

Robert PFÜTZNER

(BEST-Sabel Berufsakademie Berlin)

**Neoliberalisierte Lebenswelten und kritisch-solidarische
Berufsbildungstheorie. Eine Skizze**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe38/pfuetzner_bwpat38.pdf

seit 11.10.2020

in

bwp@ Ausgabe Nr. 38 | Juni 2020

Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer, Anja Gebhardt & Hannah Sloane**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2020

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

**Neoliberalisierte Lebenswelten und kritisch-solidarische
Berufsbildungstheorie. Eine Skizze**

Abstract

Aktuelle Lebenswelten von Jugendlichen sind, trotz der jüngsten Tendenzen zu einer Politisierung (u.a. Fridays for Future), stark durch neoliberale Imperative geprägt. In der Folge bilden Vereinzelung und Entsolidarisierung Grundtendenzen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung und stellen sowohl die berufliche Bildung als auch die kritische Berufsbildungstheorie vor neue Herausforderungen. Das Motiv der Emanzipation als zentrales Leitmotiv kritischer (Berufs)bildungstheorie trägt nicht mehr. Die im Beitrag zu entfaltende Kernthese lautet daher, dass unter den aktuellen Bedingungen neoliberal geprägter Lebenswelten Jugendlicher nicht nur eine kritisch-emanzipatorische, sondern vor allem eine solidaritätsorientierte Berufsbildungstheorie nötig ist. Die Umriss einer solchen Theorie werden vor dem Hintergrund einer kurzen Charakterisierung jugendlicher Lebenswelten skizziert.

**Neoliberal lifeworlds and the need for a critical and solidaric theory of
vocational education**

Despite the recent tendencies of (re-)politicization (e.g. Fridays for Future), adolescent culture is strongly shaped by neoliberal imperatives. As a result, isolation and de-solidarization have to be seen as main trends of current social development. These bring new tasks for both vocational training and critical theory of vocational education. The idea of emancipation as the central concept of critical (vocational) education theory is no longer sufficient. Under current conditions of neoliberally shaped youth culture, a solidarity-oriented theory of vocational education is necessary.

Schlüsselwörter: *Solidarität, pädagogische Beziehung, Kritische Bildungstheorie, Emanzipation*

1 Einführung

Die Rede von Solidarität hat seit einiger Zeit Konjunktur, zuerst in der Sprache von Politiker*innen (vgl. Pfütznner 2017a), inzwischen auch wieder im akademischen Diskurs (vgl. u.a. Broden/Mecheril 2014; Adamczak 2017; Große Kracht 2017; Pfütznner 2017b; Bude 2019; Helfritsch 2020). Man könnte das als intellektuelle Mode abstempeln – oder aber der Vermutung nachgehen, dass sich in dem Aufschwung, den dieser ja nicht gerade unproblematische Begriff nimmt, ein Unbehagen am aktuellen gesellschaftlichen Zustand artikuliert, und einer Sehnsucht nach etwas Ausdruck verleiht, für das der Begriff der Solidarität als Symbol steht. Mir scheint dem so zu sein. Nun ist es nicht die zentrale Aufgabe von Wissenschaft, Sehnsüchten nachzugehen. Aber wo Wünsche und Sehnsüchte als gesellschaftliche

Phänomene auftauchen, muss sie doch nach deren Ursachen fragen. Einen wesentlichen Anteil an der verstärkten Rede von Solidarität haben die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, die oft und ausführlich unter dem Begriff des ‚Neoliberalismus‘ analysiert wurden. Die sozialamtliche Logik des Forderns und Förderns ist inzwischen in fast jede Pore des gesellschaftlichen Zusammenlebens gekrochen und hat zu einer merkwürdigen Pädagogisierung des Sozialen (vgl. Ribolits/Zuber 2004) geführt, die mit der Erziehung zum ellenbogenbewehrten Egoismus geradezu auf die Auflösung des Sozialen hinausläuft.

Freilich ist für diese Entwicklung nicht erst die Politik seit der neoliberalen Wende der 1980er Jahre in Verantwortung zu nehmen. Schon vor über 150 Jahren analysierte Karl Marx die Ware als kleinste Einheit der bürgerlichen Gesellschaft (MEW 23, 49-98). Nicht erst, aber verstärkt, unter der Ägide neoliberaler Politiken und vor allem der Durchsetzung neoliberaler Lebensstile hat sich die Warenform unmissverständlich auch als Basiseinheit des Persönlichen, des zum Kompetenzprofil umgeformten Individuums, durchgesetzt. Die hiervon in Gang gesetzte Individualisierung hat zu einem Zustand geführt, der nicht zu Unrecht als ‚Gesellschaft der Singularitäten‘ bezeichnet wurde (vgl. Reckwitz 2017).

Jedes Nachdenken über Pädagogik muss, will es sich nicht in idealistischen Wunschvorstellungen verfangen, die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Praxis reflektieren. Berufspädagogik nun hat in kapitalistischen – aber auch in den dazumal sozialistisch sich nennenden – Gesellschaften die genuine Aufgabe der Produktion von spezifischer Arbeitskraft, euphemistisch: Humankapital. Während privat(isiert)e Care-Arbeit und das allgemeinbildende Bildungswesen den Menschen als Träger abstrakter Arbeitskraft hervorbringen bzw. wieder in Stand setzen, wird im beruflichen Bildungssystem diese abstrakte Fähigkeit zu arbeiten konkretisiert. (Wobei ein Zeichen der aktuellen gesellschaftlichen Krise, die für das Berufsbildungswesen eine besondere Relevanz besitzt, die zunehmende Auflösung eben der Berufsorientierung ist. Holzer und Ribolits gehen so weit, dass berufliche Bildung „unter diesem Gesichtspunkt kaum noch als ‚beruflich‘, sondern vielmehr als ‚erwerbsarbeits-orientiert‘ zu bezeichnen“ sei (Holzer/Ribolits 2018, 470). Auf diesen Aspekt, dessen intensive Analyse für eine umfassende Ausarbeitung einer kritisch-solidarischen Berufs-bildungstheorie unverzichtbar ist, kann im Rahmen dieser Skizze jedoch nicht weiter eingegangen werden.)

In diesem Aufsatz möchte ich aufbauend auf der Diagnose der aktuellen Lebenswelten von Jugendlichen als neoliberal Karin Büchters Plädoyer für eine kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie (2019) diskutieren. Im Zentrum meiner Argumentation wird eine begriffliche Verschiebung stehen, die einen wichtigen Ankerpunkt kritisch-emanzipatorischer Berufsbildung(stheorie) in der theoretischen und praktischen Wiederaneignung des Solidaritätsbegriffs sieht. Denn unter den aktuellen Bedingungen neoliberal geprägter Lebenswelten Jugendlicher ist nicht nur eine kritisch-emanzipatorische, sondern vor allem eine solidaritätsorientierte Berufsbildungstheorie nötig.

Der Einstieg in meine Argumentation erfolgt mit einer empirischen und sozialphilosophischen Plausibilisierung der These, dass die aktuellen Lebenswelten von Jugendlichen stark von neoliberalen Mustern geprägt sind. In einem zweiten Schritt werde ich einige für meine Argumentation interessante Aspekte des Büchter-Artikels einer kritischen Würdigung unterziehen, um

dann die daraus folgenden Implikationen für eine kritisch-solidarische Berufsbildungstheorie zu skizzieren. Der weitere Forschungsbedarf wird im Fazit umrissen.

2 Neoliberale Lebenswelten als Ausgangspunkt kritischer Bildungstheorie

Wie erwähnt, gehe ich von der These aus, dass Jugendliche heute in einer neoliberal geprägten Gesellschaft und Kultur aufwachsen. Im Folgenden kann es nicht darum gehen, diese Lebenswelten möglichst umfassend darzustellen. Was neoliberale Lebenswelten auszeichnet, wurde an anderen Stellen umfassend beschrieben (vgl. u.a. De La Rosa 2016). Vielmehr möchte ich diejenigen Aspekte hervorheben, die für die Plausibilisierung meines Plädoyers für eine solidaritätstheoretisch fundierte Berufsbildungstheorie und -praxis relevant sind. Ich werde mich dabei hauptsächlich auf zwei Quellen stützen: Den 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BFSFJ 2017) und die 18. Shell Jugendstudie (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019). Für eine umfassend empirische Absicherung meiner Thesen wären freilich weitere Studien nötig; mit diesen beiden Quellen, bei denen es sich zu einen gewissermaßen um eine Metastudie (der Kinder- und Jugendbericht) und zum anderen um eine repräsentative Studie (die Shell Jugendstudie) handelt, ist für den Zweck der mit diesem Aufsatz verfolgten Absicht eine hinreichend solide Basis gelegt. Vier Aspekte sind für die Charakterisierung aktueller jugendlicher Lebenswelten als neoliberal besonders relevant: 1. Die soziale Ungleichheit unter Jugendlichen und die, diese reproduzierenden, Barrieren im Bildungswesen. 2. Die zunehmende Transnationalisierung jugendlicher Lebens- und Erfahrungsräume. 3. Individualisierung und Leistungsorientierung. 4. Ein Spannungsverhältnis zwischen Politisierung und Rückzug ins Private und ‚Spirituelle‘.

2.1 Soziale Ungleichheit

Wenig überraschend diagnostiziert der Kinder- und Jugendbericht das für die Gesamtgesellschaft zu beobachtende Strukturproblem der sozialen Ungleichheit auch unter Kindern und Jugendlichen. Zwar gäbe es im Einzelnen kleine Verbesserungen bei der soziale Ungleichheit im Jugendalter, es „kann jedoch von einer chancengleichen Lebensphase nicht die Rede sein“ (BFSFJ 2017, 70). Vielmehr seien die Lebenslagen junger Menschen von großer Ungleichheit geprägt (ebd., 192).

Das für das bundesdeutsche Bildungssystem typische Muster hochgradiger sozialer Selektivität Sorge dabei immer noch dafür, dass „Kinder von Eltern mit niedrigen eigenen Qualifikationen deutlich geringere Chancen des Erwerbs höherer Schul- und Berufsabschlüsse“ besäßen (ebd., 193), insbesondere gelte das immer noch – wenn auch in den letzten Jahren in reduziertem Umfang – für Jugendliche mit Migrationshintergrund (ebd.).

Der Bericht verweist aber nicht nur auf die gut erforschten sozialisatorischen und familiären Bedingungen dieser Prozesse, sondern auch auf die institutionellen Barrieren in Bildungseinrichtungen. Schul- und Bildungskulturen, die durch Lehrer*innen und innerschulische Regeln und Normen etabliert seien, spielten insbesondere für die Differenzkategorie der

sozialen Zugehörigkeit eine große Rolle und würden überlagert und verstärkt von Phänomen institutionellen Rassismus‘ (ebd., 194).

Diese innerschulischen Segregationsprozesse spielten auch für die außerschulischen Lern- und Bildungsprozesse eine prägende Rolle: „Insbesondere für Jugendliche in sozialen und ökonomischen Risikolagen und/ oder bestimmte Gruppen migrantischer Jugendlicher ist [...] zumeist die Schulklasse die einzige formalisierte Gruppe, in die sie eingebunden sind, sodass ihnen solche außerschulischen Möglichkeitsräume der sozialen Teilhabe und Peereinbindung mit ihren förderlichen Potentialen als erweiterte Netzwerke oftmals verschlossen bleiben.“ (Ebd., 208) Wenn die Schulklasse die „einzige formalisierte Gruppe“ ist, dann bedeutet das, dass auch die Berufsschulklasse ein zentraler Ort für gesellschaftsbezogene Lernprozesse ist. Diese Bedeutung der Schule kann nicht überschätzt werden, nimmt man die Zahlen zur sozialen Isolation Jugendlicher ernst. Wie drastisch diese Isolierung ist, wurde kürzlich während der coronabedingten Schulschließungen deutlich, in der sozial marginalisierte Kinder und Jugendlichen wesentlich stärker unter der Isolation litten, als solche mit höherem sozialen Status (vgl. Hurrelmann/Dohmen 2020).

Für die Entwicklung einer solidaritätstheoretischen Pädagogik relevanter empirischer Befund: Soziale Isolierung und mangelnde soziale Teilhabe sind für Jugendliche vor allem aus den unteren sozialen Klassen und mit migrantisch gelesener Identität zentrale Elemente ihrer Lebenswelt. Die soziale Ungleichheit, die sich auch innerhalb der zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft von Berufsschulen zeigt, bildet für diesen Zweig des Bildungswesens eine besondere Herausforderung, eben weil hier nicht – wie zunehmend in allgemeinbildenden Schulen – mit z.B. Ganztagsangeboten entgegengewirkt werden kann.

2.2 Transnationalisierung

Nicht erst seit dem so genannten Sommer der Migration 2015 ist Deutschland eine transnationale Einwanderungsgesellschaft. Auch wenn diese Selbstverständlichkeit empirisch wie mentalitätsmäßig in den alten Bundesländern bisher stärker zutrifft als für Ostdeutschland, wird dieses Faktum inzwischen immer weniger bestritten. Transnationale und globale Räume sind für das Denken und Handeln von Jugendlichen eine Selbstverständlichkeit (BFSFJ 2017, 265). Dennoch bildet sich diese Realität in den Klassenräumen und in der Lebenserfahrung von Jugendlichen nicht ungebrochen ab. Der Kinder- und Jugendbericht konstatiert dringenden politischen und gesellschaftlichen Handlungsbedarf: „Für eine wachsende Zahl junger Menschen, die gegenwärtig in Deutschland leben, gehören Zuwanderungshintergrund und Fluchterfahrung zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit. Sie machen immer wieder die Erfahrung, dass die Möglichkeiten und Zugänge im Jugendalter in diesem Licht strukturiert und gestaltet werden. Hier bedarf es neuer Öffnungs- und Zugangsstrategien, damit junge Menschen unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit, Migrationsgeschichte und ihrem Aufenthaltsstatus Jugend gleichermaßen ermöglicht wird.“ (ebd., 70) Die Ungleichheit aufgrund des sozialen Status‘ wird so von weiteren Segregationsprozessen verstärkt. Die entsprechenden Prozesse sind in der Ungleichheitsforschung unter Intersektionalität (vgl. Crenshaw 1989, Winker/Degele 2009) bekannt und ihr ‚Nutzen‘ zur Aufrechterhaltung einer konkurrenz-

orientierten Wirtschaftsform hinreichend erforscht – für die berufliche Bildungsarbeit stehen entsprechende Arbeiten noch aus.

Für die Entwicklung einer solidaritätstheoretischen Pädagogik relevanter empirischer Befund: Es ist auch im berufsschulischen Kontext weniger von sprachlich oder kulturell homogenen Lerngemeinschaften auszugehen. Vielmehr ist das Lernen in Schulklassen und erst recht in außerschulischen Lebensrealitäten von einer kulturellen Diversität geprägt, die immer noch durch rassistische Muster überprägt wird. Die damit verbundenen Konfliktpotentiale, aber auch Verbindungsmöglichkeiten hin zu einer inklusiven Pädagogik (vgl. grundlegend: Boger 2019) und die Implikationen für eine zeitgemäße kritisch-solidarische Berufsbildungstheorie gilt es zu erforschen und praktisch zu nutzen.

2.3 Individualisierung und Leistungsorientierung

Für den Zusammenhang der Herausbildung einer neoliberalen Identität ist die Selbstwahrnehmung der Einzelnen als individualisierte Unternehmer*innen ihrer Selbst (vgl. Bröckling 2007) konstitutiv. Daher wird auf diese Facette und ihre psychischen Folgekosten für Jugendlichen etwas ausführlicher einzugehen sein. Denn die Idee eines radikalen Individualismus à la Max Stirner, über den Karl Marx und Friedrich Engels in ‚Die Deutsche Ideologie‘ noch spotten konnten (vgl. MEW 3, 101ff.), ist inzwischen zu einer ernstzunehmenden Sozialfigur geworden, die wohl den Casus knacksus einer an Solidarität orientierten kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie darstellt. Die Prozesse der Individualisierung und die Internalisierung der Norm der Leistungsorientierung sind dabei keine neuen Phänomene, sondern mit dem historischen Prozess der westlichen Modernisierung verknüpft. Und dennoch haben sich diese Prozesse in der neoliberalen Gesellschaft radikalisiert, so dass selbst die Autor*innen des Kinder- und Jugendberichtes klagen: „In den vielfältigen Bildern über ‚Jugend‘ in unserer Gesellschaft [...] werden die Jugendlichen immer wieder aufgefordert, ihr persönliches, berufliches und soziales Leben als ein Projekt der biographischen Selbstoptimierung zu betrachten. [...] Die unterschiedlichen sozialen Lebenslagen Jugendlicher schwimmen dabei in einer allgemeinen Angst, die Selbstoptimierung der Jugendlichen – und damit der nachfolgenden Generation – könne nicht ausreichen, um im ‚globalisierten‘ Wettbewerb mitzuhalten.“ (BFSFJ 2017, 95f.)

Diese Angst scheint aber, zumindest was die Identifikation der Jugendlichen mit diesen Leistungsnormen angeht, unbegründet zu sein. Die Shell-Jugendstudie konstatiert: „Die Jugendlichen sind [...] weiterhin bereit, sich in hohem Maße an Leistungsnormen zu orientieren, und hegen gleichzeitig den Wunsch nach stabilen sozialen Beziehungen im persönlichen Nahbereich. Sie passen sich auf der individuellen Suche nach einem gesicherten und eigenständigen Platz in der Gesellschaft den Gegebenheiten so an, dass sie Chancen, die sich auftun, möglichst gut ergreifen können“ (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019, 13). Dabei scheint die Leistungsorientierung ein die gesamte Jugend, unabhängig von der sozialen Lage, prägendes Phänomen zu sein: „Ehrgeiz ist [...] kein primäres Mittelschichtphänomen, sondern auch für die oberste und die untere Schichten eine klare Leitorientierung“ (ebd., 22), über 80% der befragten Jugendlichen finden sie sehr wichtig (ebd., 20).

Die Kolonisierung der Lebenswelt durch diese ökonomischen Imperative lässt sich bis hinein in den Freizeitbereich der Jugendlichen beobachten. Mit Bezug auf Daten des Sozio-ökonomischen Panels stellt der Kinder- und Jugendbericht fest, „dass Freizeit-aktivitäten, die mit dem Aufbau von Kompetenzen und Fähigkeiten verbunden sind, bei den Jugendlichen deutlich zugenommen haben“ (BFSFJ 2017, 174). Auf die Folgen dieser Leistungsorientierung wird weder im Kinder- und Jugendbericht noch in der Shell-Studie explizit eingegangen. Jedoch scheinen im Kinder- und Jugendbericht Indizien dafür auf, dass sich diese Leistungsorientierung körperlich und seelisch bei den Jugendlichen niederzuschlagen beginnt. In den kleinen Fallvignetten, die idealtypische Alltage von Jugendlichen illustrieren sollen, fallen zwei Dinge auf: Zum ersten ein Fitness-Imperativ, der von zwei der Jugendlichen geäußert wird: Fitness „muss sein“ bei Clara (ebd., 235) und bei Anton: „ich muss fit sein“ (ebd., 217). Zum zweiten das Phänomen der Müdigkeit, das von drei der Jugendlichen beschrieben wird. Jannika: „In ihrem Wochenüberblick spielt das Schlafen eine sehr große Rolle, da sie oft darauf verweist, dass sie sehr müde ist, sofort eingeschlafen ist, auch tagsüber geschlafen hat oder zeitig ins Bett gegangen ist“ (ebd., 210). Mathilda notiert, sie sei oft müde (ebd., 203) und Anton er sei „mega müde“ (ebd., 217). Nun kann man diese Äußerungen auch als normale Symptome der Herausforderungen der Jugendalters interpretieren; jedoch liegt die – empirisch weiter zu ergründende – Vermutung nahe, dass es sich um spezifische Folgen neo-liberaler Subjektivierungsformen handelt, wie sie von Alain Ehrenberg (2015) am Beispiel der Depression und aktuell von Byung-Chul Han am Beispiel der Müdigkeit (2018) oder von Anja Schrum (2020) am Beispiel des Fitnessmotivs diskutiert wurden.

Der Philosoph Byung-Chul Han bringt in seinen Essays die Müdigkeit und die parallel dazu auftretenden Ängste in einen Zusammenhang mit den Anforderungen der neoliberalen Leistungsgesellschaft: „Heute sind viele von diffusen Ängsten geplagt, Angst zu versagen, Angst zu scheitern, Angst, abgehängt zu werden, Angst, einen Fehler zu machen oder eine falsche Entscheidung zu treffen, Angst, den eigenen Ansprüchen nicht zu genügen. Die Angst verstärkt sich durch einen ständigen Vergleich mit Anderen“ (Han 2016, 45). Laut Han hat diese Dynamik eine wirtschaftliche Triebfeder: „Die Vereinzelung, die mit Entsolidarisierung und totaler Konkurrenz einhergeht, bringt Angst hervor. Die perfide Logik des Neoliberalismus lautet: Angst erhöht Produktivität.“ (ebd., 46) – Zumindest tut sie das bis zu einer gewissen Grenze, nach der sie die Arbeitskraft – und vorher die geistige und körperliche Gesundheit – zerfrisst. Diese Grenze scheint inzwischen erreicht. Auch wenn sie methodologisch nicht unumstritten sind (vgl. Wittchen 2011, 40f.), bieten die Diagnosen nach dem ICD-10 empirische Anhaltspunkte für Hans Thesen: So waren 2018 nach einer Studie der Barmer-Krankenkasse 26 Prozent der jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 25 Jahren von psychischen Krankheiten betroffen (Grobe/Steinmann/Szeccseny 2018, 140), was seit 2005 ein Anstieg um 38% entspricht. Die Diagnosehäufigkeit von Jugendlichen mit Depressiven Episoden (ICD-10 F33) stieg zwischen 2005 und 2016 um den Faktor 1,72 auf etwa 477.000 Jugendliche, diejenige von sich wiederholenden Depressionen (ICD-10 F34) sogar um den Faktor 2,84 auf ca. 145.000 (ebd., 137), Angststörungen (ICD-10 F41) stiegen um den Faktor 1,56 auf etwa 270.000 Betroffene (ebd., 178). Damit sollte auch für Menschen, die der Kritischen Psychologie fernstehen, der gesellschaftliche Charakter dieser Krankheitsbilder deutlich zu Tage treten.

Für die Entwicklung einer solidaritätstheoretischen Pädagogik relevanter empirischer Befund: Die Norm der Leistungsorientierung und damit verbundene hohe Ansprüche an die eigenen kognitiven, motivationalen, emotionalen aber auch soziale Fähigkeiten werden von den meisten Jugendlichen positiv aufgenommen und ins eigenen Selbstbild integriert. Die zum Teil schon im Jugendalter auftretenden gesundheitlichen Folgen werden noch weitestgehend verdrängt, machen aber auf die Notwendigkeit einer Infragestellung dieser Norm aufmerksam. Während individuelle therapeutische Maßnahmen eher auf die Wiedergewinnung einer ‚restriktiven Handlungsfähigkeit‘ zielen, sollte eine solidarische Pädagogik gerade an der Schwelle zur beruflichen Eigenständigkeit Jugendlicher den Versuch der Anbahnung einer ‚verallgemeinerten Handlungsfähigkeit‘ (vgl. Holzkamp 1990) unternehmen.

2.4 (De)politisierung

Offensichtlich scheint die Kritik an der Leistungsorientierung und ihren gesundheitlichen Folgen kein Einsatzpunkt jugendlicher politischer Bewegungen zu sein. Deren Fokus richtet sich eher auf das Problem der globalen Erwärmung. Spätestens seit dem Auftauchen der Jugendbewegung Fridays for Future wird daher über mangelndes politisches Interesse der Jugend nicht mehr geklagt; eher wird diesem zum Teil Scheinheiligkeit und unlautere Motive unterstellt. Wie sieht es aber mit der politischen Orientierung der sozial gespaltenen, transkulturellen, leistungsbereiten und erschöpften Jugend jenseits der medienwirksamen Friday for Future-Protagonist*innen aus? Generell, so fasst der Kinder- und Jugendbericht die Situation zusammen, handelt es sich um eine „grundsätzlich demokratieaffine [...], aber institutionenkritische [...] Jugend“ (BFSFJ 2017, 233). Beteiligung und Partizipation ja, aber nicht in den hergebrachten Formen der parlamentarischen, repräsentativen Demokratie. Wie auch? Jugendliche fühlen sich von den aktuell handelnden politischen Akteuren wenig bis nicht repräsentiert. Nicht zuletzt – auch wenn es dazu bisher keine Untersuchungen gibt, könnte das durchaus ein Effekt neoliberaler – in der Regel staatskritischer – Diskurse sein, die sich in mit einer kulturell prägenden Wahrnehmung von Institutionen als unnützlich oder problematisch verknüpfen. Doch ganz so trist scheint die Situation nicht zu sein. Immerhin waren 2015 etwa 510.000 Jugendliche unter 27 Jahren gewerkschaftlich organisiert (ebd., 235). Pro forma scheint also eine Bereitschaft zur Solidarisierung vorhanden zu sein, an die jenseits utilitaristisch begründeter Gewerkschaftsmitgliedschaft angeknüpft werden kann. Gewerkschaftliches Engagement bildet aber nicht das politische Signum der Jugend. Sie orientierten sich in ihren politischen Interessen vor allem an Nachhaltigkeit und einem umweltbezogenen Lebensstil (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019, 13). Dieser Diagnose und der von Friday for Future überprägten öffentlichen Wahrnehmung Jugendlicher als öko-liberal, die immerhin auf einen großen Teil der Jugend zutrifft (31% der Jugendlichen wählten bei der Brandenburger Landtagswahl 2019 mit der Zweitstimme die Grünen [Amt für Statistik des Landes Brandenburg 2019]), konstatiert die Shell-Jugendstudie eine nicht unbedeutende Affinität zu rechtspopulistischen Thesen. Auf die Aussage „Der Staat kümmert sich mehr um Flüchtlinge als um hilfsbedürftige Deutsche“ gibt es mehr als 50% Zustimmung. Auch Sätzen wie „In Deutschland darf man nichts Schlechtes über Ausländer sagen, ohne gleich als Rassist beschimpft zu werden“ stimmen 68% zu (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019, 16). Unter Zuhilfenahme

weiterer Kategorien werden von den Autor*innen 24% der Jugendlichen als „Populismus-Geneigte“ und neun Prozent als „Nationalpopulisten“ bezeichnet (ebd., 17).

Ein weiterer Aspekt, der die politische Qualität jugendlicher Lebenswelten betrifft und für die Arbeit an einer solidarischen Pädagogik beachtet werden will, ist eine den öffentlichen politischen Eintreten der FFF-Jugendlichen entgegengesetzte Tendenz, die mit dem Trend zur Achtsamkeit einen populären Anker hat. Die psychischen Folgen des Leistungsfetischs werden nicht zum Ausgangspunkt einer politischen Auseinandersetzung, sondern individuell bearbeitet, zum einen durch eine überbordende Konsumorientierung und zum anderen durch eine Kultivierung des Inneren, die sich an eklektizistisch zusammengesetzten esoterischen und/ oder psychologischer Ratgeberlektüre entnommenen Achtsamkeitskonzepten orientiert. „Es ist jedoch fraglich, ob die Achtsamen für Bündnisse der Solidarität zu gewinnen sind. Im Zweifelsfall siegt der Seelenfrieden über die Herzengüte, weil man viel zu viel mit sich selbst beschäftigt ist, als dass man sich für die Belange anderer kümmern könnte. In Begriffen der Achtsamkeit glauben die Menschen, sich selbst den Verhältnissen entwinden zu können, die ihnen den Raubbau am eigenen Leben abverlangen.“ (Bude 2019, 123)

Für die Entwicklung einer solidaritätstheoretischen Pädagogik relevanter empirischer Befund: Keimformen politischen Engagements für die eigene bessere (ökologische) Zukunft sind in jugendlichen Lebenswelten vorhanden, auch das Interesse an gewerkschaftlicher Organisation ist nicht völlig erodiert. Ich- und innerlichkeitsbezogene Lebensphilosophien wirken jedoch als entpolitisiertes Mittel. Sie greifen aber ein Bedürfnis nach ‚Ganzheitlichkeit‘ in der Lebensführung auf, das eine Konzeption und Praxis solidarischer Bildung nicht unbeachtet lassen darf.

3 Berufsbildung kritisch-solidarisch denken

Nachdem ich im letzten Kapitel eine Übersicht der neoliberalen Signatur jugendlicher Lebenswelten gegeben habe, gilt es nun, diese auf die kritische Berufsbildungstheorie zu beziehen. In ihrem bildungshistorisch angelegten Artikel zur kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie rekonstruiert Büchtemann wesentliche Facetten der entsprechenden Tradition und befindet sich damit im (übriggebliebenen) Hauptstrom kritischer Pädagogik, deren Leitbegriffe Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation sind, auch wenn immer wieder auf die Eingemeindung dieser Begriffe und der korrelierenden Praktiken in den neoliberalen Mainstream verwiesen wird (vgl. u.a. Herrmann 2015). Bedauerlicherweise werden aber selten Alternativen oder Ergänzungen systematisch entwickelt, die diese zuweilen veraltet wirkenden Konzepte in die aktuelle gesellschaftliche Situation übertragen können. Mit ‚veraltet wirkend‘ meine ich keineswegs, dass das, was im 19. und 20. Jahrhundert als Mündigkeit, Autonomie und Emanzipation in bildungstheoretischer und bildungspolitischer Hinsicht formuliert wurde, obsolet sei. Ein historisch-materialistisches Denken aber muss den ‚Zeitkern‘ (Walter Benjamin, zit. n. Hawel 2012, 13), den die Begriffe mit sich tragen, wahrnehmen und ggf. anpassen.

Mir scheint mit dem Begriff der Solidarität ein wichtiges Element dieser Anpassung vorzuliegen. War das Begriffspaar Emanzipation und Mündigkeit in seinen Ursprüngen in der bür-

gerlichen Befreiungsbewegung vom Feudalismus individuell fokussiert (so beispielsweise in Immanuel Kants berühmter Mündigkeitsdefinition [vgl. Kant 1784/2004]), gerade weil die Befreiung von Fremdherrschaft historisch auf dem Programm stand, so wirkt es heute wieder unvollständig, da die Einzelnen ohne Bezug aufeinander ebenso wenig zur vernünftigen Einrichtung ihrer Welt in der Lage sind, wie in der ständisch-traditionalen Feudalgesellschaft. Solidarität könnte hier eine wichtige Komplementärfunktion zukommen.

Bevor ich diesen Gedanken weiter darlege, will ich den Artikel Büchters einer kritischen Lektüre unterziehen, da mir an ihrem Text sowohl die Potentiale als auch die Schwachstellen der kritisch-emanzipatorischen ‚Tradition‘ deutlich wahrnehmbar erscheinen, sowie die Anpassungsnotwendigkeiten an eine neue soziale Situation. Nach dieser kritischen Lektüre werde ich die Akzentverschiebung hin zu einer kritisch-solidarischen Berufsbildungstheorie diskutieren.

3.1 Leerstellen kritisch-emanzipatorischen Denkens

Büchter zielt mit ihrem historiographischen Aufsatz auf eine kritische Durchsicht emanzipatorischer Berufsbildungstheorien, da diese im Angesicht aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen einen Impuls zu einer kritischen Wiederaneignung der auf Bildung bezogenen Kategorien Kritik und Emanzipation leisten könnten. Büchter konstatiert zu Beginn ihres Aufsatzes, kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft würde inzwischen fachwissenschaftlich keine Rolle mehr spielen, um während ihres Streifzugs durch verschiedene Strömungen und Vertreter*innen kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie Elemente zu identifizieren, die für eine heutige Theoriebildung produktiv oder problematisch wären. Im Folgenden will ich nicht ihren gesamten Aufsatz diskutieren, sondern einige Aspekte herausgreifen, die mir vor dem Hintergrund der oben skizzierten Gesellschaftsdiagnose bedenkenswert erscheinen.

Ein Einsatzpunkt meiner Kritik bildet Büchters Relativierung der Handlungs- und Denkmöglichkeiten von Emanzipation in der Berufsbildung: „Trotz der Widersprüche von Emanzipation in der Berufsbildung und der Tatsache, dass Emanzipation allenfalls im Sinne von Marx als politische, objektive oder relative gedacht werden kann, waren und sind das emanzipatorische Interesse in der Berufsbildung und Emanzipation als utopisches Moment mehr oder weniger ungehörte Begleitungen reaktionärer und restaurativer Berufsbildung.“ (Büchter 2019, 14) Dem ist in einer ersten Annäherung zuzustimmen. Jedoch impliziert dieser Gedankengang eine gewisse Selbstbeschränkung der Kritik, denn zwangsläufig ‚utopisch‘ muss dieses Interesse an Emanzipation nicht sein. Mit Heinz-Joachim Heydorn sollte es eher um die Frage gehen, wie die emanzipatorischen Momente innerhalb der Institution zu identifizieren und entsprechend umzusetzen wären: „Bildung, als Mündigkeitsanspruch des Menschen, kann nur *innerhalb der gesellschaftlichen Institution* Wirklichkeit werden, sie muß in ihr einen Anfang suchen.“ (Heydorn 1972, 142 [eigene Herv., R.P.]) Für eine Berufsbildungstheorie, die in einer kritisch-emanzipatorische Tradition steht, würde das bedeuten, genau diese Widersprüche zu identifizieren, und dann praktisch zuzuspitzen oder zu überwinden, um die konservativen (Selbst-)Beschränkungen der Berufsbildung zu überwinden. Noch einmal Heydorn: „Es geht darum, diesen Menschen im Widerspruch der Institution zu bilden und sie damit schließlich als zerbrochenes Gerät hinter uns zu lassen. Sie hat ihre Aufgabe

erfüllt.“ (Heydorn 1972, 151) Dass dies freilich ohne eine bildungspolitische Flankierung nicht vollständig möglich ist, ist evident. Die Poren der Macht aber können auch von Einzelnen infiltriert und aufgebrochen werden. Das wäre dann vielleicht die ‚umwälzende Praxis‘ von der in Marx‘ ‚Feuerbachthesen‘ die Rede ist (vgl. MEW 3, 533).

Völlig zuzustimmen ist hingegen den problematischen Implikationen der aktuellen Tendenz der Entwissenschaftlichung beruflicher Bildung (vgl. Büchter 2019, 13). Im Rahmen der, mir vertrauten, Fachschulausbildung von Erzieher*innen beispielsweise sind die s.g. Lernsituationen, an denen die Studierende arbeiten sollen, auf den Erwerb praxisrelevanten Handlungswissens geeicht. Eine kritische, über die Handlungssituationen hinausgehende, Reflexion wird damit nicht nahegelegt, sondern eher abgeriegelt. Hier muss eine kritische Berufsbildungstheorie gehaltvolle Alternativen anbieten, die eben nicht nur auf den kompetenzorientierten Tauschwert von Bildungsabschlüssen, sondern auf den berufs- und lebenspraktischen Gebrauchswert von Inhalten abzielen.

Ein weiterer bedenkenswerter Gedanke in Büchters Text kulminiert in der These, dass „zwangsläufig wieder der Einzelne in den Mittelpunkt kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie [rückt]“ (Büchter 2019, 15). Diesem Gedanken möchte ich im Folgenden widersprechen und damit eine Spur aufnehmen, die Büchter mit Verweis auf Gernot Koneffke selbst legt. Denn sie zitiert ihn mit den Worten, dass Opposition als das „vitale Bedürfnis einer *Menge* von Individuen gedacht werden“ müsse (Koneffke 2009/2018, 214, zit. in Büchter 2019, 15 [eigene Herv., R.P.]). Gerade in einer Gesellschaft, in der Beziehungen und Bindungen systematisch zerstört werden, um vereinzelt Individuen hervorzubringen, muss eine kritische Pädagogik darauf reagieren, ohne freilich der Naivität zu verfallen, ein Gegenmittel zu sein. Was aber soll diese „Menge von Individuen sein“, wenn sie keine Masse sein soll, die ja, wie Elias Canetti (Canetti 1960) analysierte, gerade nicht zu emanzipatorischen Zwecken handlungsfähig ist. *Der Unterschied, der eine handlungsunfähige Masse zu einer handlungsfähigen Gruppe macht, sind die Beziehungen der Einzelnen zueinander.* Für eine kritische Bildungstheorie ist lediglich mit den Einzelnen, die zur Mündigkeit ‚geführt‘ werden, wenig zu erreichen (wenngleich ohne sie noch weniger zu erreichen ist), wenn sie als Ziel die Humanisierung der Arbeitswelt (oder gar, wie mir nahe liegt, die Transition des Kapitalismus hin zu einer postkapitalistischen Gesellschaft) verfolgt. Es müssen also die Beziehungen zwischen den Einzelnen in den Blick. Nur die Veränderung dieser wird bildungswirksam sein, wenn man den Warencharakter der Arbeitskraft überwinden will.

Wenn die Einzelnen und das Gemeinschaftlich derart dialektisch miteinander verwoben sind, kann nicht von dem Primat einer auf das Individuum oder auf die Gruppe fokussierten Pädagogik gesprochen werden, beides muss in seiner widersprüchlich-wechselseitigen, sprich: dialektischen, Verbundenheit im Blick bleiben. Wolf-Dietrich Schmied-Kowarzik beschreibt dies mit Bezug auf Marx‘ und Engels‘ Schrift ‚Die Deutsche Ideologie‘: „Die Individuen müssen die gesellschaftliche Produktion als ihre gemeinsame geschichtliche Aufgabe begreifen lernen, um sie solidarisch vereint auch in ihre gemeinsame Verantwortung nehmen zu können.“ (Schmied-Kowarzik 2006, 82) Mir erscheint der Gedanke überzeugend, aber zu abstrakt und zu ambitioniert formuliert. Verständlicher macht es vielleicht die Stelle aus ‚Die Deutsche Ideologie‘, die Schmied-Kowarzik kurz darauf selbst zitiert: „Erst in der Gemein-

schaft (mit Andern hat jedes) Individuum die Mittel, seine Anlagen nach allen Seiten hin auszubilden, erst in der Gemeinschaft wird also die persönliche Freiheit möglich.“ (MEW 3, 74) Hier ist nicht von ‚gesellschaftlicher Produktion‘ oder ‚geschichtlicher Aufgabe‘ die Rede, sondern von der konkreten Gemeinschaftserfahrung. Und dieser Punkt erscheint mir, jenseits sozial- oder geschichtsphilosophischer Reflexionen, für eine praxisrelevante Theorie beruflicher Bildung als zentral. Denn dieser Gedanke gilt sowohl auf die gesamte Gesellschaft bezogen, deren Änderung nun freilich nicht durch die Berufspädagogik geschehen wird. Sie gilt aber auch für die kleinere Maßstabsebene der Berufsschule, die gerade durch ihre starke Verankerung in der Lebens- und Arbeitswelt ihrer Schüler*innen für diese Herausforderung gut geeignet ist.

Den Satz „Daher rückt zwangsläufig wieder der Einzelne in den Mittelpunkt kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie [...]“ (Büchter 2019, 15) möchte ich also umformulieren zu: *Daher rücken zwangsläufig die Beziehungen zwischen den Individuen in den Mittelpunkt einer kritisch-solidarischen Berufsbildungstheorie, die in einem emanzipatorischen Zielhorizont steht.*

3.2 Ein beziehungstheoretischer Solidaritätsbegriff

Ohne an dieser Stelle auf die Vielfalt historischer und aktueller Solidaritätsbegriffe und deren zuweilen problematische und gewalthaltige Geschichte eingehen zu können (vgl. umfassend einführend: Bayertz 1998), möchte ich im Folgenden ein Solidaritätsverständnis umreißen, das sich an Bini Adamczaks beziehungstheoretisch gefasstem Solidaritätsbegriff orientiert. Adamczaks Solidaritätsverständnis gründet auf der sozialen und politischen Bedeutung von Beziehungen: „Nur auf das, was in Beziehung ist, kann Bezug genommen werden. Nur das, was in Beziehung ist, kann agieren.“ (Adamczak 2017, 243) Diese Feststellung klingt trivial. In der pädagogischen Theorie und Praxis aber kann diesem Faktum nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dabei geht es mir nicht darum, den Katalogen der Sozialkompetenzen einen neuen Aspekt hinzuzufügen. Diese Kompetenzen sind in der Regel nicht mehr als Werkzeuge, die es so oder so zu nutzen gilt, um zweckrationale Beziehungen in der dienstleistungsorientierten Arbeitswelt einzugehen. Mit Adamczak möchte ich den Beziehungsaspekt radikaler im Sinne einer emanzipatorischen Perspektive betrachten: „Doch sind die solidarischen und deswegen befriedigenden Beziehungsweisen weder bloß das Mittel einer emanzipatorischen Transformation noch deren bloßes Ziel, das sich zum Mittel indifferent verhielte, sondern beides zugleich in einem Transformationsprozess, der revolutionär gerade darin ist, dass er den Prozess einer synaptischen Konstruktion bezeichnet.“ (ebd., 265)

Für Bildungsprozesse bedeutet dies, dass das Ziel einer solidaritätsfähigen Persönlichkeit schon im Bildungsprozess selbst antizipiert werden muss – mithin nicht (nur) als kognitives oder normatives Endziel, sondern als *erfahrbare, prozessuale* Qualität (oder Zumutung) gedacht werden muss. „Die solidarischen Beziehungsweisen, die dabei entstehen sollen, sind solche, in denen Abhängigkeit nicht gelehnet oder verdinglicht, sondern als auch konflikтуöse anerkannt wird. Nur so wird es möglich, auf Grundlage differenter Positionalitäten das Verhältnis von Abhängigkeit und Freiheit egalitär zu gestalten. Statt Einheit des Zwangs und

bindungsloser Differenz kann das Gemeinsame dann als das erscheinen, was die Vielen miteinander teilen. Als Gleiche und Freie in Solidarität.“ (ebd., 285)

3.3 Kritisch-solidarische Berufsbildungstheorie

Was folgt aus diesen Überlegungen für eine solidaritätsorientierte Berufsbildungstheorie? Wenn Pädagogik die von der Gesellschaft gegebenen Grenzen nicht übertreten kann (vgl. Bernfeld 1973), und das erst recht nicht von der eng an wirtschaftliche Interessen gebundenen Berufspädagogik verlangt werden kann, warum über eine solidarische (Berufs)pädagogik nachdenken, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse dieser entgegenstehen? Ich folge, wie oben schon beschrieben, Heydorns materialistischer und dialektischer Pädagogik, die die Anfänge der Überwindung von Herrschaft in den bestehenden Institutionen sucht. Wenn gleich also Berufspädagogik mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln den neoliberalen Kapitalismus nicht überwinden wird, verfügt sie doch innerhalb ihrer Institutionen über eine gewisse Autonomie, die sie nutzen kann, um Keimformen emanzipatorischer Transformationen unterstützen. Das bedeutet aber eine grundlegende Veränderung pädagogischen Denkens und Handelns, das auch als Widerstand gegen tradierte Rollenvorstellungen umgesetzt werden muss. Heydorn: „Bildung enthält somit die Aufhebung jeder Unterdrückung des Menschen, damit notwendigerweise Aufhebung der Klassengesellschaft. Als arbeitsteilige Gesellschaft verhindert sie die universelle Entfaltung des Menschen; sie verhindert die Menschwerdung ihrer Opfer, wie sie die Menschwerdung ihrer Opferer verhindert.“ (Heydorn 1972, 121) Überträgt man diesen Gedanken auf die Schule und die dortige Klassengesellschaft zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, kommt die Aufhebung dieses Herrschaftsverhältnisses in den Blick, welche die Dialektik von Bindung und Befreiung aufnimmt (vgl. Pfützner 2019).

Heydorn formuliert analog zu Adamczak die Forderung, Emanzipation dürfe nicht das Fernziel, sondern bereits im Prozess zu erfahren sein: „Im Befreiungsprozeß selbst muß menschliches Glück, wie auch immer abgerungen, bereits erfahrbar sein, Aufhebung von Fremdbestimmung.“ (Heydorn 1972, 149). Für unseren Kontext heißt das, Solidarität und Emanzipation müssen im (beruflichen) Bildungsprozess erfahrbar sein und – und darauf ist nicht nachdrücklich genug hinzuweisen – als Glück für die Einzelnen erfahrbar sein! Nun mag diese Formulierung reichlich utopisch wirken – was soll im Berufsschulkontext ‚Glück‘ bedeuten? Aus meiner Unterrichtspraxis könnte ich über etliche Momente von ‚Glück‘ im Klassenraum berichten, dafür ist hier nicht der Raum. Eine Theorie des Glücks im pädagogischen Verhältnis steht aus. Mir erscheint vor dem Hintergrund meiner eigenen Lehr-erfahrungen die Berufsschule geradezu prädestiniert dazu, Glücksmomente, die ich als Bildungsmomente im Sinne Wilhelm von Humboldts fassen will, nämlich als tatsächliche, erlebte rege Verknüpfung des eigenen Ichs mit der Welt (vgl. Humboldt 1793, 235), zu ermöglichen. Im Folgenden will ich diese Grundidee im Hinblick auf die zwei zentralen Personengruppen in der Berufsschule, die Schüler*innen und die Lehrer*innen, etwas konkreter umreißen.

3.3.1 Berufsschüler*innen

Wichtig erscheint mir der Perspektivwechsel weg von Schüler*innen als Objekten der Lehrens, hin zu aktiven Subjekten des Bildungsprozesses. Gerade für die berufliche Bildung, in der zumindest in der dualen Ausbildung die Schüler*innen zum Teil über neuere praktische Erkenntnisse verfügen als die zum Teil vor Jahrzehnten ausgebildeten Lehrer*innen, muss dieser Schritt schon allein aus fachlichen Gründen gemacht werden. Damit geht natürlich auch eine Zumutung an die Schüler*innen einher. Die erscheint gerade vor den oben dargelegten Herausforderungen der sozialen Ungleichheit, der Transnationalisierung und dem Aufwachsen in der Migrationsgesellschaft als bedeutsam. Gleichwohl muss hier der Unterschied einer neoliberalen Aktivierungsstrategie (vgl. Lessenich 2009) und einer emanzipatorischen Ermächtigungsstrategie gezogen werden. Im Groben scheint mir das mit dem Unterschied zwischen Individualismus und Solidarität zu bewältigen; im Konkreten sind Konzepte und Handlungsmöglichkeiten zu erproben. Solidarität wäre hier eine Beziehungsform unter den Teilnehmer*innen. Diese kann – jenseits der Schwundformen kompetitiver Teamperformanz oder gemeinschaftlicher Abwehr der von Lehrer*innen formulierten Leistungsanforderungen – nicht vorausgesetzt werden, sondern muss im pädagogischen Prozess gebildet werden. Gebildet werden bedeutet nicht, dass sie gleichsam von außen hergestellt werden kann. Vielmehr gilt es, pädagogische Formen der Unterrichtsgestaltung zu entwickeln, die nicht die Einzelnen gegeneinander aufspalten, sondern Räume für Solidarisierungsprozesse öffnen.

Dafür sind eine dialogische Grundhaltung und die entsprechenden Fähigkeiten zur Dialogführung wichtig (vgl. nicht zuletzt Buber 2008; Freire 1971). Eine Herausforderung, die dabei besteht, bringt die US-amerikanische Kulturwissenschaftlerin und Pädagogin bell hooks auf den Punkt, „that we are living in a culture in which many people lack the basic skills of communication because they spend most of their time being passive consumers of information“ (hooks 2019, 44). Diese Transformation von Schüler*innen in aktive Beiträger*innen am Unterricht ist sowohl für Schüler*innen wie für Lehrer*innen eine Herausforderung.

Meiner Erfahrung nach heißt das in erster Linie, Räume für die Bearbeitung von Konflikten zu öffnen. Mir scheint, dass das gemeinsame Bearbeiten gemeinsamer Konflikte – und nicht deren so alltägliches Ignorieren oder Verdrängen – erst die Basis für ein solidarisches Miteinander legen kann. Hooks betont, wie wichtig dabei die Schaffung einer sicheren Gesprächsatmosphäre ist: „When we teach our students that there is safety in learning to cope with conflict, with differences of thought and opinion, we prepare their minds for radical openness.“ (ebd., 88) Dass die Herausbildung solidarischer Verhältnisse in einer postkolonialen und transkulturellen Gesellschaft nicht einfach und konfliktfrei zu haben ist, und entsprechende Methoden weiterhin zu entwickeln sind, ist offensichtlich (vgl. für einen überzeugenden Ansatz aus dem Bereich der universitären Bildung der m.E. auch auf die Berufsbildung übertragbar ist: Boger/Simon 2016). Schließlich aber kann ein am Dialog bzw. besser: am Polylog orientiertes Unterrichtsetting zu solidaritätsstiftenden Momenten führen: „Hearing one another’s personal experience in the classroom promotes an atmosphere of cooperation and deep listening.“ (hooks 2010, 58) Weitergehend könnte hier bezugnehmend

auf die sozialphilosophischen Überlegungen Byung-Chul Hans zum Zuhören eine ganze solidarische Pädagogik des Zuhörens entwickelt werden (vgl. Han 2016, 93ff.; an dieser Stelle möchte ich den Darmstädter Studierenden meines Seminars zu Han im Wintersemester 2019/20 für die engagierten und anregenden Diskussionen danken!).

3.3.2 Berufsschullehrer*innen

Wird das bis hier diskutierte erst genommen, so muss sich dies auch in einer substantiellen Veränderung der Rolle der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung niederschlagen. Dabei ist das Rad nicht neu zu erfinden, denn wie Büchters Aufsatz deutlich macht, gib es eine reiche Geschichte kritischer Ansätze der Berufsbildung. Den Hintergrund meiner Überlegungen bildet die von mir nun schon mehrfach zitierte Marx'sche dritte These über Feuerbach, deren Übersetzung in die (pädagogische) Praxis immer noch schwer fällt: „Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *umwälzende Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden.“ (MEW 3, 533, Herv. i.O., R.P.) Für ein kritisch-solidarisches, auf Emanzipation zielendes Verständnis der Berufsschullehrer*innrolle heißt das, dass es immer auch um die Selbstveränderung der Lehrenden im Prozess der Veränderung der schulischen und organisatorischen Umstände gehen muss. Das Eine ohne das Andere kann keine emanzipatorische Perspektive entwickeln.

Im Anschluss an Paulo Freire hat Uwe Hirschfeld den in diesen Zusammenhang sehr passenden Neologismus „Lehnende“ vorgeschlagen: „Mit dem Begriff ‚Lehnende‘ will ich betonen, dass der Bildungsprozess tatsächlich, auch in der Bestimmung der Ziele, nicht nur der Methoden, Wege, Räume und Zeiten, zumindest zu gleichen Teilen in der Hand der Lernenden liegt, wenn nicht sogar in deutlich größerem Umfang. Die Arbeit der ‚Lehnenden‘ ist eben gerade nicht, zu ‚lehren‘, sondern die Lernprozesse unterstützend zu begleiten. Gleichwohl gibt es außer den mäeutischen Situationen eben auch die Augenblicke, wo tatsächlich ein Lehren nachgefragt wird. Weniger in dem Sinne des ‚besser Wissens‘, als vielmehr in der Kompetenz, Distanz zu erzeugen. Um etwas zu zeigen, braucht man Distanz. Und mit der Perspektivveränderung ergeben sich Lernmöglichkeiten. Im Kunstwort von den ‚Lehnenden‘ steckt beides.“ (Hirschfeld 2015, 132)

Diese Aufgabenbeschreibung, die Hirschfeld für Pädagog*innen in der politischen Bildung entwickelt, erscheint mir für jeden Bildungsprozess bzw. für jede pädagogische Rolle richtungweisend. Reflektiert man darüber hinaus die Machtasymmetrie, die in jedem Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis impliziert ist, wird klar, dass auch die beiden folgenden von Hirschfeld herausgearbeiteten Aspekte für das pädagogische Rollenverständnis zu beachten sind: „Ein tatsächlich emanzipatorischer Prozess kann [...] nur in Gang kommen, wenn sich die Lehnenden selbst als solche verstehen, deren Befreiung noch aussteht und die dabei auf die anderen angewiesen sind. [...] Für die Lehnenden ist zu begreifen, dass sie wesentlich stärker auf der Täter- denn auf der Opfer-Seite stehen, sind es doch die herrschenden Verhältnisse, in und mit denen sie ihre Position erreicht haben. Damit ist nicht nur die biographische Situation gemeint, sondern auch die politisch-pädagogische Situation des Bildungsprozesses.“ (ebd., 183f.) Man täte Hirschfeld unrecht, interpretierte man dieses Zitat nun im Zuge eines fatalistischen Antipädagogismus. Vielmehr sollte auf der Ebene der

persönlichen professionellen Haltung und des beruflichen Handelns dieses Täter-sein (Lehrer*innen bewerten, beurteilen, mithin: richten) als Komponente des eigenen Tuns präsent sein. Das bedingt eine gewisse Zurückhaltung in den Urteilen gegenüber den Personen und in den Perspektiven auf die Sachen, ohne die fachlichen Qualitätsmaßstäbe dabei aufgeben zu müssen.

4 Ausblick

Die hier vorgelegte Skizze hat nicht den Anspruch auf eine durchgearbeitete, empirisch abgesicherte Theorie kritisch-solidarischer Berufsbildung, sondern stellt ein Arbeitsprogramm dafür dar. Die Charakterisierung jugendlicher Lebenswelten als neoliberal geprägt muss jenseits der Phänomene der sozialen Ungleichheit, der Transnationalisierung bei persistierenden rassistischen Strukturen und der scheinbar ungebrochenen Leistungsorientierung mit ihren gesundheitlichen Folgekosten weiter erforscht werden. Nur wenn die konkreten Widersprüche aktueller jugendlicher Lebenswelten herausgearbeitet werden, können die Anknüpfungspunkte für eine transformatorische Berufsbildungspraxis erkannt und aufgenommen werden.

Da für eine solche Praxis eine kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie, die lediglich auf die Mündigkeit der Einzelnen setzt, nur ein – individualistisch verkürztes – Element darstellt, wird eine substantielle Ergänzung der von Büchter herausgearbeiteten Traditionen durch eine kritisch-solidarische Theorie nötig. Mit Bezug auf Adamczaks beziehungstheoretisch orientiertes Solidaritätskonzept wurden von mir ein Vorschlag dafür vorgelegt. Was Solidarität konkret in der berufsschulischen Praxis bedeutet kann, und welche Veränderungen in der Schüler*innen- und Lehrer*innen-Rolle davon impliziert werden ist sowohl theoretisch wie praktisch zu erproben.

Literatur

Adamczak, B. (2017): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende.* Berlin.

Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2019): 18. Shell Jugendstudie 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Hamburg.

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2019): Landtagswahl 2019 im Land Brandenburg. Repräsentative Wahlstatistik. Potsdam. Online: https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2019/SB_B07-02-05-2019j05_BB.pdf (20.07.2020).

Bayertz, K. (1998): *Solidarität. Begriff und Problem.* Frankfurt a. M.

Bernfeld, S. (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.* Frankfurt a. M.

BFSFJ (=Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Online: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (20.07.2020).

Boger, M.-A. (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster.

Boger, M.-A. & Simon, N. (2016): Zusammen – Getrennt – Gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz. In: movements – Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld, 163-175. Online: <https://movements-journal.org/issues/03.rassismus/09.boger.simon--zusammen.getrennt.gemeinsam.html> (20.07.2020).

Boger, M.-A./Simon, N. (2016): zusammen – getrennt – gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essenzialisierung von Differenz, in: movements, 2(1), 163-175.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.

Brodén, A./Mecheril, P. (2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld.

Buber, M. (2008): Ich und Du. Stuttgart.

Büchter, K (2019): Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 36. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf (20.07.2020).

Bude, H. (2019): Solidarität. Die Zukunft einer großen Idee. München.

Canetti, E. (1960): Masse und Macht. Hamburg.

Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum. 139-167.

De La Rosa, S. (2016): Die neoliberale Rationalität oder die Kolonialisierung der Lebenswelt und des Politischen. In: Haus, M./De La Rosa, S. (Hrsg.): Politische Theorie und Gesellschaftstheorie. Zwischen Erneuerung und Ernüchterung. Baden Baden, 249-272.

Ehrenberg, A. (2015): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a. M.

Freire, P. (1971): Pädagogik der Unterdrückten, Berlin u. a.

Grobe, T. G./Steinmann, S./Szecseny, J. (2018): Arztreport 2018. Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse, Bd. 7. Siegburg. Online: <https://www.barmer.de/blob/144368/08f7b513fdb6f06703c6e9765ee9375f/data/dl-barmer-arztreport-2018.pdf> (20.07.2020).

Große Kracht, H.-J. (2017): Solidarität und Solidarismus. Postliberale Suchbewegungen zur normativen Selbstverständigung modernen Gesellschaften. Bielefeld.

Han, B.-C. (2016): Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute. Frankfurt a. M.

Han, B.C. (2018): Müdigkeitsgesellschaft. Bournoutgesellschaft. Hoch-Zeit. Berlin.

Hawel, M. (2012): Krise und Geschichte. Zum Entstehungszusammenhang kritischer Theorie. In: Hawel, M./Blanke, M. (Hrsg.): Kritische Theorie der Krise. Berlin, 13-46.

Helfritzch, P. (2020): Als Andere unter Anderen. Darstellungen des Füreinander als Weg zur Solidarität. Bielefeld. Online: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/22/b9/9f/oa9783839452455.pdf> (20.07.2020).

Herrmann, K. (2015): Emanzipation in Widersprüchen. Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischer Subjektkritik. In: momentum Quarterly. 4(2) Zeitschrift für Sozialen Fortschritt. Journal for Societal Progress. Online: <https://www.momentum-quarterly.org/ojs2/index.php/momentum/article/view/1750> (20.07.2020).

Heydorn, H.-J. (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M.

Hirschfeld, U. (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg.

Holzer, D. Ribolits, E. (2018): Berufliche Aus- und Weiterbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim u. a., 467-484.

Holzcamp, K. (1990): Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/ verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? Zu Marezkys vorstehenden „Anmerkungen“. In: Forum Kritische Psychologie 26. Online: <https://www.kritische-psychologie.de/1990/worauf-bezieht-sich-das-begriffspaar-restriktive-verallgemeinerte-handlungsfahigkeit> (18.09.2020).

hooks, b. (2010): Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom. New York & London.

Humboldt, W. (1793): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Werke, Bd. I, 234-240.

Hurrelmann, K./Dohmen, D. (2020): Corona-Krise verstärkt Bildungsungleichheit. Online: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/das-deutsche-schulbarometer-hurrelmann-dohmen-corona-krise-verstaerkt-bildungsungleichheit/> (20.07.2020).

Kant, I. (1784/2004): Was ist Aufklärung? In: UTOPIE kreativ, H. 159 (Januar 2004), 5-10. Online: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf (18.09.2020).

Lessenich, S. (2009): Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft. In: Dörre, K./Lessenich, S./Rosa, H. (Hrsg.): Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte. Frankfurt a. M., 126-180.

Marx, K. [1845] (1969): Thesen über Feuerbach. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 3. Berlin.

Marx, K. [1867] (2013): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Bd. 1. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 23. Berlin.

Pfützner, R. (2017a): Die merkwürdige Transformation der Solidarität. Beobachtungen zu einem politischen Kampfbegriff in Krisenzeiten. In: Österreichisch-Siebenbürgische Kulturbeiträge. 1914 – Krise – 2014, Cluj-Napoca/Klausenburg, 197-230. Online: <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/2056.pdf> (20.07.2020).

Pfützner, R. (2017b): Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert. Bielefeld.

Pfützner, R. (2019): Solidarität. Eine vernachlässigte Grundkategorie der Pädagogik. In: Bierbaum, H./Herrmann, K. (Hrsg.): Genesis und Geltung der Materialistischen Pädagogik Gernot Koneffkes. Baltmannsweiler, 203-208.

Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin.

Ribolits, E./Zuber, J. (2004): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. Innsbruck u. a.

Schrum, A. (2020): Fitness zwischen Körperkult und Optimierungswahn. „Wir straffen das!“. Online: https://www.deutschlandfunkkultur.de/fitness-zwischen-koerperkult-und-optimierungswahn-wir.966.de.html?dram:article_id=479478 (20.07.2020).

Winker, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

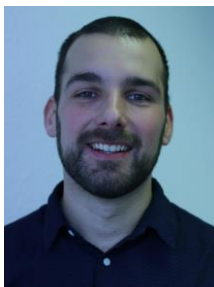
Wittchen, H.-U. (2011): Klinische Psychologie & Psychotherapie. Wiesbaden, 40-42.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Pfützner, R. (2020): Neoliberalisierte Lebenswelten und kritisch-solidarische Berufsbildungstheorie. Eine Skizze. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe38/pfuetzner_bwpat38.pdf (11.10.2020).

Der Autor



Dr. ROBERT PFÜTZNER

BEST-Sabel Berufsakademie Berlin
Littenstraße 109, 10179 Berlin-Mitte
robert.pfuetzner@posteo.de
<https://robertpfuetzner.net>