

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität
BERUFSORIENTIERTE RELIGIONSPÄDAGOGIK



**Albert Biesinger
Friedrich Schweitzer
Matthias Gronover
Joachim Ruopp (Hrsg.)**

Integration durch religiöse Bildung

Perspektiven zwischen
beruflicher Bildung
und Religionspädagogik

WAXMANN

Integration durch religiöse Bildung

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität

Berufsorientierte Religionspädagogik

herausgegeben von

Albert Biesinger

KIBOR – Katholisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Michael Meyer-Blanck

bibor – Bonner evangelisches Institut für
berufsorientierte Religionspädagogik

Friedrich Schweitzer

EIBOR – Evangelisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Band 1



Waxmann 2012

Münster / New York / München / Berlin

Albert Biesinger
Friedrich Schweitzer
Matthias Gronover
Joachim Ruopp
(Hrsg.)

Integration durch religiöse Bildung

Perspektiven zwischen beruflicher
Bildung und Religionspädagogik



Waxmann 2012
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik, Band 1

ISSN 2195-3023

ISBN 978-3-8309-2761-7

© 2012 Waxmann Verlag GmbH
Postfach 8603, 48046 Münster
Waxmann Publishing Co.
P.O. Box 1318, New York, NY 10028, USA

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Titelbild: ddpimages/AP/Michael Probst
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer, Matthias Gronover, Joachim Ruopp</i> Vorwort	7
--	---

Interkulturalität

<i>Alfons Backes-Haase</i> Beruf und Kultur – zur berufspädagogischen Reflexion interkulturellen Lernens	13
<i>Philipp Gonon</i> Gesellschaftliche und religiöse Pluralität – Überlegungen ausgehend von der Berufsbildung und den Berufsfachschulen in der Schweiz	25
<i>Rainer Reichhold</i> Integration heißt Teilhabe: Perspektiven für Arbeitswelt und Wirtschaft	35
<i>Peter F. E. Sloane</i> Wirtschaft, Ethik und Religion in der kaufmännischen Berufsausbildung. Eine Positionsbestimmung	47
<i>Martin Kenner</i> Zu ethnischen Vorurteilen und deren Entwicklung in Klassen beruflicher Schulen	69

Integration

<i>Friedrich Schweitzer</i> Integration durch religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht	85
<i>Dieter Hermann</i> Normative Integration durch christlich religiöse Werte	103
<i>Moussa Al-Hassan Diaw</i> Die Rolle der Religion für die Integration von Muslimen und Musliminnen aus muslimischer Sicht	119
<i>Matthias Möhring-Hesse</i> Inklusive Inklusionspolitik. Sozialethische Überlegungen zu einem neuen Grundbegriff bundesdeutscher Politik	143

Reinhold Boschki

„Devaluation“ oder „Wertschätzung“? Der Beitrag des
Berufsschulreligionsunterrichts zur Integration..... 155

Matthias Gronover

Konfessionalität in religiöser Heterogenität im
Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen 173

Praxisbeispiele

Andreas Obermann

Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett –
interreligiöser Religionsunterricht am Berufskolleg..... 189

Jörn Hauf

Projekt „Stärken stärken“. Ein Modellprojekt für den
Religionsunterricht an beruflichen Schulen mit Schülerinnen
und Schülern am Rand der Bildungsgesellschaft..... 201

Politik und Wissenschaft

Annette Schavan

Zur Eröffnung des Zentrums für Islamische Theologie in Tübingen 211

Margret Rüp

Integration an beruflichen Schulen 213

Klaus Lorenz

Die Integrationsfrage aus der Perspektive der Schulverwaltung 217

Niloufar Hoevels (Islamkonferenz)

Wenn religiöse Pflichten und Arbeitspflichten aufeinander treffen 229

Wissenschaftsrat

Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und
religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen.
Zu Islamwissenschaft und islamischen Studien..... 233

Ausblick

Albert Biesinger

Perspektiven und Relevanz – Ausblicke 247

Autorinnen und Autoren 253

Vorwort

„Integration“ gilt als ein Schlüsselthema der Gegenwart und als eine zentrale Herausforderung für Politik und Gesellschaft. Auch die Wissenschaft ist gefragt, was sie zur Bearbeitung von Integrationsproblemen beitragen kann. Angesichts der inzwischen nicht mehr umstrittenen Tatsache, dass Deutschland nicht nur zu einem Einwanderungsland geworden ist, sondern auch werden musste und in Zukunft noch mehr werden muss, da die Bevölkerungsentwicklung Einwanderung zwingend erforderlich macht, ist diese neue Aufmerksamkeit auf das Integrationsthema zu begrüßen. Zugleich – und hier beginnen die Kontroversen – wird dabei aber die Bedeutung von Religion noch immer weitgehend ausgeblendet. Dass die Menschen, die nach Deutschland kommen, beispielsweise nicht nur andere kulturelle Prägungen mitbringen als die autochthone Bevölkerung, sondern dass sie auch religiöse Überzeugungen und Bedürfnisse haben, wird vielfach nicht gesehen oder jedenfalls nicht zugegeben. Selbst dort, wo Integration mit der Forderung nach Anerkennung und Partizipation verbunden wird, wird nur selten deutlich gesagt, dass Menschen nicht nur *trotz*, sondern *mit* ihrer Religion anerkannt werden sollen.

Der vorliegende Band fragt deshalb nach dem Zusammenhang von Integration und Religion. Ihre Zuspitzung findet diese Frage im Folgenden durch die Konzentration auf religiöse Bildung. Es soll geprüft werden, was religiöse Bildung zur Integration beitragen kann. Diese noch immer allgemeine Frage wird sodann weiter zugespitzt durch den Bezug auf das berufliche Bildungswesen sowie auf den Religionsunterricht dort (BRU). So lässt sich die Grundfrage des vorliegenden Bandes auch so formulieren, dass geprüft werden soll, welchen Beitrag ein solcher Religionsunterricht im berufsbildenden Bereich zur Integration zu leisten vermag.

Um diese Frage zu klären, müssen weitere Herausforderungen aufgenommen werden. Im Bereich des BRU begegnen sich Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Erforderlich ist deshalb eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, um die sich verschiedene Beiträge in diesem Band bemühen. Dabei treten unterschiedliche Zugangsweisen und verschiedene Terminologien zu Tage, insbesondere in Gestalt der Konzepte Interkulturalität und Interreligiosität. In der Erziehungswissenschaft wird in der Regel von *interkultureller* Bildung gesprochen, in der Religionspädagogik hingegen von *interreligiöser* Bildung. Wir gehen davon aus, dass diese Zugangsweisen einander ergänzen und dass deshalb eine engere Zusammenarbeit zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft an dieser Stelle sinnvoll wäre. Derzeit lässt sich dies freilich nur als Desiderat für die Zukunft formulieren. Interkulturelle Ansätze gehen in der Regel nicht auf Religion ein, und umgekehrt bleibt bei interreligiösen Ansätzen die interkulturelle Dimension unberücksichtigt.

Integration ist jedoch nicht nur ein Thema der Wissenschaft, sondern immer zugleich auch der Politik. Deshalb müssen Fragen der Integrations- und

Bildungspolitik ebenfalls Berücksichtigung finden. Interkulturelle und interreligiöse Bildung sind kein rein akademisches Thema, sondern müssen im Blick auf ihre gesellschaftlichen und politischen Implikationen bedacht werden.

Dabei erweist sich bereits der Begriff der Integration als höchst klärungsbedürftig und zumindest teilweise auch als problematisch. Noch immer werden mit diesem Begriff vor allem Forderungen nach Anpassung und Assimilation assoziiert. Integration wird dann als ein unidirektionaler Prozess ausgelegt, bei dem sich die Gruppe der Migrantinnen und Migranten an die autochthone Gesellschaft anpassen soll. Ist diese Sicht schon aufgrund ihrer Einseitigkeit problematisch, so erweist sie sich besonders dann als fragwürdig, wenn sie sich mit Annahmen oder Forderungen nach Homogenität etwa in Gestalt einer (deutschen) Leitkultur verbindet. Wenn sich die Religionspädagogik mit der Integrationsfrage befasst, so kann sie deshalb von vornherein nicht von einem naiven Integrationsverständnis ausgehen.

Die Beiträge dieses Bandes gliedern sich in vier Themenbereiche: *Interkulturalität, Integration, Praxisbeispiele* sowie *Politik und Wissenschaft*.

Alfons Backes Haase geht in seinem Beitrag dem Verhältnis von beruflicher Bildung und Interkulturalität nach. Er möchte dabei Eduard Sprangers Reflexionen zum Verhältnis von Beruf und Kultur neuerlich fruchtbar machen. Der Autor macht deutlich, dass öffentliche Debatten zu Interkulturalität im Arbeitsleben häufig von Engführungen geprägt sind, etwa arbeitsmarktpolitischer Art, oder gar von kulturellen Ängsten überformt sind. Spranger ist aber keineswegs richtig verstanden, wenn man bei ihm die Stützung einer bestimmten, historischen Wertekultur entdeckt. Berufskultur ist nach Spranger vielmehr der Ort der Auseinandersetzung mit verschiedenen Sinnformen und individualisierender Gestaltung von neuen Kulturformen.

Philipp Gonons Beitrag setzt ein mit der Rolle von Religion in den berufsbildenden Systemen der Schweiz. In einem historischen Abriss zu Entwicklungen seit dem 19. Jahrhundert werden distanzierende Faktoren von Religion deutlich. Die Absenz eines Faches Religion sollte vor allem religiöse Irritationen vermeiden. Dennoch verschaffen sich heute religiöse und ethische Fragestellungen in einem plurikulturellen Horizont durchaus Raum, und sie werden in situationsabhängigen Ansätzen auch im Rahmen des Allgemeinbildenden Unterrichts an den Berufsfachschulen aufgenommen. Abschließende Thesen verdichten den Beitrag und betonen, dass elementare Problemstellungen religiös-kultureller Art gesellschaftlich nicht erledigt sind.

Rainer Reichhold setzt sich aus der Perspektive des Handwerks mit der Frage von kulturell-religiöser Pluralität und Integration auseinander. Er macht die Dringlichkeit der Frage gesellschaftlicher und ökonomischer Teilhabe vor dem Hintergrund des demografischen Wandels deutlich. Zudem bietet der Verfasser eine Bestandsaufnahme der Integration von Migrantinnen und Migranten in den Arbeitsmarkt, um zugleich weitere Maßnahmen, aber auch Erwartungen an die Politik wie etwa die Sicherstellung der Ausbildungsreife zu erläutern. Religiöse Bildung kann,

so der Verfasser, einen Beitrag zur Integration darstellen, vor allem im Blick auf die Ethik wertorientierten Wirtschaftens.

Peter Sloane bestimmt in seinem Beitrag die Position von Ethik und Religion in der kaufmännischen Berufsausbildung. Er stellt fest, dass kaufmännische Ausbildung auf keiner ihrer Ebenen, von der praktischen Ausbildung bis zur Konstruktion des wissenschaftlichen Bezugsfaches, wertfrei ist und deshalb viele religiöse und ethische Fragestellungen enthält. Die Bildungskonstruktion kaufmännischer Tätigkeiten erläutert der Autor vor dem Hintergrund des Wandels der Berufsbilder und der handlungsorientierten Konzeption der Didaktik. Wenn etwa in der curricularen Fachkonstruktion Aspekte wie Nützlichkeit und Bedeutsamkeit von Inhalten berücksichtigt werden, sind die normativ-ethischen Implikationen offensichtlich. Ökonomische Theorien enthalten Menschenbilder! Allerdings gilt stets, dass die Berufspädagogik hier keine materiale Ethik entwickeln kann, sondern die Aufgabe hat, die Verfahrensethik im Sinne einer entsprechenden Expertise der Lehrenden mit zu bilden.

Einen Beitrag empirischer Forschung zum Unterricht in der Berufsschule bietet Martin Kenner. Er stellt eine Interventionsstudie aus dem Jahr 2002 dar, die im Jahr 2008 wiederholt wurde. Gegenstandsbereich sind die Vorurteile von Schülern gegenüber Menschen anderer nationaler und kultureller Herkunft. Das Treatment soll zu deren Abbau beitragen. Die Bilanz ist ambivalent: Es zeigt sich, dass eine Veränderung entsprechender Einstellungen durch den Unterricht, die man als eine Steigerung interkultureller Kompetenz verstehen kann, kaum bzw. nicht in nennenswerter Weise erreicht wurde.

Friedrich Schweitzer erarbeitet zunächst einen für die pädagogische und religionspädagogische Diskussion anschlussfähigen Begriff der Integration. Dabei geht es ihm weniger um Fragen der Integration in bestimmte Funktionssysteme oder soziale Gruppen als vielmehr um die Frage, welchen Beitrag religiöse Erziehung und Bildung in der Bundesrepublik Deutschland im Blick auf anstehende Integrationsaufgaben insgesamt leisten können. Schweitzer weist darauf hin, dass religiöse Erziehung und Bildung gerade auf den zwischenmenschlichen Bereich hin, der sich der Kontrolle durch den Staat entzieht, sensibel und handlungsfähig machen: Moralisches Handeln, ethisches Urteilen und religiöse Bekenntnisse beispielsweise lassen sich strukturell nicht für alle Menschen gleich normiert regulieren. Sie sind auf religiöse Erziehung angewiesen. Zudem stellt er heraus, dass die Frage nach der Integration aus der Perspektive der Religionspädagogik immer auch Fragen nach dem Recht auf Individualität und Eigenverantwortlichkeit aufwirft. Schweitzer schließt seinen Beitrag mit einer Reihe weiterreichender Thesen ab.

Dieter Hermann erhellt den Zusammenhang von gesellschaftlichen Normen und deren Verinnerlichung im Individuum. Anhand von empirischen Studien stellt er ein Modell vor, das die fundamentale Bedeutung christlich-religiöser Werte für die Akzeptanz gesellschaftlicher Normen erklärt. Religionspädagogisch ist dabei von besonderem Interesse, dass dieser Zusammenhang sich bei Kindern wie Erwachsenen als Kausalzusammenhang darstellt. Zugleich haben Eltern vor allem im

religiösen Wertebereich den höchsten Einfluss auf die Kinder. Nach Hermann ist damit die Frage der gesellschaftlichen Integration auch eine Frage nach der Basis, auf welcher Werteerziehung durch Eltern geschieht. Vor dem Hintergrund der vorgestellten empirischen Ergebnisse leistet die christliche Religion einen wesentlichen Beitrag zur normativen Integration.

Moussa Al-Hassan Diaw konturiert zunächst die Rolle der Religion in der spät-modernen Gesellschaft, von ihm als säkulare Gesellschaft gekennzeichnet. Am Beispiel Frankreichs beschreibt er, wie mit Religion im laizistischen Staat umgegangen wird. Der Vergleich zu Deutschland zeigt dann, dass positive wie negative Religionsfreiheit neue Fragen der Integration aufwerfen. Vor dem Hintergrund von strukturell gleichberechtigten Religionen diskutiert Diaw, inwiefern der Islam als eher integrationsförderlich oder -hemmend wahrgenommen wird. Dabei wird deutlich, dass Migranten in der Aufnahmegesellschaft ihre religiöse Identität überarbeiten. Das religiöse Selbstverständnis wird reflexiv, was wiederum zu polarisierenden Entwicklungen zwischen Konformismus und Fundamentalismus führen kann.

Matthias Möhring-Hesse geht dem Begriff der Inklusion vor dem Hintergrund des politischen Systems in der Bundesrepublik Deutschland nach. Dazu grenzt er den Begriff Inklusion zunächst von dem der Integration ab, um in der differenzierten Gesellschaft Mechanismen identifizieren zu können, die inkludierende bzw. exkludierende Wirkungen aufweisen. Dabei stellt er heraus, dass gerade im politischen System diese Begriffe nicht wertneutral verwendet werden. Vielmehr sind mit ihrer Verwendung auch normative Setzungen verbunden. Möhring-Hesse nennt hier beispielsweise die Religionsfreiheit. Sie gilt ihm auch als ein Versprechen, das mit Blick auf den Islam noch nicht voll eingelöst ist.

Devaluation sieht Reinhold Boschki als Signatur unserer Zeit. Es handelt sich um einen sozialen Prozess, bei dem eine „In-Group“ eine „Out-Group“ abwertet und über diesen Abwertungsprozess Identität gewinnt. Devaluation lässt sich in Politik und Zivilgesellschaft sowie im Schulsystem finden. Diesem Befund müsse der BRU begegnen, indem er ein wechselseitig wertschätzendes Klima etabliere, in dem persönlichkeits-, berufs- und gesellschaftsorientiert gelernt wird. Integration in diesem Sinne wird dann nicht über Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt, sondern bemisst sich am Maßstab gelingender Beziehungen.

Matthias Gronover führt aus, dass Integration immer eine Frage der Wahrnehmungsperspektive ist. Für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen analysiert er die Integrationsfrage am Beispiel der religiösen Heterogenität von Lerngruppen. Diese Heterogenität stellt religionsdidaktisch eine große Herausforderung dar, weil das Gemeinsame der Religionen im Klassenzimmer nicht einfach vorausgesetzt werden kann. Vielmehr wird dieses Gemeinsame von Fall zu Fall neu herauszuarbeiten sein. Deswegen argumentiert Gronover vom religiösen Bekenntnis her und begründet so das Konfessionalitätsprinzip des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen.

Wie Integration in der Berufsschule praktisch geleistet werden kann, führen Jörn Hauf und Andreas Obermann aus. Ihre Projektarbeit zeigt, dass dort, wo

gemeinsames Handeln im Mittelpunkt der religiösen Bildungsarbeit der Berufsschule steht, Integration möglich wird. Das Projekt „Stärken stärken“ zeigt eindrucksvoll, wie mit Schülerinnen und Schülern im Berufsvorbereitungsjahr bzw. Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf kompetenzorientiert gearbeitet werden kann und so die (religions-)didaktisch schwer zu bearbeitende Heterogenität in diesen Lerngruppen konstruktiv fruchtbar gemacht werden kann. Die religionspädagogische Reflexion dieser Arbeit, die Hauf mit Blick auf die von ihm begleiteten Lernprozesse in diesem Projekt vorführt, belegt nicht zuletzt die hohen Qualitätsmaßstäbe, die mit diesem Projekt verbunden sind, aber auch eine gelungene Verbindung von Theorie und Praxis.

Ein anderes Beispiel bietet Andreas Obermann. Sein stark handlungsorientierter Ansatz zum interreligiösen Lernen versteht sich wiederum vor den didaktischen Herausforderungen der Heterogenität. Durch gemeinsames Tun begegnen sich Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule auf Augenhöhe und nehmen ihre Unterschiedlichkeit im Horizont des gemeinsamen Interesses, etwas zu erschaffen (Kunst) bzw. zu erarbeiten (Inhalte), als wechselseitig integratives Verhalten wahr.

Um die Frage der Integration nicht auf nur die akademisch-wissenschaftliche Ebene zu beschränken, sondern das vielschichtige Phänomen des schulischen Lernens auch auf der bildungspolitischen Ebene abzubilden, wurden die Beiträge von Annette Schavan, Margret Ruep und Klaus Lorenz im letzten Kapitel aufgenommen. Annette Schavan eröffnete das Zentrum für Islamische Theologie in Tübingen. Margret Ruep beleuchtet die Frage der Integration aus ihrer Perspektive als Ministerialdirektorin im Kultusministerium Baden-Württembergs. Klaus Lorenz gibt ein differenziertes Bild zur Frage der demografischen Entwicklung und den Entwicklungen, die auf die Berufsschule und den Religionsunterricht zukommen. Zwei weitere einschlägige Beiträge, die bereits andernorts veröffentlicht wurden, zugleich aber einen wichtigen Hintergrund für den vorliegenden Band darstellen bzw. weitere Informationen bieten, ein wissenschaftspolitischer des Wissenschaftsrats und ein integrationspolitischer der Deutschen Islam-Konferenz, schließen diesen Teil des Bandes ab.

Einige Beiträge des vorliegenden Bandes verdanken sich Veranstaltungen, die die beiden Institute für berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen (EIBOR und KIBOR) gemeinsam ausgerichtet haben. Das Symposium „Integration-Religion-berufliche Bildung“ im Oktober 2011 an der Universität Tübingen verfolgte das Ziel, mit der Berufspädagogik als wesentlicher Bezugsdisziplin für das berufliche Schulwesen über die im vorliegenden Band verhandelten Fragen ins Gespräch zu kommen. Die Themen, Anschlussmöglichkeiten, Überschneidungen, aber auch Perspektivendifferenzen zwischen berufsorientierter Religionspädagogik und allgemeiner Berufspädagogik konnten dabei auch im Gespräch mit Verantwortlichen aus Schul- und Kultusverwaltung intensiv diskutiert werden. Zudem entstammen einige weitere Beiträge einer Tagung an der Evangelischen Akademie Bad Boll, die die Akademie, vertreten durch die Studienleiter Gerald Büchsel und Dr. Dieter Heidtmann, dankenswerterweise gemeinsam mit den

Tübinger Instituten für berufsorientierte Religionspädagogik und weiteren Kooperationspartnern ausgerichtet hat. Die Tagung im Dezember 2011 hatte den Titel: „Integration durch religiöse Bildung. Interreligiöses Lernen in Beruflicher Bildung und Arbeitswelt“ und verfolgte das Ziel, auch mit Vertreterinnen aus der Wirtschaft und aus den Kammern für Industrie und Handwerk über Chancen und Möglichkeiten für zukünftige berufliche Bildung zu diskutieren, insbesondere vor dem Horizont interreligiösen Lernens.

Weitere, auch religionspädagogische Beiträge, die eigens für diesen Band eingeworben worden sind, vertiefen die Diskussion, ebenso wie aktuelle wissenschaftspolitische Verlautbarungen und Dokumente im letzten Teil des Bandes.

Das Thema des vorliegenden Bandes konnte bei den genannten Veranstaltungen diskutiert und weiter geklärt werden. Das vorliegende Buch selbst stellt aber keine Dokumentation dar, sondern einen eigens konzipierten Band.

Dank gebührt den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Sekretariaten und den wissenschaftlichen Hilfskräften Sarah Behling, Jessica Sellami, Annemarie Stinka, Sabine Rumpel, Lena Wolking, Markus Held, Philipp Ehrle, Anna Ernst und Conrad Krannich, die diesen Band umsichtig mit betreut haben. Ohne personelle und finanzielle Unterstützung wären die genannten Symposien und Tagungen nicht möglich gewesen. Wir danken hier der Deutschen Bischofskonferenz, der Diözese Rottenburg-Stuttgart, der Evangelischen Landeskirche Württemberg und der Evangelischen Landeskirche in Baden, den Ministerien für Kultus, Jugend und Sport sowie für Wissenschaft, Forschung und Kunst in Baden-Württemberg und nicht zuletzt der Evangelischen Akademie Bad Boll.

Albert Biesinger
Friedrich Schweitzer
Matthias Gronover
Joachim Ruopp

Beruf und Kultur – zur berufspädagogischen Reflexion interkulturellen Lernens

1. Problemstellung

Der gesellschaftliche Diskurs zum Verhältnis von beruflichem Lernen und Interkulturalität teilt sich in zwei *Diskursstränge* (nach Jäger, 1999). Diese unterscheiden sich hinsichtlich Problemzugang, Wertorientierung und Konsequenzen deutlich; gemeinsam ist beiden Strängen aber, dass sie die Probleme im Verhältnis von beruflichem Lernen und Interkulturalität, wenn auch auf unterschiedliche Weise, allzu häufig *einseitig* wahrnehmen. Der *erste*, der *sozialwissenschaftlich-empirische* oder *arbeitsmarktpolitische* Diskursstrang beobachtet das Verhältnis von beruflichem Lernen und Interkulturalität mit *quantitativen* Mitteln. Politisches Ziel ist die *Integration* – möglichst zahlreicher – Migranten in den deutschen Arbeitsmarkt. Das Erreichen dieses Ziels bemisst sich an quantitativen Größen wie Niveau des Schulabschlusses, Zahl der eingegangenen Ausbildungsverhältnisse, Zahl und Niveau der Übergänge ins Arbeitsleben (vgl. z.B. Riesen, 2009). Die positive Entwicklung dieser *Kennzahlen* symbolisiert politischen Erfolg. Allein: Viele Kennzahlen orientieren sich allzu oft *einseitig* am ökonomischen Bedarf der Aufnahmegesellschaft, der dann von der Politik wiederum in Gestalt entsprechender Kennzahlen operationalisiert wird. Die mögliche konstruktive Relevanz eines differierten kulturellen Hintergrundes und daraus resultierender spezifischer Ansprüche und Potentiale der betroffenen Migranten findet kaum einmal explizit Beachtung. Ein Beispiel ist die wichtigste Kennzahl für *Integration*: das Maß der Aneignung der deutschen Sprache. Zweifellos hat diese für beruflichen Erfolg und gesellschaftliche Integration eine Schlüsselfunktion. Inwiefern aber unter explizitem Bezug auf die Ansprüche und Potentiale von Migranten – wie aber auch der Entwicklung hin zur Weltgesellschaft – z.B. *ergänzend* eine, qualitativ anspruchsvolle, Bi- oder Multilingualität das Ziel sprachlicher Bildung sein könnte resp. sollte, die dann wiederum das monokulturelle Selbstverständnis der Aufnahmegesellschaft fruchtbar irritieren könnte, wird nur höchst selten von politischer Seite in Erwägung gezogen.

Der *zweite* Diskursstrang steht im Zeichen *qualitativer* Betrachtungen von Aspekten der kulturellen Diversifizierung der Gesellschaft. Dieser Strang teilt sich wiederum in zwei Unterstränge. Der erste geht von der Annahme aus, kulturelle Diversität stelle eine gesellschaftliche oder ökonomische *Bereicherung* einer Gesellschaft dar. Diese Sichtweise leidet allerdings allzu häufig an einer tendenziell euphemistischen Übergeneralisierung des Zusammenhangs von beruflichem Lernen und Kultur. Die Übergeneralisierung kann zwei Quellen haben: die internationale *Multikulturalismus-Debatte* (vgl. Taylor, 1993) oder eine ökonomistische

Diskussion, die kulturelle Diversität als positive Ressource identifiziert (vgl. Watrinet, 2007). Im anderen, weit problematischeren Unterstrang gilt kulturelle Pluralität prinzipiell als gesellschaftliche *Gefahr*. Ihre Vertreter instrumentalisieren historische und aktuelle Vorurteilslagen sowie kulturelle Dominanzvorstellungen. Im Zentrum des oft mit schrillen Obertönen durchsetzten diskriminierenden Diskurses steht häufig ein spezifisches Konstrukt *deutscher Berufskultur*, reduziert auf die bekannten *Sekundärtugenden* oder *deutschen Tugenden* Ordnung, Fleiß, Genauigkeit etc. Dieser Diskursstrang, der nicht zuletzt in immer neuen Wellen die deutsche Medienöffentlichkeit fasziniert, zielt offen auf kulturelle Assimilation, die keinen legitimen Ort für kulturelle Differenz kennt.

Das Verhältnis von beruflichem Lernen und Interkulturalität wird in den skizzierten zwei resp. drei Diskurssträngen, so eine erste Zwischenbilanz, durchaus divergent, aber in allen Fällen *nicht* mit dem gebotenen Blick für differenzierte Konditionalverknüpfungen oder prozessuale Verschränkungen betrachtet. Reduziert der *quantitative* Strang die Beziehungen zwischen beiden Seiten auf meist arbeitsmarktbezogene Kennzahlen und bemüht sich allenfalls darum, unter dieser Perspektive (*problematische*) Teilgruppenaggregate zu identifizieren, operieren die beiden *qualitativen* Stränge häufig mit impliziten Vorstellungen zu Verknüpfungen zwischen beruflichem Lernen und Interkulturalität, die diese – *a priori* positiv oder negativ bewerten – entweder zu einseitig positiv *stilisieren* oder aber *dämonisieren*.

Diese zwei resp. drei Diskursstränge, die, so ließe sich zusammenfassend sagen, *Beruf und Kultur* entweder im Verhältnis der *Independenz* – quantitativer Strang – oder der *strikten Koppelung* – qualitative Stränge – verharren sehen, werden im Folgenden mit *berufspädagogischen Theorieausschnitten* konfrontiert, die sich ebenfalls auf den Zusammenhang zwischen *Beruf und Kultur* beziehen. Dabei – und das ist die These des vorliegenden Beitrags – rücken die berufspädagogischen Ansätze stärker Fragen der *Interdependenz* und der Dynamik zwischen den beiden Seiten, *Beruf und Kultur*, ins Zentrum, was ermöglicht, wechselseitige Bedingungsverhältnisse und prozessuale Verläufe kritischer zu fokussieren. Diese Sicht kann zudem auch für praxisbezogene Analysen und Reflexionen interkultureller Fragen beruflichen Lernens fruchtbar gemacht werden. Dies wird abschließend an ausgewählten curricularen Ausschnitten interkulturellen Lernens in kaufmännischen Schulen, unter besonderer Berücksichtigung der Lernfeldorientierung, noch beispielhaft demonstriert.

2. Kulturpädagogische Reflexion des Verhältnisses von *Beruf und Kultur*

Die theoriegeleitete Bearbeitung des Verhältnisses von *Beruf und Kultur* steht im Zentrum der *kulturpädagogischen Begründung* der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch den Philosophen und Pädagogen Eduard Spranger (1882–1963), der in Berlin, Leipzig und Tübingen wirkte. In seinen frühen Berliner und Leipziger

Jahren zielte Spranger unter Weiterentwicklung der klassischen neuhumanistischen Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts auf eine kulturpädagogische Fundierung der Bildung des Menschen durch den Beruf (vgl. Backes-Haase, 2007; Kutscha, 2003; Ofenbach, 2002). Diese verhalf der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem Titel *Berufsbildungstheorie* zu einer ersten, jedoch bald schon scharf kritisierten Absicherung im Wissenschaftssystem (vgl. Backes-Haase, 2001; König & Zedler, 1989 und jetzt kritisch aus wissenschaftsgeschichtlicher Sicht Kersting, 2009).

Ausgangspunkt Sprangers – wie ähnlich auch des Münchener Schulmannes Georg Kerschensteiner (vgl. Gonon, 1992, 2011) – ist eine Analyse resp. Diagnose der gesellschaftlichen Lage der Zeit zwischen 1900 und der Mitte der 1920er Jahre. Spranger trifft diese aus kulturphilosophischer Perspektive (vgl. Uhle, 1996), jedoch, im Gefolge der Kulturkritik der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert, mit deutlich skeptischem Einschlag (vgl. Olbrich, 2001). Er interpretiert Erscheinungen des gesellschaftlichen Wandels, die sich aus Bevölkerungswachstum, Landflucht, Industrialisierung und der Entwicklung hin zu Massen-, Konsum- und Mediengesellschaft ergeben und die sich besonders in neuen, als abweichend wahrgenommenen *Lebenspraxen* zahlreicher Jugendlicher, speziell im neuen Arbeitsmilieu, niederschlagen, explizit als *Kulturproblem*. Das entspricht der Sicht der von Fritz Ringer so titulierten *deutschen Mandarine* in der Zeit von Wilhelminismus und Weimarer Republik (Ringer, 1969; Tenorth, 2002, S. 217). Diese gesellschaftlichen Meinungsführer, mit im Einzelnen durchaus unterschiedlichen Orientierungen, beklagten relativ *unisono* eine zunehmende Entfremdung vieler Jugendlicher von tradierten Lebens- und Arbeitsstrukturen, womit die Meinungsführer die Vernachlässigung von Werten durch die Jugendlichen gleichsetzten, die sie als gesellschaftlich unverzichtbar erachteten. Spranger nahm diese Entwicklung zugespitzt als *Verhängnis* wahr und deutete sie als kulturellen Verfall; sie führe, so Spranger, letztlich dazu, dass die „Menschen ,den Sinn ihrer Kulturidee nicht mehr verstehen““ könnten (Spranger, zitiert nach Uhle, 1996).

Diese skeptische Diagnose zum Verhältnis von *Beruf und Kultur* auf kulturphilosophischer Grundlage lässt die Frage nach dem ihr zugrunde liegenden *Kulturverständnis* aufkommen. Spranger vertritt ein *normatives*, werttheoretisch begründetes Verständnis von Kultur. Es speist sich, so Hein Retter, aus verschiedenen Quellen. Neben dem Neuhumanismus waren dafür die neukantianische Werttheorie (Rudolf Heinrich Lotze, Heinrich Rickert), der Neuidealismus (Rudolf Eucken) sowie die Theologie Albrecht Ritschls bedeutend (vgl. Retter, 2000). Nach Spranger manifestiert sich Kultur anknüpfend an vier *Geistesrichtungen* des Menschen, nämlich Sittlichkeit, Technik, Recht und Erziehung, in vier *objektiven Kulturgebieten*. *Objektiv* meint hier ein dem Menschen gegenüber stehendes Kulturelles, das von Werten durchdrungen ist. Aufgabe von Erziehung ist es, „die ,objektiven Werte in subjektives seelisches Leben und Erleben zurück zu verwandeln““ (Spranger, zitiert nach Helmer, 2004, S. 541; vgl. Büser, 1999). In diesem Sinne versteht Spranger Erziehung als *Wesensformung* des Menschen im kulturellen

Zusammenhang, dies jedoch mit dem Ziel, ihn zur *aktiven* Mitgestaltung hinzuführen: „Erziehung ist diejenige Kulturtätigkeit, die auf persönliche Wesensformung sich entwickelnder Subjekte gerichtet ist. Sie erfolgt an den echt wertvollen Gehalten des gegebenen objektiven Geistes, hat aber zum letzten Ziel die Entbindung des autonomen normativen Geistes (eines sittlichen Kulturwillens) im Subjekt“ (Spranger, 1921, S. 382). Jürgen Oelkers spricht von *Initiation in die Kultur*; dieser Vorgang zielt bei Spranger auf die Entwicklung von „Wissen und Können oder auf Bildung und Brauchbarkeit, ohne noch das eine auf das andere reduzieren zu können“ (Oelkers, 1983, S. 15). Zudem ist, so Oelkers weiter, diese Initiation nicht mit einem passiven Oktroyieren von Werten gleichzusetzen, Ziel sei es vielmehr, den Menschen zur Ausprägung einer individuellen sittlich und ggf. religiös rückversicherten Werttotalität in den für ihn relevanten Lebensbereichen anzuleiten.

An dieser Stelle tritt für Spranger der Beruf in sein Recht. Als Berufsbildungstheoretiker fasst er *Beruf als kulturelles Sinnschema*, das es dem Menschen erlaubt, seine gesellschaftliche als kulturelle, d.h. wertbestimmt-sinnhafte Aufgabe zu begreifen. *Beruf wird zur Sinnform der Mitgestaltung des Menschen an der Kultur*. In dieser sittlich bestimmten Sinnform *harmonieren*, aus berufsbildungstheoretischer Sicht, persönliche *Sinnerwartung* (*innerer Beruf*) und gesellschaftliche *Sinnzumutung* (*äußerer Beruf*), eine Vorstellung, die die Idee einer *prästabilierten Harmonie von Welt und Mensch* im Sinne von Leibniz aufnimmt, ohne allerdings, dies sei einschränkend bemerkt, dem historischen und mentalen Wandel seit dem 17. Jahrhundert in ausreichendem Maße Rechnung zu tragen (vgl. Kutscha, 2008; vgl. Zabeck, 1968; vgl. zur Wirkung von Leibniz auf den Neuhumanismus Menze, 1980). *Beruf und Kultur* miteinander verschränkend kann Spranger dann formulieren: „Wird so der Beruf als eine Kulturaufgabe aufgefaßt, als ein Dienst am Ganzen, so erscheint er zugleich als das geeignete Mittel zur persönlichen Selbstvollendung“ (Spranger, 1920/1975, S. 47). *Beruf – Kultur* – und: *Bildung* treten unter dieser kulturpädagogischen Perspektive in einen Sinnzusammenhang wechselseitiger Implikation (vgl. Backes-Haase, 2002), getragen von *objektiven* Wertgehalten, die von der Intention auf Sittlichkeit durchdrungen sind.

Sprangers kulturpädagogischer Ansatz hat, wie gesagt, vielfältige *Kritik* erfahren, auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen werden kann. Auch die in den 70er/80er Jahren entstehende interkulturelle Pädagogik stufte so Sprangers kulturpädagogischen Ansatz explizit als *ausgrenzend* ein. Sie monierte, Sprangers Kulturverständnis unterstütze eine *Entgegensetzung* von *kulturell Eigenem* und *kulturell Fremdem*. Dickopp schrieb: „Hier [d.h. bei Spranger] ist der Mensch nicht nur Mitmensch und Partner aller Menschen, sondern vorrangig nur derjenigen, die sich mit ihm in einer Kulturgemeinschaft befinden“ (Dickopp, 1986; vgl. Yildiz, 2009).

Eine solche Kritik unterstellt resp. unterschreibt Sprangers Ansatz jedoch spezifische Annahmen, wobei fraglich ist, ob man damit einem authentischen Verständnis seines kulturpädagogischen Ansatzes tatsächlich nahe kommt. Die Kritiker unterstellen, Sprangers Verständnis von beruflichem Lernen im kulturellen Kontext sei weder transkulturell anschlussfähig, noch zielt es auf Wandel in diesem Prozess,

noch betone es die individuelle Dimension ausreichend und genügend explizit. Dem soll hier mit drei Hinweisen zur *interkulturellen Relevanz von Sprangers Kulturverständnis* entgegen getreten werden.

Eingestandenermaßen enthält das Konzept überindividueller, *objektiver* Werte eine *Tendenz* zur Hypostasierung des Wertmäßigen und seiner Anbindung an eine – auch latent exklusiv zu denkende – kulturelle Gemeinschaft. Jedoch ist die Frage, ob nicht schon Spranger selbst durch die Gesamtkonzeption seines Ansatzes genau einer solchen Sichtweise entgegen arbeiten wollte: Bei ihm treten nämlich Wertphilosophie und Wertpsychologie unmittelbar in Beziehung zueinander. Erziehung markiert dann die Schnittstelle von (gesellschaftlicher) Überlieferung und (individueller) Neukonstitution. *Die* Wertkultur erscheint bei ihm von daher betrachtet auch stärker als Wechselgeschehen zwischen, auf der einen Seite, Werten, die sich sozial in gesellschaftlichen Teilbereichen entwickeln, und, auf der anderen Seite, Individuen, die Fähigkeiten entwickeln, sich zunächst auf die wertmäßigen Manifestationen des objektiven Geistes zu beziehen *und* diese dann selbst zu transformieren. Eine solche Konzeption ist keineswegs *notwendig monokulturell* auf die Stützung von Werten *einer hervorgehobenen* Wertkultur ausgerichtet und vollzieht sich auch nicht weitgehend unabhängig von Individuen und ihren Beiträgen. Sie lässt sich ebenso gut auf andere Kulturen übertragen und enthält damit allgemeine Aussagen zum Zusammenhang von relativ objektiven (kulturellen) Wertgebäuden, ihrer zeitlichen Transformation und eben auch der Beteiligung von Individuen. Extrahiert man aus dieser Konzeption dann jedoch das Element einer *relativen Objektivität kultureller Wertgefüge*, so kann dieses auch und speziell im transkulturellen Zusammenhang verständlich machen, mit welcher Nachhaltigkeit Menschen Bindungen an solche Wertgefüge entwickeln. Vielleicht besteht ein Hauptproblem für Missverständnisse im interkulturellen Zusammenleben in den Schulen wie in der Gesellschaft genau darin, dies *nicht* anerkennen zu wollen resp. zu können – ein Problem, das aus dem je spezifischen *blinden Fleck* eines jeden Kulturangehörigen für die Kulturbedingtheit seiner eigenen Einstellungen resultiert.

Dies führt zum zweiten Hinweis: Spranger betont, wie schon gesagt, das *prozessuale* Moment des Aufbaus einer individuellen Wertautonomie mehr als den Aufbau eines statisch-homogenen Wertbezuges. Dieses prozessuale Moment ist bei Spranger darüber hinaus aber auch schon stark im Paradigma der *Aneignung* gedacht (vgl. Kade, 1997). Mitgestaltung von wertbestimmter Kultur bedeutet *aktive* Auseinandersetzung mit kulturell-werthaft durchdrungenen Gegebenheiten. Dieses Verständnis des prozessualen Moments leistet, in Verbindung mit dem Gedanken der Objektivität der Wertkultur, einen wichtigen Beitrag zum Verständnis auch von interkulturellem Lernen: Wird ein Individuum mit mehreren, in ihrer Objektivität für das Individuum nur schwer hintergehbaren Wertkulturen konfrontiert und sieht es sich zugleich im Paradigma der Aneignung zur individuellen Konstruktion einer eigenen Orientierung gebenden Wertsphäre veranlasst (ja, genötigt), ist zu erwarten, dass dies zu sehr unterschiedlichen Figurationen des Wertmäßigen im Horizont von Individuen führt, was bei eher oberflächlicher Betrachtung

solcher individueller Wertgebäude in der sozialdeskriptiven Literatur zur Benennung *Patchwork* führt, tatsächlich aber durch die Konfrontation vieler Migranten in Deutschland mit einer eher traditionellen Wertkultur auf der einen und einer stark (post-)modernen Wertkultur auf der anderen Seite (und damit einer *Nötigung* zur individuellen Konstruktion eines Wertgefüges) zu komplexen neuartigen Verschränkungen von Wertgebäuden führt – auf deren pädagogische Betreuung sich Lehrerinnen und Lehrer mit einem monokulturellen Hintergrund zweifellos nicht einfach einstellen können.

Legt man in diesem Sinne Sprangers kulturpädagogisches Konzept eher im *Spannungsverhältnis von Objektivität und Konstruktivität* aus (vgl. Wallisch-Langlotz, 2000, S. 61), so lässt sich auch seine Bestimmung des Verhältnisses von *Beruf und Kultur* im Blick auf interkulturelles Lernen im beruflichen Zusammenhang begreifen. *Berufskultur* ist, so betrachtet, dann ebenfalls ein Ort sowohl der Konfrontation wie der aktiven Auseinandersetzung *mit* und Gestaltung *von* Sinnformen. Auch hier ist eine monokulturelle Betrachtung *nicht* die einzig legitime in Sprangers Horizont. Kulturell unterschiedliche Erwartungen von Lernenden, Verschränkungen der Berufsausübung im transkulturellen Zusammenhang, explizit interkulturelles Lernen im Beruf stellen sämtlich Gestaltungsformen sich aktuell entwickelnder Berufskulturen dar. Aber auch hier gilt: Die Aufmerksamkeit ist auf das *Spannungsverhältnis* von Objektivität und Konstruktivität zu richten, wenn nicht die Auseinandersetzung mit Beruf als (inter-)kulturelle Sinnform scheitern soll. Rückt man nun ein solches Verständnis eines kulturpädagogisch begründeten Verhältnisses von beruflichem Lernen und Kultur noch einmal in Zusammenhang mit der eingangs getroffenen Unterscheidung von aktuellen Diskurssträngen, so ist zu erkennen, dass dieses auf der *qualitativen Seite* wohl den Aspekt einer gewissen *Objektivität* etwa berufskultureller Momente hervorhebt, von diesen – im Sinne von *Interdependenz* – aber zugleich betont, dass sie *notwendig* den Weg über die individuelle Aneignung durchlaufen müssen, wobei es zugleich zu inter- oder, vielleicht eher im Sinne Sprangers: transkulturellen Verschränkungen kommt, denen dann wiederum die erforderliche (berufs-)pädagogische Aufmerksamkeit zugewandt werden muss.

3. Berufliche Qualifikation und berufliche Identität

Die Vorstellung von Beruf als kultur- und damit wertbestimmter Sinnform erfuhr in der Berufspädagogik speziell durch den *qualifikationstheoretisch begründeten Ansatz* scharfe Kritik (vgl. Backes-Haase, 2002). Die vorgebliche Sinnförmigkeit, ja Sinnhaltigkeit beruflicher Strukturen wurde von hier aus als spekulativ, ja als *Leerformel* (Zabeck, 1968) diskreditiert; ihr fehle jede empirische Grundlage. Dies erweise sich nicht zuletzt an der mangelnden Passung einer *ganzheitlichen*, d.h. speziell handwerklichen Berufsaneignung zu den Formen beruflicher Arbeit im industriellen und postindustriellen Zeitalter, die schon zu Sprangers Zeit

das Arbeitsleben geprägt hätten, sich aber gerade der Erwartung der Sinnhaftigkeit radikal entzögen (Zabeck, 1992).

An die Stelle der Definition von Beruf über wertmäßig bestimmte Sinnzuschreibung trat das Konzept der *Qualifikation für Arbeitsanforderungen*. Qualifikation wurde jetzt *empirisch* aus der Sicht der modernen Arbeitsgesellschaft verstanden. Der Darmstädter Berufspädagoge Heinrich Abel (1908–1965) löste sich vom klassischen Berufsverständnis, indem er die Frage nach dem *Berufsproblem* im Spannungsfeld von *Berufstreue* und *Berufswechsel* aufwarf. Schon in den 1950er Jahren konstatierte er für große Teile des Arbeitsmarktes eine *Auflösung berufsförmiger Arbeit* und postulierte, berufliche Bildung könne sich nur noch an einem *reduzierten Beruf* orientieren (Abel, 1963). In der berufspädagogischen Schlüsseldebatte mit dem Münsteraner Erziehungswissenschaftler Herwig Blankertz (1927–1983) im Kontext der Arbeit des Deutschen Bildungsrates griff er frontal dessen emanzipatorische Neubegründung der Berufsbildungstheorie, die eine wichtige Funktion in der Begründung des Kollegs Schulversuchs Nordrhein-Westfalen hatte, mit der Formulierung an, dass auch eine politisch-kritische Ausrichtung beruflicher Bildung „kein Zaubermittel zur ‚Rettung des Menschen‘“ (Abel, S. 196) vor den konkreten Zumutungen durch die moderne Arbeitsgesellschaft mehr darstelle – allenfalls eine trügerische Schimäre. Diese Form rein funktionaler Qualifikationsorientierung korrespondiert mit dem einseitig-quantitativen Diskursstrang aus der Einleitung.

Die Abelsche Zuspitzung der Berufsbildungsfrage zum Berufsproblem blieb in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht das letzte Wort des qualifikationstheoretischen Ansatzes (vgl. Backes-Haase, 2002). Mit den 60er Jahren unternahm es der Mannheimer Wirtschaftspädagoge Jürgen Zabeck (geb. 1931), diesen zu einer *antizipatorischen Berufspädagogik* weiter zu entwickeln. Sie steht auf zwei Säulen: Eine Säule bildet weiterhin ein empirischer Arbeitsmarktbezug, jedoch mit Fokus auf die Ermittlung mutmaßlich für die Auszubildenden relevanter *zukünftiger* Anforderungen. Zabeck formuliert dies in einer, an Kant gemahnenden, *Maxime*: „[Bilde] einen Menschen so aus, dass seine Funktionsfähigkeit während seiner *prospektiven* [Hervorhebung v. A.B.-H.] Berufstätigkeit gewahrt bleibt“ (Zabeck, 1992, S. 97).

Die *zweite* Säule ist eine ergänzende Sinnkomponente. Ebenfalls zum Ausdruck gebracht in einer praktischen *Maxime* postuliert Zabeck, „die Umsetzung gesellschaftlicher Ansprüche an das Subsystem Erziehung so in Lernziele[n] und Lernverfahren [...zu treffen], dass es dem einzelnen gelingt, die Idee seiner Individualität zu fassen und sich von ihr her zu strukturieren“ (Zabeck, 1992, S. 96). Die *Maxime* greift einen Grundgedanken Humboldts auf, der die Idee der Individualität als die in jedem Menschen angelegte *Leitvorstellung* begriff, die diesem im Prozess der (Selbst-)Bildung zu entwickeln aufgegeben sei (Menze, 1976, S. 154; vgl. auch Zabeck, 2009). Von der kulturpädagogischen Begründung des Verhältnisses von *Beruf und Kultur* unterscheidet sich Zabecks Sinnbestimmung insofern, als er die Aufgabe des *Subsystems Erziehung* darin sieht, Bildungsstrukturen zu offerieren, die dem Menschen erlauben, sich von der Idee seiner Individualität her zu

strukturieren, dies allerdings in Auseinandersetzung mit konkreten Ansprüchen aus *Beruf und Gesellschaft*. Auch wenn Zabeck jüngst selbst Zweifel angemeldet hat, ob die mit diesem Ansatz verbundene Ambition „im Zeichen von Globalisierung und shareholder value“ (Zabeck, 2004), also den aktuellen zivilisatorisch-kulturellen Sinnbestimmungen resp. *Sinnentleerungen*, noch einzulösen ist, hält er doch an der Grundintention fest, aus empirischer Sicht die Entwicklung von *beruflicher Identität* unter den referierten Maßgaben nachzuvollziehen (Zabeck, 2004; vgl. auch Unger, 2007). Im Unterschied zum kulturpädagogischen Ansatz einer *harmonischen Zusammenstimmung von Ich und Welt* geht das Identitätskonzept Zabecks von *Spannungsverhältnissen*, ja explizit von *Zumutungen* mit mutmaßlich *restriktiver* Wirkung auf das Individuum aus, die speziell auch mit Berufskulturen verbunden sind.

Auf die Unterscheidung unterschiedlicher Diskursstränge zum Verhältnis von beruflichem Lernen und Kultur in der Einleitung zurückblickend wird deutlich, dass Zabecks Ansatz wie der Abels ebenfalls der *quantitativen* Seite zuzuordnen ist. Über Abels rein qualifikatorische Sicht hinaus bietet er jedoch ergänzend eine Sinn- bzw. Identitätskomponente, die auch mit Bezug auf Interkulturalität ausgedeutet werden kann. Zwar hebt Zabeck stärker auf kulturelle Momente im Rahmen des ökonomischen Systems ab, Stichwort: Globalisierung, die zu *Zumutungen* in der Entwicklung einer (beruflichen) Identität führen (können). Doch fügt sich hier ebenso die Aufgabe der *Entwicklung einer individuell bestimmten Identität im berufskulturellen Zusammenhang unter Bedingungen der Interkulturalität* ein. Im Sinne Zabecks kann dann davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit kulturell unterschiedlichen Formen der Auffassung und Interpretation sowie von Sinnzuschreibung zu beruflichen Anforderungen und zu Beruf als sozialer Handlungsform zur Ausbildung individuell differenter Pfade beruflicher Identitätsentwicklung im transkulturellen Zusammenhang führt – wobei allerdings Zabecks Skepsis mit in Rechnung zu stellen wäre, die sich darauf richtet, dass *Globalisierung* einen Dominanzpfad hin zu einer internationalen ökonomistisch *akzentuierten* (beruflichen wie privaten) *Monokultur* fördert.

4. Interkulturelles Lernen im Medium des Berufs

Für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule haben die Kultusministerkonferenz und in der Folge die zuständigen Länderkultusministerien mit der Lernfeldorientierung erstmals vor 15 Jahren eine neue curriculare Grundlage geschaffen. Diese schärft einerseits durch die Integration der berufsbezogenen Fächer unter *Lernfeldern* die Profilbildung der Ausbildung in der Berufsschule entlang der *Sinnform des Berufes*. Andererseits verknüpft sie mit dem berufsbezogenen Unterricht die Orientierung an übergreifenden Zielsetzungen beruflichen Lernens, zu denen neben ethischen, ökologischen, kommunikativen u.a. auch Zielsetzungen im Bereich der *interkulturellen* Bildung zählen (vgl. Loiselle, 1999). Speziell im kaufmännischen Bereich eröffnet der neue curriculare Rahmen, wenn er in

angemessener Weise ausgestaltet wird (vgl. Kremer & Sloane, 1999), m.E. Wege zu einer Integration interkultureller Lerngelegenheiten. Diese müssen sich aber *in Anspruch und Differenzierung an den berufspädagogischen Reflexionsvorgaben orientieren*, wie sie hier umrissen wurden, soll es nicht zu einseitigen Unterrichtspraxen im Sinne der in der Einleitung angesprochenen Verkürzungen kommen. Um die praxisbezogene Relevanz der vorgestellten Reflexionsgrundlagen anzudeuten, wird hier von zwei problematischen Varianten eines auf interkulturelle Bildung gerichteten berufsbezogenen Lernens ausgegangen, die als *Schisma interkultureller Bildung im beruflichen Lernzusammenhang* gelten müssen.

Eine Seite dieses Schismas korrespondiert tendenziell mit dem *quantitativen* Diskursstrang. Konkret umgesetzt findet man sie zumeist in beruflichen Lernzusammenhängen, die, z.B. in einem Ausbildungsberuf wie dem des Groß- und Außenhandelskaufmanns, für konkrete Kommunikation oder Verhandlungsführung im Kontakt mit einem ausländischen Umfeld vorbereiten. Hier steht häufig eine qualifikatorisch-funktionalistische Sicht im Vordergrund: Fachvokabular, Redensarten, stereotypisierte Verhaltensmuster werden unter einer ökonomischen Optimierungsperspektive *vermittelt*. Die andere Seite des Schismas bildet der berufsbezogene Unterricht in weniger anspruchsvollen Klassen, z.B. Lageristen, die von einem hohen Migrantenanteil geprägt sind. Hier dominiert – häufig mehr implizit als tatsächlich ausgesprochen und didaktisiert – ein Anpassungsdruck (und dadurch hervorgerufener Gegendruck), der im Sinne des zweiten *qualitativen* Teildiskurses auf assimilatorische Sozialisierung entlang fix gedachter Berufstugenden gerichtet ist. Zu beiden Seiten des Schismas lassen sich weiterführende Hinweise zu einer professionellen Reflexion (vgl. Backes-Haase, 2002) interkulturellen Lernens im beruflichen Zusammenhang geben.

Zunächst zur Reflexion der eher qualifikationsorientierten Praxis. Hier besteht das Defizit einerseits in einer zugespitzten *Objektivierung* in Gestalt stereotypisierter Handlungs- oder z.B. Gesprächsformen bei gleichzeitiger inhaltlicher Entleerung der fremdkulturellen Werte und andererseits in der fehlenden individuell bestimmten Aneignung geeigneter Formen. Zieht man die Überlegungen aus der aktuellen Auslegung Sprangers zum Verhältnis von Objektivität und Konstruktivität kultureller Werte zu Rate, so wäre es die Aufgabe, in einem entsprechenden Unterricht besonders die konstruktive Seite der (kollektiven) Gestaltetheit und (individuellen) Gestaltbarkeit der fremdkulturellen Werte zu stärken. Als Beispiel soll hier das kulturell bestimmte Feld von Kollegialität dienen. Bei dieser Thematik sollte der Schwerpunkt nicht ausschließlich auf strikten Regeln für kollegiales Verhalten in der fremden Kultur im Sinne von *Verhaltensvorschriften* liegen; vielmehr müsste es zusätzlich das Ziel sein, die Regeln aus der Perspektive kultureller Sinnzuschreibungen von Mitgliedern der entsprechenden Kultur kennenzulernen, damit Einsicht in die Relevanz von Kollegialität und der mit ihr verbundenen Regeln gewonnen werden können. So ließe sich eine allzu statische Perspektive vermeiden und stattdessen ermöglichen, über reine Stereotypisierungen hinaus eigene vertiefte Sinnzuschreibungen zu entwickeln. Ergänzend kann auf das Identitätskonzept Zabecks

Bezug genommen werden. In dessen Sinn können Aspekte von Herausforderungen und Zumutungen herausgearbeitet werden, die sich im Zusammenhang mit Kollegialität – z.B. in stark kollektivistisch ausgeprägten Formen asiatischer Prägung oder individualistischen Formen angloamerikanischer Prägung – stellen und die zu Spannungen in der Entwicklung angemessener Pfade einer beruflichen Identität im kollegialen Zusammenhang, unter besonderer Berücksichtigung der Einflüsse durch Globalisierung, führen (können).

Anders stellt sich die Reflexionsaufgabe bei den *Lageristen* bzw. beim Assimilationsparadigma in den berufsbildenden Schulen. Man wird kaum in Abrede stellen können, dass es hier tatsächlich zunächst um die erfolgreiche *Kommunikation* der objektiven Relevanz bestimmter berufskultureller Werte geht – womit durchaus auch ausgewählte beruflich relevante der eingangs benannten Sekundärtugenden gemeint sein können. Doch ist auch hier aus Sicht der neueren Spranger-Diskussion vor Einseitigkeit zu warnen. Tatsächlich müssen objektive Werte aus einer individuellen wie interkulturellen Relevanzperspektive verständlich gemacht werden. Der übliche Weg, hier einseitig auf die qualifikatorische resp. Arbeitsmarkt-relevanz solcher *Tugenden* zu verweisen, ja zu *pochen*, kann nur zu einer quasi äußerlichen Lösung, wenn nicht zur Blockade bzw. zu *abweichendem Verhalten* führen. Von zentraler Bedeutung sind hier (sowohl aus Sprangerscher wie aus Zabeckscher Sicht) die interkulturelle Überlagerung, die ausdrückliche Unterstützung der Entwicklung individuell mehrkulturell verankerter Sinnstrukturen, wobei Widersprüche und Differenzen durchaus zu thematisieren sind, dies jedoch nicht notwendig mit der Perspektive, sie aus der Sicht von Wertorientierungen *einer dominanten* Kultur aufzuheben. Es muss als legitim gelten und auch dezidiert unterstützt werden, eine berufliche Identität in Gestalt eines mehrkulturell verankerten Orientierungszusammenhangs herauszubilden, in dem etwa Begründungen für bestimmte Handlungsformen, aus der Sicht der kulturellen Gegebenheiten der Aufnahmegesellschaft betrachtet, durchaus *Sprünge* oder *Differenzen* aufweisen (können). Didaktische Arrangements im lernfeldorientierten Unterricht müssen hier Felder für die Thematisierung entsprechender Wertverknüpfungen und individuell entwickelter Orientierungsmuster schaffen.

Das Verhältnis von *Beruf und Kultur* gilt – im berufspädagogischen Kontext angesichts der zeitweilig scharfen Kritik an der Kulturpädagogik – als antiquierter Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung. Angesichts der neuen Relevanz, die die kulturelle Dimension des Berufes angesichts von gesteigerten Wert- und Orientierungsproblemen ebenso wie der interkulturellen Frage erhält, scheint es jedoch, als wenn dieser Gegenstand durchaus einer neuerlichen Beschäftigung würdig wäre. Die vorliegende Darstellung wollte darauf hindeuten, dass die entsprechenden berufspädagogischen Angebote zu einer differenzierenden Reflexion interkultureller Probleme im Kontext beruflichen Lernens jenseits der einleitend aufgewiesenen einseitigen Diskursstränge anleiten können und – *theoriestrategisch* betrachtet – die Berufspädagogik auch im Hinblick auf interkulturelle Fragen im beruflichen Lernzusammenhang nicht ausschließlich auf *Theorieimporte* angewiesen ist.

Literatur

- Abel, H. (1963). *Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD)*. Braunschweig: Westermann.
- Backes-Haase, A. (2007). Eduard Spranger – Aspekte der Neuaneignung eines wirtschaftspädagogischen Klassikers. In D. Münk, J. van Buer, K. Breuer & T. Dreißinger (Hrsg.), *Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin* (S. 252–264). Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Backes-Haase, A. (2002). *Orientierungsangebote für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Profession zwischen Lernfeldkonzept und beruflichem Bildungsanspruch?* Hamburg: Kovač.
- Backes-Haase, A. (2001). Berufsbildungstheorie – Entwicklung und Diskussionsstand. In H. Schanz (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme* (S. 22–38). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Büser, T. (1999). *Wirtschaftspädagogik und Unternehmenskultur auf der Grundlage eines interaktionistischen Theorieansatzes*. Markt Schwaben: Eusl.
- Dickopp, K.-H. (1986). Begründungen und Ziele einer Interkulturellen Erziehung – Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In M. Borelli (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik* (S. 37–48). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gonon, P. (2011). Zur Legitimität beruflicher Bildung – Pestalozzi und Kerschensteiner als pädagogische Vordenker arbeitsbezogener Lern- und Integrationsprozesse. In B. Siecke & D. Heisler (Hrsg.), *Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs* (S. 354–367). Paderborn: Eusl.
- Gonon, P. (1992). *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation*. Bern: Lang.
- Helmer, K. (2004). Kultur. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 529–547). Weinheim: Beltz.
- Jäger, S. (1999). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (2. Aufl.). Duisburg: DISS.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30–70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kersting, C. (2009). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945–1955*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, E. & Zedler, P. (Hrsg.) (1989) *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P.F.E. (1999). Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 26, 37–60.
- Kutscha, G. (2008). Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. *bwp@*, 14. <http://www.bwpat.de> [08.06.2012].
- Kutscha, G. (2003). Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, 328–349.
- Loiselle, J. (1999). Interkulturelle Handlungskompetenz. In R. Huisinga, I. Lisop & H.-D. Speier (Hrsg.), *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis* (S. 424–440). Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Menze, C. (1980). *Leibniz und die neuhumanistische Theorie der Bildung des Menschen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Menze, C. (1976). Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens. In K. Hammacher (Hrsg.), *Universalismus und Wissenschaft im Werk und Wirken der Brüder Humboldt* (S. 145–171). Frankfurt a. M.: Klostermann.

- Oelkers, J. (1983). Lebensformen und Wissensformen. Sprangers Strukturpsychologie im Vergleich. In W. Meyer & H.J. Röhrs (Hrsg.), *Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger* (S. 253–268). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Ofenbach, B. (2002). *Eduard Spranger, Kultur und Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Retter, H. (2000). Eduard Spranger und Wilhelm Dilthey. Aspekte eines umstrittenen Schüler-Lehrer-Verhältnisses. In R. Golz, R.W. Keck & W. Mayrhofer (Hrsg.), *Humanisierung der Bildung. Jahrbuch 2000 der Internationalen Akademie zur Humanisierung der Bildung (IAHB) Frankfurt a. M.* (S. 228–244). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Riesen, I. (2009). Der IW-Integrationsmonitor. IW-Trends. *Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 36 (1), 99–114.
- Ringer, F.K. (1983; engl. 1969). *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spranger, E. (1921). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle: Niemeyer.
- Spranger, E. (1920/1975). Allgemeinbildung und Berufsschule (1920). In K. Stratmann & W. Bartel (Hrsg.), *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung u. Differenzierung* (S. 42–57). Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Stratmann, K. (1988). Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 84, 579–598.
- Taylor, C. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (2002). Pädagogik für Krieg und Frieden. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Universität Berlin 1913–1933. In K.P. Horn & H. Kemnitz (Hrsg.), *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 191–226). Stuttgart: Steiner.
- Uhle, R. (1996). Eduard Sprangers Kulturpädagogik im Lichte aktueller Diskussionen. In J.S. Hohmann (Hrsg.), *Beiträge zur Philosophie Eduard Sprangers* (S. 325–349). Berlin: Duncker und Humboldt.
- Unger, T. (2007). *Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie über das Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen*. Münster: Waxmann.
- Wallisch-Langlotz, U. (2000). *Globale Bildung durch lokale, regionale, nationale und transnationale Erziehung*. München: Utz.
- Watrinet, C. (2007). *Indikatoren einer diversity-gerechten Unternehmenskultur*. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.
- Yildiz, S. (2009). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zabeck, J. (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl.
- Zabeck, J. (2004). *Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value*. Paderborn: Eusl.
- Zabeck, J. (1992). *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Zabeck, J. (1968). Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e.V. Köln (Hrsg.), *Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik* (S. 87–141). Freiburg i. Br.: Lambertus-Verlag.

Gesellschaftliche und religiöse Pluralität – Überlegungen ausgehend von der Berufsbildung und den Berufsfachschulen in der Schweiz

Religion als Fach und als Thema spielt auf den ersten Blick kaum eine Rolle in der Berufsbildung in der Schweiz. Diese Behauptung wird im Folgenden näher erläutert, indem die Bildungshistorie als Hintergrund skizziert wird. Anschließend soll ein Blick in den heutigen Lehrplan an Berufsschulen verdeutlichen, dass ethische und plurikulturelle Aspekte durchaus Raum beanspruchen könnten im Unterricht. Globalisierung bringt auch religiöse Fragestellungen wieder verstärkt in die Berufsbildung hinein.

Das Berufsbildungssystem in der Schweiz ist entstanden vorwiegend aus einer wirtschaftspolitischen Interventionsoptik. Es ging darum, durch berufliche Bildung dem Gewerbe und der inländischen Industrie auf die Sprünge zu helfen. Diese mittelständisch ausgerichtete Politik ergänzte die Bemühungen um das Fabrikgesetz, das 1877 Kinderarbeit (in der Schweiz übrigens als erstem Land in Europa) in der größeren Industrie eingrenzte.

Beide Komponenten – Wirtschafts- oder genauer Gewerbeförderungspolitik und Sozialpolitik – waren Antworten auf drängende Probleme Ende des 19. Jahrhunderts, einerseits auf die „soziale Frage“, andererseits auf diejenige des wirtschaftlichen Prosperierens, d.h. wie im Umfeld der ökonomischen Liberalisierung ein wirtschaftliches Überleben und ein Aufschwung möglich sei. Dafür waren bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts keine wirklichen „Gefäße“ vorgesehen, weder Gesetzgebungen noch entsprechend institutionalisierte Verfahren.

Wirtschaftspolitik mit dem Schwerpunkt ‚Gewerbe, Sozialpolitik vornehmlich als Jugendschutz‘ prägten dann auch den ersten Berufsbildungsbeschluss 1884 von Bundesseite, der v.a. Einrichtungen förderte und finanziell subventionierte, die der beruflichen Bildung dienten. In einem traditionell föderal geprägten Staatenwesen war dies gar keine Selbstverständlichkeit.

Unter solchen Vorzeichen hatte eine religiöse Bildung wenig Platz in der Berufsbildung, denn diese war im Anschluss an die Volksschule in erster Linie der beruflichen Qualifizierung vorbehalten.

Erst mit dem Berufsbildungsgesetz im Jahre 1930 war dann auch der Besuch einer Berufsschule in Ergänzung zur betrieblichen Ausbildung Pflicht. In der Schule sollte das allernotwendigste Wissen, das die Führung eines Geschäftes erleichtert, sowie Fachkunde vermittelt werden, um auch in einer Werkstatt die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten für die betriebliche Zusammenarbeit zu erwerben, all dies basierend auch auf einer Wiederholung und Vertiefung des in der Volksschule Erlernten. Die Berufsschule war neben der fachlichen Ergänzung, der