisiert werden. Daher hat z.B. das Bundesinstitut für Berufsbildung für die Modellversuchsforschung einen konzeptionellen Rahmen entwickelt, der die Gestaltung und Erprobung von beruflichen Bildungsansätzen verbindet mit wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, Wissenstransfer und Wirkungsbeobachtung – entgegen der sehr negativen Einschätzung der vergangenen Modellversuchsforschung, die „für die Theoriebildung vorhersehbar ein millionenschwerer Irrweg in eine unergiebiges Sachgasse“ (Beck, 57) gewesen sein soll. Zu beachten ist dabei, dass Theorie und Praxis – bewusst oder unbewusst – immer in einem wechselseitigen Bestimmungsverhältnis stehen, und daher nicht nur der theoretisch angeleitete Blick auf die Praxis neue Handlungsspielräume eröffnet (64), sondern auch die Reflexion der Praxis zu neuen theoretischen Erkenntnissen sowie zu Verbesserungen der Handlungsspielräume führt.

Im zweiten Teil werden die Institutionen und Handlungsfelder der Berufsbildung diskutiert. Zunächst wird ein Überblick über die große Vielfalt der beruflichen Schulen und ihrer jeweiligen Handlungsfelder gegeben. Dabei kommt Heinrich Schanz mit Verweis auf Wittwer 2003 (80) zu dem Resultat, „dass in der *Wissensgesellschaft* eine enge berufsspezifische Ausbildung nicht mehr ausreicht, zumal das *Berufskonzept* fragwürdig wird“, in Anlehnung an Heid 1976 (88ff.) hält er daher die „Vermittlung von *Allgemeinbildung* in beruflichen Schulen [...] keinesfalls [für] nachteilig. *Allgemeinbildung ist auch berufsbedeutsam*“ (87, Hervorhebung im Original). Dies sollte aktuell zu einem Schwerpunkt in der Berufspädagogik werden, da in der historischen Entwicklung der Berufsbildung, die Karin Büchter (91-112) darstellt, die politischen Auseinandersetzungen zwischen öffentlichen und betrieblichen Interessen sich heute auf die Kompetenzentwicklung konzentrieren. Mit der Kompetenzentwicklung wird das Ziel verfolgt, die Auszubildenden zu befähigen, „komplexe Aufgaben in unvorhersehbaren Situationen selbstständig zu beurteilen, Probleme zu lösen, die Aufgabenergebnisse zu kontrollieren und zu analysieren“ (102). Damit wird zwar die „Sichtweise von einer funktionalistischen Verengung der Qualifizierung Jugendlicher“ aufgehoben und der Blick auf die „Gestaltbarkeit von Technikeinsatz, Arbeitsorganisation und Aufgabenzuschnitt“ gerichtet, aber damit werden zugleich die vorhergehenden berufspädagogischen „Forderungen nach Mündigkeit, Mitbestimmung und Selbstbestimmung [...] stumpf“ (101), die aber aktuell wieder aufzugreifen sind. Dies entspricht auch dem § 1, Absatz 3 des Berufsbildungsgesetzes, das die berufliche Handlungsfähigkeit als eine ganzheitliche, selbstbewusste und verantwortliche Handlungsfähigkeit in einer komplexen Welt der Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft begreift (102). Dies erfordert auch eine entsprechende Professionalisierung des betrieblichen und schulischen Bildungspersonals wie eine Vielfalt der betrieblichen Lernorte (105ff.) für selbst organisiertes und kooperatives Lernen. Zur Unterstützung der Kompetenzorientierung soll

zugleich, wie Manfred Eckert (113-124) darstellt, mit neuen Steuerungsmodellen, dem New Public Management, die berufliche Bildung mit Zielvereinbarungen, Unterrichtsentwicklungen und Outputkontrollen gefördert werden. Die Vorstellung ist dabei, wie Eckert kritisch feststellt, dass alle Bildungsprozesse effizienzbasierend objektivierbar sind, was eine „Ablenkung von bildungspolitischen Fragen ist. Die Gestaltung von Schule und Schulkultur, die Entwicklung und Fortschreibung von Curricula, die Maßstäbe für Leistungsanforderungen, die Individualisierung von Bildungsprozessen, alles das tritt in den Hintergrund“ (121). Diese Ökonomisierung beruflicher Bildungsprozesse führt im Resultat aber zum Gegenteil, nämlich zur fremdbestimmten Formierung der geforderten ganzheitlichen, selbstbewussten und verantwortlichen Handlungsfähigkeit.

Im dritten Teil wird der Blick auf die neuen Anforderungen an die Lehrenden und Lernenden in der Berufsbildung gerichtet. Die Vermittlung von Fachwissen stand bis in die 1980er Jahre im Zentrum. Mit dem damaligen Beginn der Diskussion um Schlüsselqualifikationen und der anschließenden europäischen Diskussion um die Entwicklung der Kompetenzen wurde 1996 mit einer Handreichung der Kultusministerkonferenz die Entwicklung des Lernfeldkonzepts für einen berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule in Gang gesetzt, das von Alfred Riedl (127-148) kritisch diskutiert wird. Das Lernen soll sich „in der Berufsschule grundsätzlich auf konkrete, berufliche Tätigkeiten beziehen“ (136). Die curricularen Vorgaben sind dafür sehr offen gehalten, damit den Lehrenden und Lernenden im Unterricht eine enge Verschränkung von Handeln und Lernen bezogen auf die konkreten Anforderungen der jeweiligen Berufe ermöglicht wird. Das ist einerseits für die konkrete Entwicklung der Handlungsfähigkeiten von Vorteil, hat aber zugleich den Nachteil für die ebenfalls geforderte Entwicklung ganzheitlicher Handlungsfähigkeiten, dass sich die Vermittlung des notwendigen Grundlagenwissens nur schwer integrieren lässt. Zudem haben „die Lernenden zu Beginn ihrer Ausbildung noch wenig Erfahrung über betriebliche Handlungsabläufe [...], was ein Abbilden der betrieblichen Realität in schulischen Lernsituationen zusätzlich erschwert.“ (145) Unklar bleibt daher, wie Riedl mit Verweis auf Kremer 2013 (197) feststellt, „ob das Lernfeldkonzept zu einer Verbesserung in der Breite beigetragen hat“ (146f.). Zudem stellen die Heterogenität und Inklusion, die aktuell auch Beachtung in der Berufsbildung finden, neue Herausforderungen an die Professionalisierung und Didaktik personenbezogener Dienstleistungsberufe, die von Marianne Friese (149-166) diskutiert werden. Die hauswirtschaftlichen, sozialberuflichen und pflegerischen Ausbildungen waren bislang die Ausgangspunkte für spezifisch weibliche Verberuflichungsprozesse, die den Charakter der Sorgearbeit hatten, wobei eine fachberufliche Professionalisierung keine Rolle spielte (153). Dies hat sich heute durch ordnungsrechtliche Reformen und neue Ausbildungsformen im Spannungsfeld von Fürsorge und Ökonomie sowie die Akademisierung der Lehramtsausbildung deutlich geändert (157ff.). Gleichwohl bestehen noch fachliche und interdisziplinäre Bedarfe in der Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals, wie Friese feststellt (162f.). Zum Schluss analysiert Jürgen Seifried die professionellen Kompetenzen des Lehrpersonals im kaufmännisch-verwaltenden Bereich (167-183). Er kritisiert zu recht, dass in deren hochschulischer Ausbildung vermittelt werde, dass allein die Kompetenzen und das Handeln der Lehrkräfte den Unterricht bestimmen und dies „Auswirkungen auf das Schülerlernen hat“ (167). Er weist daher darauf

hin, dass der „Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern durch viele Faktoren bestimmt ist (u.a. Schülerdispositionen, schichtspezifische Einflüsse etc.)“ (168). Grundlegender noch ist, dass Schülerinnen und Schülern nur lernen, wenn sie defensiv, z.B. zur Erhaltung ihrer Zensuren, oder expansiv, z. B. zur eigenständigen Gewinnung von Erkenntnissen, lernen wollen. Die subjektive Lernmotivation ist entscheidend für Lernerfolge. Zur Förderung der Lernmotivation und der individuellen Lernhandlungen ist eine professionelle Lehrkompetenz erforderlich. Aus der Analyse von drei Studien gewinnt Seifried vier Maßnahmen zur Professionalisierung der Lehrenden: (1) „professionelle Lerngemeinschaften“ der Lehrkräfte zum kollaborativen Erfahrungs- und Wissensaustausch; (2) „Coachingansätze“, die „insbesondere die Lehreraktivitäten im Zuge der Vor- und Nachbereitung von Unterricht sowie der Durchführung des Unterrichts selbst in den Blick“ nehmen; (3) „Microteaching“, bei dem es „um die Auseinandersetzung mit instruktionalen Prozeduren“ geht; (4) „Beim videobasierten Training [...] geht es um die Analyse von videografiertem Unterricht“ (177).

Die aktuellen Entwicklungen der Anforderungen an ganzheitliche Handlungskompetenzen für die Gestaltung und Beherrschung der durch die Digitalisierung der Produktions- und Dienstleistungsprozesse grundlegend veränderten Arbeitsprozesse wie auch der Lebensweise in Natur, Wirtschaft und Gesellschaft erfordert eine neue Verbindung von Berufsbildung und Allgemeinbildung. Dies wird in den Beiträgen nur gelegentlich mehr oder weniger deutlich angesprochen. Die Diskussion der Entwicklung und Gestaltung der Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung wäre eine Herausforderung für den nächsten Band.

Diese Rezension ist seit dem 13.3.2016 online unter:

http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_3-2016_seifried_bonz.pdf