

20. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität Siegen

Ein Beitrag zur Fachtagung „FT 15 Politik und Wirtschaftslehre – Politische Bildung an beruflichen Schulen im Kontext einer digitalisierten Arbeitswelt“

Digitalisierung als Thema im berufsbildenden Politikunterricht – oder: Zur Bedeutsamkeit politischer Bildung in der dualen Ausbildung

Christine Barp

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Konkretisierung des Bildungsbereichs – oder braucht es Überlegungen zu einer schulformspezifischen politischen Bildung an Berufsschulen?.....	4
3	Politikunterricht in der Berufsschule: Eine Frage der Perspektive?!.....	7
4	Bedeutung der Überlegungen für eine inhaltliche Berücksichtigung des Phänomens Digitalisierung im Politikunterricht an Berufsschulen	10
	Literatur	13

Digitalisierung als Thema im berufsbildenden Politikunterricht – oder: Zur Bedeutsamkeit politischer Bildung in der dualen Ausbildung

1 Einleitung

Unter dem Dach der 2019 mit dem Titel „Digitalisierung“ überschriebenen *Hochschultage Berufliche Bildung* widmete sich die Fachtagung¹ „Politik“ einer Vielzahl aktueller Frage- und Problemstellungen, die sich aus dem Phänomen der Digitalisierung als „soziales Totalphänomen“ (Mauss) ableiten lassen. Neben den unterschiedlichen relevanten Lebenswelten, die sich aus dem Bildungsbereich und der Fachlogik ergeben (u. a. Medien-, Bildungs- und -Arbeitswelt), lässt sich auf Unterrichtsebene zwischen einer Betrachtung von Medien als Unterrichtsthema *und* -medium unterscheiden. Im vorliegenden Beitrag soll das Phänomen der Digitalisierung als Thema für den Politikunterricht an berufsbildenden Schulen² betrachtet und diskutiert werden, wofür sich vorrangig die folgenden Herausforderungen benennen lassen:

Unterrichtsthema Digitalisierung: Auch in der allgemeinen politischen Bildung, die hier *sowohl* die übergeordnete Wissenschaftsdisziplin als auch die schulformunabhängigen (und damit in der Regel allgemeinbildenden) Überlegungen umfasst, erfolgt der Umgang mit dem Thema Digitalisierung noch recht stiefmütterlich. Obschon zwar vereinzelte Forschungsarbeiten und Konzepte existieren, die sich mit spezifischen Aspekten der Digitalisierung beschäftigen (Besand & Sander, 2010; Gapski, Stauffer, & Oberle, 2017; Hauk, 2015; Sander, 2017), steht eine umfassende Auseinandersetzung über die Bedeutung von Digitalisierung für die politische Bildung noch aus.

Arbeitsweltbezogene politische Bildung: Die wenigen vorliegenden politikdidaktischen Konzepte zur Digitalisierung vernachlässigen die Bedeutung dieser für die Arbeitswelt weitestgehend – und ignorieren damit eine schon gegenwärtig oder jedenfalls zukünftig überaus

¹ Das Tagungsthema der Hochschultage ist ein übergeordnetes Thema, welches die fach- und inhaltsbezogenen Fachtagungen aufnehmen und aus ihrer Perspektive ausgestalten.

² Das Unterrichtsfach, in dem eine politische bzw. sozialwissenschaftliche Domäne prägend ist, heißt bundesländerabhängig Politik, Wirtschafts-, Sozial- oder Gemeinschaftskunde. Im Folgenden wird es als *Politikunterricht* zusammengefasst, da die zugehörige wissenschaftliche Disziplin die *Politikdidaktik* darstellt, in der zudem, ungeachtet einer ähnlichen Vielfalt bezüglich der Fachbenennung im allgemeinbildenden Schulwesen, in aller Regel von Politikunterricht die Rede ist und auch die Fachtagung „Politik“ heißt.

relevante Lebenswelt der Lernenden. Jenes inhaltbezogenes Versäumnis geht mit einer allgemeinen Vernachlässigung der Arbeitswelt als Lerngegenstand in der Politikdidaktik einher.³

Politische Bildung an Berufsschulen: Ein weiteres Problem ist darin zu sehen, dass der dualen Ausbildung von politischen Bildnerinnen und Bildnern bislang nur unzureichend Aufmerksamkeit geschenkt wird (Besand, 2014; Harth, 2009). Insofern verwundert es kaum, dass nicht nur allgemeine Konzepte, sondern auch konkrete Unterrichtsmaterialien, die gesellschaftliche und berufliche Herausforderungen für Auszubildende aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachten, kaum vorhanden sind.

Die hier benannten Herausforderungen deuten darauf hin, dass im Spannungsfeld „Digitalisierung und duale Ausbildung“ noch einige inhaltliche wie auch konzeptionelle Desiderate vorherrschen, die es dringend zu problematisieren gilt. *Zum einen* droht sich sonst der Trend zur Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien durch private Content-Anbieter – teils unterstützt durch Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der in Rede stehenden Unternehmen – insbesondere in Richtung berufliches Schulwesen weiter Bahn zu brechen (Engartner, 2014, S. 154). *Zum anderen* verdeutlichen die benannten Herausforderungen, dass vor einer inhaltlichen Erläuterung des Themas „Digitalisierung als Unterrichtsgegenstand in berufsbildenden Schulen“ einige Vorüberlegungen notwendig sind, wurden diese doch bislang nur unzureichend geleistet. Der vorliegende Beitrag fokussiert daher schlaglichtartig die Bedingungen des Politikunterrichts in der dualen Ausbildung (2.), um sodann eine Konkretisierung der *arbeitsweltbezogenen politischen Bildung* vorzunehmen (3.), die schließlich auf den Themenbereich Digitalisierung bezogen wird (4.).

2 Konkretisierung des Bildungsbereichs – oder braucht es Überlegungen zu einer schulformspezifischen politischen Bildung an Berufsschulen?

Im Sinne einer *inkluisiven politischen Bildung* ließe sich berechtigterweise fragen, ob eine Konkretisierung des beruflichen Bildungsbereichs überhaupt notwendig ist, da alle Lernenden über individuelle Gesellschafts-, Politik- und Weltzugänge verfügen – und zwar weitestgehend unabhängig von der Schulform. Diese zu berücksichtigen sei somit zur Gestaltung politischer Bildungssituationen nicht zwingend erforderlich. Obschon den Vertretern der *inkluisiven politischen Bildung* angesichts des für *alle* Schulformen geltenden Bildungsauftrags darin zuzustimmen ist, dass das *lernende Subjekt* in den Mittelpunkt jeglicher Unterrichtsüberlegungen zu stellen ist, gilt es doch zu bedenken, dass der Unterricht nicht in einem von strukturellen Regulieren und institutionalisierten Machtverhältnissen losgelösten Raum stattfindet. Eben deshalb wird davon ausgegangen, dass eine (kritische) Auseinandersetzung mit den

³ Ausnahmen bilden hier die Arbeiten der Vertreter und Vertreterinnen der sozioökonomischen Bildung, die die Arbeitswelt als relevanten Bildungsbereich betonen (vgl. Engartner 2014; Hedtke 2013; Zurstrassen 2017).

strukturellen Rahmungen (insbesondere von beruflichen) Schulen eine notwendige Voraussetzung darstellt, um einen politischen Bildungsraum zu eröffnen, in dem sich Lernende (sozialwissenschaftlich) mit der Welt in Beziehung setzen können.

Obschon sich das *berufliche Schulsystem* hinsichtlich seiner institutionellen Struktur, seiner curricularen Tradition und seines pädagogischen Selbstverständnisses vom allgemeinbildenden Schulwesen maßgeblich unterscheidet, ist letzteres für (politische) Bildungskonzepte immer noch stilprägend, was angesichts der Tatsache, dass die Zahl der Berufsschülerinnen und -schülern (2,51 Mio.) die der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (ca. 2,25 Mio.) übersteigt, durchaus verwundert. Die „institutionelle Segmentierung“ beider Bildungsbereiche beschreibt Martin Baethge (2006) zutreffend als „Bildungs-Schisma“, wenn er darauf hinweist, dass die „dauerhafte wechselseitige Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander [...] darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt“ (ebd., S. 16). Während das allgemeinbildende Schulwesen der Vorstellung einer „gebildeten Persönlichkeit“ folge, welche vor allem darauf ziele, „das Leben in der Gesellschaft autonom gestalten zu können“ (ebd.), dominiert in der Berufsbildung das Vermittlungsziel der „beruflichen Handlungskompetenz, d. h. die Fähigkeit, berufliche Rollen wahrnehmen, sich in (betrieblichen) Organisationen orientieren und verhalten, auf dem Arbeitsmarkt bewegen zu können“ (ebd., S. 17).

Christian Ebner und Alexandra Uhly (2016) veranschaulichen eben jene Logik besonders eindrücklich, wenn sie konstatieren: „Soll das duale Ausbildungssystem *für die Wirtschaft attraktiv bleiben*, muss es Jugendlichen auch ökonomisch relevante Kompetenzen vermitteln. Das bedeutet, dass sich die duale Berufsausbildung *fortwährend an Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt anpassen muss*“ (Ebner & Uhly, 2016, Herv. CB). Mit einer „allgemeinbildenden Brille“ stößt einem die hier genutzte Argumentationsfigur auf: Die (vermeintlich notwendige) Veränderung der Kompetenzen (*Konklusion*) wird damit begründet, dass der Bildungsbereich für die „Wirtschaft attraktiv bleiben“ müsse (*1. Prämisse*), weswegen eine „fortwährende Anpassung“ an diese nötig sei (*2. Prämisse*). Während in allgemeinbildenden Kontexten aufgrund des Leitziels des „mündigen Subjekts“ eine derartige Argumentation kaum akzeptiert würde, scheint sie aus einer beruflichen – und damit eben auch berufsbildenden – Logik zwingend.

Besonders eindrücklich lässt sich diese auf Anpassung zielende Logik an der Kompetenzdebatte in der beruflichen Bildung veranschaulichen. So heißt es in der Rahmenvereinbarung über die Berufsschulen wie folgt: „Die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe erfüllen in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (KMK 2015, S.1). Dieser wird als „Erwerb *berufsbezogener* und *berufsübergreifender* Kompetenzen“, die im Sinne einer „sozialen, ökonomischen und ökologischen Verantwortung“ zu verstehen sind, konkretisiert (ebd., Herv. C.B.). Während sich die hier genannten *berufsbezogenen* Kompetenzen eindeutig auf die berufliche Handlungskompetenz beziehen, geben die *berufsübergreifenden* – zumindest aus einer allgemeinbildenden Perspektive – Anlass zur Hoff-

nung, dass mit der Kompetenzorientierung (wieder) verstärkt allgemeinbildende Bildungsziele Eingang in die berufliche Bildung finden.

Zwar gibt und gab es durchaus Bemühungen, die *berufsübergreifenden* Kompetenzen in diese Richtung zu interpretieren (vgl. Faulstich, 1997; Zeuner, 2009), jedoch dominiert(e) letztlich auch hier die mit dem Bildungsschisma zu erklärende Logik einer arbeitsweltorientierten Anpassung. Baethge (2006, S. 17) führt zur Berufsschullogik aus, dass der „normative Bezugspunkte für Lernzieldefinition und Curricula“ in der Berufsschule der „Arbeitsmarkt und die Beschäftigungsstruktur“ wären, sodass diese durch die „wirtschaftliche[n] Bedarf[e] an Qualifikationen“ geprägt seien. Eben diese qualifikationsorientierte Logik schlägt sich auch in der Ausdeutung der *berufsübergreifenden Kompetenzen* nieder, sodass diese kein wirkliches *Novum* sind, sondern vielmehr eine Fortführung des (vorher dominanten) Schlüsselqualifikationskonzepts darstellen.

Infolgedessen hilft eine kurze Betrachtung der Logik der *Schlüsselqualifikationen* dabei, die *berufsübergreifenden* Kompetenzen verstehen und einordnen zu können. Schlüsselkompetenzen wurden als sog. „gemeinsame Dritte“ konstruiert, womit sie Qualifikationen beschreiben, die nicht nur für einen spezifischen Beruf sondern – im Sinne der „neuen Arbeitswelt“ – *berufsübergreifend* von Nutzen sind. Geprägt wurde das Konzept in den 1970er-Jahren von dem seinerzeitigen Leiter des an die Bundesanstalt für Arbeit angegliederten Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Dieter Mertens, der mit diesem die Schaffung neuer, in besonderer Weise Berufswechsel ermöglichende, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen begründen konnte. *Eo ipso* handelt es hier vorrangig *nicht* um eine *bildungstheoretisch-emanzipatorische*, sondern um eine *wirtschaftlich-anpassungsorientierte* Argumentation. Durch den Wandel der Arbeitswelt in Richtung Post-Fordismus sowie die steigende Zahl prekärer und atypischer Beschäftigungsverhältnisse werden veränderte Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer angenommen, wonach sie „flexibel“ (Sennett, 1998) sein und „singularisierte Arbeiter(innen)profile“ (Reckwitz, 2018) herausbilden sollten, sodass sie zum „Unternehmer ihrer selbst“ (Voß & Pongratz, 1998) werden (können). Reckwitz (2018, S. 204) konkretisiert, dass in der neuen Arbeitswelt die Herausbildung „von besonderen Profilen“ erforderlich sei, wobei es sich bei dem Profil um „eine physiognomische Metapher“ handle: „Als Träger eines Profils ist ein Subjekt so eindeutig und scharf konturiert wie die Silhouette seines Gesichts, wenn man es von der Seite betrachtet. Das Profil im hier gemeinten übertragenen Sinne bezeichnet so die einzigartige Kombination der verschiedenen Eigenschaften eines Individuums, die zugleich ein identifizierbares Ganzes ergeben“ (ebd.).

An die Stelle eindeutiger berufsbezogener Qualifikationen treten somit berufsübergreifende Fähigkeiten wie Führungsstärke, Kreativität, Teamfähigkeit und andere bis dato als personen- und nicht berufsbezogene Zuschreibungen relevante Kriterien für den Berufseinstieg. So stellen sowohl *Schlüsselqualifikationen* als auch *Kompetenzen* letzten Endes ein „Vehikel und Instrument betrieblicher Innovationsstrategien“ (Weinbrenner, 1991, S. 4) dar. Ausgehend von einer angenommenen „Entspezialisierung“ des Berufs, aber auch der Weiterbildungsdoktrin wurde die spezifische „berufliche Handlungskompetenz“ zu „berufsübergrei-

fenden Kompetenzen“ umgedeutet (Laur-Ernst, 1990, S. 36, 55). Vonken (2005, S. 51) resümiert zutreffend: „Persönlichkeitsaspekte, die in den 50er und 60er Jahren noch unter dem Begriff, Bildung‘ mit einem humanistischen Anspruch Gegenstand pädagogischer Bemühungen waren, werden jetzt unter dem Begriff, Kompetenz‘ wieder in die [Erwachsenen-]Bildungsdebatte eingeführt, nun aber unter einer ökonomischen Perspektive.“

Besonders deutlich zeigt sich die *ökonomische Ausdeutung* am Beispiel der *sozialen Kompetenz* (bzw. Sozialkompetenz), der hier zudem entscheidende Bedeutung zukommt, da sie in besonderer Weise Anschlussmöglichkeiten für politisches und gesellschaftliches Lernen bietet. So werden die sozialen Kompetenzen zumeist als „sozialgerichtete Fähigkeiten (Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Verhandlungsfähigkeit usw.)“ (Reetz, 1989, S. 10) spezifiziert. Während Vonken (2005, S. 34) zurecht anmerkt, dass diese so lediglich auf ein „sozial kommunikatives Handeln“ verkürzt würden, womit noch keine Gewährleistung eines demokratischen Gesprächs oder Inhalts stattfindet, kritisiert Salomon (2014) eine allgemein stattfindende „Individualisierung des Sozialen“, die nicht mehr die Gesellschaft, sondern individuelles Handeln betrachtet – womit sie umstandslos an die ökonomischen Anforderung der Schaffung individueller Profile (s. o.) anschließt. Die exemplarische Darstellung der *betriebswirtschaftlichen Ausbuchstabierung* der sozialen Kompetenz verdeutlicht, dass das Bildungsschema auch für die politische Bildung – die *zweifelsfrei immer* einer allgemeinbildenden Logik folgen muss – nicht wirkungslos bleibt, geschweige denn bleiben kann. Zudem zeigt die Betrachtung der beruflichen Bildungslogik, dass es politische Bildung hier mit einem anderen institutionellen Umfeld als in den allgemeinbildenden Schulen zu tun hat, wodurch ihr allerdings eine besondere Bedeutung zukommt, da sie eine der wenigen Möglichkeiten einer allgemeinbildenden Perspektive im Bildungsbereich bietet.

3 Politikunterricht in der Berufsschule: Eine Frage der Perspektive?!

Wie bis hierher veranschaulicht, bilden für die Berufsausbildung arbeitsmarktorientierte Anpassungsleistungen das dominante normative *mind set*, was indes nicht mit den Zielen politischer Bildung zu vereinen ist. Obschon die Berufs- und Arbeitswelt auch für die politische Bildung in der Ausbildung schon aufgrund ihres hohen lebensweltlichen Bezugs den relevanten Inhaltsspeicher bildet, darf sie doch nicht der anpassungsorientierten Logik des Bildungsbereichs folgen, sondern muss eine sozialwissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit dieser anstreben.

Trotz der bis hierher beschriebenen ungünstigen Bedingungen politischer Bildung im berufsbildenden System hat sie einen nicht zu unterschätzenden Vorteil gegenüber der anderen allgemeinbildenden Domänen: Politische bzw. sozialwissenschaftliche Bildung stellt die einzige allgemeinbildende Domäne dar, die in *jedem* (!) Ausbildungsberuf über die Wirtschafts- und Sozialkundeprüfungen Eingang in die *Abschlussprüfungen* findet, sodass es unter den

allgemeinbildenden Fächern den „Fels in der Brandung“ (Besand, 2014: 118) bildet.⁴ Zwar fokussieren die Prüfungen im Einklang mit der Bildungsganglogik rechtliches und ökonomisches Faktenwissen, jedoch führt allein das Vorhandensein der Prüfungen dazu, dass das zugehörige Fach während der Ausbildung (meistens) auch tatsächlich unterrichtet wird (ebd.), sodass es letztlich die Aufgabe der Lehrenden ist, diesen politikdidaktisch auszugestalten. *In nuce*: Die Chance ist da, sie muss lediglich genutzt werden.

Die Notwendigkeit, die betriebswirtschaftliche Perspektive um eine *gesellschaftlich orientierte* zu erweitern, ergibt sich nicht nur aus den Überlegungen zur Systemlogik (siehe letztes Kapitel), sondern schon aus der sog. „*Begründungsurkunde zur Berufsschule*“. Kerschensteiner äußerte bereits 1901 seine Verwunderung darüber, „daß wir den kleinen Bruchteil der Staatsbürger, der sich den gelehrten Berufsarten zuwende [...], bis zum 18. oder 19. Lebensjahre in der Zucht der Schule halten, während wir die überwiegende Mehrzahl der im späteren Leben gleichberechtigten Bürger noch im Zustande eines Kindes schutzlos den Gefahren des öffentlichen Lebens preisgeben?“ (Kerschensteiner, 1901, S. 11). Folgerichtig fordert er, dass im Sinne eines staatlichen Bildungsauftrags auch Personen, die eine Ausbildung aufnehmen und somit nicht das Gymnasium besuchen, länger *verpflichtende Allgemeinbildung* erhalten müssten. Das Lernen in der Arbeitswelt konkretisiert er zudem dieserart: „Im modernen Industrie- und Beamtenstaat aber mit seinem rücksichtslosen wirtschaftlichen Kämpfen, seinem fruchtbaren Boden für hochgespannten Egoismus und brennenden Ehrgeiz, seiner starken Überbevölkerung ist die reine Fachbildung oder auch die Gelehrtenbildung ohne geeignete Ausbeutung im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung weit eher eine Gefahr als ein Segen.“ (ebd., S. 24). Entsprechend appelliert er, dass insbesondere das betriebliche Lernen um ein gesellschaftliches zu ergänzen sei, was ferner Aufgabe der Berufsschule wäre (ebd.). Eben durch diese in der Begründungsurkunde aufgeführte Argumentation zu Gunsten einer Ergänzung der betriebswirtschaftlichen um eine allgemeinbildende Perspektive sowie vor dem Hintergrund des im Beutelsbacher Konsens festgeschriebenen Kontroversitätsgebots sollte politische Bildung auch in der dualen Ausbildung eine differenzierte *sozialwissenschaftliche Perspektive* auf die Berufs- und Arbeitswelt bieten.

Insbesondere die Schriften Oskar Negts eröffnen Möglichkeiten, eine derartige Perspektive *arbeitsweltbezogen* zu konkretisieren. So stellt er fest: „Konzentriert man die alltagspraktischen Wahrnehmungen zu einer Zeitdiagnose, so muss man von einem ungeheuren Überhang des gegenwärtigen Wissens in technischen, betriebswirtschaftlichen und naturwissenschaftlichen Bereichen sprechen, während auf der anderen Seite eine Wirklichkeitsschicht im Schattenriss erkennbar wird, in der es um reflektierendes Wissen und um politische Urteilsfähigkeit geht, also um Deutungswissen, in der konkrete Beziehung hergestellt wird zwischen höchst individuellen Interessen und Bedürfnissen und erkenntnisleitenden Interessen, die in einem Weltbegriff verankert sind“ (Negt 2010, S. 187). Somit diagnostiziert er, dass allgemeine *be-*

⁴ Zwar bieten berufsbildende Schulen in aller Regel deutlich mehr Bildungsgänge als nur duale Ausbildungsgänge an, jedoch gelten diese als ‚Flaggschiff‘ der beruflichen Bildungslogik, sodass durchaus von einer (Aus-)Wirkung auf die anderen beruflichen Bildungsgänge auszugehen ist.

triebswirtschaftliche Rationalisierungsprozesse zur allumfassenden Bewertungskategorie geworden sind, die dem Erkennen von Zusammenhängen sowie der Offenlegung gesellschaftlich relevanter Fragestellungen im Wege stehen würden (Negt 2010, S. 187 f.). Die betriebswirtschaftliche Dominanz, die „halbierte Logik, die den objektiven Schein erweckt, als könne sie, wenn man ihrer Durchsetzungskraft nur keine Hindernisse legt, bestimmend sein für das vernünftige Ganze“ (ebd. 2010, S. 192),⁵ gefährde so unseren gesellschaftlichen Zusammenhalt wie auch die Existenz der Demokratie(n).

Vor dem Hintergrund der auch gesellschaftlich stetig dominanter werdenden betriebswirtschaftlichen Deutungs- und Bewertungslogik sind Negts Reflexionen über politische Bildung mit Blick auf das bereits weitreichend von ökonomischen Rationalitäten durchdrungene Berufsschulwesen besonders anschlussfähig: „Ihrem ganzen, geschichtlich geprägten Wesensgehalt nach ist politische Bildung untrennbar von der Deutung gesellschaftlicher Strukturen und dem Ziel, die ideologische Ablagerung, die Wirklichkeit zu verdecken, abzutragen und die Veränderungspotenziale im Bestehenden sichtbar werden zu lassen“ (Negt 2010, S. 36). Für ein Abtragen dieser „ideologischen Ablagerung“ sowie der Deutung „gesellschaftlicher Strukturen“ sei das Erkennen und Herausarbeiten von „Wesenszusammenhängen“ (Negt 199, S. 662) die zentrale Kompetenz. Der allein fakten- und lösungsorientierten Logik sei eine Urteilsfähigkeit im aufklärerischen Sinne entgegenzusetzen, die Zusammenhänge der verschiedenen Ebenen (*Mikro, Meso-, Markoebene*), aber eben auch auf einer identischen Ebene liegende Verquickungen (z. B. *berufliche und private Lebenswelt*) betont. Die maßgebliche Fähigkeit des Menschen, die vor unreflektierter Anpassung schütze, liege darin, Zusammenhänge zu erkennen, zu kritisieren und schließlich (politisch) zu gestalten.

Reinhold Hedtke betont, dass bei einer *sozialwissenschaftlichen Perspektive* auf Arbeit der „Konstruktcharakter“ (Hedtke, 2013, S. 48) herausgearbeitet werden müsse, was die Erweiterung gesellschaftlicher Sichtweisen notwendig werden lässt. Er resümiert zutreffend, dass „um den gesellschaftlichen Sinn von Arbeit und Beruf zu verstehen und den persönlichen Eigen-Sinn zu entwickeln, [...] vor allen Dingen ein kommunikativer und reflexiver Prozess“ nötig sei. Zudem stelle die Berufs- und Arbeitswelt eine entscheidenden Lebenswelt dar, die über die funktionale Ausübung der beruflichen Tätigkeit hinaus Einfluss auf die Persönlichkeit, die Wertevorstellungen sowie die gesellschaftlichen Orientierungen eines Individuums nimmt (Heinz, 2000, S. 65; Zurstrassen & Wittau, 2017).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass politische Bildung an beruflichen Schulen vor allem eine Erweiterung der Perspektive auf die Arbeits- und Lebenswelt zu leisten hat,

⁵ Negt (2010, S. 28) notiert an anderer Stelle, dass politische Bildung zwar in dem verengten „betriebswirtschaftlichen Gegenwartshorizont“ mit „keinerlei Wertschöpfung verbunden sein mag,“ was jedoch nicht für eine lange Sicht im Sinne der Ökonomie „des ganzen Hauses“ (ebd.) gelte, da sie hier ein gesundes und friedfähiges System, welches auch „unter Gesichtspunkten der Haushaltseinsparung das einzig vernünftige und vertretbare Konsolidierungskonzept“ darstellt, sinnvoll wäre. Er verdeutlicht damit auch, dass auch die wirtschaftswissenschaftliche Perspektive hier auf die Betriebswirtschaft verkürzt werde.

sodass die Lernenden eine aktive Rolle in der Auseinandersetzung mit der (Lebens-)Welt wahrnehmen können – und nicht zur systemischen Anpassung verdammt sind.

4 Bedeutung der Überlegungen für eine inhaltliche Berücksichtigung des Phänomens Digitalisierung im Politikunterricht an Berufsschulen

Die Ausführungen zur Systemlogik der beruflichen Bildung sowie die (Aus-)Buchstabierung der *sozialwissenschaftlichen Perspektive* für den politischen Unterricht können als sinnvolle Vorüberlegungen klassifiziert werden, um sich nun im letzten Schritt der Digitalisierung als Unterrichtsgegenstand zu nähern. Wie der Titel des vorliegenden Beitrags induziert, lässt sich anhand des Tagungsthema „Digitalisierung“ besonders eindrücklich die *Notwendigkeit* der herausgearbeiteten *sozialwissenschaftlichen Perspektive* (vgl. Kapitel 3) für den Bildungsbereich aufzeigen.

Abgesehen von einigen lobenswerten Initiativen, wie die mit dem Grün- und Weißbuch „Arbeit 4.0.“ vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales angestoßenen Dialoge zur Arbeitswelt der Zukunft, in denen die Digitalisierung als gestaltbarer Prozess verstanden und mit Fragen der „Guten Arbeit“ verknüpft wird, dominiert im *gesamtgesellschaftlichen* Diskurs die Perspektive einer durch die Digitalisierung erzwungene *Anpassungsleistung* der Arbeitskräfte (vgl. Katenkamp auf dieser Fachtagung). Bereits das im zweiten Kapitel herausgearbeitete Bildungsschema, welches sich auf die berufsübergreifenden Kompetenzen auswirkt, deutet sich die systemische Notwendigkeit der Betonung einer sozialwissenschaftlichen Perspektive auf das Phänomen der Digitalisierung im Politikunterricht an. Eben diese Annahme bestätigt Kutscha (2019, S. I), wenn er feststellt, dass auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, und somit die für die berufliche Bildung zentrale Wissenschaftsdisziplin, „die zunehmend digitalisierte Arbeitswelt, so wie sie nun mal ist, als normative Kraft des Faktischen“ wahrnimmt, wobei sie sich auf die „Vermittlung und Aneignung beruflicher Handlungskompetenzen als Surrogat für berufliche Bildung“ konzentriert und damit „außen vor [lasse], dass berufliche Kompetenzentwicklung Teil der kapitalbasierten Maschinerie und des darauf fixierten Wertesystems ist“. Folglich bietet die Digitalisierung einen willkommenen Anlass, die kompetenz- und profilorientierte Logik des Postfordismus – auch in den beruflichen Schulen – weiter voranzutreiben.

Sowohl aus der Fachlogik heraus wie auch mit Blick auf die Bildungsansprüche der politischen Bildung ergibt sich nicht nur die Möglichkeit, sondern geradezu die *Notwendigkeit*, dieser verengten Perspektive eine kritisch-reflexive und auf sozialwissenschaftliche Zusammenhänge zielende entgegenzusetzen. Nur so kann mündiges Handeln in der digitalisierten (Arbeits-)Welt fokussiert werden, wenngleich sozialwissenschaftliche Bildung dieses (allein schon aufgrund der bescheidenen Stundenzahl) nicht allein ermöglichen kann. So sollte sie diese doch zumindest anstoßen. Wie die letzten beiden Kapitel verdeutlichen sollen, ist eine sachgerechte thematische Annäherung im Politikunterricht an Berufsschulen insbesondere

eine Frage der (sozialwissenschaftlichen) Perspektive. Für den Themenbereich Digitalisierung werden somit nur einige Spannungsfelder *exemplarisch* dargestellt, die stellvertretend für *sozialwissenschaftliche Zusammenhänge* auf verschiedenen Ebenen (vgl. Kapitel 3) stehen.

1. Individuelle Aushandlung: Bereits eine Betrachtung der Schlagwörter „Digitalisierung“, „Arbeitswelt 4.0“, „Globalisierung“ und Akademisierung weisen auf ein politisches Spannungsfeld hin. Gerade im medialen Diskurs erfüllen diese *buzz words* zumeist die Funktion einer Begründung notwendiger Anpassungs- und Weiterbildungsleistungen *auf* und *von* Seiten der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Die Digitalisierung dient in dieser Lesart als *Vehikel*, um (An-)Forderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu formulieren (vgl. Kapitel 2). Neben der hieran anknüpfenden Perspektiverweiterung durch die Herausarbeitung des *Konstruktcharakters* von Diskursen stellt vor allem auch die Auseinandersetzung der Lernenden mit eben solchen Diskursen einen entscheidenden Bildungsimpuls dar: Wie verhandeln die Auszubildende diese Anforderungen? Nehmen sie Digitalisierung als Bedrohung oder Gestaltungsraum wahr? Die Generationsforschung gibt Anlass zu der Annahme, dass die aktuellen und zukünftigen Auszubildenden (1995-2010) mit der Digitalisierung der Arbeitswelt weniger eine freie und individuelle Arbeitswelt verbinden, wie sie vom Silicon Valley suggeriert wird, sondern vielmehr die Sorge um unsichere Arbeitsverhältnissen vorherrscht (Sevsay-Tegethoff, 2018). Die zweite Generation der sog. „digital natives“ nutzt das Internet so zwar privat intensiv, wünscht sich aber für den Beruf vor allem klare Regelungen und Sicherheit (ebd.).

2. Gesellschaftliche Aushandlung: Kerstin Jürgens (2018: 441ff.) würdigt zwar, dass bereits Computerisierung und Robotisierung zu entscheidenden Veränderungen in der Arbeitswelt geführt hätten, spricht jedoch erst der Digitalisierung das Potenzial einer wirklichen Revolution zu. Von dieser sei allerdings erst dann zu sprechen, wenn sich der Mensch neu zur Maschine ins *Verhältnis* setzt und dieses Verhältnis über den Arbeitsplatz hinaus Wirkung entfalte (ebd.). Mit der Digitalisierung könnte im Gegensatz zur Computerisierung insbesondere deshalb ein tatsächlicher Paradigmenwechsel eingeläutet werden, da sie *zum einen* alle Branchen betreffen könnte und *zum anderen* das Potential besitzt, den Menschen in der Arbeitswelt überflüssig werden zu lassen, womit sowohl Risiken wie auch Chancen einhergingen (ebd., S. 441). Wenn die Digitalisierung in dem bisher ungesteuerten und marktorientierten Sinne vorangetrieben werde, werde sie – ähnlich wie die industrielle Revolution in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts – mit einer sozialen Frage einhergehen (ebd.). Wenn jedoch verstärkt gesellschaftliche Aushandlung einsetzen, schüfe die Digitalisierung Möglichkeiten, über neue Formen und Wertigkeiten von Arbeit allgemein sowie von bestimmten Berufen im Besonderen (z. B. Pflege) nachzudenken. Im Kontext der politischen Bildung sei daran zu erinnern, dass ein Philosophieren über Gesellschafts- und Arbeitsformen seinen festen Platz in der Politikdidaktik habe (vgl. Hufer & Korfkamp, 2012; Meyer-Heidemann, 2015; Partetzke, 2018). Neben eher philosophischen Fragen des Zusammenlebens und des guten Lebens (in der Arbeitswelt) sollten hier auch konkrete Vorschläge (z.B. das bedingungslose Grundeinkommen) Platz finden. Andere Arbeits- und Lebenswelten kennenzulernen sei zentral, um gesell-

schaftliche Konstruktionen verstehen und ggf. Veränderungen anbahnen zu können. Auch Negt (2018, S. 23) betont, dass die Frage, was mit unserer Arbeitsgesellschaft geschieht, wenn ihr die Arbeit ausgeht, höchste Relevanz für die politische Bildung besitze.

3. *Politische Aushandlungen*: Auf der politischen Ebene sind im Spannungsfeld „Digitalisierung, Arbeit, Wirtschaft“ bislang noch zahlreiche Fragen unbeantwortet geblieben. So entrichten beispielsweise *global players* wie Amazon, Apple, Facebook und Google aufgrund ihrer digitalen Konstitution, die keine oder jedenfalls nur eine sehr beschränkte dauerhafte physische Präsenz notwendig werden lässt, unterdurchschnittlich wenig Steuern. Es zeigt sich, dass der Betrieb als „lokalisierbarer Ort obsolet wird“ (Jürgens, 2018, S. 440), wodurch eine neue Steuerarchitektur erforderlich wäre. Des Weiteren entwickeln sich durch die Digitalisierung neue Beschäftigungsverhältnisse, sodass der Gedanke der Arbeitskraft „*as a service*“ – sprich: nach Bedarf und Auftragslage – international an Bedeutung gewinnt (ebd. 446). So könnten Betriebe durch Plattformen ersetzt werden (ebd.), wie es Uber, Airbnb oder Foodora bereits andeuten, was *Arbeitnehmerrechte* (betriebliche Teilhabe, Sozialversicherung, geregelte Arbeitszeiten und Entgelt), aber auch die *sozialstaatliche Infrastruktur* (Sozialversicherungsbeiträge, Steuern) vor bislang ungeahnte Herausforderungen stellen würden. Für den Unterricht böten diese Beispiele besonders eindruckliche Möglichkeiten, den *Konstruktcharakter* von Arbeit (-swelt) anhand einer Gegenüberstellung der „alten“ und „neuen Arbeitswelt“ (Reckwitz 2018: 181, 185) herauszuarbeiten sowie die Bedeutung politischer Steuerung für die Arbeitswelt zu thematisieren.

Die hier kurz skizzierten Spannungsfelder verdeutlichen, dass „die Digitalisierung der Arbeitswelt“ einen großen Themenspeicher für eine sozialwissenschaftliche Perspektive im Politikunterricht an berufsbildenden Schulen bietet. Sie zeigen aber auch die Dringlichkeit, Aushandlungsprozesse anzustoßen: So stellt die Digitalisierung *keinen natürlichen Prozess* dar, sondern erlangt erst in ihrer gesellschaftlichen Aushandlung und Nutzung entsprechend Bedeutung.

Anhand des Tagungsthema „Digitalisierung“ wurde im Beitrag zudem exemplarisch veranschaulicht, dass politische bzw. sozialwissenschaftliche Bildung in den berufsbildenden Schulen unbedingt eine *sozialwissenschaftliche Perspektive* auf die Arbeitswelt ermöglichen sollte, um ihrer domänenspezifischen Zielsetzung der politisch-mündigen Bürgerschaft, wozu besonders eine (sozialwissenschaftliche) Urteilskompetenz von Nöten ist, gerecht zu werden. So gilt unverändert: „auch das Berufliche ist Politisch“ (Zurstrassen, 2013, Weinbrenner) – damit dem allerdings so ist, müssen berufsbezogene und arbeitsweltliche Themen durch eine sozialwissenschaftliche Betrachtung politisiert werden.

Literatur

- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat: na.
- Besand, A. (2014). Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen: Probleme und Perspektiven. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Besand, A., & Sander, W. (2010). Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Ebner, C., & Uhly, A. (2016). Die duale Ausbildung – ein Zukunftsmodell? Dossier Bildung. Retrieved from <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/229611/zukunft-der-dualen-ausbildung>
- Engartner, T. (2014). Traditionslinien der Arbeitslehre – oder: Die Arbeitswelt als Gegenstandsbereich politischer Bildung. Politische Bildung, 47, 154-164.
- Faulstich, P. (1997). Kompetenzentwicklung. Begriffs- und Erfassungsprobleme. Grundlagen der Weiterbildung, H, 5, 229-235.
- Gapski, H., Staufer, W. R., & Oberle, M. (2017). Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Harth, T. (2009). Grenzgänger: Berufliche Lernfelder und politische Bildung. In R. Arnold, H.-J. Müller, & I. Schübler (Eds.), Grenzgänge(r) der Pädagogik .(129-140). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hauk, D. (2015). Politische Medienethik als Gegenstand der hermeneutischen Politikdidaktik in der digitalen Mediengesellschaft Hermeneutische Politikdidaktik .(37-47). Wiesbaden Springer.
- Hedtke, R. (2013). Arbeitswelt Schule. Perspektiven sozialwissenschaftlicher Bildung. In G. E. u. Wissenschaft (Ed.), Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen (pp. 43-66). Bielefeld: Bertelsmann.
- Heinz, W. E. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biografischen Handelns. In E. M. Hoerning & P. Alheit (Eds.), Biographische Sozialisation. (165-186). Stuttgart: Lucius & Lucius DE.
- Hufer, K.-P., & Korfkamp, J. (2012). Mit Platon zur Politik: Plädoyer für eine philosophisch orientierte politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Jürgens, K. (2018). Die gesellschaftliche Integrationskraft der Arbeit. WSI-Mitteilungen, 71(6), 439-447.
- Kerschensteiner, G. (1901). Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen jugend: gekrönte preisarbeit. Erfurt: Villaret.
- Kultusministerkonferenz. (2015). Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf
- Kultusministerkonferenz (2011). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- Kutscha, G. (2019). Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 35, 1-19.
- Laur-Ernst, U. (1990). Schlüsselqualifikationen – innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen. In L. Reetz & T. Reitmann (Eds.), Schlüsselqualifikationen:

- Fachwissen in der Krise? Dokumentation eines Symposiums in Hamburg. (36-55). Hamburg: Feldhaus.
- Meyer-Heidemann, C. (2015). Selbstbildung und Bürgeridentität: Politische Bildung vor dem Hintergrund der politischen Theorie Politische Bildung von Charles Taylor. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Negt, O. (2010). Der politische Mensch. Göttingen: Steidl
- Negt, O. (2018). Gesellschaftspolitische Herausforderungen für die Demokratiebildung. In S. Kenner & D. Lange (Eds.), Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. (21- 25). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag
- Partetzke, M. (2018). Von der Praxis, für die Praxis, mit der Praxis – Zur Entwicklungspartnerschaft von hermeneutischer* Politikdidaktik und Politikunterricht. In C. Deichmann & M. Partetzke (Eds.), Schulische und außerschulische politische Bildung: Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik. (7-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2018). Die Gesellschaft der Singularitäten. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Reetz, L. (1989). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18(5), 3-30.
- Salomon, D. (2014). Das Soziale als das Politische? Politik, Wirtschaft und Gesellschaft als Problem einer politisch-soziologischen Bildung. In M. Götz, B. Widmaier, & A. Wohnig (Eds.), Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. (97-118). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sander, W. (2017). Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung. In M. Gloe, T. Oeftering (Hrsg.) Perspektiven auf Politikunterricht heute, 129-148.
- Sennett, R. (1998). Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag.
- Sevsay-Tegethoff, N. (2018). Die Generation Y in der Arbeitswelt von morgen. Retrieved from Wissenschaftsjahr 2018: Arbeitswelten der Zukunft website:
- Vonken, M. (2005). Handlung und Kompetenz: theoretische Perspektiven für die Erwachsenen-und Berufspädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Voß, G. G., & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, 131-158.
- Weinbrenner, P. (1991). Schlüsselqualifikationen für die politische Bildung an beruflichen Schulen: [Ergebnisse der Fachtagung "Politik/Sozialkunde" im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung '90 in Magdeburg]. Wetzlar: JA-Initiative an der Werner-von-Siemens-Schule.
- Zeuner, C. (2009). Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes. In A. Bolder & R. Dobischat (Eds.), Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. (260-281). Wiesbaden: Springer.
- Zurstrassen, B. (2013). Auch das Berufliche ist politisch. Neun Bausteine für en lernfelorientierten Unterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Zurstrassen, B. (2017). Mündigkeit in der Arbeitswelt – Politisches Lernen in der beruflichen Bildung. In S. A. Greco & D. Lange (Eds.), Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung (Vol. 83). (139-152). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Zurstrassen, B., & Wittau, F. (2017). Lebenswelt und Arbeitswelt – lebensweltliche Bezüge in der Berufsbildung. In T. Oeftering, J. Oppermann, & A. Fischer (Eds.), Der" fachdidaktische Code" der Lebenswelt-und/oder Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu

sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. (137-152).
Baltmansweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.