

Prof. Dr. Anja Besand

Politische Bildung in der Berufsschule

Zwischenbericht zum Projekt: „Analyse und Entwicklung politischer Bildung im Bereich der beruflichen Bildung“



**TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN**



Anja Besand und Viola Schmidt

BBS PROJEKT

Politische Bildung in der Berufsschule

Problem und Perspektiven

Inhaltsverzeichnis

0.	Vorbemerkung	4
1.	Einleitung	5
1.1	Vorgehensweise und Ziele des Projekts	7
1.2	Politische Bildung in der Berufsschule – Forschungsstand	8
2.	Aufbau des Forschungsprojekts	16
2.1	Ziele des Forschungsprojekts – zentrale Fragestellungen	16
2.2	Methodische Vorgehensweise	19
2.3	Studienteilnehmer und –teilnehmerinnen	21
2.4	Datenanalyse	23
3.	Zur Situation politischer Bildung an beruflichen Schulen	24
3.1	Die Heterogenität des beruflichen Bildungssystems	24
3.2	Zur Stellung der politischen Bildung in der Berufsschule	30
3.3	Von Lehrplänen und Bildungsvorgaben	39
3.4	Lehrmittelsituation	46
3.5	Ausbildungssituation an den Hochschulen	52
	... aus institutioneller Perspektive	55
	... aus der Perspektive der Studierenden	58
3.6	Ausbildungssituation in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung	62
3.7	Weiterbildungsangebote für Berufsschullehrerinnen und -lehrer im Fach politische Bildung	64
4.	Fokussierte Analyse	68
4.1	Chancen	69
4.1.1	Berufsschule als letzte Chance Schüler systematisch zu erreichen	70
4.1.2	Berufsschule als nah am Leben	71
4.1.3	Berufsschulen haben seit Jahren intensive Erfahrungen mit kompetenzorientierter Ausbildung von Schülerinnen und Schülern	74
4.1.4	Politische Bildung als Fels in der Brandung	77
4.2	Probleme	78
4.2.1	Politischer Bildung fehlt die Anerkennung – oder: Das kann doch jeder	79
4.2.2	Politikverdrossenheit – oder: Das interessiert die eh nicht	83
4.2.3	Rechtsradikalismus als Problem der Berufsschulen?	85
4.2.4	Heterogenität des Bildungsbereichs	89
4.2.5	Heterogenität der Schülerschaft: Oder wie ticken die Schülerinnen und Schüler?	91
4.2.6	BVJ/BGJ als besonders herausfordernde Gruppe	93
4.3	Ressourcen	97
4.3.1	Die Lehrerinnen und Lehrer – oder: Qualifikation, Motivation und Hintergrund des Personals	97
4.3.2	Schulbücher und Co – oder: Vom Umgang mit Unterrichtsmaterialien	102

4.3.3	Lehrpläne und Prüfungsvorgaben – aus der Perspektive der Praxis betrachtet	106
4.3.4	Fachliche Kooperation - oder: POLITISCHE BILDUNG in Konkurrenz mit Recht und Wirtschaft	110
4.3.5	Pädagogische Innovation und ihre Passung im Bildungsbereich: Oder: Lernfelddidaktik - Chance oder Problem für die politische Bildung in der Berufsschule?	112
4.3.6	Politische Bildung zwischen Schule und Betrieb - oder: Wo gehören wir eigentlich hin?	117
4.3.7	Staffelübergabe oder: Herausforderung im Übergang: Allgemeinbildende Schule – Berufsschule	121
5.	Ansatzpunkte	124
5.1	Das Destillat – Oder: Was von Problemen und Chancen übrig bleibt	125
5.2	Ansatzpunkt 1: Lobbyarbeit oder Arbeit am Image des Bildungsbereichs	132
5.3	Ansatzpunkt 2: Hilfen zum Umgang mit Heterogenität und schwierigen Schülerinnen und Schülern	137
5.4	Ansatzpunkt 3: Verbesserung der Aus- und Weiterbildungssituation – oder die Lehrerinnen und Lehrer sind der Schlüssel	140
5.5	Ansatzpunkt 4: Prüfungen. Wenn wir die Prüfungen auf die Wirklichkeit der Berufsschulen abstimmen wird alles besser	144
5.6	Abschließende Bemerkung	145
6	Literatur	146
7	Anhang	151

0. Vorbemerkung

Dieser Forschungsbericht ist das Ergebnis eines intensiven Arbeits- und Diskussionsprozesses, an dem im Verlauf der letzten 11 Monate mehrere Personen beteiligt waren. Geschrieben wurde er in enger Zusammenarbeit von Professor Dr. Anja Besand und den beiden am Evaluationsprojekt beteiligten Mitarbeiterinnen Viola Schmidt und Julia Bauer.

Dieser Bericht wäre zudem nicht möglich gewesen ohne die tatkräftige Unterstützung von drei Studierenden des Lehramts für berufliche Schulen, die im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten erheblich zu diesem Projekt beigetragen haben. Das waren Julia Bauer, die sich intensiv mit dem Prüfungswesen in der beruflichen Bildung beschäftigt hat, Eszter Bodnar, die Produktionsschulen näher in den Blick genommen hat und Ralf Oberländer, der sich an der Uni Hamburg mit der Frage beschäftigt hat, wie frei oder unfrei sich Lehrerinnen und Lehrer in Berufsschulen bei der Thematisierung kontroverser Themen fühlen. Ebenfalls beträchtlich ist der Beitrag der Seminargruppe „Politische Bildung in der Berufsschule“, die über ein ganzes Semester hinweg Ergebnisse, offene Fragen und Probleme dieses Forschungsprojekts mit diskutiert, bei der Ansprache von Lehrerinnen und Lehrern geholfen, Schulbücher gesichtet und Lehrpläne kritisiert haben. Das waren im Einzelnen: Susanne Bauer, Doren Beck, Miranda Benner, Pia Madleine Bloedt, Tobias Geisler, Jennifer Golais, Olivia Görlich, Petra Graneß, Rocco Lehmann, Maria Leonhardt, Andrea Lißner, Christian Matysik, Ulrike Neugebauer, Henry Reddman, Maria Schramm und Anna-Maraïke Walz.

Ohne das Engagement all dieser Personen ist ein derart umfangreiches Projekt innerhalb eines derartig kurzen Zeitraums nicht zu schultern.

Danken möchten wir aber auch den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern, die uns für Gespräche, Interviews und Befragungen zur Verfügung gestanden haben. Wir wissen, dass es nicht immer leicht ist über einen Bildungsbereich Auskunft zu geben, in den man unmittelbar verankert ist. Wir können diesen Personen hier nicht persönlich danken, denn wir behandeln sie im Rahmen dieses Projekts selbstverständlich anonym.

Ihnen allen gebührt unser aufrichtiger Dank.



Prof. Dr. Anja Besand

Dresden den 13.3.2013

1. Einleitung

Die Diskussion um politische Bildung in der Bundesrepublik wurde in den letzten 10 bis 15 Jahren von zwei wesentlichen Fragen bestimmt. Das ist zum einen die Frage nach den grundsätzlichen Zielen politischer Bildung, die im Kontext der schulischen politischen Bildung unter der Überschrift „Bildungsstandards und Kompetenzorientierung“ – im Kontext der außerschulischen politischen Bildung dagegen eher unter der Überschrift „Kritische politische Bildung“ oder „Partizipation als Ziel politischer Bildung“ geführt wurde. Die zweite zentrale Frage der vergangenen 10 bis 15 Jahre betrifft den schulischen wie außerschulischen Bereich gleichermaßen und ist weniger auf Ziele als vielmehr auf Zielgruppen gerichtet. Sie lautet so schlicht wie ergreifend: Sind wir in der politischen Bildung – ob schulisch oder außerschulisch – eigentlich in der Lage Zielgruppen anzusprechen, die sich nicht schon von alleine für Politik interessieren? Hintergrund ist die auch in anderen Bildungsbereichen immer offensichtlicher werdende Vernachlässigung breiter Bevölkerungsgruppen bei der angemessenen Gestaltung und Adressierung von Bildungsangeboten. Im allgemeinpädagogischen Kontext wird diese Diskussion mit der Vokabel „Bildungsferne Zielgruppen“ zusammengefasst, im Kontext politischer Bildung sprechen wir von „Politikferne“. Ob und inwiefern diese Begriffe günstig sind das Phänomen zu beschreiben und zu bearbeiten, kann und soll an dieser Stelle nicht diskutiert oder entschieden werden. Wichtig scheint uns gleichwohl zu sein, dass sich – ausgelöst durch diese Debatte – in den letzten Jahren verstärkte Bemühungen ausmachen lassen, politische Bildung vielfältiger und breiter aufzustellen und in diesem Kontext auch wieder Bildungsbereiche in den Blick zu nehmen, die lange Zeit fast gänzlich aus dem Fokus verschwunden waren. Einer dieser vernachlässigten Bildungsbereiche ist der Bereich der politischen Bildung in der Berufsschule.

Warum dieser Bildungsbereich so stark in den Hintergrund geraten konnte, ist uns – gerade auch nach Abschluss einer knapp einjährigen Forschungsphase zur politischen Bildung in der Berufsschule – mehr denn je rätselhaft. Schließlich besuchen mehr als 2,5 Mio. Schülerinnen und Schüler pro Jahr diese Schulart (vgl. Abb. 1). Die Berufsschule hat damit mehr Schülerinnen und Schüler als jeder anderen Schule aus dem Bereich der weiterführenden Schulen.

Schülerzahlen in den weiterführenden Schulen im Schuljahr 2011/2012

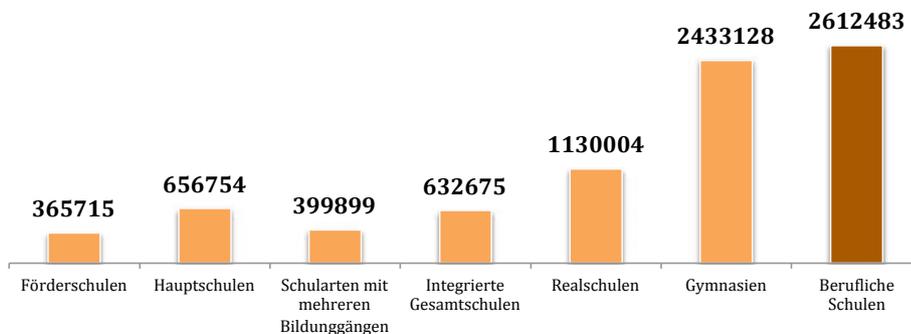


Abb. 1.: Schülerzahlen in den weiterführenden Schularten im Schuljahr 2011/12 Quelle: Statistisches Bundesamt

Aktuelle Grundfragen der politischen Bildung

Die berufliche Schule als bedeutsames Angebot im Kontext der weiterführenden Schularten

Eigentlich stellt die Berufsschule auch sowohl strukturell als auch institutionell gute Bedingungen für die politische Bildung bereit, denn politische Bildung/Gemeinschaftskunde/Wirtschafts- und Sozialkunde¹ wird als allgemeinbildendes Fach in nahezu allen beruflichen Ausbildungsbereichen unterrichtet und stellt in vielen Fällen sogar ein Prüfungsfach da.²

Schaut man auf die politische Bildung innerhalb des beruflichen Schulsystems ergeben sich damit gleich mehrere Chancen:

- 1.) Zum einen verfügt keine andere Schulart über derart intensive Erfahrungen im Bereich der kompetenzorientierten Vermittlung von Bildungsinhalten wie die Berufsschule, deren zentraler Bildungsauftrag es ist, berufliche Handlungskompetenzen auszubilden (vgl. dazu auch ausführlich Kapitel 4.1.3). Oder um es mit anderen Worten zu sagen: Konditoren müssen nicht nur viel über Torten wissen – sie müssen sie auch backen können. Wenn es der politischen Bildung also um die kompetenzorientierte Vermittlung ihrer Inhalte geht, findet sie hier vermutlich das (Lehr-) Personal, das dies auch leisten könnte.
- 2.) Zum zweiten versammeln sich unter dem Dach der Berufsschule eine Vielzahl von grundsätzlich sehr unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern: Von Abiturientinnen und Abiturienten über Schülerinnen und Schüler aus der Realschule, der Hauptschule und den Förderschulen ist hier alles vertreten (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.2.4 und 4.2.5). Wenn es der politischen Bildung – wie in den letzten Jahren postuliert – also tatsächlich darum geht breitere Zielgruppen zu erreichen, wäre hier der geeignete Ort.
- 3.) Zum dritten sind (oder werden) die Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule im Regelfall volljährig. Sie sind damit als Wählerinnen und Wähler, als Steuerzahlerinnen und Steuerzahler, als Vertragspartnerinnen und Vertragspartner sowie als Versicherungsnehmerinnen und -nehmer vollumfängliche Mitglieder des politischen Gemeinwesens und setzen sich deshalb häufig sehr intensiv mit entsprechenden Fragen auseinander (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.1.1 und 4.1.2). Wenn es der politischen Bildung also um eine schülerorientierte und handlungsorientierte politische Bildung geht, liegen die Themen hier wirklich auf dem Tisch.

Aus all diesen Gründen halten wir die Berufsschule für einen hochattraktiven Ort für die politische Bildung und haben uns entschlossen, uns näher mit den Besonderheiten, Möglichkeiten, aber auch Problemen dieses Bildungsbereiches auseinander zu setzen. Denn in der Politikdidaktik findet die berufliche Bildung trotz der hier angedeuteten erheblichen Potenziale bislang eine nur sehr geringe Beachtung. Die Ursachen dafür sind vielfältig und sollen im Rahmen dieses Forschungsberichtes näher untersucht werden.

¹ Leider firmiert das Fach sowohl im beruflichen wie im allgemeinbildenden Bereich in den verschiedenen Bundesländern und Bildungsgängen unter unterschiedlichen Überschriften.

² Ob und inwiefern Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politik zu den Prüfungsfächern gehört, wird von den Akteuren, insbesondere den Lehrerinnen und Lehrern, aber ganz unterschiedlich interpretiert, dazu mehr in Kapitel 3.3

1.1 Vorgehensweise und Ziele des Projekts

Das Projekt „Analyse und Entwicklung politischer Bildung im Bereich der beruflichen Bildung“ hat den Auftrag und den Willen, sich mit der besonderen Situation der politischen Bildung im Bereich der beruflichen Bildung auseinander zu setzen. Das Projekt ist allerdings nicht als reines Forschungsprojekt konzipiert, sondern möchte neben der Erforschung, der Erhellung oder dem Erkenntnisgewinn auch zur Fortentwicklung der politischen Bildung in diesem besonderen Bildungsbereich beitragen. Schematisch betrachtet haben wir das Projekt aus diesem Grund als mindestens zweiphasiges Projekt konzipiert:

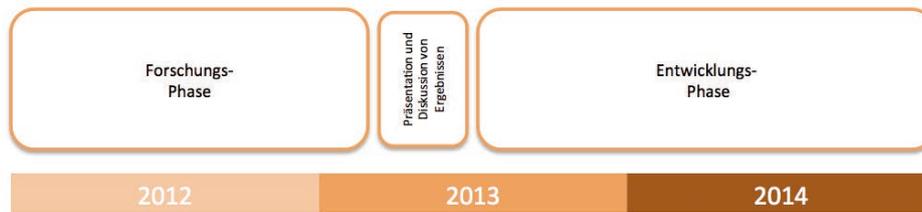


Abb. 2: Projektphasen

Dabei sollen in der ersten Phase die zentralen Chancen, Probleme, Bedarfe des Bildungsbereichs erhoben und damit Ansatzpunkte für eine positive Einflussnahme entwickelt werden. Die positive Beeinflussung des Verhältnisses politischer und beruflicher Bildung ist dabei grundsätzlich in unterschiedlichen Formen denkbar. Beispielsweise in Form von Materialien, Kampagnen, Weiterbildungsangeboten und Ähnlichem mehr. Für welche Strategie man sich innerhalb des Projekts konkret entscheidet, wird erst nach Abschluss der ersten Phase und damit auch nach einer zentralen Präsentation und gemeinsamen Diskussion der Ergebnisse dieser ersten Phase zwischen den Projektverantwortlichen an der TU Dresden und der BOSCH Stiftung Stuttgart entschieden. Wir rechnen es der BOSCH Stiftung hoch an, dass sie sich mit diesem Projekt auf eine derart offene Herangehensweise eingelassen hat und freuen uns schon darauf, mit ihr gemeinsam über mögliche Ansatzpunkte zu diskutieren.

Der hier vorgelegte Bericht ist das zentrale Produkt der ersten Forschungsphase und bildet damit die Grundlage für alle weitergehenden Entscheidungen. Wir haben uns aus diesem Grund in diesem Bericht um eine möglichst anschauliche und nachvollziehbare Darstellung bemüht, denn der berufliche Bildungsbereich ist – das ist uns jetzt mehr denn je bewusst – kein leicht zu überblickender Bereich. Um trotz allem eine nachvollziehbare Entscheidungsgrundlage zu liefern, haben wir unseren Bericht in folgenden aufeinander aufbauenden Schritten konzipiert:

Schritt 1: In einem ersten einleitenden Teil stellen wir Ihnen das Projekt sowie die zentralen Fragestellungen vor und gleichen diese mit dem gegenwärtigen Diskussions- bzw. Forschungs- und Erkenntnisstand ab

Schritt 2: Im zweiten Teil dieses Berichts machen wir unsere methodische Vorgehensweise transparent. Wir legen offen, in welcher Weise wir Daten erhoben haben und wie wir diese Daten konkret verarbeitet haben.

Projektphasen

Darstellungs- und Vorgehensweise

Schritt 3: Im dritten und damit ersten echten Ergebnisteil dieses Berichts bemühen wir uns zunächst und sehr systematisch, eine Übersicht über die Infrastruktur politischer Bildung im Bereich der beruflichen Schule zusammenzustellen. Wir werden uns in diesem Zusammenhang nicht nur mit der Stellung der politischen Bildung im allgemeinbildenden Fächerkanon der Berufsschule auseinandersetzen, sondern auch versuchen das Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung zu klären. Darüber hinaus nehmen wir die Situation der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien in Augenschein, analysieren die Ausbildungssituation der Lehrerinnen und Lehrer an den Hochschulen sowie ihre Weiterbildungsmöglichkeiten nach Abschluss der Ausbildung. Ziel ist es in diesem Zusammenhang so etwas wie einen IST-Stand politischer Bildung in der Berufsschule zusammenzutragen um diesen IST-Stand im anschließenden vierten Teil mit Hilfe erfahrener Experten für politische Bildung in der Berufsschule zu bewerten und nach Möglichkeiten zu suchen ihn positiv zu beeinflussen

Schritt 4 ist dementsprechend der fokussierten Problemanalyse durch die Bildungsbeteiligten selbst gewidmet. Als Bildungsbeteiligte verstehen wir in diesem Zusammenhang sowohl die Hochschullehrerinnen und -lehrer, die für diesen Bereich zuständig sind, als auch die Lehrerinnen und Lehrer, die Tag für Tag in den beruflichen Schulen unterrichten. Experten sind Fachberater und Fachberaterinnen, Referendarsausbilderinnen und Referendarsausbilder, aber auch die Studierenden, die an unterschiedlichen Hochschulen für den Bereich der politischen Bildung in der Berufsschule ausgebildet werden und dort als Schülerinnen und Schüler oder aber im Rahmen von Praktika bereits umfangreiche Erfahrungen gemacht haben. Experten für politische Bildung in der Berufsschule sind nicht zuletzt aber auch die Schülerinnen und Schüler selbst, die Tag für Tag bzw. Woche für Woche den Unterricht in diesen Schulen erleben und damit sehr genau beschreiben können, wie die Angebote zur politischen Bildung in der Berufsschule auf sie wirken. Wir haben im Rahmen dieses Berichts die Rückmeldungen von insgesamt 153 Personen zusammengetragen und glauben, dass wir auf dieser Grundlage ein komplexes Bild des Bildungsbereichs mit seinen spezifischen Stärken, aber auch nicht unerheblichen Schwächen zeichnen können. Wir möchten in diesem Zusammenhang jedoch deutlich darauf hinweisen, dass dieser Bericht einen explorativen, erkundenden Charakter hat. Er dient – und damit sind wir bei **Schritt 5** – der Identifikation von Ausgangspunkten, über die sich der Bildungsbereich möglicherweise positiv beeinflussen lässt und hat damit weniger den Charakter einer abschließenden Analyse als vielmehr der aufschließenden Ermittlung. Ein derart umfangreiches und heterogenes Forschungsfeld kann in einer nur knapp einjährigen Bearbeitungszeit leider nicht in jeder Facette erschlossen werden, dazu ist das Forschungsdesiderat, das sich in den letzten Jahren in diesem Bereich aufgebaut hat, leider viel zu umfangreich.

1.2 Politische Bildung in der Berufsschule – Forschungsstand

Bevor wir uns in diesem Projekt mit dem Verhältnis politischer und beruflicher Bildung beschäftigen, ist es wichtig zunächst den Diskussions- und Forschungsstand in diesem Bereich zu überblicken. Denn der berufliche Bildungsbereich ist derart umfangreich und schwer zu überschauen (vgl. dazu auch Kapitel 3.1), dass es im Rahmen eines nur knapp einjährigen Projekts kaum gelingen kann, alle Bereiche selbstständig zu überblicken. Entsprechend waren wir zu Beginn unseres Projekts im höchsten Maße daran interessiert und motiviert an vorhandenen Forschungsergebnissen anzusetzen und uns bereits erhobene Daten und Befunde zugänglich zu machen.

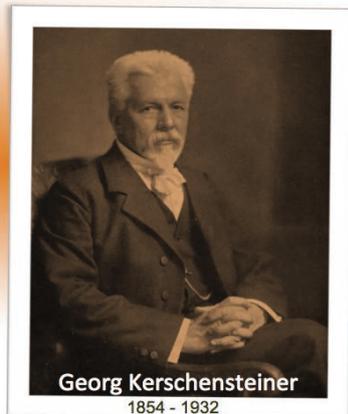
Leider gehört allerdings die Beschäftigung mit der Frage nach den Möglichkeiten und Chancen politischer Bildung im beruflichen Bildungswesen heute zu den systematisch vernachlässigten Fragestellungen der deutschen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion. Sie wurde in den letzten Jahren weder aus der fachlichen, fachdidaktischen noch aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive gründlich bearbeitet und verdient daher dringend näherer Begutachtung. Ein solcher Satz als erster Satz eines Kapitels zum Forschungsstand provoziert zum Widerspruch. Er steht aber bedauerlicherweise im Einklang mit der leider nur spärlich vorhandenen Literatur zu diesem Thema (vgl. Harth 2010; Jung 2005, 233; Nickolaus 2004, 75; Pukas 2009, 487). Angesichts der auffälligen Vernachlässigung der Fragestellung ist es eigentlich erstaunlich, dass die Existenz politischer Bildung im Bereich der beruflichen Bildung zu keiner Zeit in Frage gestellt wurde. Dass politische Bildung in die berufliche Bildung gehört, scheint eine Selbstverständlichkeit zu sein – die anders als in der allgemeinbildenden Schule – bis heute unangetastet geblieben ist und die sich wahrscheinlich nur durch die historisch begründete enge Verbindung dieser beiden Bereiche erklären lässt.

Eine Übersicht über den Forschungs- und Diskussionstand zur politischen Bildung in der Berufsschule muss aus diesem Grund immer mit Georg Kerschensteiner beginnen. Denn er ist nicht nur der Gründervater der beruflichen Bildung, sondern zugleich auch einer der wichtigsten Wegbereiter für die politische Bildung selbst. Als Geburtsstunde der Berufsschule gilt entsprechend die im Jahr 1901 an der Erfurter Akademie eingereichte Preisschrift Georg Kerschensteiners „Zur Staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Jugend“ (vgl., Sander 2003, S. 46)

Kerschensteiner

Die Erfindung der Berufsschule durch politische Bildung

Zur Staatsbürgerlichen Erziehung der Deutschen Jugend



Die Frage...

„Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“
(Preisausschreiben der Erfurter Akademie, 1901)

... und die Antwort

„Wo sollen wir den jungen Staatsbürger packen... Bei seiner Arbeit'. ... Ihr Beruf ist ihr Interessenkreis... Haben wir hier den Knaben gewonnen, so haben wir sein Vertrauen, und haben wir sein Vertrauen, so haben wir seine Führung, seine sittliche und seine intellektuelle.“
(Georg Kerschensteiner in seiner Preisschrift 1901)

Abb. 3: Georg Kerschensteiner – Zur Staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Jugend

In dieser Preisschrift entwickelt Kerschensteiner ein Konzept der deutschen Berufsschule, das die berufunspezifische allgemeine Fortbildungsschule in eine berufsspezifische Fortbildungsschule (=Berufsschule) umformte. Im Zentrum dieser Schule standen drei Fächer: die Bürgerkunde, die Lebenskunde und die Berufskunde, wobei die Bürgerkunde im Zentrum sowohl die neue Schulart als auch den Staat selbst zu legitimieren hatte (vgl. Jung 2005, S. 224). Beschäftigt man sich mit dem Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung, kommt man an Kerschensteiners Schrift bis heute nicht vorbei. Sie wird – trotz der lange Zeit, die seit ihrer Entstehung vergangen sind – in

nahezu *jeder* Auseinandersetzung in diesem Themenfeld zitiert. Das mag zum einen an der besonderen Qualität und Hellsichtigkeit liegen, die in diesen Zeilen deutlich werden, zum anderen aber auch daran, dass sich nach dieser ersten theoretischen Fundierung durch Kerschensteiner lange Zeit weder aus bildungstheoretischer noch erziehungs- oder sozialwissenschaftlicher Perspektive jemand mit dem Verhältnis politischer und beruflicher Bildung beschäftigt hat. Erste Ansätze entwickeln sich eigentlich erst nach 1945 und damit nach der nationalsozialistischen Zäsur, in der der staatsbürgerliche Unterricht vom Berufsbezug gelöst und vollständig von einer rassistisch-völkischen Ideologie dominiert worden war.

Nach Weinbrenner, der den „*Wandel der Politikdidaktik in der Berufsschule*“ zwischen 1945 und 1991 untersucht und konzeptionell gebündelt hat, standen in den frühen 1950er und -60er Jahren dabei zunächst (und durchaus in Anspielung zu Kerschensteiner) Fragen nach der Einheit politischer Bildung in der Berufsschule im Mittelpunkt. Den Ausgangspunkt der Überlegung bildet dabei die Frage, wie sich angesichts der extremen Heterogenität der Schülerschaft in den Berufsschulen verfassungsrechtlich gesicherte Zugangs- und Mitwirkungsrechte sichern lassen, die eigentlich jede Form der Ungleichbehandlung verbieten (vgl. Weinbrenner 1992, S. 276f. oder Jung 2005 S. 227). Während man sich dabei aus Mangel an theoretischen wie praktischen Ansatzpunkten zunächst auf etablierte Konzepte aus der Zeit der Weimarer Republik verlassen hatte, entwickeln sich in den 1960er Jahren, wenn auch vereinzelt, erste eigene Ansatzpunkte zu einer Didaktik der politischen Bildung in der Berufsschule, „die neben dem Ausbau und der Festigung der neuen Demokratie, die Anerkennung des politischen Streites, des sozialen Konfliktes und des Kampfes um die Durchsetzung gesellschaftlicher Interessen“ zugelassen haben (ebd.). Die politische Bildung in der Berufsschule wurde in diesem Zusammenhang allerdings anders als bei Kerschensteiner nicht mehr bildungstheoretisch, sondern demokratietheoretisch begründet, mit erheblichen Folgen für den Bildungsbereich. Denn für die politische Bildung tritt damit der Berufsbezug – um den sich Kerschensteiner offensiv bemüht hatte – deutlich in den Hintergrund und man platziert die politische Bildung in der Berufsschule jetzt sehr klar im allgemeinbildenden Bereich des Bildungsgangs. Für die junge politikdidaktische Diskussion stand die Berufsschule als *besonderer* Bildungsbereich fortan auch nicht mehr in einem *speziellen* Fokus, sondern wurde mit ihren Ansprüchen ebenso behandelt wie der allgemeinbildende Schulbereich und verliert aus diesem Grund deutlich und nachhaltig an Bedeutung. Warum sollte man sich mit der politischen Bildung in der Berufsschule gesondert beschäftigen, wenn diese doch ähnlich wie in der allgemeinbildenden Schule lediglich allgemeinbildende und nicht berufsbildende Aufgaben hat? Die besondere Aufgabe, Funktion und Wirkung der politischen Bildung in der Berufsschule geriet jedoch nicht völlig in Vergessenheit, sondern blieb zumindest im Blickfeld engagierter Berufspädagogen (vgl. Jung 2005, 226).

Wolfgang Lemperts Aufsatz „Politische Bildung als Aufgabe des Gewerbelehrers und der Gewerbelehrerin“ kann für diesen Zusammenhang als einschlägiges Beispiel dienen und Lempert war es auch, der – wenn auch mit wenig ermutigenden Ergebnissen – eine erste empirische Studie zur Wirksamkeit der politischen Bildung in berufsbildenden Schulen durchgeführt hat (vgl. Lempert 1971).

Im Fachdiskurs der politischen Bildung konzentrierte man sich nun auf die Entwicklung normativer Instrumente zur Beurteilung der Qualität von Angeboten zur politischen Bildung. Diese Phase der großen Konzeptionen oder didaktischen Prinzipien war zwar eher allgemeinbildend als berufsbildend fokussiert. Gleichwohl geriet in ihrer Folge

Neugründung nach 1945

Politische Bildung als Teil der Allgemeinbildung

Lehrplanstudien

auch in der politikdidaktischen Diskussion wieder die Gestaltung des politischen Unterrichts in der Berufsschule in den Blick. Denn didaktische Prinzipien wie Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Problemorientierung oder Kontroversität waren aus der Perspektive ihrer Entwickler für alle Bildungsbereiche gleichermaßen gedacht. Allerdings machte bereits ein oberflächlicher Blick in die Lehrpläne für die Berufsschule offensichtlich, dass diese didaktischen Prinzipien sich mit Hilfe der Lehrpläne für die Berufsschule nicht umsetzen ließen (vgl. Sygusch/Henning 1987 oder Böttcher 1980). Das „*Problem wurde als so drückend empfunden, dass die Bundeszentrale für politische Bildung auf zwei großen didaktischen Fachtagungen zur politischen Bildung in der Berufsschule Lehrplananalysen große Aufmerksamkeit widmete*“ (Jung 2005 S. 228) und damit diese Art der fachdidaktischen Forschung für die Berufsschule massiv beflügelt hat.

Nach den Lehrplanstudien der frühen 1980er Jahre, mit deren Hilfe allerdings lediglich Defizite der beruflichen Bildung aufgezeigt werden konnten, begann man in den späten 1980er Jahren endlich damit, sich für die Besonderheiten der politischen Bildung im Bereich der beruflichen Schulen zu interessieren. Peter Weinbrenners Analyse der Bedingungen für politisches Lernen in der berufsbildenden Schule (vgl. Weinbrenner 1987) bildet in diesem Sinn den Ausgangspunkt für eine erste „*arbeits- und berufsbezogene politische Bildung an beruflichen Schulen*“, die selbstbewusste eigene didaktische Prinzipien für den Bildungsbereich formuliert. Dazu gehören Arbeits- und Berufsorientierung, Problem- und Konfliktorientierung, Zielgruppenorientierung sowie normative Kategorialität (vgl. Jung 2005 S. 228f). Diese Prinzipien werden später von Weinbrenner zu einem komplexen Kategorienmodell ausgebaut und haben im Bereich der politischen Bildung in der Berufsschule lange Zeit großes Gewicht, denn sie stellen sowohl eine Verknüpfung zwischen den Prinzipien „Arbeits- und Berufsbezug“ und den allgemeinen politikdidaktischen Prinzipien „Situations- und Problemorientierung“ her und können gleichzeitig als Kategorien aufgefasst werden, die der Auswahl relevanter Unterrichtsinhalte und der Lernzieldefinition dienen (vgl. Weinbrenner 1992, 307f.).

Auch Mickels Ansatz aus dieser Zeit kann als Versuch gewertet werden, der politischen Bildung in der Berufsschule wieder einen stärkeren Bezug zur Arbeits- und Berufswelt zu verschaffen oder wie Weinbrenner selbst schreibt:

„Mickel u.a. versuchen, mittels eines präskriptiv-prognostischen Verfahrens und einer politisch-ökonomischen Bedingungsanalyse die erkennbaren weltpolitischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen usw. Zukunftstendenzen zu extrapolieren und daraus didaktische Konzepte und Qualifikationen für den Politikunterricht zu entwickeln. [...] Die neuen Technologien mit ihren Modernisierungsrisiken und der Vision eines Endes der Arbeitsgesellschaft und nicht zuletzt die Auflösung traditioneller Berufs- und Arbeitsstrukturen (Entberuflichung und Entstandardisierung der Arbeit) werfen nunmehr eine ganze Reihe neuer didaktischer Fragen auf, die von der Politikdidaktik allerdings nur sehr zögernd und von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eher zurückweisend aufgenommen wurden.“ (ebd., 301)

Beschäftigt man sich mit dem Forschungsstand zur politischen Bildung in der Berufsschule fällt dieses Phänomen immer wieder auf. Obwohl nur wenige Forscher und Forscherinnen sich den Fragen zur politischen Bildung in der Berufsschule annehmen und die Diskussion eigentlich erst ab Mitte der 1980er Jahre tatsächlich als selbstbewusste eigene Diskussion geführt wird, bleibt der Gegenstand nie völlig unbeobachtet. Es erscheinen immer wieder, wenn auch einzelne, Aufsätze oder Forschungsarbeiten zum Themenfeld, die durchaus wertvolle Beiträge bringen. Es gelingt, die Fachtagung zur politischen Bildung als festen Bestandteil der Hochschultage Berufliche Bildung zu institutionalisieren. Eine eigene Schriftenreihe entsteht. All das verklingt innerhalb der Po-

**Erste selbstbewusste
Gehversuche:**

Weinbrenner

**Ein Bedingungs-
rahmen für
politische Bildung
in der Berufsschule**

**Institutionalisierung,
Konstitutionalisierung**

**Hochschultage,
Schriftenreihe –
und doch bleibt
Vieles ungehört**

litikdidaktik aber vielfach ungehört. Nicht selten werden Beiträge zur politischen Bildung an der Berufsschule in diesem Rahmen sogar vollständig ignoriert. In der politikdidaktischen Diskussion scheint man dem an sich umfangreichen Praxisfeld der beruflichen Bildung (vgl. Abb. 1) eine nur sehr bedingte Relevanz zuzugestehen. Aber warum ist so? Nach Thilo Harth scheint eine der wesentlichen Ursachen für die weitgehende Vernachlässigung der beruflichen Bildung in der Politikdidaktik im Ausbildungsprofil der Didaktiker selbst zu suchen zu sein. Denn diese sind „in der Regel mit dem berufsbildenden Schulwesen selbst nie oder nur kaum in Berührung gekommen“ (Harth 2010, 52). Und so werden an dieser Stelle bildungspolitische und strukturelle Veränderungen und Besonderheiten des Berufsbildungssektors von der Politikdidaktik nicht selten schlichtweg übersehen.

Das lässt sich auch an Forschungsansätzen und Diskussionsbeiträgen der jüngsten Zeit leicht nachvollziehen. Ein Beispiel, an dem sich das Problem leicht veranschaulichen lässt, ist der sogenannte Lernfeldansatz. Hintergrund ist der 1996 von der KMK als verbindlich beschlossene Ansatz, die Lehr- und Lernstrukturen der Berufsschule von einem an Fachstrukturen orientierten Unterricht in Einzelstunden auf einen fachübergreifenden Unterricht in beruflichen Handlungsfeldern hin umzugestalten. Obwohl dieser durchaus als Paradigmenwechsel zu bezeichnende strukturelle Umgestaltungsprozess für die didaktische Struktur der in der Berufsschule vertretenen Fächer von tiefgreifender Bedeutung ist, blieb die Diskussion innerhalb der Politikdidaktik lange Zeit aus. Erst in jüngster Zeit wenden sich einige (jüngere) Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen dieser Problemstellung zu (vgl. Zurstrassen 2009 und 2010 oder Hardt 2010). Dabei ergeben sich in diesem Prozess vielfältige grundlegende Fragen wie beispielsweise: Wo positioniert sich politische Bildung in einer an beruflichen Handlungsfeldern orientierten Lernumgebung? Bleibt politische Bildung in der Berufsschule überhaupt als eigenes Fach erhalten oder integriert sie sich in die Lernfelder? Benötigen Politiklehrer in berufsbildenden Schulen einen eigenen fachdidaktischen Zugang? Wie möchte die politische Bildung zukünftig mit ihrer Rolle als allgemeinbildendes und eigenständiges Fach innerhalb von lernfeldstrukturierten Ausbildungen umgehen? Wie bringt sich politische Bildung zukünftig inhaltlich in die Lernfelder ein? Welche besonderen Perspektiven und Chancen ergeben sich für die politische Bildung in berufsbildenden Schulen?

Wir verdanken es insbesondere der engagierten Arbeit von Bettina Zurstrassen, dass der Fachdiskurs zur politischen Bildung in der Zwischenzeit Anschluss an diese (im berufspädagogischen Bereich) überaus bedeutungsvolle und vital ausgetragene Diskussion gefunden hat. Ausgehend von dem integrativen Konzept des Lernfeldansatzes macht Zurstrassen auf die Chancen aufmerksam, die sich in diesem Zusammenhang auch für politische Bildung ergeben könnten. So verweist sie beispielsweise darauf, dass eine Integration der politischen Bildung in berufsspezifische Lernfelder „*die Lernenden bei der Entwicklung eines sozial und politisch re-flektierten Professionsverständnisses unterstützt*“ (Zurstrassen 2010, 51). Für Zurstrassen stellt die Lernfelddidaktik das zentrale Instrument bereit, um politische Bildung in der Berufsschule neu, tiefer und auch besser zu verankern. Fest steht, dass mit der Einführung der Lernfeldkonzeption die Notwendigkeit besteht, das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung didaktisch neu zu definieren. Obwohl auch andere Autoren wie Thilo Harth (2010) oder Volker Rexing (2009) die Bedeutung dieser Diskussion in eigenen Aufsätzen und Beiträgen unterstützen und sich (insbesondere durch die kritische Stellungnahme von Helmut Richter) durchaus so etwas wie eine kleine Debatte zu diesem Themenfeld ergibt, bleibt eine offizielle Reaktion der Fachdisziplin – beispielsweise durch eine Stellungnahme des Fachverbandes der GPJE – bis heute aus.

**Zentrale aktuelle Herausforderung:
Der Lernfeldansatz**

Der Lernfeldansatz als Chance für die politische Bildung?

Zum Verhältnis berufsschulischer und außerschulischer politischer Bildung ?

Obwohl die Berufsschule eindeutig als schulischer Lernort zu bezeichnen ist, scheint sich die außerschulische politische Bildung anders als die schulbezogene politische Bildung mit dem Anschluss an die spezifischen Themen und Forschungsfragen der politischen Bildung in der Berufsschule insgesamt weniger schwer zu tun. Denn auf der Suche nach Forschungs- und fachdidaktischen Diskussionsbeiträgen wurden wir zu unserer Überraschung in diesem Bereich insgesamt leichter fündig als in der gesamten schulbezogenen Debatte. Das beginnt bereits mit einem Diskussionsbeitrag von Wolfgang Sander mit dem Titel *Beruf und Politik* – der zwar weniger an die politische Bildung in der Berufsschule adressiert war, sondern den Bereich der betrieblichen Weiterbildung für die außerschulische politische Erwachsenenbildung aufzuschließen versucht. Der Beitrag wurde von Berufsschullehrerinnen und -lehrern allerdings dankbar rezipiert, weil er sie dabei unterstützt hat, politische Bildungsprozesse mit beruflichen zu verbinden (vgl. Sander 1996). Bezeichnenderweise nahm man innerhalb der schulbezogenen Diskussion diese Bezüge selbst kaum wahr, sondern klassifizierte den Beitrag als eindeutig außerschulisch adressiert. Bezogen auf die strukturelle diskursstrategische Verankerung der politischen Bildung in der Berufsschule bedeutet das, dass das Merkmal *Erwachsenenbildung*, das für diesen Bildungsbereich durchaus zu Geltung gebracht werden kann, offensichtlich die Diskussion stärker strukturiert als das Merkmal *schulischer Lernort* (vgl. Abb. 4).

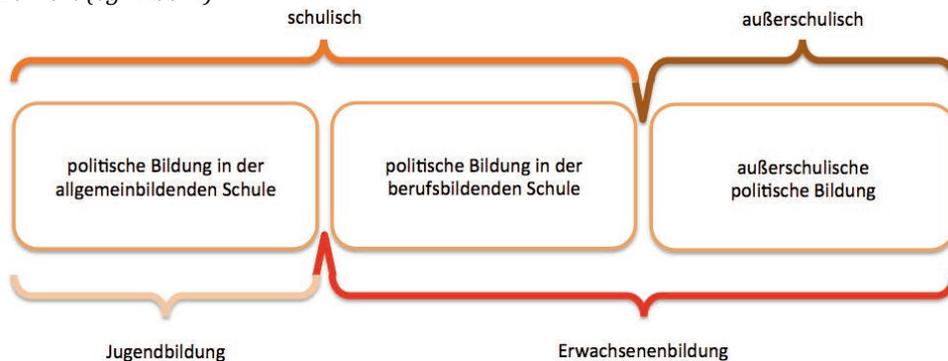


Abb. 4: Politische Bildung in der Berufsschule zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung

Als ein für die hier vorgestellten Forschungsfragen besonders interessanter Beitrag aus diesem Bereich sollen die Forschungen von Martina Panke vorgestellt werden. Panke, die selbst Geschäftsführerin der DGB Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin ist, hat sich in zwei sehr interessanten Forschungsprojekten mit dem Verhältnis von biographischen Lernen und beruflicher Sozialisation bzw. mit dem Verhältnis von beruflicher Arbeit und politischem Lernen beschäftigt und entwickelte auf dieser Grundlage einen überaus interessanten Ansatz zur arbeitsorientierten politischen Bildung (vgl. Panke et al. 2010, 11). Zwar leitet Panke ihre Konzeption aus Seminaren mit Arbeitern und Auszubildenden ab, bleibt also in einem außerschulischen Kontext, stellt aber auch Verbindungen zwischen dem Lernort Betrieb und dem schulischen Kontext her (vgl. ebd., 263). Für den hier vorgestellten Zusammenhang besonders interessant ist es, dass Panke Jugendliche aus so genannten bildungsfernen Schichten in den besonderen Fokus der Untersuchungen nimmt – diese aber nicht wie bisher üblich als Problemgruppe (z.B. als zumindest (potenzielle) Rechtsextreme, Fremdenfeinde und Gewaltbereite, Benachteiligte, Lernbehinderte, sozial Schwache mit negativem Familienhintergrund oder als potentielle Langzeitarbeitslose) beschreibt. Im Fokus steht vielmehr die Frage, wie die kulturelle Fremdheit zwischen den Pädagogen und ihren Adressaten, die sich insbesondere im Kontext

dieser Zielgruppen offenbart, besser als bisher überwunden werden kann. Pankes Erkenntnisse bleiben in diesem Zusammenhang zwar deutlich auf den Bereich der außerschulischen politischen Bildung bezogen, sind aber durchaus auf das schulische Lernen übertragbar, da die arbeitsspezifischen Situationen des Lernortes Betrieb, an denen Pankes Konzept ansetzt, durchaus auch inhaltliche Grundlagen für den Politikunterricht am Lernort Schule sein können. In den Konzepten Pankes wird eine (neue) Politisierung der außerschulischen politischen Bildung deutlich, die bereits eingangs mit dem Stichwort *Kritische Politische Bildung* aufgegriffen wurde und die sich - stärker als in den vergangenen Jahren üblich - wieder erlaubt, für bestimmte (weil möglicherweise benachteiligte oder diskriminierte) Zielgruppen Partei zu ergreifen.

In diesem Sinn finden sich auch im neu erschienenen *Handbuch Kritische politische Bildung* einige für die politische Bildung in der Berufsschule vielversprechende Beiträge (vgl. beispielsweise die Beiträge von Reitzig, Bürgin, Dieterle, Scherrer, in: Lösch 2010). In diesem Kontext lassen sich sowohl aus berufspädagogischer als auch aus berufsfelddidaktischer Perspektive nutzbare Beiträge finden, wie beispielsweise die pflegedidaktischen Konzeptionen von Ulrike Greb und Ingrid Darmann-Finck. Beide setzen sowohl an einem mehrperspektivischen, gesellschafts- und ideologiekritischen Selbst- und Wertverständnis als auch am Habermasschen Erkenntnisinteresse an und entwickeln ein Konzept pflegerischen Handelns, das „durch ein hohes Maß an Macht und Herrschaft geprägt“ ist (vgl. Darmann-Finck 2009, 2f.). Im Kernbereich der politischen Bildung selbst bleiben diese Zusammenhänge aber weitgehend unberücksichtigt.

Zusammenfassung

Betrachtet man den Fachdiskurs zur politischen Bildung wird in geradezu schockierender Deutlichkeit offenbar, dass das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung bis heute zu den systematisch vernachlässigten Gegenstandsfeldern gehört. Zwar werden bei einer wohlmeinenden näheren Betrachtung nach 1980 einige interessante Diskussions- und Forschungsbeiträge sichtbar. Diese werden im Kontext der Diskussion um schulische politische Bildung aber kaum rezipiert und bleiben damit häufig marginale Positionen. Selbst die Einführung der Lernfeldkonzeption in den späten 1990er Jahren, durch die die drängende Notwendigkeit entstanden ist, das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung didaktisch neu zu definieren, blieb in diesem Sinn innerhalb der Fachdidaktik leider vielfach ungehört und damit auch unbearbeitet. Die Lehrerinnen und Lehrer in der Berufsschule werden mit den Herausforderungen und Integrationsproblemen in diesem Prozess damit schlichtweg alleine gelassen und erfahren wenig Unterstützung durch fachdidaktische Diskussionen, Schriften oder Forschungsbeiträge. Als Gründe für diese Nichtbeachtung und Nichtbearbeitung lassen sich in diesem Kontext bereits ausmachen:

Ursache Nr. 1: Die Heterogenität des beruflichen Bildungsbereichs macht eine differenzierte Herangehensweise nötig und überfordert damit den (sowieso schon ressourcenarmen) Bereich der fachdidaktischen Diskussion sehr schnell.

Ursache Nr. 2: Eine Ursache für die weitgehende Vernachlässigung der beruflichen Bildung in der Politikdidaktik ist laut Thilo Hardt aber auch im Ausbildungsprofil der Politikdidaktiker und Politikdidaktikerinnen selbst zu suchen, da diese „in der Regel mit dem berufsbildenden Schulwesen selbst nie oder nur kaum in Berührung gekommen“ sind (Harth 2010, 52).

Kritische politische Bildung und berufliches Lernen

Ursachen für die fachdidaktische Vernachlässigung des Bildungsbereiches

Ursache Nr. 3: Durch den in den 1990er Jahren implementierten Lernfeldansatz entfremden sich der Bereich der allgemeinbildenden und der berufsbildenden Schule noch stärker. Waren Konzepte der allgemeinbildenden Schule immer schon schwer auf die Situation in der Berufsschule übertragbar, gelingt dies nun immer weniger.

Ursache Nr. 4: Die Berufsschule lässt sich als Bildungsbereich zwischen schulischer und außerschulischer und damit auch zwischen Jugend- und Erwachsenenbildung lokalisieren. Bei der Analyse des Forschungsstands entsteht an verschiedenen Stellen der Eindruck, dass das Merkmal *Erwachsenenbildung* die Diskussion offensichtlich stärker strukturiert als das Merkmal *schulischer Lernort* und sich der berufliche Bildungsbereich damit auch eher in den Diskussionen und Forschungsergebnissen zur außerschulischen politischen Bildung wiederfindet. Dieses Bereich³ ist infrastrukturell an den Hochschulen und Forschungseinrichtungen aber nur marginal verankert. Er verfügt über so gut wie keine eigenen Professuren und ist an den Instituten damit kaum repräsentiert.

Ursache Nr. 5: Möglicherweise liegt eine weitere Ursache für die langwährende Vernachlässigung dieses Bildungsbereichs aber auch in dem häufig sehr spezifischen und herausforderungsreichen Schülerklientel, das hier zu finden ist. Denn der politischen Bildung ist es, wie unter der Überschrift *politikferne Gruppen* bereits angedeutet, viel zu lange schwer gefallen sich mit Zielgruppen jenseits des Gymnasiums (oder sogar jenseits der gymnasialen Oberstufe) zu beschäftigen. In diesem Sinn stellen die Schülerinnen und Schüler aus dem Bereich des Übergangssystems und der dualen Ausbildung (vgl. Kap. 3.1 und 4.2.6) für die fachdidaktische Diskussion noch immer eine große Herausforderung dar.

Für den hier vorgestellten Forschungsbericht bedeutet das:

- 1.) Wir müssen uns dringend näher mit der Heterogenität des Bildungsbereichs beschäftigen und nach Ansatzpunkten suchen, um diese Heterogenität sowohl fachdidaktisch als auch unterrichtspraktisch handhabbar zu machen.
- 2.) Ein gesonderter Blick auf die Situation der Hochschulen, die für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zuständig sind, scheint in diesem Zusammenhang lohnenswert. Denn wenn die Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen – wie Hardt darstellt – nur über eingeschränkte Erfahrungen, Interessen und Expertisen in diesem Bildungsbereich verfügen, hat das vermutlich auch Auswirkungen auf die Qualität der Ausbildung.
- 3.) Wir werden uns auch im Rahmen dieses Forschungsberichts dringend näher mit den Möglichkeiten und Chancen, aber auch Problemen beschäftigen müssen, die sich durch die Implementierung des Lernfeldansatzes für die politische Bildung in den Berufsschulen ergeben.
- 4.) Wir sollten in der Auseinandersetzung mit den Chancen, Problemen und Möglichkeiten politischer Bildung in der Berufsschule disziplinäre Grenzen nicht zu wichtig nehmen.
- 5.) Bei der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis politischer und beruflicher Bildung haben die Schülerinnen und Schüler aus dem Bereich des Übergangssystems besondere Aufmerksamkeit verdient.

³ Also der Bereich politische Bildung in der Erwachsenenbildung. Die Erwachsenenbildung selbst verfügt über Lehrstühle, ist aber im Regelfall nicht auf politische Bildung fokussiert.

Konsequenzen für das Forschungsprojekt

2. Aufbau des Forschungsprojekts

Wie in der Einleitung dieses Berichts bereits angedeutet, ist das Projekt politische Bildung in der Berufsschule an der TU Dresden als mindestens zweiphasiges Projekt konzipiert. Während sich die erste Phase – eher als Forschungsphase – mit den Chancen, Problemen und Möglichkeiten der politischen Bildung in der Berufsschule beschäftigt und auf dieser Grundlage Ansatzpunkte zu einer möglichst positiven Beeinflussung des Bildungsbereichs entwickelt werden, ist die zweite Phase als Entwicklungs- oder Projektphase konzipiert. Da der hier vorgestellte Bericht als zentrales Produkt der ersten Phase vorgelegt wird, fokussieren wir im Folgenden auch grundsätzlich auf diesen Bereich.

**Fokus:
Phase 1**

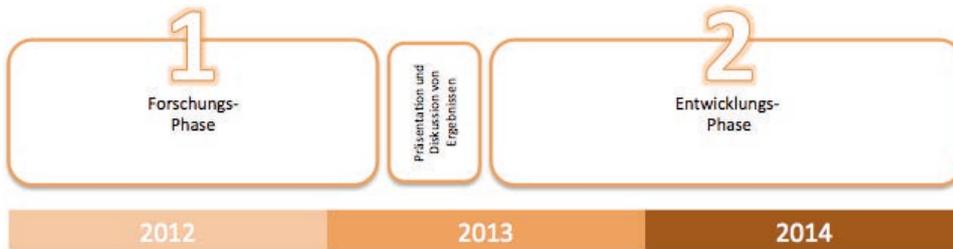


Abb. 5: Forschungsphasen

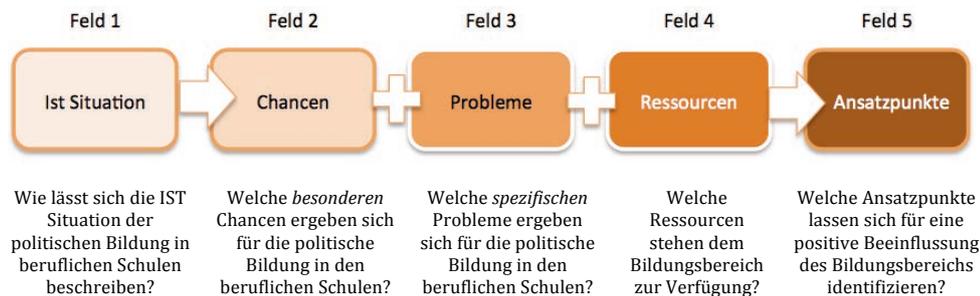
2.1 Ziele des Forschungsprojekts – zentrale Fragestellungen

Nachdem das Verhältnis politischer und beruflicher Bildung offenbar lange Zeit von untergeordnetem Interesse war, besteht das zentrale Ziel der ersten Phase dieses Projekt darin, sich in diesem Feld einen ersten strukturierten Überblick zu verschaffen sowie gezielt nach Chancen und Problemen der politischen Bildung in diesem Bildungsbereich zu suchen. Als forschungsleitende Hypothese dient dabei folgende Überlegung:

Hypothese

Wenn die politische Bildung sich – wie in den vergangenen Jahren zunehmend deutlich wurde – in Zukunft stärker als bisher an Zielgruppen jenseits des Gymnasiums adressieren möchte, bieten sich in der Berufsschule dazu vielfältige Möglichkeiten.

Die forschungsleitenden Fragestellungen, die sich in diesem Zusammenhang ergeben, lassen sich dabei fünf grundsätzlich verschiedenen Feldern zuordnen:



**Zentrale
Fragestellungen**

Abb. 6: Struktur der Forschungsfragestellung

Im Folgenden werden für jedes Fragefeld einige Fragen exemplarisch ausformuliert. Der auf diese Weise entstehende Fragekatalog hat jedoch keinen exklusiven oder abschließenden Charakter, sondern dient eher der Illustration unserer Vorgehensweise. Denn es ist nicht auszuschließen, sondern sogar wahrscheinlich und wünschenswert, dass sich im laufenden Forschungsprozess noch weitere, möglicherweise sogar wichtigere Fragen ergeben, die bei der Konzeption des Projekts noch gar nicht sichtbar waren. Zudem bauen die Fragefelder systematisch aufeinander auf. Erst auf der Grundlage der Analyse der *Ist-Situation* lassen sich beispielsweise begründet *Chancen* und *Problembereiche* identifizieren, und erst auf der Grundlage von *Chancen* und *Problembeschreibungen* und *Ressourcen* lassen sich *Ansatzpunkte* entwickeln.

Feld 1: Ist-Situation

Wie lässt sich die Ist-Situation der politischen Bildung in beruflichen Schulen beschreiben?

- Wie ist der Bildungsbereich strukturiert und welche Bedeutung hat die politische Bildung in diesem Bildungsbereich?
- Welche bildungspolitischen Vorgaben werden an die politische Bildung in der Berufsschule herangetragen? Wie lässt sich beispielsweise die Situation der Lehrpläne beschreiben?
- Wie ist die Lehrmittelsituation?
- Wie ist die Ausbildungssituation an den Hochschulen?
- Welche Weiterbildungsmöglichkeiten werden den Lehrerinnen und Lehrern für die politische Bildung in der Berufsschule angeboten?
- Mit welchen Zielgruppen hat es die politische Bildung hier zu tun?

Feld 2: Chancen

Welche besonderen Chancen ergeben sich für die politische Bildung in beruflichen Schulen?

- Wie lässt sich beispielsweise die langjährige Erfahrung bei der kompetenzorientierten Vermittlung von beruflichen Fähigkeiten diesem Bildungsbereich für die politische Bildung nutzbar machen?
- Welche besonderen Chancen ergeben sich durch die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule als Wählerinnen und Wähler, als Steuerzahlerinnen und Steuerzahler, als Vertragspartnerinnen und Vertragspartner sowie als Versicherungsnehmerinnen und -nehmer vollumfängliche Mitglieder des politischen Gemeinwesens sind?
- Welche besonderen Chancen ergeben sich in der Berufsschule, Zielgruppen zu erreichen, die im Rahmen von Angeboten zur politischen Bildung bislang nur schwer anzusprechen waren?
- Welche Chancen ergeben sich für politische Bildung im Kontext des beruflichen Lernens?

Ohne der Analyse der Ist-Situation vorgreifen zu wollen, sind bereits an dieser Stelle folgende Fragestellungen zu den Feldern *Probleme* und *Ressourcen* absehbar:

Feld 3: Probleme

Welche spezifischen Probleme ergeben sich für die politische Bildung in den beruflichen Schulen?

- Wie bewältigen Bildungsangebote die extreme Heterogenität dieses Bildungsbereichs?
- Wie reagieren wir in der politischen Bildung auf die Schülerinnen und Schüler ohne oder mit schwachem Hauptschulabschluss?
- Wie geht man im Bildungsbereich mit Politikverdrossenheit um?

Feld 4: Ressourcen

Welche spezifischen Ressourcen stehen der politischen Bildung in den beruflichen Schulen zur Verfügung und wie hilfreich sind diese tatsächlich?

- Wie gut fühlen sich die zukünftigen Politiklehrerinnen und -lehrer in der Lehramtsausbildung auf die besonderen Anforderungen des Berufsbildungsbereichs vorbereitet?
- Welche Materialien stehen zur Verfügung?
- Wie hilfreich sind pädagogische Innovationen wie beispielsweise der Lernfeldansatz? Und wie soll sich die politische Bildung dazu verhalten?

Auch im nächsten Feld lassen sich – allerdings nur in sehr vorsichtiger Form – erste Ansatzpunkte als offene Fragen formulieren:

Feld 5: Ansatzpunkte

Welche Ansatzpunkte lassen sich für eine positive Beeinflussung des Bildungsbereichs identifizieren?

- Lässt sich der Lernfeldansatz (wie im Kontext der Beiträge von Bettina Zurstrassen ausgeführt) tatsächlich als zentrales Instrument zur positiven Beeinflussung der politischen Bildung in der beruflichen Schule auffassen?
- Lässt sich die politische Bildung in der beruflichen Schule möglicherweise über Lehrpläne oder Lernmaterial positiv beeinflussen?
- Welche Ansatzpunkte zur Verbesserung der Situation politischer Bildung an den Berufsschulen ergeben sich im Kontext der Ausbildung an den Hochschulen?
- Wie könnten Angebote zur politischen Bildung mit bildungs- resp. politikfernen Schülerinnen und Schülern beispielsweise aus dem Bereich des BVJ und BGJ konkret verbessert werden?

2.2 Methodische Vorgehensweise

Im Rahmen des Forschungsprojekts haben wir – wie bereits deutlich geworden sein dürfte – einen komplexen qualitativen und mehrperspektivischen Forschungsansatz gewählt, der auf die bereits beschriebenen Kernfragestellungen gerichtet ist. Die forschungspragmatisch entscheidende Frage für uns war allerdings, mit Hilfe welcher Informationen und Daten sich die formulierten Forschungsfragen am besten beantworten lassen, ohne das bereitgestellte Personal- und Zeitbudget völlig zu überziehen.

So lassen sich zwar im Fragefeld 1 auf den ersten Blick noch viele Fragen mit klassischen Publikationsanalysen, wie beispielsweise einer Lehrplananalyse oder einer Lehrmittelanalyse, bearbeiten. Im Kontext der Analyse der Ausbildungsbedingungen wird es aber bereits in diesem Fragefeld schwierig, ausschließlich auf publizierte Informationen zurückzugreifen. Zwar können auch hier Informationen über die Internetauftritte der verschiedenen Universitäten recherchiert werden und es lassen sich weitere Daten aus den verschiedenen Studien der Bildungsberichterstattung gewinnen. Ein umfassendes Bild entsteht allerdings erst im Gespräch mit Hochschullehrern und Studierenden.

Die Abhängigkeit von selbst erhobenem Datenmaterial in Form von Interviews wird im nachfolgenden Fragefeld 2 und 3 schließlich noch offensichtlicher. Denn möchte man Aussagen über Chancen und Probleme der politischen Bildung innerhalb der beruflichen Schulen der Bundesrepublik machen, sind Einschätzungen und Urteile von Forscherinnen und Forschern weit weniger bedeutsam als die Urteile der Bildungsverantwortlichen, die Tag für Tag und Woche für Woche in diesem Bildungsbereich tätig sind. Als Bildungsverantwortliche verstehen wir allerdings nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer für das Fach Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politik, sondern auch die Schülerinnen und Schüler, die Ausbilderinnen und Ausbilder aus der zweiten Phase, die Hochschullehrerinnen und -lehrer und die Studierenden, die im Rahmen von Praktika und Hochschulstudium vertiefte Erfahrungen mit dem Bildungsbereich gewonnen haben.

Zusammengenommen erhalten wir damit ein komplexes und überaus vielfältiges Forschungsfeld, in dem sich zwei Ebenen sehr deutlich unterscheiden lassen:

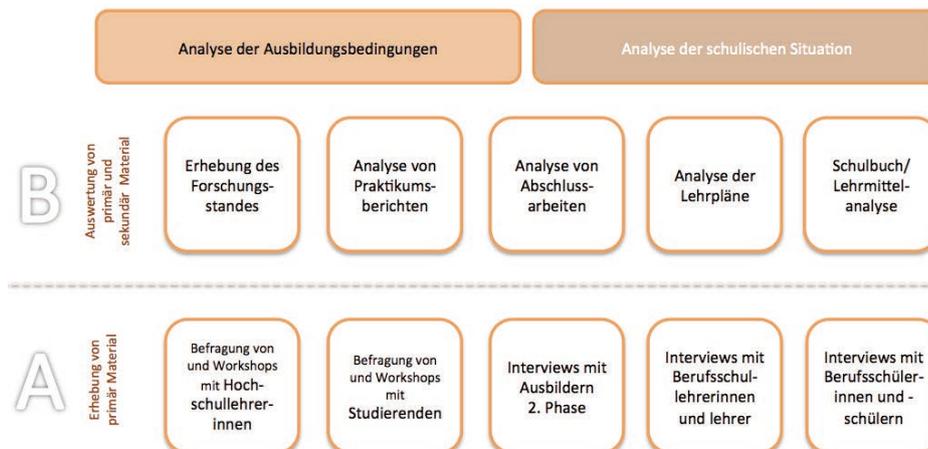


Abb. 7: Datenzugang – Forschungsfeld

**Komplexe qualitative
Forschungsausrichtung
mit explorativem
aufschließendem
Charakter**

**im Zentrum
des Projekts:
Qualitative
Interviews**

Auf Ebene A greifen wir im Regelfall direkt auf primäre und damit selbst erhobene Daten in Form von leitfadengestützten qualitativen Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern aus dem Bereich der beruflichen Schule, mit Schülerinnen und Schülern, Lehramtsstudierenden und Hochschullehrerinnen und -lehren zu. Ergänzend und teilweise vorbereitend zu den Interviews wurden mit allen Gruppen auch schriftliche Befragungen durchgeführt. Auf der Ebene B wurden neben den Rückmeldungen aus Interviews und offenen schriftlichen Befragungen auch sekundäre Daten in Form von studentischen Abschlussarbeiten, Praktikumsberichten, aber auch vorliegende Fachliteratur herangezogen.

Alle Interviews⁴ wurden als problemzentrierte, leitfadenunderstützte Interviews durchgeführt. Problemzentrierte Interviews schienen für diesen unübersichtlichen Forschungsbereich die geeignete Methode zu sein, da sie auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht der Befragten abzielen. Der Leitfaden dient dabei als Unterstützung, um in angeregten Narrationen ergänzend nachfragen zu können (vgl. Witzel 2000). Der Leitfaden war dabei allerdings so offen gehalten, dass die interviewten Personen weitgehende Freiheit hatten, Gesprächsverlauf und Gegenstände selbst zu bestimmen und zu gewichten. Die im Leitfaden abgebildeten Kategorien wurden aus den zuvor analysierten Antworten der Fragebögen entwickelt, da diese einen ersten Hinweis auf mögliche Gesprächsschwerpunkte boten. Im ersten Gespräch, das mit diesem Leitfaden geführt wurde und Pretest-Charakter hatte, ergab sich eine gute Handhabbarkeit des Leitfadens, die sich auch in den folgenden Gesprächen zeigte, so dass die Gesprächskategorien nicht nachbearbeitet werden mussten.

INTERVIEWLEITFADEN LEHRER		
Lernfelddidaktik Wie funktioniert das? Wird das umgesetzt? Ist das eine Chance für die politische Bildung oder ein Problem? Was kann man da machen?	Schulstruktur BBS ist ein heterogener Bereich. Wie kann politische Bildung damit umgehen, wie funktioniert das? Was kann man da machen?	Vorgaben Wie ist die Situation mit Lehrplänen und Prüfungsvorgaben? Wie funktioniert das? Wie kann man damit umgehen Was kann man da machen?
Didaktik Methodik Was braucht die Berufsschule? Was funktioniert da? Was funktioniert nicht?	Erfahrungen Es gibt doch sicherlich auch in ihrem Alltag Aha Momente an denen ihnen etwas besonders gut oder auch weniger gut gelungen ist und anhand derer man die Herausforderungen der BBS gut beschreiben kann. Welche Situation würden Sie beschreiben?	Anforderungen Auch jenseits von Lehrplänen werden an jede Schulart/form ja unter Anforderungen herangetragen. Wie würden Sie die Anforderungen die an die BBS herangetragen werden beschreiben? Und wie kommen Sie damit zurecht?
Schüler Mit welchen Schülern haben Sie es zu tun? Was brauchen die? Wie geht man damit um?	Personal Wie geht es den Lehrerinnen und Lehrern in der BBS? Was brauchen Sie wie müssten sie ausgebildet werden welche Unterstützung wünschen Sie sich?	Gründe Wir haben jetzt viel über Probleme gesprochen warum ist die Situation eigentlich wie sie ist?
Wünsche Visionen In der Besten aller Welten - wie sähe da die Berufsschule aus? Wenn Sie uns für das Projekt noch einen Rat geben könnten - auf was sollen wir achten?		

Beispielhaft: Ein Interview- leitfaden

Abb. 8: Fragematrix Lehrerinterview

⁴ Bevor mit den persönlichen Interviews begonnen wurde, stand eine erste Begegnung mit möglichen Gesprächspartnern auf dem Bundeskongress Politische Bildung in Berlin. Über diesen Ausgangspunkt konnte Kontakt zu Lehrerinnen und Lehrern gefunden werden, die bereit waren, einen offenen Fragebogen zu bearbeiten und an uns zurückzusenden. Mit der Analyse der dadurch erhaltenen Antworten war eine erste Strukturierung und Kategorisierung des Forschungsgegenstands insofern möglich, dass die Kategorien für den Interviewleitfaden daraus abgeleitet werden konnten.

Die Schülerinterviews und die Befragungen der Studierenden verliefen allerdings nach einem anderen Frageleitfaden (siehe Anhang). Dieser orientierte sich an den in den Lehrerinterviews bekannten Problembereichen und Gesprächskategorien, wurde aber im ersten Interview noch sehr offen eingesetzt, so dass der Leitfaden erst nach und nach seine endgültige Form erhielt und in den folgenden Schülerinterviews eingesetzt werden konnte. Im Falle der Studierenden wurden die Gruppengespräche in Workshopformaten durchgeführt, in denen die Studierenden nach dem Muster einer Zukunftswerkstatt zunächst Probleme im Bildungsbereich benannt haben, anschließend positive Zukunftsvisionen und Wünsche formulieren konnten und als letztes pragmatische Vorschläge entwickelt haben, wie sich das Berufsschulsystem positiv verändern ließe. Neben Studierenden aus Dresden haben auch Studierende des beruflichen Lehramts aus Bremen und Hannover uns in ähnlicher Form Rückmeldungen zu unserer Fragestellung gegeben.

Am Forschungsprojekt und damit auch an der Datenerhebung beteiligt waren: Prof. Dr. Anja Besand, Viola Schmidt, Julia Bauer sowie Olivia Görlich. Zudem haben Julia Bauer und Ezther Bodnar durch ihre Abschlussarbeiten wesentlich zum Gelingen des Projekts beigetragen. Petra Graneß und Andrea Lißner haben die Forschergruppe durch zusätzliche Interviews unterstützt. Rocco Lehmann, Pia Bloedt, Olivia Görlich und Maria Leonhardt haben sich an der Analyse von Lehrmaterialien und Schulbüchern beteiligt und nicht zuletzt hat Herr Ralf Oberländer durch die Bereitstellung seiner Masterarbeit (vgl. Oberländer 2012) über politische Bildung für Schüler aus dem Hotellerie- und Gaststättengewerbe zu Bereicherung des Projekts beigetragen.

2.3 Studienteilnehmer und -teilnehmerinnen

In dieser Untersuchung haben wir es uns zur Aufgabe gemacht, die Situation der politischen Bildung im Bereich der beruflichen Schulen zu beschreiben und angemessen zu erfassen. Das setzt eine bundesweite Datenerhebung voraus. Allerdings lassen sich je nach Datenzugang bei einer offenen qualitativen Vorgehensweise bestimmte auch regionale Erhebungsschwerpunkte nicht vermeiden. In unserem Fall ergeben sich die Erhebungsschwerpunkte durch den Standort der Forschergruppe in Sachsen. In diesem Bundesland hatten wir den leichtesten Zugang zum Feld und konnten am flexibelsten auf die unterschiedlichen und z.T. herausforderungsreichen Bedürfnisse unserer Interviewpersonen eingehen. Ein ebenfalls guter Datenzugang hat sich für uns in Niedersachsen, Hessen und Nordrhein Westfalen ergeben. Insbesondere in diesen Bundesländern sind wir auf entwickelte Strukturen im Bereich der politischen Bildung in der Berufsschule gestoßen und konnten aus diesem Grund auch gut mit unserer Studie ansetzen. Aber auch in Rheinland-Pfalz, Brandenburg und Bayern ist es uns gelungen erfolgreich Daten zu erheben. Andere Bundesländer wie Mecklenburg Vorpommern oder das Saarland blieben uns von Beginn des Forschungsprojekts an verschlossen. Wir haben nichts unversucht gelassen, allerdings ist auch in diesem Projekt erneut deutlich geworden, dass die Bildungsbürokratie kein gesteigertes Interesse daran hat Projekte zu unterstützen, mit deren Hilfe möglicherweise auch Defizite und Schwierigkeiten eines bestimmten Bildungsbereichs sichtbar gemacht und Bundesländer im Vergleich dargestellt werden können. Wir konnten aus diesem Grund die Kontakte zu Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern nicht über die verfassten Strukturen der Kultusbürokratie und Schulbehörden aufbauen, sondern mussten gleichsam von unten in einem graswurzelartigen Prozess über persönliche Kontakte unsere Interviewpartner

Datenzugang Datenlage

direkt und persönlich ansprechen und zur Mitarbeit in der Studie motivieren. Ein guter Ausgangspunkt hat sich uns in diesem Zusammenhang auf dem Bundeskongress politische Bildung in Berlin geboten, auf dem wir alle (!) anwesenden Lehrerinnen und Lehrer aus dem Bereich der Berufsschule angesprochen haben und zur Mitarbeit an unserer Studie zu motivieren versuchten. Trotz allem hat die Mobilisierung von Lehrerinnen und Lehrern für unser Projekt in unterschiedlichen regionalen Räumen natürlich unterschiedlich gut funktioniert. Nichtsdestotrotz lässt sich an den extrem unterschiedlichen Datenzugängen auch einiges Substanzielles über den Zustand und die Lage der politischen Bildung in den beruflichen Schulen dieser Regionen aussagen. So bilden Mecklenburg Vorpommern und das Saarland tatsächlich keine Lehrerinnen und Lehrer für diesen schulischen Bildungsbereich aus. Die Lehrerinnen und Lehrer, die im Bundesland unterrichten, wirkten auf uns unsicher und hatten kein Interesse mit uns zu sprechen. Im Ganzen betrachtet sind wir mit Rücklauf und Datenzugang des Projektes aber durchaus zufrieden.

	Lehrerinnen, Lehrer, Referendare, Fachberater							Studierende				Schüler		Hochschullehrerinnen und -lehrer										
	SN	HE	SH	TH	BB	BY	NS	SN	NS	BR	HH	RP	SN	HH	NRW	BR	HE	BY	NS	SA	SH	BW	BB	RP
I	16	3	1	3	1			15			1	1	16	1	3		1	2	1				1	
F					1	11	53		5	2					4	1	2	1	2	2		1		1
S	89							23				17		24										
Qualitative Rückmeldungen insgesamt 153																								

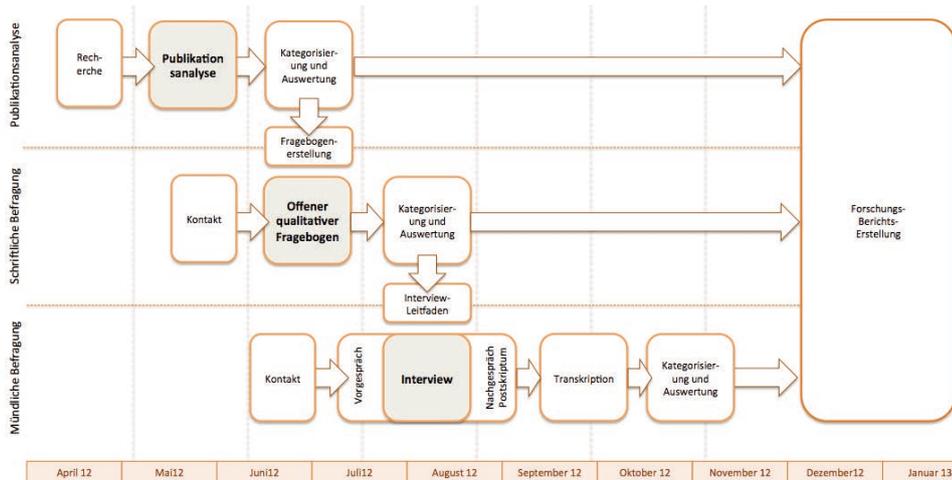
Abb. 9: Datenzugang - Datenlage

Es liegen uns insgesamt 153 qualitative Rückmeldungen vor, was für die gewählte offene Herangehensweise als außerordentlich gute Datenlage bezeichnet werden muss. Im Einzelnen bedeutet das: Wir haben mit 89 Lehrerinnen und Lehrern aus sieben Bundesländern gesprochen und Rückmeldungen von 23 Studierenden aus vier Bundesländern ergänzt. Da sich der Zugang zu Berufsschülerinnen und Berufsschülern für uns als der schwerste von allen herausgestellt hat, haben wir lediglich 17 Schülerinterviews geführt. Es gehört allerdings auch nicht zum Anspruch der vorliegenden Studie, die Situation der Berufsschule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern zu beschreiben. Vielmehr waren von Beginn an Experteninterviews mit zentralen Akteuren wie Lehrerinnen und Lehrern geplant, die lediglich als Kontrollblick durch Schülerinterviews begleitet und ergänzt werden sollten.

Besonders stolz sind wir auf 24 Rückmeldungen von Hochschullehrerinnen und -lehrern, die z.T. in schockierender Offenheit ihre Perspektiven auf den Bildungsbereich dargelegt haben. Hinzu kommen einzelne Gespräche mit Fachberaterinnen und Fachberatern sowie Trägern von Weiterbildungsangeboten und einige informelle Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kammern, die für die zentralen Abschlussprüfungen in der Berufsschule zuständig sind. Herzstück der Studie bilden aber ohne Frage die qualitativen Lehrerinterviews. Bei der Auswahl von Interviewpartnern haben wir uns bemüht das gesamte Spektrum der Möglichkeiten zu berücksichtigen. Wir haben also sowohl Lehrerinnen und Lehrer angesprochen die für das Fach im Rahmen eines Hochschulstudiums qualifiziert wurden als auch fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer. Nichtsdestotrotz gilt es bei der Auswertung der Daten zu berücksichtigen, dass sich uns aller Wahrscheinlichkeit nach eher gut ausgebildete souveräne Lehrkräfte für Rückmeldungen zur Verfügung gestellt haben, die mit der Zustimmung zu einem Gespräch auch gleichzeitig viel Engagement für diesen Bereich offenbart haben.

2.4 Datenanalyse

Angesichts der Vielfalt von Daten, die im Rahmen dieses Projekts erhoben wurden und der Komplexität der Datenzugänge war es notwendig, einen gestuften Prozess der Datenanalyse zu entwickeln. Dieser lässt sich idealtypisch in etwa folgendermaßen darstellen:



Prozessgestufte Datenanalyse

Abb. 10: Prozessgestufte Datenanalyse

Den Ausgangspunkt bildet eine gründliche Analyse vorhandener Literatur und Publikationen wie Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien, die insbesondere in die Darstellung des Forschungsstandes eingegangen ist und für die Analyse des Ist-Zustandes der politischen Bildung im Bereich der berufsbildenden Schulen notwendig war. Auf der Grundlage dieser Analyse konnten erste Fragestellungen und Kategorien entwickelt werden, die für die Konzeption des Forschungsprojektes entscheidend waren und bei der Erstellung eines ersten und noch sehr offenen qualitativen Fragebogens geholfen haben. Mit Hilfe dieses offenen Fragebogens fand eine erste explorative Befragung von Lehrerinnen und Lehrern statt. Als strategischen Ausgangspunkt haben wir dafür den Bundeskongress zur politischen Bildung vom 21.-23. Mai 2012 in Berlin gewählt. Denn in diesem Rahmen ließ sich verhältnismäßig leicht eine Zufallsstichprobe von Lehrerinnen und Lehrern aus dem gesamten Bundesgebiet für unsere Untersuchung gewinnen.⁵ Auf der Grundlage der im Rahmen dieser ersten schriftlichen Befragung entstandenen Eindrücke haben wir einen offenen Interviewleitfaden konzipiert, mit dessen Hilfe wir problemzentrierte leitfadenunterstützte Interviews durchgeführt haben. Die Interviews wurden anschließend transkribiert, analysiert und in den Abschlussbericht eingepflegt. In ähnlicher Weise sind wir mit Ausbilderinnen und Ausbildern aus dem Bereich der zweiten Phase der Lehramtsausbildung verfahren sowie mit Fachberaterinnen und Fachberatern. Aufbauend auf den Erfahrungen bei der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer fand auch die Befragung von Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Hochschullehrerinnen und -lehrern statt.

⁵ Da die Lehrerinnen und Lehrer, die wir in diesem Rahmen rekrutieren konnten, als Experten angesprochen wurden und damit aufgefordert waren, weniger ihre individuelle Sicht auf den Bildungsbereich zu formulieren als vielmehr um Einschätzungen auf der Grundlage langjähriger Erfahrung gebeten wurden, erwies sich die besondere Motivation, die Kongressteilnehmer und -teilnehmerinnen im Regelfall für einen bestimmten Bildungsbereich mitbringen, als weniger problematisch.

3. Zur Situation politischer Bildung an berufsbildenden Schulen

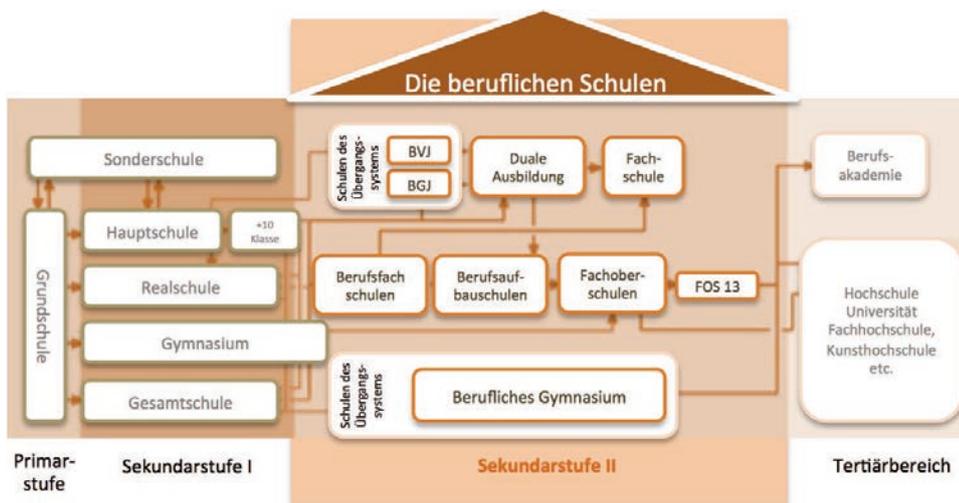
Bevor wir im Rahmen dieses Berichts mit der Darstellung von Ergebnisse beginnen, sollen und müssen zunächst einige Rahmenbedingungen beschrieben werden, die für das Verständnis der Situation politischer Bildung im Bereich der beruflichen Schulen unerlässlich sind. Dazu gehört zunächst ein Überblick über die Schularten und Ausbildungsformen, die unter dem Dach der beruflichen Schulen versammelt sind. Denn auch wenn die Vielfalt an Strukturen in diesem Zusammenhang zunächst nur schwer zu erfassen ist, stellt die Einsicht in die enorme Heterogenität des Bildungsbereichs eine zentrale Bedingung für das Verständnis unserer Ergebnisse dar. Berufsschule ist nicht gleich Berufsschule und Ausbildungsgang ist nicht gleich Ausbildungsgang. Für die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort heißt das, sie müssen sich immer wieder neu auf schulische Strukturen einstellen, und das hat nicht unerhebliche Auswirkungen auf ihre Tätigkeit im Bereich der politischen Bildung.

Rahmenbedingungen der politischen Bildung in der Berufsschule

Berufsschule ist nicht gleich Berufsschule

3.1 Die Heterogenität des beruflichen Bildungssystems

Ein Blick auf systematische Darstellungen des deutschen Bildungssystems offenbart, dass die beruflichen Schulen dem Sekundarbereich II und damit der so genannten Oberstufe zugeordnet werden. Das macht im Ganzen gesehen Sinn, denn in den beruflichen Schulen kann nach Ende der allgemeinen Schule ein qualifizierter Berufsabschluss erworben werden. Im Umkehrschluss bedeutet das allerdings keinesfalls, dass die Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen allesamt mit ähnlichen Zugangsvoraussetzungen in diese Schule aufgenommen werden. Denn während einige nicht einmal über einen qualifizierten Hauptschulabschluss verfügen, haben andere bereits ihr Abitur in der Tasche. Zuweilen finden sich in den beruflichen Schulen sogar Schülerinnen und Schüler, die zuvor ein Studium abgeschlossen haben. Um sich einen Überblick über die vielfältigen Strukturen zu verschaffen, eignet sich zunächst ein Blick auf die unterschiedlichen Schularten, die unter dem Dach der beruflichen Schulen zusammengefasst werden.

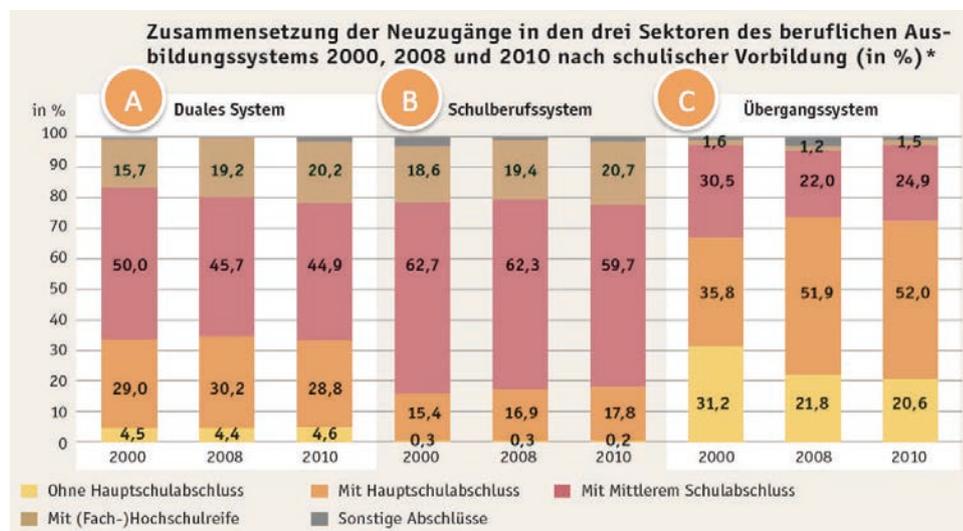


Schularten im Überblick

Abb. 11: Das berufliche Schulsystem (eigene Abbildung adGv wikipedia: Abbildung zum Schulsystem)

Typisch für den beruflichen Bildungsbereich sind die verschiedenen beruflichen Schularten, die allesamt zu abgeschlossenen beruflichen Qualifikationen befähigen. Gleichzeitig gibt es in diesem Bereich aber auch Schulen in denen allgemeinbildende Schulabschlüsse nachgeholt oder aber – wie im Falle des beruflichen Gymnasiums – aufbauend auf einem mittleren Bildungsabschluss erworben werden können. Die Bildungsziele, die in beruflichen Schulen vermittelt werden, sind damit ebenso heterogen wie die Namen der unterschiedlichen Schularten und reichen vom Gesellen- bis zum Meisterbrief, gleichzeitig aber auch vom Haupt- oder Realschulabschluss bis zur Fachhochschulreife oder zur allgemeinen Hochschulreife. Ähnlich different wie die Abschlüsse sind denn auch die Zugangsvoraussetzungen, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, um in einem bestimmten Schultyp lernen zu können.

von der Heterogenität der Abschlüsse ...



... zur Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen

Abb. 12: schulische Vorbildung in den unterschiedlichen Schularten des berufsschulischen Systems
Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 103

Insgesamt gehören zum deutschen Berufsbildungsbereich neun Schularten, in denen insgesamt 344 verschiedene Ausbildungsberufe angeboten werden.⁶ Neben Ausbildungsberufen bieten die beruflichen Schulen allerdings auch eine Vielzahl von qualifizierenden Schulangeboten (wie das Berufsgrundschuljahr BVJ oder das Berufsvorbereitungsjahr BGJ) an, die den Einstieg in eine Berufsausbildung ermöglichen.

**Ordnungsversuch:
Die drei Sektoren des Berufsschulsystems**

Grob unterschieden werden kann der Bereich in:

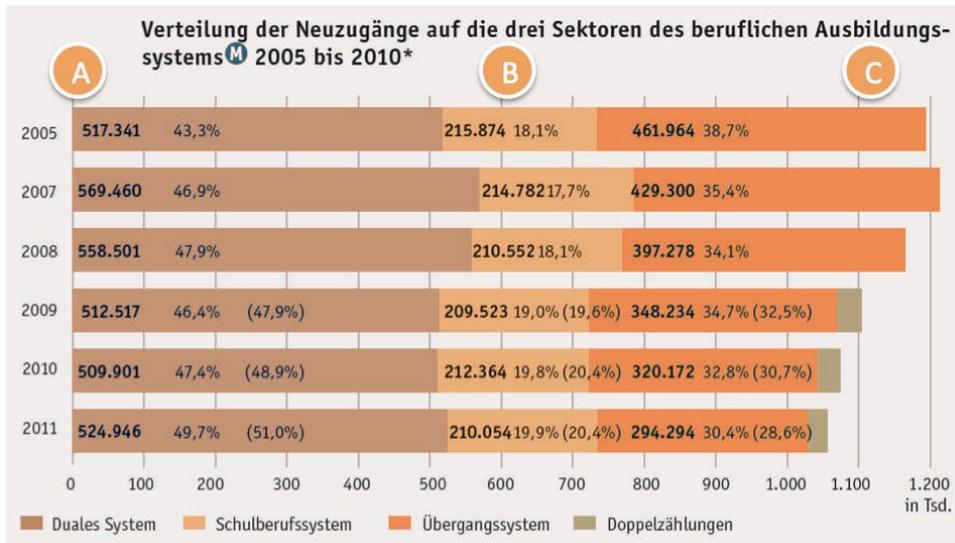
- a) das duale Ausbildungssystem,
- b) das Schulberufssystem mit vollzeitschulischen Ausbildungsgängen sowie
- c) das Übergangssystem.

Zum dualen System gehört die Berufsschule, in der die meisten Ausbildungsberufe vertort sind. Zu dem Schulberufssystem gehören die vollzeitschulischen Ausbildungen und alle Ausbildungen, die nach Landes- oder Bundesrecht geregelt sind und daher nicht an Berufsschulen, sondern an Berufsfachschulen oder Fachschulen zu finden sind und dort

⁶ Außerdem gibt es noch bundeslandspezifische Besonderheiten wie die Berufsoberschulen anstelle von Fachoberschulen in Baden-Württemberg und Bayern, die Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen, die Oberstufenzentren in Brandenburg, die regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein oder die Berufseinstiegsschule in Niedersachsen.

als schulische Ausbildungsgänge konzipiert werden. In das sogenannte Übergangssystem gehören Bildungsgänge wie das Berufsvorbereitungsjahr BVJ oder das Berufsgrundschuljahr BGJ, aber auch das berufliche Gymnasium.

Quantitativ verteilt sich die Schülerschaft auf die drei Sektoren des beruflichen Bildungsbereichs in etwa folgendermaßen:



Verteilung der Schülerschaft auf drei Sektoren

Abb. 13: Schülerstatistik - Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 102

Um nun einen strukturierenden Überblick geben zu können, werden zuerst das duale System A und im Anschluss die vollzeitschulischen Bildungsangebote B+C betrachtet.

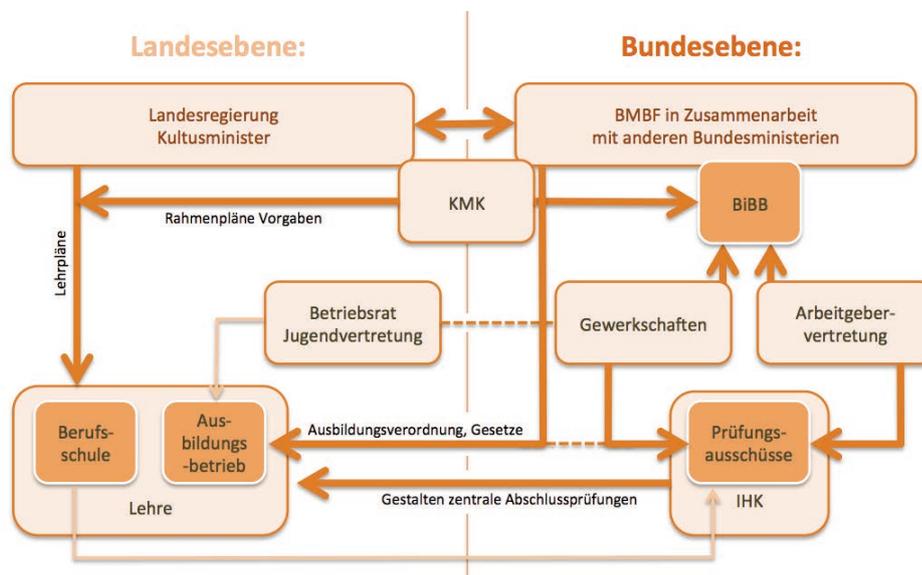
Das duale Ausbildungssystem

Als dual wird dieses System bezeichnet, weil das Lernen an zwei Lernorten stattfindet, der Berufsschule und dem Betrieb. Gleichzeitig steckt dahinter noch die unterschiedliche Trägerschaft der Lernorte. Dual ist eine Ausbildung also erst dann, wenn Schule und praktischer Lernort nicht in gleicher Trägerschaft sind. Das heißt, die Auszubildenden schließen einen Ausbildungsvertrag mit einem Unternehmen ab, welches der Träger der praktischen Ausbildung ist. Von diesem Unternehmen werden die Auszubildenden dann in die Berufsschule delegiert, die sich in staatlicher Trägerschaft befindet. Die Steuerungsmechanismen für diese kooperative Struktur sind dabei vielschichtig. Die Kammern, Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften haben einen hohen Einfluss auf die Gestaltung der Ausbildungsberufe und bringen diese Gestaltungsspielräume über das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) auf Bundesebene mit ein. Gleichzeitig wirken sie über die Prüfungsausschüsse mittels der Kammerprüfungen gestaltgebend auf die Inhalte der Ausbildung ein. Der Staat setzt so also mittels der bundesweit gültigen Ausbildungsordnungen für die einzelnen Berufe sowie über das Berufsbildungsgesetz (BBiG), in dessen Einflussbereich alle dualen Ausbildungsberufe fallen, seine Interessen sowie die der Betriebe und Unternehmen durch, da diese über die Kammern und Arbeitgeberverbände organisiert sind. Gleichzeitig wirkt der Staat als Träger der schulischen Ausbildung, über die durch die Kultusministerkonferenz verabschiedeten Rahmenlehrpläne für die Ausbildungsberufe sowie durch die Organisationshoheit der Länder über

Das duale Ausbildungssystem

ihre Schulen, auf die Gestaltung und Organisationsstruktur der Berufsschulen ein. Organisiert und gestaltet werden die Lernorte der dualen Ausbildungen damit von mehreren Akteuren mit unterschiedlich starken Interessen. Die Trägerschaft der Lernorte ist jedoch klar voneinander abgetrennt.

In der Ausbildungsorganisation ist dieser rechtlich-organisatorischer Dualismus ebenfalls sehr gut zu erkennen: Bundeskompetenz für die Ausbildung in den Betrieben und Unternehmen, wobei dieser Lernort in der Trägerschaft der Unternehmen steht, Länderkompetenz für die Berufsschule. Hier wird also zum ersten Mal die starke Heterogenität des Berufsbildungsbereiches sichtbar: in den verschiedenen Trägern dualer Berufsausbildungen und den verschiedenen Akteuren, die ihre Interessen in die organisatorische Gestaltung einbringen können.



Zuständigkeiten, Einflussnahme und Akteure im dualen System

Abb. 14: Einflussnehmende Akteure im Bereich der beruflichen Bildung, eigene Darstellung auf der Grundlage von Cortina 2003, S 527

Ein weiteres Heterogenitätskriterium lässt sich in der Gestaltung der Lehrpläne der einzelnen Bundesländer ausmachen. Auch wenn Berufsabschlüsse bundesweit anerkannt und weitgehend einheitlich sind, so sind die Gestaltungsspielräume der Bundesländer, was die Gestaltung von Lehrplänen und Bildungsvorgaben betrifft, doch hoch. In jedem Bundesland gibt es also eigene Umsetzungen der von der KMK vorgegebenen Rahmenlehrpläne und der durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung erlassenen Ausbildungsordnungen. Jedes Bundesland hat für jeden Ausbildungsgang und damit auch jedes Ausbildungsfach einen eigenen Lehrplan. Das mag zunächst nicht besonders irritieren – schließlich erscheint die Situation der allgemeinbildenden Schulen (zumindest auf den ersten Blick) ähnlich komplex zu sein. Auch hier verabschiedet natürlich jedes Bundesland für jedes Unterrichtsfach einen eigenen Lehrplan, der zusätzlich noch an den Schularten orientiert ist. Berücksichtigt man allerdings die Vielzahl der Schularten und Ausbildungsgänge unter dem Dach der beruflichen Schulen, wird deutlich, was das für die Situation der beruflichen Schule bedeutet.

Die Heterogenität der Bildungsvorgaben

$$\begin{array}{ccccccc}
 \boxed{344 \text{ Ausbildungsberufe}} & \times & \boxed{16 \text{ Bundesländer}} & = & \boxed{5504 \text{ Lehrpläne}} & \times & \boxed{X \text{ Unterrichtsfächer}} \\
 & & & & + \text{BVJ} + \text{BGJ} + \text{Fachschule etc} & &
 \end{array}$$

Abb. 15: Beispielrechnung zur Ermittlung der Anzahl notwendiger Lehrpläne

Dass angesichts dieser Komplexität in einigen Bundesländern für bestimmte Berufe bzw. Fächer keine Lehrpläne entwickelt wurden (weil diese möglicherweise vergessen wurden), wundert uns nach unseren Recherchen heute nicht mehr.⁷

Als wäre die Lage noch nicht verworren genug, steigert sich die Herausforderung, bildungspolitische Vorgaben für eine derart umfangreiche Zahl von Ausbildungsgängen zu entwickeln noch zusätzlich durch den nicht unerheblichen Innovationsdruck, dem das Berufsbildungssystem unterworfen ist. Aufgrund neuer technologischer Entwicklungen verändern sich die Berufe innerhalb der Berufsfelder immer wieder stark, manche Berufe werden angepasst, manche abgeschafft, andere völlig neu etabliert. Durch diese Neuordnungsverfahren, die durch das BiBB vollzogen werden, verändert sich die Zahl der Berufe und auch ihre Struktur und Inhalte entsprechend der Arbeitsweltbedingungen in verhältnismäßig kurzer Zeit. So wurden beispielsweise zwischen 1998 und 2006 62 Berufe neu geschaffen und 162 bereits bestehende Berufe wurden grundlegend neu strukturiert (Bosch 2010, 45). Diese Neuordnungen und die damit einhergehenden stetigen Veränderungen im gesamten Feld der Ausbildungsberufe lassen das Berufsbildungssystem selbst für eingeführte Akteure wie Lehrerinnen und Lehrer unübersichtlich erscheinen, zumal die Umsetzungen der neu geordneten Berufe in jedem Bundesland unterschiedlich angegangen wird.

Vollzeitschulische Ausbildungen bzw. das Schulberufssystem und das sogenannte Übergangssystem

Der Bereich der vollzeitschulischen Ausbildungen gestaltet sich noch facettenreicher als der duale Berufsbildungsbereich, da hier die Ausbildungen in unterschiedlichen Schultypen vor dem Hintergrund stark heterogener gesetzlicher Rahmenbedingungen stattfinden und diesem Bereich eigentlich auch die Schulen des Übergangssystems zugeordnet werden könnten. Zum vollzeitschulischen System gehören unter anderem das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sowie das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), in denen keine Berufsausbildungen abgeschlossen werden können. Jedoch kann im Berufsgrundbildungsjahr, das an einer Berufsfachschule angegliedert ist, nach den BGJ-Anrechnungs-Verordnungen eine berufliche Grundbildung vermittelt werden, die dann auf eine berufliche Qualifizierung angerechnet werden kann. Beide Maßnahmen sind an Schüler adressiert, die keinen Ausbildungsvertrag abschließen konnten, jedoch aufgrund der geltenden Schulpflicht bis zur Volljährigkeit in das sogenannte berufliche Übergangssystem aufgenommen werden müssen.

Im Bereich der vollzeitschulischen Ausbildung lassen sich damit Schülerinnen und Schüler finden, die als nicht ausbildungsreif bezeichnet werden können, weil sie beispielsweise keinen qualifizierten Hauptschulabschluss erworben haben, aber auch

⁷ Welche Unterschiede sich dadurch zwischen verschiedenen Bundesländern innerhalb eines Ausbildungsberufes ergeben, kann im Kap. 3.2 nachgelesen werden

Lehrpläne unter Innovationsdruck

Die Schularten des beruflichen Übergangssystems

Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Bildungsabschluss, Schülerinnen und Schüler mit Abitur oder sogar mit bereits abgeschlossenen Ausbildungen oder Hochschulabschlüssen.

Denn neben den beruflichen Bildungsgängen des Übergangssystems lassen sich im vollzeitschulischen Bereich Ausbildungsberufe finden, die quasi-dual strukturiert sind, aber nicht zum dualen Berufsbildungssystem gehören. Gleichzeitig gibt es die Möglichkeit, duale Berufe, deren schulisches Lernen eigentlich in einer Berufsschule stattfinden würde, in das vollzeitschulische System zu verlagern und diese an Berufsfachschulen anzubinden. In diesem Fall gelten dann all jene Bestimmungen, die für die entsprechenden Berufe auch im dualen System gelten. Von diesen Ausnahmen abgesehen unterstehen alle anderen Ausbildungsberufe eigenen gesetzlichen Regelungen, die außerhalb des BBiG liegen. Dabei kann man zwischen landesrechtlich und bundesrechtlich geregelten Ausbildungsberufen unterscheiden. An Berufsfachschulen sind also Maßnahmen des Übergangssystems zu finden, wie auch Berufe, die dual sind, aber aus dem dualen System ausgelagert werden dürfen, sowie Berufe, die nicht in den Geltungsbereich des BBiG fallen, sondern eigenen gesetzlichen Bestimmungen folgen.

Betrachtet man das vollzeitschulische System hinsichtlich des Erreichens eines Ausbildungsabschlusses, erstreckt sich dieser Bereich laut KMK auf die Berufsfachschule, die Fachschulen und die Schulen des Gesundheitswesens (Dobischat 2010, 108). Dabei sind Ausbildungszeiten von einem bis drei Jahre möglich, in denen ein vollwertiger beruflicher Abschluss erworben werden kann. Gleichzeitig sind die Zugangsvoraussetzungen sehr differenziert. An den Berufsfachschulen können Ausbildungen angebonden sein, für die als Bildungsvoraussetzung ein Hauptschulabschluss notwendig ist, wie zum Beispiel bei der zweijährigen, nach Landesrecht geregelten Ausbildung zum Krankenpflegehelfer. Gleichzeitig gibt es dreijährige Ausbildungen, wie beispielsweise die Ausbildung zum/zur Altenpfleger/-in, die nach Bundesrecht geregelt ist und für die als Zugangsvoraussetzung ein Realschulabschluss notwendig ist. Besonders an dieser Ausbildung ist, dass hier sogar die Möglichkeit existiert, einen Ausbildungsvertrag mit einem Ausbildungsbetrieb abzuschließen und dieser delegiert dann die Altenpflegeschüler in die entsprechende Berufsfachschule – hier ist also das Kriterium der unterschiedlichen Träger-schaft beider Lernorte wie im dualen System erfüllt. Trotzdem fällt der Beruf nicht ins duale System, da hier weder BBiG noch HwO zur Anwendung kommen.

Eine Sonderstellung nehmen die Berufsausbildungen ein, die an Fachschulen ausgebildet werden. Fachschüler müssen eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung von mindestens zweijähriger Dauer nachweisen, um einen Bildungsgang an der Fachschule aufnehmen zu können. Mitunter sind zusätzlich Praxiszeiten in dem vorherigen Beruf nachzuweisen. Gleichzeitig kann an der Fachschule auf Antrag des Fachschülers die Fachhochschulreife mit dem Ausbildungsabschluss erworben werden. Voraussetzung dafür sind zusätzlich erbrachte Unterrichtsstunden in den allgemeinbildenden Fächern.

Das berufliche Gymnasium nimmt in den berufsbildenden Schularten ebenfalls eine Sonderrolle ein. Hier kann kein Ausbildungsabschluss erworben werden, sondern die allgemeine Hochschulreife. Die Besonderheit gegenüber den allgemeinen Gymnasien ist ein berufliches Profil, das sozusagen als Schwerpunkt dient und im Stundenplan der Schüler als berufsfeldbezogene Unterrichtsfächer zu finden ist und gleichzeitig auch Prüfungsrelevanz besitzt.

Spätestens jetzt sollte deutlich geworden sein, wie heterogen die Bildungsvoraussetzungen der Schüler im Bereich der beruflichen Schulen sind und auch wie verschieden

**Andere
vollzeitschulische
Ausbildungen
im Dickicht
unterschiedlichster
Träger und Vorgaben**

**Fachschulen
und das berufliche
Gymnasium**

die Ausbildungsberufe und Bildungsgänge gestaltet sein können. Innerhalb der Organisations- und Lernstruktur der verschiedenen Bildungsgänge ergibt sich allerdings noch ein weiteres Heterogenitätsmerkmal. So sind neben herkömmlich fächerstrukturierten Ausbildungen, auch lernfeldstrukturierte Ausbildungsberufe oder Bildungsgänge zu finden. Das heißt, während im Kontext mancher Ausbildung in der Berufsschule verschiedene Unterrichtsfächer unterrichtet werden, haben andere Ausbildungsberufe sich bereits von diesen gewohnten Fachstrukturen gelöst und unterrichten in sogenannten Lernfeldern.

Für die Lehrerinnen und Lehrer in berufsbildenden Schulen ergibt sich ein großes Feld an potentiell sehr unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten. Dabei sind die Lehrer nicht auf eine berufliche Schulart spezialisiert, sondern durch ihre Studienwahl einem Berufsfeld zugeordnet. Besonders für die Lehrer im Gesundheitswesen tritt hier der heterogene Charakter des Berufsbildungssystems deutlich hervor, da sich ebensolche einschlägigen Berufe in allen Schularten des Berufsbildungssystems finden lassen. Mitunter können Lehrer innerhalb eines berufsschulischen Zentrums, in dem sich mehrere Schularten unter einem Dach befinden, in verschiedenen Schularten parallel unterrichten, je nachdem, in welchen Ausbildungen sie eingesetzt werden. Für die Lehrer entsteht hier ein ebenso unübersichtliches Bild, wie es kennzeichnend für das deutsche Berufsbildungssystem ist.

Nachdem wir unsere Leserinnen und Leser in dieser Weise verwirrt haben, möchten wir uns im Folgenden mit der Stellung der politischen Bildung im Bereich der beruflichen Schulen beschäftigen.

3.2 Zur Stellung der politischen Bildung in der Berufsschule

Politische Bildung ist als eigenständiger Bildungsbereich im deutschen Bildungssystem seit geraumer Zeit von Kürzungen und Marginalisierungen bedroht. Spätestens seit des so genannten Bildungsschocks im Kontext der Publikation der ersten PISA-Studie werden die Bildungsanteile der politischen Bildung zugunsten des Deutsch-, Mathematik- und Sprachunterrichts reduziert. Beobachtet man die bildungspolitische Debatte, scheinen selbst naturwissenschaftliche, technische oder ökonomische Bildung derzeit höher im Kurs zu stehen als die politische Bildung. Aber wie sieht die Lage im Bereich der beruflichen Schulen aus? Ist die politische Bildung auch dort unter Druck geraten? Haben wir es hier gar mit einer doppelten Marginalisierung zu tun? Schließlich steht die berufliche Bildung im Hinblick auf bildungspolitisches Interesse häufig bereits gegenüber der allgemeinbildenden Schule im Hintergrund.

Im folgenden Kapitel soll die Situation der politischen Bildung im Bereich der berufsbildenden Schulen kurz beschrieben werden. In diesem Zusammenhang gilt es allerdings, zunächst noch einmal bildungstheoretisch das Verhältnis politischer Bildung zur Allgemeinbildung zu bestimmen und die historische Verbindung dieser Bildungsbereiche zu beschreiben, denn nur auf dieser Grundlage lässt sich die zentrale Bedeutung der politischen Bildung und ihre Stellung innerhalb der berufsbildenden Schulen angemessen erfassen.

**Heterogenitätsmerkmal:
Lernfelder**

Lehrerinnen und Lehrer werden in der Berufsschule in einer Vielzahl sehr unterschiedlicher Bildungsgänge eingesetzt

Das Verhältnis politischer Bildung zur Allgemeinbildung

In diesem Zusammenhang wollen wir zuallererst das Spannungsverhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung in den Blick zu nehmen. Denn um die Rolle des Faches Politik als allgemeinbildendes Fach im berufsbildenden System angemessen einschätzen zu können, muss zuerst geklärt werden, in welcher, mitunter kontrovers diskutierten Beziehung beide Bildungsbereiche stehen. Ein Blick in die Geschichte der Berufspädagogik offenbart einerseits, dass dieses Verhältnis einem ständigen Wechsel unterworfen ist – andererseits aber auch, dass Berufsbildung immer schon politisch war.

Ausgehend von der mittelalterlichen Erziehung zum Beruf, zu der es gehörte, dass der Lehrling seine Lehrzeit im Haus des Handwerksmeisters verbringt, stehen allgemeine und berufsspezifische Bildung in keinem Konflikt zueinander. Der Lehrling übernahm nicht nur das Wissen über handwerkliche Fähigkeiten von seinem Meister, sondern auch seine Wert- und Normenvorstellungen. Er wurde nicht nur Handwerker, sondern auch ein Mitglied der mittelalterlichen Ständeordnung und damit ein Mensch innerhalb der mittelalterlichen Gesellschaft mit ihren ständetypischen Codizes.

Die Frage nach einer Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung wird erst mit der Idee der reinen Menschenbildung im Neuhumanismus durch Wilhelm von Humboldt aufgeworfen: *„Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muß abgesondert werden, und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen“* (Humboldt 1964, 188). Humboldt deutet hiermit an, dass er für eine Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung eintritt und dass allgemeine Bildung vor der berufsspezifischen Bildung erfolgen soll. Damit einhergehend erfolgt aber auch eine Unterbewertung der beruflichen Bildung (vgl. Uhe 2004, 4).

Der Graben zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung wird allerdings bereits durch Kerschensteiner wieder eingeebnet. Denn blickt man auf Georg Kerschensteiner als einen wichtigen Vertreter der historischen Berufspädagogik, ist leicht erkennbar, dass er für eine gegenteilige Ausrichtung eintritt. 1904 verfasste er den Aufsatz „Berufs- oder Allgemeinbildung“. Darin hält er fest: *„Daß der einzelne seine Arbeit erkenne, an ihr Einsicht, Wille und Kraft üben und erstarken lasse, das ist die erste Aufgabe auf dem Weg zur Bildung. Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung.“* (Kerschensteiner 1966, 94). Deutlich zeigt Kerschensteiner damit auf, welche hohe Bedeutung er dem Beruf in der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen zuschreibt und bricht mit der neuhumanistischen Tradition.

Bis heute bezieht man sich in bildungspolitischen Debatten auf diese Argumentation Kerschensteiners, die spätestens seit 1970 auch die bildungspolitischen Vorgaben bestimmt. So formuliert der Bildungsrat beispielsweise: *„Auch wird es nicht länger zu rechtfertigen sein, einer allgemeinen eine nur beruflichen Bildung gegenüberzustellen. Das Lernen [auch in der Berufsschule (A.B.)] soll den ganzen Menschen fördern.“* (zit. nach Uhe 2004, 5). Diese Position blieb wegweisend für den weiteren Entwicklungsverlauf dieser Frage und wird entsprechend auch deutlich in der KMK-Handreichung aus dem Jahr 2007 sichtbar: *„Die Berufsschule hat eine berufliche Grund- und Fachbildung zum Ziel und erweitert die vorher erworbene allgemeine Bildung. Damit will sie zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.“* (KMK 2007, 9)

Berufsbildung und politische Bildung fallen historisch zusammen

Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung im Neuhumanismus

Neuzusammenführung von allgemeiner und beruflicher Bildung durch Kerschensteiner

Von dieser spannungsreichen Beziehung zwischen allgemeinen und berufsspezifischen Bildungsanteilen ist auch die politische Bildung betroffen, denn sie ist als allgemeinbildender Anteil in allen Berufsausbildungen verortet. Zugleich aber hat sie darüber hinaus einen ganz besonderen Bezug zur Berufspädagogik. Und dieser Bezug beginnt erneut bei Georg Kerschensteiner.

Berufliche und politische Bildung sind historisch miteinander verbunden

Politische Bildung hat in der deutschen Berufsschule eine lange Tradition. Mit Kerschensteiner, als bekanntestem Verfechter einer „staatsbürgerlichen Erziehung“, lässt sich ein enger Zusammenhang von politischer und beruflicher Bildung herleiten, obgleich die „staatsbürgerliche Erziehung“ im Sinne Kerschensteiners bei weitem nicht deckungsgleich mit den neueren kompetenzorientierten Ansätzen politischer Bildung ist. Jedoch ist man sich in der beruflichen Bildung der Tatsache bewusst, dass die von Kerschensteiner implementierte berufsspezifisch gegliederte Fortbildungsschule „im deutschen Bildungswesen die erste Schulart gewesen ist, die für die staatsbürgerliche Erziehung ein eigenes Fach im Lehrplan hatte.“ (Lange 1992, 45). Kerschensteiners Ansinnen lag dabei in der „Fortsetzung der Volkserziehung nach dem Volksschulpflichtigen Lebensalter“ (Kerschensteiner 1966, 12). Er sah in der Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit Entwicklungschancen für all jene bürgerlichen Tugenden, die am Ende in staatsbürgerlichen Tugenden wie Gerechtigkeit oder Hingabe an die Allgemeinheit münden (Ebd., 18). Staatsbürgerliche Erziehung ist aber bei Kerschensteiner nicht einfach eine Zutat zur berufsspezifischen Bildung. Vielmehr erlangt die Berufsschule ihre Legitimation in der Zielsetzung, den jungen Menschen nach der Volksschulpflicht einen Zugang in die staatsbürgerliche Gesellschaft zu ermöglichen, sie in diese zu integrieren.

Im weiteren Verlauf geriet Kerschensteiners Konzeption, heute als *Konservatives Modell* bezeichnet, mit der Herausbildung einer kritischen Erziehungswissenschaft unter Ideologieverdacht. Es ist ein Aufsatz von Wolfgang Lempert aus dem Jahr 1968, „Politische Bildung als Aufgabe des Gewerbelehrers und der Gewerbelehrerin“, der sich mittels einer ideologiekritischen Perspektive der Idee Kerschensteiners argumentativ entgegensetzt (vgl. Lange 1992, 48). Darin verändert Lempert die Zielperspektive politischer Bildung hin zur „aktive[n] und einsichtige[n] Mitwirkung an der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Lempert, zit. nach Rexing 2009, 83). Lemperts Anliegen entspricht dabei den Strömungen der damaligen Zeit. Aufbauend auf den sozialphilosophischen Ansätzen der *Frankfurter Schule* bildete sich eine kritische Erziehungswissenschaft heraus, die sich an emanzipatorischen Begrifflichkeiten orientierte. Berufliche Bildung wird nun als „Instrument individueller Aufklärung und Befreiung sowie Mittel der Beförderung gesellschaftlichen Fortschritts, der vor allem durch die Demokratisierung der Berufs- und Arbeitswelt erreicht werden soll“, gesehen (Greinert/Schlömer 1992, 261). Dieses *Emanzipatorische Modell* steht dem konservativen Modell also insofern entgegen, dass sich darin eine systemkritische Perspektive verbirgt, die bei Kerschensteiner nicht zu finden war. Kerschensteiner ging es um die Integration in die bestehende Ordnung, im emanzipatorischen Ansatz geht es hingegen um die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse durch ein selbstbestimmtes und mündiges Individuum. Und so muss der politische Unterricht in der Berufsbildung somit das Ziel verfolgen, „berufliche Autonomie zu fördern“ (Rexing 2009, 83). Denn, so Rexing weiter, „berufliche Autonomie vereint berufliche und politische Bildung im Hinblick auf die Demokratisierung wirtschaftlicher Prozesse“ (Ebd.). Es geht also um einen mündigen, beruflich

Kerschensteiner als „konservatives Modell“

Entwicklung des „Emanzipatorischen Modells“ im Kontext der kritischen Erziehungswissenschaft

tätigen Bürger, der die gesellschaftlichen Bezugsmomente seines beruflichen Handelns kennt und diese kritisch analysieren und reflektieren kann.

Im Anschluss an das Emanzipatorische Modell lässt sich noch ein dritter Ansatz identifizieren. Das *Individualistisch-kritische Modell*, das auf den Soziologen Ulrich Beck zurückgeführt werden kann, geht davon aus, dass der Beruf des Einzelnen nicht nur ein Bestandteil von Produktionsprozessen ist, sondern dass der Einzelne darin auch individuelle Entfaltungsmöglichkeiten findet. Diese Möglichkeiten stoßen einen Entwicklungsprozess an, in dem das Individuum Verwirklichung durch die Herausbildung besondere Fähigkeiten und Orientierungen findet (vgl. Beck, zit. nach Rexing 2009, 83). Gleichzeitig ist das Gesellschaftliche der beruflichen Tätigkeit immanent, konkretisiert sich als Strukturen, Mechanismen und Funktionen in der Berufarbeit (vgl. Greinert/Schlömer 1992, 265). Damit wirkt das Gesellschaftliche in das Berufliche hinein, ebenso, wie die Berufarbeit in die Gesellschaft zurück wirkt und damit auch auf das politische Handeln des Einzelnen Einfluss nimmt. Beck wirft hier nun die Frage auf, welches Gestaltungsvermögen darin für die politische Bildung enthalten ist. Im Sinne einer *kritischen Berufspraxis* stehen hier also „die politischen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten des Individuums im Rahmen der Berufstätigkeit“ im Vordergrund (Rexing 2009, 83).

Politische Bildung ist also - wie Abb. 16 zeigt - nicht allein ein allgemeinbildender Bestandteil in beruflichen Bildungsprozessen. Mit dem gesellschaftlichen Wandel und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die sich auch in der Arbeit und im Verhältnis zur Arbeit zeigen, verändert sich auch der Bezug zum politischen Lernen. Es können neue inhaltliche und didaktische Begründungszusammenhänge und Anknüpfungspunkte abgeleitet werden, die eine Interdependenz zwischen dem beruflichen und politischen Lernen herstellen. Solche derartigen Zusammenhänge hat beispielsweise Sander in seinem Buch *Beruf und Politik* hergestellt, in dem er sechs komplexe Fähigkeiten definiert, die genau auf diesen Aspekt, der Politisierung der Berufarbeit, bezogen sind und die „politisch reflektiertes berufliches Handeln“ ermöglichen (vgl. Sander 1996, 31ff.).

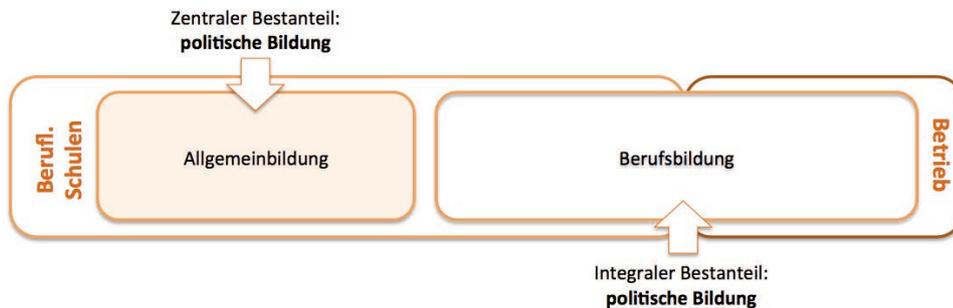


Abb. 16: Politische Bildung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung

Zusammenfassend bildet sich ab, dass die besondere historische Verflechtung von beruflicher und politischer Bildung ihren Anfang in den bildungstheoretischen Ausführungen Kerschensteiners nimmt. Mit der Abwendung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hin zu einer, im Sinne der Frankfurter Schule verstandenen kritischen Erziehungswissenschaft in den 1960/70er Jahren, veränderten sich auch die Anforderungen an den politischen Unterricht in der Berufsschule. Nicht mehr die Integration des

Ulrich Beck oder das individualistisch-kritische Modell

Berufsschule ist ohne politische Bildung bildungstheoretisch nicht vorstellbar

Bürgers in bestehende Ordnung, sondern die Kritikfähigkeit des mündigen Bürgers an den Herrschaftsverhältnissen, die sich auch im Beruf abbilden, stehen jetzt im Mittelpunkt. Diese Ziele werden allerdings vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels erneut einer Überprüfung unterzogen. Mittels des *Individualistisch-kritischen Ansatzes*, der auf Ulrich Beck zurückgeführt werden kann, wird deutlich, wie stark berufliches Handeln politisch konnotiert ist und dass in beruflichen Qualifizierungsprozessen immer auch eine Auseinandersetzung mit den beruflich relevanten gesellschaftlichen und politischen Bezugsnormen steckt, also dem beruflichen Lernen politisches Lernen immanent ist. Betrachtet man diesen Zusammenhang nun von Seiten der Fachdidaktik der politischen Bildung, ist ein erstaunlich großes Potenzial für politische Bildung an beruflichen Schulen erkennbar.

Die Frage, die sich damit an dieser Stelle stellt, ist allerdings: Wird dieses Potential der politischen Bildung in der Schule auch empirisch sichtbar? Wie lässt sich beispielsweise die konkrete Stellung der politischen Bildung als Fach innerhalb des allgemeinbildenden Fächerkanons der Berufsschule beschreiben?

Die politische Bildung als konstante Säule im Feld der allgemeinbildenden Fächer der Berufsschule

Wie bereits dargelegt wurde, kann berufliches Lernen bildungstheoretisch nicht ohne allgemeinbildende Inhalte gedacht werden. Konkret werden jedoch die Anteile der jeweiligen allgemeinbildenden Fächer und der dazugehörigen fachwissenschaftlichen Inhalte innerhalb der vielfältigen beruflichen Bildungsgänge sehr unterschiedlich gewichtet. Abhängig von den Regelungen der Bundesländer, von den beruflichen Schularten, an denen der entsprechende Ausbildungsberuf verortet ist und von den gesetzlichen Bestimmungen, die hinter den Berufen stehen und die für die jeweiligen Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen zuständig sind, ergibt sich ein völlig heterogenes Bild in den allgemeinbildenden und berufsübergreifenden Ausbildungs- und Lerninhalten. Um diesen ungeordneten Eindruck wiederzugeben und gleichzeitig aufzuzeigen, dass politische Bildung eine der deutlichsten Konstanten berufsübergreifender, also allgemeinbildender Inhalte ist, werden wir im Folgenden exemplarisch einige Ausbildungsberufe und die darin enthaltenen allgemeinbildenden Fächeranteile vorstellen.⁸

⁸ Um trotz der exemplarisch dargestellten Ausbildungen einen überblicksartigen Eindruck zu vermitteln, wurden Ausbildungsberufe aus verschiedenen Berufsfeldern ausgewählt. Dabei wird nicht auf die Berufsfelddefinition des BiBB zurückgegriffen (vgl. Tiemann 2008, 7ff.), sondern es werden als Berufsfelder solche zusammenhängenden Tätigkeitsfelder angenommen, die sich als übergreifende theoretische Zusammenhänge sowie auch als gemeinsame Handlungsanforderungen in mehreren Berufen abbilden lassen und wie sie sich in der Strukturierung beruflicher Fachrichtungen an Universitäten und Lehramtsausbildungsstätten ergeben. So ergeben sich beispielsweise die folgenden Berufsfelder: Ernährung, Chemietechnik/Umwelttechnik (bzw. Labor- und Prozesstechnik), Metalltechnik, Elektrotechnik, Bau- und Holztechnik, Sozialpädagogik sowie die Berufsfelder Gesundheit und Pflege. Zu den jeweiligen Berufsfeldern gehören verschiedene Ausbildungsberufe. Diese können dual strukturiert sein und sind somit an den Berufsschulen zu finden. Andere Berufe aus dem gleichen Berufsfeld können hingegen an einer Berufsfachschule oder an einer Fachschule angebunden sein. Damit unterscheiden sich dann auch die Anteile allgemeinbildender Inhalte. Alle Ausbildungsberufe, die dual strukturiert sind, haben in dem Bundesland, in dem die Ausbildung stattfindet, die gleichen Fachanteile im allgemeinbildenden Bereich. Das heißt, die Unterscheidung liegt dann zwischen den Bundesländern, die festlegen, welche Fächer mit welchen Zeitrichtwerten unterrichtet werden und nicht unbedingt zwischen den einzelnen dualen Ausbildungsberufen. Bei allen Berufen, die an Berufsfachschulen unterrichtet werden kann sich dieser Anteil in erheblichen Maße unterscheiden, abhängig davon, ob es ein dualer Beruf ist, der auch an einer Berufsfachschule unterrichtet werden darf (Beispiel Kosmetiker/-in), denn dann gelten die gleichen Bestimmungen wie für die Berufsschule oder ob es ein nach Landesrecht (zum Beispiel Kinderpfleger/-in) oder nach Bundesrecht (zum Beispiel Hebamme/Entbindungspfleger) geregelter Ausbildungsberuf ist. Handelt es

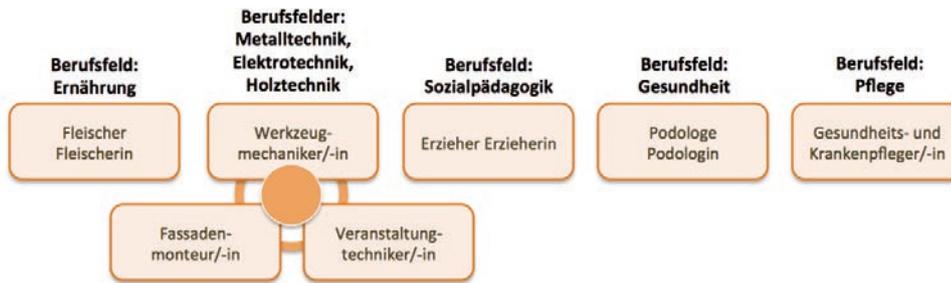


Abb. 17: Exemplarisch ausgewählte Ausbildungsberufe

Ein Beispiel aus dem Berufsfeld Ernährung: Fleischer/-in

Die Ausbildung zum Fleischer/zur Fleischerin ist ein dualer Ausbildungsberuf, dessen schulischer Anteil in der Berufsschule unterrichtet wird. Diese Ausbildung liegt in den Geltungsbereichen des Berufsbildungsgesetzes (im folgenden: BBiG) sowie der Handwerksordnung (im folgenden: HwO), außerdem gelten der *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Fleischer/-in* nach der KMK vom 18.03.2005 und die *Verordnung über die Berufsausbildung zum Fleischer/zur Fleischerin* vom 23.03.2005, in der alle, für diesen Ausbildungsberuf zutreffenden Regularien niedergeschrieben sind. Der Rahmenlehrplan gibt nur die berufsbezogenen Inhalte vor, verweist aber auf den schriftlichen Abschlussprüfungsbereich, der Wirtschafts- und Sozialkunde beinhaltet, und die dafür geltenden Bestimmungen der KMK-Elemente für den gewerblichen-technischen Ausbildungsberuf. Ein weiterer Hinweis auf allgemeinbildende Inhalte ist dort nicht zu finden. Möchte man also herausfinden, welchen allgemeinbildenden Unterricht ein Auszubildender im Beruf Fleischer in der Berufsschule zusätzlich zu den berufs-spezifischen Inhalten erhält, so sind diese Informationen in den Lehrplänen für Berufsschule in den einzelnen Bundesländern zu finden. Ein Fleischer-Auszubildender beispielsweise im *Saarland* hat in den drei Ausbildungsjahre jeweils 120 Stunden Deutsch, Sport und Religionslehre und Sozialkunde und zusätzlich 60 Stunden Wirtschaftskunde. Allgemeinbildender Bestandteil der Abschlussprüfung sind lediglich die Fächer Sozialkunde und Wirtschaftskunde, die als zentrale Prüfung schriftlich geprüft werden. Ein Auszubildender in *Brandenburg* hingegen hat im allgemeinbildenden Bereich nur vier Fächer ausgewiesen, die insgesamt pro Ausbildungsjahr mit 160 Stunden ausgewiesen sind: Deutsch, Sport, Englisch, Wirtschafts- und Sozialkunde.

Drei Beispiele aus den Berufsfeldern Metalltechnik, Elektrotechnik, Bau- und Holztechnik: Werkzeugmechaniker/-in, Fachkraft für Veranstaltungstechnik, Fassadenmonteur/-in

Hier gelten die gleichen übergeordneten Regelungen, wie sie schon beim dualen Ausbildungsberuf Fleischer/-in dargestellt wurden. Jeder Beruf hat darüber hinaus wieder einen Rahmenlehrplan, der von der KMK verfasst wurde und die berufsbezogenen In-

sich um einen Ausbildungsberuf nach Bundesrecht, dann hat jeder Beruf seine eigene Ausbildungs- und Prüfungsverordnung, die zu dem entsprechenden Bundesgesetz gehört. Die Berufe, die an Fachschulen ausgebildet werden, unterscheiden sich von den dualen Berufen dahingehend, dass sie vollzeitschulisch ausgebildet werden, andere Zugangsvoraussetzungen haben und dass bei ihnen der Anteil der allgemeinbildenden Fächer sogar noch einmal erhöht werden kann, wenn sich der Fachschüler entscheidet, auf Antrag gleichzeitig mit dem Berufsabschluss auch die Studierfähigkeit zu erwerben. Aber auch die allgemeinbildenden Anteile der Fachschulen differieren je nach Fachrichtung der Fachschule (es gibt zum Beispiel Fachschulen für Gestaltung, Fachschulen für Sozialpädagogik u.a.) sowie von Bundesland zu Bundesland.

halte regelt, sowie eine Verordnung über den Beruf, in denen Ablauf und Organisation der Ausbildung geregelt sind. Da alle diese Berufe zum gewerblich-technischen Bereich gehören, gelten auch für sie die KMK-Elemente, in denen die Prüfbereiche für die schriftliche Abschlussprüfung in Wirtschafts- und Sozialkunde niedergelegt sind. Regelungen zu den allgemeinbildenden Fächern werden wiederum von den Bundesländern getroffen. Ein Auszubildender zur Fachkraft für Veranstaltungstechnik in *Nordrhein-Westfalen* beispielsweise hat die vier allgemeinbildenden Unterrichtsfächer Deutsch/Kommunikation, Religionslehre, Sport/Gesundheitsförderung und Politik/Gesellschaftslehre mit gleichwertigen Stundenanteilen von jeweils 40 Unterrichtsstunden pro Fach und Ausbildungsjahr, genauso wie Fassadenmonteure oder ein Werkzeugmechaniker, die ebenso ihre Ausbildung in Nordrhein-Westfalen absolvieren.

Berufsfeld Sozialpädagogik: Erzieher/-in

Die Berufsausbildung zum Erzieher/zur Erzieherin ist ein vollzeitschulischer Beruf, der an Fachschulen unterrichtet wird. Die Schüler schließen einen Schulvertrag mit der entsprechenden Fachschule ab, aber keinen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb. Trotzdem ist die Ausbildung quasi dual strukturiert, Lernen findet an den beiden Lernorten Schule und Praxis statt, da im Ausbildungsverlauf Praxiseinsätze integriert sind und auch ein praktischer Prüfungsteil zum Abschluss der Ausbildung gehört. Absolviert ein Fachschüler eine Ausbildung zum Erzieher im *Freistaat Sachsen*, so hat er neben den berufsbezogenen Lernfeldern Unterricht in vier allgemeinbildenden Fächern. Das sind im einzelnen Deutsch und Englisch mit je 160 Unterrichtsstunden verteilt über die drei Schuljahre und die beiden Fächer Mathematik und Wirtschafts- und Sozialpolitik mit einem Anteil von jeweils 80 Stunden. Nimmt ein Fachschüler seine Ausbildung hingegen in *Hessen* auf, sind die allgemeinbildenden Fächer in der Ausbildung insgesamt mit einem höheren Stundenkontingent versehen als in Sachsen und unterscheiden sich auch teilweise. So haben die Fachschüler in der Erzieherausbildung in Hessen beispielsweise keinen Mathematikunterricht, dafür aber Deutsch, Fremdsprachen und Soziologie und Politik mit höheren Stundenanteilen.

Ein Beispiel aus dem Berufsfeld Gesundheit: Podologe/-in

Der zweijährige Ausbildungsberuf zum Podologen/zur Podologin ist ein bundesrechtlich geregelter Beruf im Gesundheitswesen und ist an Berufsfachschulen angesiedelt. Diese Ausbildung fällt nicht unter das BBiG und die HwO, sondern ist nach dem Podologengesetz (PodG) vom 04.12.2001 und der dazugehörigen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PodAPrV) vom 18.12.2001 gesetzlich geregelt. In dieser Ausbildung existiert noch die gewohnte Fächersystematik, das heißt, der berufsbezogene Unterricht erfolgt nicht lernfeldorientiert. In der PodAPrV sind als allgemeinbildende Bereiche lediglich Berufs-, Gesetzes- und Staatskunde mit insgesamt 40 Unterrichtsstunden und Sprache und Schrifttum mit 20 Unterrichtsstunden ausgewiesen. Ein Berufsfachschüler, der die Ausbildung zum Podologen/zur Podologin in *Bayern* absolviert, hat nun in Anlehnung an diese PodAPrV 40 Stunden in dem Fach Berufs- und Staatskunde und weitere 40 Stunden in dem Fach Deutsch. Weitere allgemeinbildende Fächer sind nicht enthalten.

Ein Beispiel aus dem Berufsfeld Pflege: Gesundheits- + Kinderkrankenpfleger/-in

Ebenso wie die Ausbildung zum Podologen/zur Podologin ist auch die dreijährige Ausbildung zum/zur Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/-in ein bundesrechtlich geregelter Beruf und damit an Berufsfachschulen angeschlossen. Für diesen Beruf gelten das Krankenpflegegesetz (KrPflG) vom 16.07.2003 und die dazugehörige Ausbildungs-

und Prüfungsverordnung (KrPflAPrV) vom 10.11.2003. Innerhalb der KrPflAPrV sind allerdings nur die berufsbezogenen Inhalte der Ausbildung geregelt, es gibt keine gesondert ausgewiesenen allgemeinbildenden Inhalte. Es findet sich lediglich der Hinweis auf 150 Unterrichtsstunden, die für pflegerelevante Kenntnisse aus Recht, Politik und Wirtschaft verwendet werden sollen. In den Anteilen der Abschlussprüfungen findet sich dann allerdings ein Prüfungsbereich, in dem unter anderem die Ausrichtung des Pflegehandelns an rechtlichen Rahmenbestimmungen und wirtschaftlichen Prinzipien nachgewiesen werden muss. Andere allgemeinbildende Inhalte finden keinen Zugang zu den Inhalten der Abschlussprüfungen. Diese Vorgaben werden von den Bundesländern nun ganz unterschiedlich umgesetzt. In *Bayern* beispielsweise sind in den Lehrplanrichtlinien für die Berufsfachschule für Krankenpflege und Kinderkrankenpflege neben fünf Lernfeldern auch allgemeinbildende Inhalte ausgewiesen. So haben die Schüler dort 40 Unterrichtsstunden Sozialkunde, die gänzlich im ersten Ausbildungsjahr absolviert werden, sowie 120 Stunden Deutsch und Kommunikation und 160 Stunden Recht und Verwaltung, die sich über alle drei Ausbildungsjahre erstrecken. In *Thüringen* weist der Lehrplan die allgemeinbildenden Stundenanteile dahingehend aus, dass die 150 Stunden für pflegerelevante Kenntnisse aus Recht, Politik und Wirtschaft genau aufgegliedert sind und sich so unter anderem 50 Stunden für Gesetzeskunde, 30 Stunden für Wirtschaftslehre im Gesundheitswesen und 20 Stunden für Staatskunde ergeben. Fasst man die exemplarische Untersuchung in einer Abbildung zusammen, entsteht folgender Eindruck:

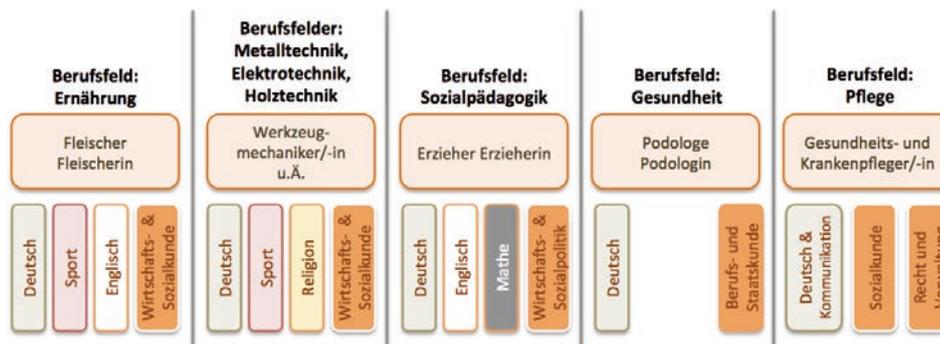


Abb. 18: Ergebnisse der exemplarischen Analyse

Zusammenfassung:

An diesen exemplarisch ausgewählten Ausbildungsgängen lässt sich zeigen, dass politische Bildung eine der wichtigsten Säulen des allgemeinbildenden Bereichs aller Berufsfelder und beruflichen Erstqualifikationen, unabhängig von beruflichen Schultypen (und den Bundesländern in denen unterrichtet wird), ist. Neben dem Fach Deutsch/Kommunikation hat lediglich der ökonomisch/politische Lernbereich eine zentrale Stellung im allgemeinbildenden Fächerkanon. Alle anderen allgemeinbildenden Fächer wie etwa der Fremdsprachenunterricht, der Mathematikunterricht oder die Fächer Religion oder Ethik werden scheinbar je nach Gusto des Bundeslandes oder entsprechend der Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der Berufe zusätzlich eingegliedert oder weggelassen.⁹ Damit scheinen die Fächer Deutsch und Politik gemeinsam mit Wirtschaft und

⁹ Inhaltlich kommt hier der politischen Bildung aber noch einmal eine ganz besondere Stellung zu, die für alle anderen allgemeinbildenden Fächer nicht in der gleichen Weise zum Tragen kommt. Denn für den Berufsbildungsbereich ist charakteristisch, dass politische Bildung als gesellschaftlicher, sozialer und lebensweltlicher Bezugsrahmen auch über

Recht die zuverlässigsten Garanten für Allgemeinbildung zu sein. In puncto Prüfungsrelevanz hat die politische Bildung allerdings die Nase vorn. Denn im Gegensatz zum Fach Deutsch/Kommunikation ist Wirtschafts- und Sozialkunde und damit das Fach Politik neben der Wirtschaftskunde in den meisten Ausbildungsberufen ein prüfungsrelevantes Fach, das beispielsweise für alle gewerblich-technischen¹⁰ und kaufmännischen¹¹ Berufe als drittes schriftliches Prüfungsfach vorgesehen ist und über 60 Minuten geprüft wird.

Etwas unbeständiger ist die Prüfungspflicht bei denjenigen Berufen, die bundesrechtlich geregelt sind und nicht in den Geltungsbereich von BBiG und HwO fallen. Hier legen die zu den Bundesgesetzen gehörenden Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen die inhaltlichen Bestandteile der Abschlussprüfungen fest, sodass sich hier ein sehr heterogenes Bild ergibt. Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/-innen beispielsweise bearbeiten in Teilen der schriftlichen Prüfungen Aufgaben, die rechtliche und wirtschaftliche Grundlagen und Prinzipien zum beruflichen Handeln beinhalten. Sozialkundliche oder rein politische Inhalte sind hier nicht Prüfungsgegenstand. Allerdings ist die Ausgestaltung der Prüfungsinhalte hier den Prüfungskommissionen der Bundesländer überlassen, sodass nach Gusto der am Aufgabenerstellungsprozess beteiligten Lehrer über die rechtlichen Vorgaben hinaus durchaus allgemeinbildende Inhalte Eingang finden können.

Hier deutet sich bereits an, dass die zentrale Stellung des politischen Lernbereichs in der Berufsschule, die sich bei der vergleichenden Betrachtung der allgemeinbildenden Fächer ergeben hat, im Lichte weiterer konkreter Strukturen möglicherweise noch einmal anders darstellen könnte. Wir wollen aus diesem Grund im nächsten Kapitel ein besonderes Augenmerk darauf richten, ob und inwiefern sich die Bedeutung der politischen Bildung in zentralen bildungspolitischen Papieren wie beispielsweise Lehrplänen, Bildungsvorgaben oder auch Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien widerspiegelt oder nicht.

die eigenständige Fachsystematik hinaus inhaltlicher Bestandteil in den Lernfeldern bzw. Lernbereichen ist. Die Begründung eines auf ein Lernfeld reduziertes berufliches Handlungsfeld beruht auch auf dem Einbezug aller gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Bezugspunkte für eben dieses berufliche Handeln. Daher ergeben sich je nach Lernfeldinhalt mehr oder weniger gesellschafts- und geisteswissenschaftliche Inhalte, die berufsbezogen interpretiert werden können, aber auch Teil der Allgemeinbildung sind. Das bedeutet, selbst wenn in einigen Ausbildungsberufen allgemeinbildende Inhalte in den Rahmenstundentafeln nicht explizit ausgewiesen sind, offenbaren sie sich doch in den Inhalten und Zeitrichtwerten der einzelnen Lernfelder.

¹⁰ Allerdings offenbart sich hier hinsichtlich der Inhalte Verbesserungsbedarf. So kritisiert Zurstrassen, dass von den „Kernproblemen unserer Zeit“, wie sie von der KMK benannt werden, lediglich das Thema „Arbeit und Arbeitslosigkeit“ berücksichtigt wird, alle anderen Inhalte sich aber auf die im BBiG und der HwO „prüfungsrelevanten und zumeist beruflich verwertbaren Lerninhalte“ beziehen (bpb 2012, 13)

¹¹ Auch in den kaufmännischen Berufen wird Wirtschafts- und Sozialkunde schriftlich geprüft, nur sind hier die KMK-Elemente von 2007 nicht inhaltlich bindende Prüfungsthemen, sondern die Prüfungen können von den regionalen IHKs erstellt werden und damit können auch andere Schwerpunkte gelegt werden. Es wäre jedoch zu vermuten, dass sich hier inhaltlich das gleiche Bild abzeichnet, wie bei den gewerblich-technischen Berufen.

3.3 Von Lehrplänen und Bildungsvorgaben

Lehrpläne sind das zentrale Mittel zu Umsetzung bildungspolitischer Ziele – zumindest in schulnahen Kontexten. Sie geben den Lehrerinnen und Lehrern vor Ort nicht nur die inhaltlichen wie methodischen Kernelemente des Bildungsbereich vor, sondern stecken auch den zeitlichen Rahmen für deren Bearbeitung ab und bilden damit die wichtigste Gelenkstelle zwischen bildungspolitischen Leitvorstellungen und schulischer Realität. Versucht man den Ist-Zustand eines Bildungsbereichs angemessen zu beschreiben, bieten Lehrpläne und Bildungsvorgaben deshalb einen hervorragenden Zugriff. Geht es um die politische Bildung an beruflichen Schulen, muss dieser Zusammenhang allerdings erneut etwas komplexer gefasst werden. Denn im Gegensatz zu den berufsbezogenen Ausbildungsinhalten, die in bundeseinheitlichen Rahmenlehrplänen festgelegt sind, gibt es für die politische Bildung an Berufsschulen keine wirklich bindenden nationalen Vorgaben. Zwar hat die GPJE nationale Bildungsstandards für die politische Bildung an berufsbildenden Schulen formuliert, diese wurden durch die KMK aber lediglich begrüßt und nie beschlossen und damit auch nie in Geltung gesetzt.¹² Lehrpläne bleiben in der politischen Bildung damit nach wie vor Ländersache und müssen durch die Kultusministerien vor Ort entwickelt werden.¹³

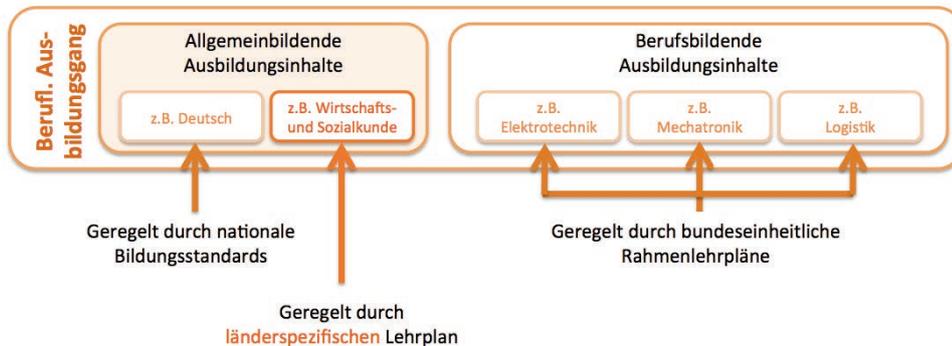


Abb. 19: Berufliche Ausbildungsgänge zwischen bundeseinheitlicher und länderspezifischer Regelung

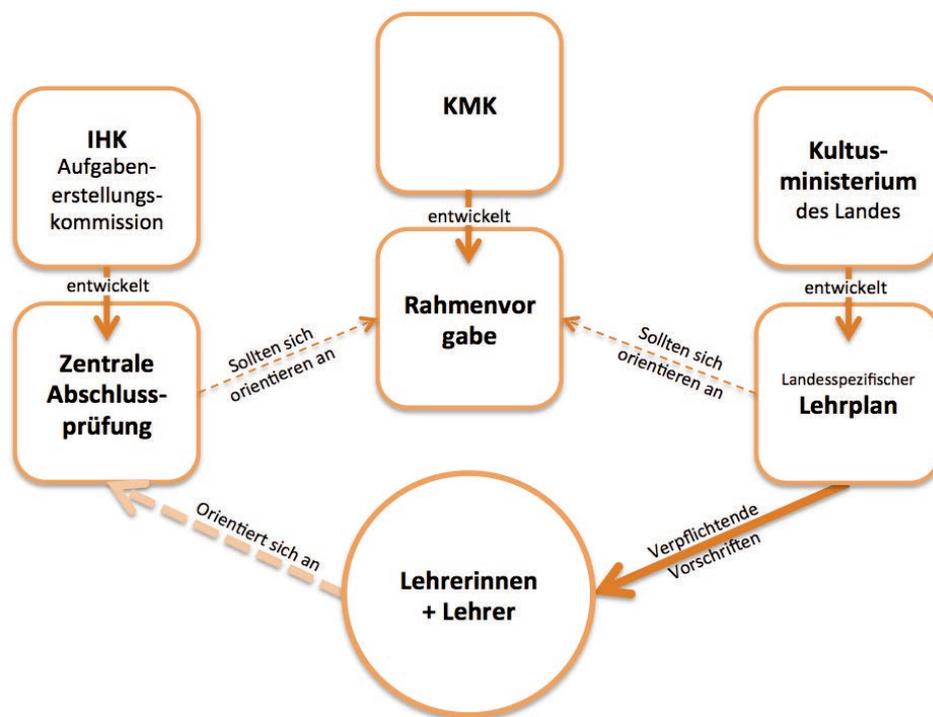
So kommt es zu der paradoxen Situation, dass man sich, wie beispielsweise im dualen Ausbildungssystem, mit der bundeseinheitlichen Gestaltung der Ausbildungsbedingungen und der daraus folgenden überregionalen Vergleichbarkeit der Ausbildungsgänge brüstet. Diese sind aber bei einem näheren Blick insbesondere aus der Perspektive der politischen Bildung gar nicht so einheitlich. Denn trotz des in der KMK-Rahmenvorgabe für den gewerblich-technischen Bereich der dualen Ausbildung¹⁴ festgelegten bundeseinheitlichen Prüfungsbereichs „Wirtschafts- und Sozialkunde“ könnte die Ausgestaltung der Lehrpläne in den Bundesländern in diesem Lernbereich nicht unterschiedlicher ausfallen. Die einzelnen Kultusministerien bestimmen die Art und den Umfang der curricularen Vorgaben für die politische Bildung weitestgehend eigenverantwortlich, und damit gestaltet sich die Ausrichtung des Faches auch von Bundesland zu Bundesland überaus ungleich. In manchen Ausbildungsgängen und manchen Bundesländer liegt gar

¹² Für die Bereich Deutsch, Mathe, Fremdsprachen und Naturwissenschaften existieren heute aber bereits nationale Bildungsstandards, die auch in der Berufsschule zur Anwendung kommen.

¹³ Sie können durch Rahmenvorgaben der KMK lediglich angeregt werden.

¹⁴ Die KMK Rahmenvorgabe trägt den vollständigen Titel: „Ausbildungs- und Prüfgegenstände für den Unterricht in der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde“ und ist im Anhang vollständig dokumentiert

überhaupt kein Lehrplan für den Bereich der politischen Bildung vor.¹⁵ Aber ein schulisches Unterrichtsfach (noch dazu von eigentlich zentraler Stellung) ohne Lehrplan? Das ist eigentlich nicht vorstellbar. Der Mangel relativiert sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher bildungspolitischer Vorgaben erheblich. Denn obwohl die Länder in ihren Lehrplänen weitestgehend selbst bestimmen können, welche Bildungsinhalte in der politischen Bildung in den unterschiedlichen berufsschulischen Ausbildungen thematisiert und nach welchen methodischen Leitvorstellungen diese bearbeitet werden sollen, fängt sich die dadurch entstehende Heterogenität durch zentral gestaltete Abschlussprüfungen wieder ein. Um das Chaos perfekt zu machen, ist für die Gestaltung dieser zentralen Abschlussprüfungen allerdings nicht die KMK, sondern je nach Berufsgruppe die Aufgabenerstellungskommissionen unterschiedlicher Industrie- und Handelskammern zuständig. Damit ergibt sich im Hinblick auf die institutionelle Struktur der bildungspolitischen Vorgaben folgendes (stark vereinfachtes) Bild:



Lehrpläne sind für die politische Bildung in den beruflichen Schulen nur ein Ordnungsmittel unter anderen.

Abb. 19: Das Who is Who bildungspolitischer Vorgaben im Feld der politischen Bildung für die Berufsschule

Wenn wir uns mit Struktur und Inhalt der politischen Bildung in der Berufsschule beschäftigen, sind Lehrpläne also nur *ein* bildungspolitisches Steuerungselement unter vielen. Sollte es für einen spezifischen Ausbildungsgang in einem spezifischen Bundesland keinen eigenen Lehrplan geben (wie es im Falle des Bundeslands Hessen der Fall ist), wissen die Lehrerinnen und Lehrer trotz allem sehr genau, was sie zu tun haben. Sie orientieren sich dann entweder unmittelbar an den vorliegenden KMK-Vorgaben oder – was viel wahrscheinlicher ist – bereiten ihre Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer Erfahrungen auf die Abschlussprüfungen der Kammern vor. Fehlende Lehr-

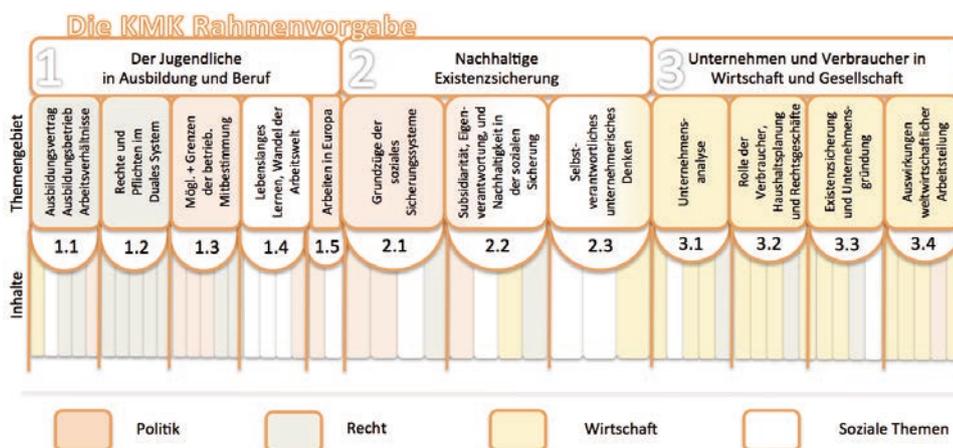
¹⁵ In Hessen beispielsweise existiert nach unseren Recherchen selbst für die duale Berufsausbildung kein gesonderter Lehrplan für politische Bildung bzw. das Fach Politik und Wirtschaft/Gemeinschaftskunde/Sozialkunde.

pläne zur politischen Bildung sind in den beruflichen Schulen also leicht durch andere Vorgaben zu ersetzen. Und selbst wenn Lehrpläne existieren, relativiert sich deren Bedeutung vor dem Hintergrund der anderen Vorgaben erheblich. Schließlich wären die Lehrerinnen und Lehrer schlecht beraten, wenn sie sich zwar akribisch an den vorgegebenen Lehrplan halten, damit ihre Schülerinnen und Schüler aber schlecht auf die bevorstehenden Abschlussprüfungen vorbereiten würden. Die zentralen Abschlussprüfungen wirken im Bereich der politischen Bildung in der Berufsschule also als mächtiger heimlicher Lehrplan, der insgeheim sehr viel mehr Einfluss ausübt als die verbindlichen landesspezifischen Lehrpläne (vgl. dazu auch Kapitel 4.3.3). Um ein angemessenes Bild der politischen Bildung in den beruflichen Schulen zeichnen zu können, müssen vor den Lehrplänen also zunächst die KMK-Rahmenvorgabe und die zentralen Abschlussprüfungen in den Blick genommen werden.

Zentrale Abschlussprüfungen bilden einen mächtigen heimlichen Lehrplan

Die KMK-Rahmenvorgabe

Die KMK-Rahmenvorgabe trägt den vollständigen Titel: Ausbildungs- und Prüfgegenstände für den Unterricht in der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen und wurde am 7.5.2008 von der Kultusministerkonferenz beschlossen.¹⁶ Sie hat orientierende Funktion, insbesondere für die Gestaltung der zentralen Abschlussprüfungen. Da Bildung Ländersache ist, müssen sich die Lehrpläne aber nicht zwingend an ihr orientieren. Formal enthält sie drei zentrale Prüfungsgebiete, die in 12 Themenbereiche untergliedert sind. Jeder Themenbereich wird anschließend mit drei bis fünf inhaltlichen Stichworten präzisiert. Analysiert man die Themenbereiche bzw. ihre inhaltliche Konkretisierung wird sehr schnell sichtbar, dass genuin politische Lerngegenstände hier eher im Hintergrund stehen. Statt dessen wird der Fokus in diesen Rahmenvorgaben verstärkt auf rechtliche und wirtschaftliche Fragestellungen im Hinblick auf den Betrieb, den Auszubildenden und allgemeine volkswirtschaftliche oder auch soziale Belange gerichtet. Selbst bei einer gutwilligen Analyse lassen sich höchstens in drei der 12 angegebenen Themenbereiche tatsächlich politische Fragestellungen lokalisieren.



In der KMK-Rahmenvorgabe dominieren Themen aus dem Bereich Recht und Wirtschaft

Abb. 20: Die KMK-Rahmenvorgabe und ihr Bezug zur politischen Bildung

¹⁶ Warum die KMK diese Vorgaben nur für gewerbliche technische Ausbildungsberufe beschlossen hat, bleibt rätselhaft. Faktisch werden sie auch in anderen dualen Ausbildungsberufen herangezogen.

Zieht man die angegeben inhaltlichen Beschreibungen hinzu, wird selbst das fraglich. Denn auch hier stehen, wie beispielsweise im Bereich 1.3 „Möglichkeiten und Grenzen (sic) betrieblicher Mitbestimmung“ Stichworte wie „Tarifrecht“ und „Tarifverträge“ eigentlich im Mittelpunkt. Immerhin lassen sich höchstwahrscheinlich soziale Themen wie „Lebenslanges Lernen“ in Themengebiet 1.4 oder „Soziale Sicherung“ in Gebiet 2.1 recht leicht an politische Fragestellungen anschließen. Die KMK-Rahmenvorgabe ist damit zumindest aus der Perspektive der politischen Bildung als eher zurückhaltendes Papier zu beschreiben. Politische Bildung kommt zwar vor, spielt aber eine stark untergeordnete Rolle. Das ist bedauerlich weil sich an dieser Vorgabe alle anderen Steuerungsinstrumente orientieren sollen. Doch trotz dieser Orientierungsfunktion lohnt sich ein gesonderter Blick auf Lehrpläne und Rahmenvorgaben.

Die Lehrpläne – Versuch einer Übersicht

Ein erstes Merkmal, anhand dessen sich die Lehrpläne zur politischen Bildung in den beruflichen Schulen beschreiben lassen, ist ihr Erscheinungstermin. Für die Ausbildung dualer Berufe beispielsweise reichen die Erscheinungsdaten der derzeit gültigen Pläne von 1994 bis 2011. Im Durchschnitt sind die Lehrpläne für den Bereich Gemeinschaftskunde/Wirtschafts- und Sozialkunde/Politik damit derzeit knapp 10 Jahre alt. Berücksichtigt man, dass einige dieser Lehrpläne – wie beispielsweise in Bremen der Fall – bereits sehr viel früher entstanden sind und in dem hier angegebenen Jahr lediglich eine kleine Überarbeitung erfahren haben UND dass im Bundesland Hessen für diesen (umfangreichen) Ausbildungsbereich auf die Entwicklung eines Lehrplans vollständig verzichtet wurde, gibt das doch Anlass zur Besorgnis.¹⁷ Denn auch wenn Lehrplänen insgesamt eine gewisse Haltbarkeit zugestanden werden kann, lässt dieser Durchschnittswert doch auf eine Vernachlässigung des Bildungsbereichs schließen.

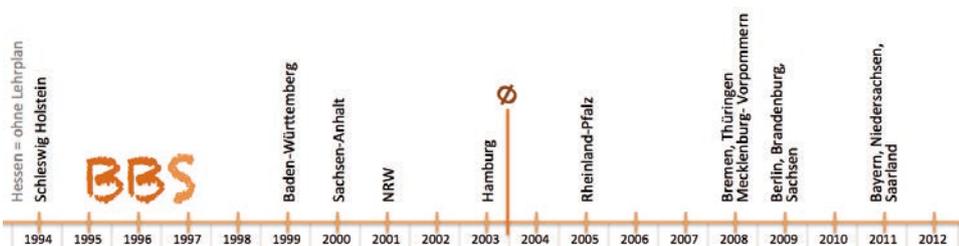


Abb. 21: Lehrpläne zur politischen Bildung für berufsbildenden Schulen (duale Berufe) nach Erscheinungsdatum

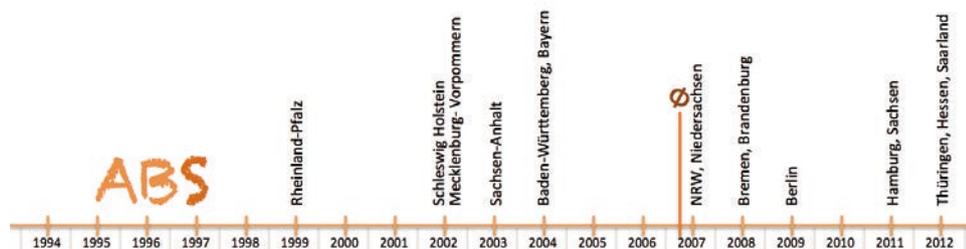


Abb. 22: Lehrpläne zur politischen Bildung für allgemeinbildende Schulen (Gymnasium) nach Erscheinungsdatum

**Lehrpläne
nicht selten veraltet,
in einem Fall sogar
fehlend**

¹⁷ Im Vergleich liegen die Lehrpläne für den politischen Lernbereich in der allgemeinbildenden Schule vollständig vor und sind durchschnittlich fast vier Jahre jünger.

Angesichts des Durchschnittsalters der derzeit gültigen Lehrpläne wird aber auch offensichtlich, dass diese in formaler wie inhaltlicher Struktur nicht an den KMK-Vorgaben von 2008 orientiert sein können.¹⁸ Sie sind schlicht vor dieser Vorgabe entstanden. Allerdings orientieren sich auch die Lehrpläne, die nach 2008 entstanden sind, nicht zwangsläufig an diesen Vorgaben. Wie am Beispiel des Lehrplans für *Politik* in Niedersachsen gezeigt werden kann, scheinen die KMK-Vorgaben eben nur eine Orientierungsmöglichkeit unter anderen zu sein. Im konkreten Fall hat man sich, statt der KMK zu folgen, entschlossen den neuen Lehrplan an der Lernfeldstruktur zu orientieren und ein – wenn auch singuläres – dann doch sehr interessantes Konzept entwickelt. Grundsätzlich lassen sich im Hinblick auf Aufbau und Inhalte der Lehrpläne innerhalb der Bundesrepublik zwei Tendenzen erkennen. Zum einen formulieren einige Bundesländer ihre Lehrpläne sehr eng, indem sie Lernziele, Lerninhalte und Hinweise sehr konkret fassen. Paradebeispiele dafür sind die Lehrpläne von Baden-Württemberg, Sachsen und Sachsen-Anhalt, die ihre Gültigkeit weitestgehend auf die duale Berufsausbildung beschränken. Eine andere Tendenz lässt sich in den letzten zehn Jahren erkennen und mit dem Stichwort Problem- oder Handlungsorientierung beschreiben. Der Fokus liegt hier nicht mehr auf abzuarbeitenden Stoffkatalogen und Stichwortlisten, sondern auf Problem- und Themenbereichen, die mit Hilfe von handlungsorientierten Methoden für die Lernenden aufbereitet werden sollen. Darüber hinaus sind diese Curricula überwiegend schulformübergreifend konzipiert, können also den heterogenen Anforderungen der Lernenden angepasst werden. Eine dritte Tendenz könnte, die – wie im Falle Niedersachsens bereits zeigte – Orientierung an Lernfeldern sein. Tatsächlich bildet sich allerdings der Lernfeldansatz in den Lehrplänen aber – wie eine neue Studie für den gewerblich technischen Bereich an der FH Münster gezeigt hat – bislang eher selten ab.

„So ergab die Analyse von aktuellen Lehrplänen für politische Bildung in beruflichen Handlungsfeldern, dass dort weiter von einer eigenen Fachsystematik und Fachstrukturen, eigenen Handlungsfeldern und Fragestellungen ausgegangen wird. Mögliche Bezüge zu den in der Struktur beruflicher Bildungsgänge dominierenden beruflichen orientierten Lernfeldern sind kaum vorhanden“ (Harth 2010, S. 56)

Wie sich diese Tendenzen in der Realität der Schule auswirken ist für uns an dieser Stelle allerdings schwer zu beschreiben.

Für die Beschreibung des Ist-Zustands der politischen Bildung in den berufsbildenden Schulen sehr viel relevanter scheinen die ebenfalls auf Landesebene und damit mit Hilfe der Lehrpläne festgelegten Regelungen über Fachbezeichnung, Fachstruktur und Stundenausstattung der politischen Bildung an beruflichen Schulen zu sein. So heißt das Fach nicht nur von Bundesland zu Bundesland (wie in Abb. 23 ersichtlich) sehr unterschiedlich, sondern wird auch von Land zu Land in extrem unterschiedlichem Zeitumfang und Zuschnitt unterrichtet. Während es in Baden-Württemberg, dem Saarland, Sachsen und Thüringen beispielsweise in einer Zweifachstruktur unterrichtet wird und damit einerseits ein Fach Gemeinschaftskunde/Sozialkunde für den politisch/rechtlichen Teil und ein zweites Fach Wirtschaftskunde für den ökonomischen Teil angeboten wird – werden diese unterschiedlichen Teile in anderen Bundesländern unter Fachbezeichnungen wie „Wirtschaft/Politik“ in Schleswig-Holstein oder „Wirtschaft und Gesellschaft“ in Hamburg in ein Fach integriert. Nicht immer wird eine solche Integration im Namen sichtbar. In Bayern, Mecklenburg-Vorpommern oder Rheinland-Pfalz heißt das integrierte Fach beispielsweise einfach „Sozialkunde“.

¹⁸ Sondern bestenfalls an das Vorgängermodell von 1984. Der Lehrplan aus Schleswig-Holstein bezieht sich gar auf KMK-Elemente von 1972

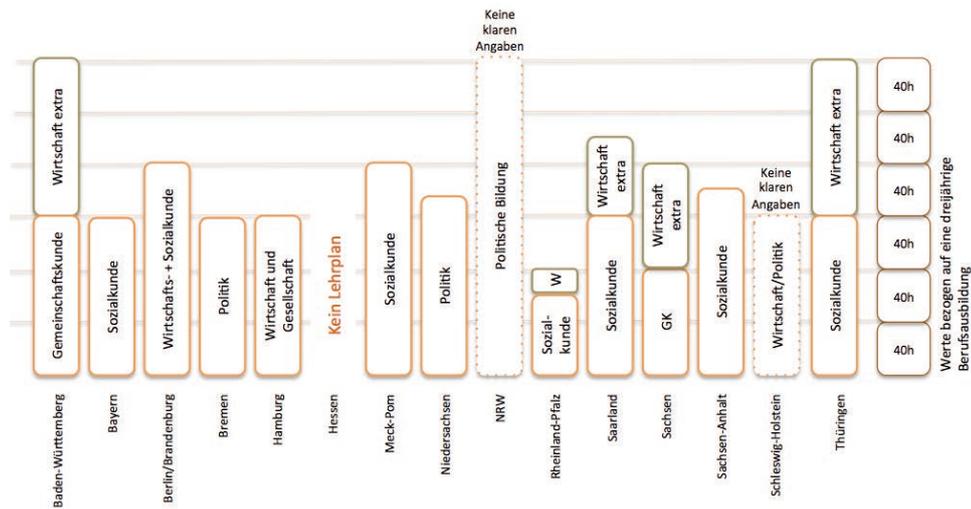


Abb. 23: Fachbezeichnung, Stundenausstattung und fachlicher Zuschnitt der politischen Bildung in den dualen Ausbildungsgängen der Berufsschule nach Bundesländern

Bemerkenswert ist überdies die Varianz der Stundenausstattung mit der das Fach in den unterschiedlichen Bundesländern unterrichtet wird. Während man die politische Bildung in Nordrhein-Westfalen für wichtig genug hält, um sie mit 80 Stunden pro Lehrjahr und damit 240 Stunden insgesamt zu unterrichten – kommt Gemeinschaftskunde in Sachsen nur im zweiten und dritten Lehrjahr mit 40 und damit insgesamt 80 Stunden in den gesamten drei Jahren der dualen Ausbildungen vor.

Vergleicht man die unterschiedlichen Lehrpläne nun im Hinblick auf das Gewicht, das sie politischen, ökonomischen und rechtlichen Bildungsinhalten zugestehen, bilden sich politische Lerninhalte in der Zweifachstruktur logischerweise sehr viel deutlicher ab als in einem Integrationsfach. Im Umkehrschluss bedeutet das für die Mehrzahl der Lehrpläne, die im Prüfbereich Wirtschafts- und Sozialkunde von einer Zweifächerstruktur abweichen, dass politische Themen deutlich unterrepräsentiert sind. Nichtsdestotrotz sind politische Themen in den Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer insgesamt aber deutlich besser repräsentiert als in den Prüfungsvorgaben der KMK. Die Lehrkräfte haben auf der Grundlage dieser Pläne also durchaus die Möglichkeit, politische Fragestellungen zu thematisieren. Wie in Kapitel 4.3.3 deutlich werden wird, verzichten allerdings nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer darauf, weil sie den Eindruck haben, dass genuin politische Themen im Rahmen der zentralen Abschlussprüfungen keine oder nur eine sehr geringe Bedeutung haben. Und damit kommen wir zu den zentralen Prüfungsvorgaben.

Die zentralen Prüfungsvorgaben

Anders als im allgemeinbildenden Schulsystem werden die zentralen Prüfungsaufgaben für die dualen Ausbildungsberufe wie gesagt nicht durch die Kultusministerien oder/ und den Lehrenden selbst, sondern von den Aufgabenerstellungseinrichtungen der Industrie- und Handelskammern erstellt.¹⁹ Zwar berufen sich die entsprechenden

¹⁹ Eine Besonderheit gibt es beispielsweise in der dualen Ausbildung zum Gießereimechaniker, weil diese neben der so genannten Kammerprüfung eine schulische Abschlussprüfung zu absolvieren haben. Ausschließlich werden dort die Prüfungsaufgaben von den entsprechenden Lehrern bzw. den Fachkonferenzen erarbeitet. Aber diese

Die Fachbezeichnung, -struktur und Stundenausstattung variiert von Bundesland zu Bundesland erheblich

Insbesondere in der „Zweifach-Struktur“ werden politische Lerninhalte gut sichtbar

Kommissionen der Kammern wie beispielsweise die Aka, ZPA, PAL oder ZFA bei der Generierung der Aufgaben grundsätzlich auf die KMK-Elemente. In einer detaillierten exemplarischen Analyse der konkreten Prüfungsaufgabensätze²⁰ konnte allerdings nachgewiesen werden, dass nur gut die Hälfte der KMK-Themenbereiche auch tatsächlich in diesen Abschlussprüfungen thematisiert werden.²¹ Obwohl politische Themen in der KMK-Vorgabe sowieso schon im Hintergrund stehen, geraten sie durch diesen Selektionsprozess der Kammern also noch weiter ins Abseits, und es kann für die Lehrerinnen und Lehrer sehr leicht der Eindruck entstehen, Politik/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde sei überhaupt kein Prüfungsfach (vgl. dazu auch Kapitel 4.3.3). Eine paradoxe Situation, die letztendlich auf den Schultern der Lehrkräfte ausgetragen wird. Denn sie sind verpflichtet, die in Lehrplänen formulierten Vorgaben umzusetzen und müssen sich zuweilen im offenen Widerspruch dazu in Verantwortung für den Erfolg ihrer Schülerinnen und Schüler an den Schwerpunkten der Abschlussprüfungen orientieren. Das bedeutet insgesamt, dass es mannigfaltig entwickelte Lehrpläne für die politische Bildung gibt, deren Wirkungsgrad jedoch durch die Prüfkultur der Kammern herabgesetzt wird, da neben der Herausbildung von Kompetenzen bei den Lernenden, das erfolgreiche Bestehen der Abschlussprüfung einen ungleich mächtigeren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung hat.

In diesem Zusammenhang ergibt sich sogar noch ein weiteres Problem, denn nicht nur politische Lerninhalte treten in den zentralen Abschlussprüfungen in den Hintergrund, sondern auch die in den Lehrplänen oft stark favorisierten schüler- und handlungs- und kompetenzorientierten Methoden und Konzepte kommen hier nicht mehr zum Tragen. Denn aus prüfungsstrategischen Gründen werden diese Prüfungen in erheblichem Umfang mit programmierten, das heißt geschlossenen, Ankreuzfragen oder Lückentexten durchgeführt, mit deren Hilfe sich (wenn überhaupt) nur das Wissen, nicht aber die Urteils- und Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler überprüfen lassen.

Zusammenfassung

Im Kontext bildungspolitischer Vorgaben relativiert sich die im vorangegangenen Kapitel noch deutlich herausgearbeitete zentrale Stellung der politischen Bildung in der Berufsschule leider erheblich. Zwar existiert das Fach in jedem Bundesland (erstaunlicherweise sogar in solchen, in denen kein Lehrplan existiert). Allerdings ist es in vielen Fällen mit einer eher kümmerlich zu nennenden Stundenausstattung versehen und verliert in Konkurrenz mit ökonomischen und rechtlichen Inhalten erheblich an Gewicht. Die Lehrpläne mögen diesen Zusammenhang je nach Bundesland zum Teil noch kaschieren, indem sie deutlich auf politische Lerninhalte hinweisen, spätestens in den durch die KMK-Rahmenvorgabe orientierten zentralen Abschlussprüfungen spielt die politische Bildung aber keine bedeutende Rolle mehr. Da Lehrpläne, KMK-Vorgaben und Abschlussprüfungen allerdings nur sehr vage miteinander verknüpft sind, gehen alle Abstimmungsprobleme zwischen den z.T. erheblich unterschiedlichen Schwerpunkten in diesen Vorgaben zu Lasten der Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schülerinnen und Schüler vor Ort.

Gegebenheit bildet in den dualen Berufsausbildungen eine absolute Ausnahme und ist sonst nur bei der Durchführung der Abschlussprüfungen der vollzeitschulischen Ausbildungen präsent.

²⁰ Aus dem Prüfungsjahr 2011/12 für die Berufe Bürokaufmann/Bürokauffrau, Koch/Köchin und Mechatroniker bzw. Mechatronikerin

²¹ Die Analyse wurde als Masterarbeit an der Professur für Didaktik der politischen Bildung in Dresden verfasst und ist leider zu umfangreich, um sie in diesem Rahmen angemessen einbinden zu können. Sie kann bei Interesse aber gerne eingesehen werden.

Im Kontext der Aufgabenstellungen der zentralen Abschlussprüfungen tritt die politische Bildung und mit ihr jede Form der Kompetenzorientierung wieder deutlich in den Hintergrund

3.4. Lehrmittelsituation

Ein wichtiger Indikator für die Bedeutung und Vitalität eines Lernbereichs stellen die Unterrichtsmaterialien dar, die für ihn bereitgestellt werden. Existieren ausreichend Unterrichtsmaterialien, fällt es den Lehrerinnen und Lehrern leicht, das geeignete Material für ihre konkrete Lerngruppe und Bedarfssituation auszuwählen. Schulbücher haben – das zeigen vielfältige Studien – einen wichtigen Einfluss auf die Unterrichtsqualität, denn sie unterstützen Lehrerinnen und Lehrer bei der Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsinhalten (vgl. Borries 2012 oder Kahlert 2010). Je jünger oder unerfahrener die Lehrerinnen und Lehrer sind, desto größer ist der Einfluss, den Schulbücher für ihren Unterricht gewinnen können. Aus diesem Grund sind Schulbücher in den verschiedenen Bundesländern auch einem aufwendigen und sorgfältigen Zulassungsprozess unterworfen. Die Bildungsbürokratie stellt in diesen Verfahren sicher, dass nicht irgendwelche Schulbücher zum Einsatz kommen, sondern ausschließlich Bücher, die den in Lehrplänen und Bildungsvorgaben formulierten inhaltlichen und methodischen Qualitätsvorstellungen genügen und gleichzeitig an die Bildungssituation und das Lernniveau angepasst sind. Schulbücher wirken damit nicht nur normierend auf Bildungsinhalte, sondern auch auf didaktische und methodische Rahmenbedingungen und passen diese an unterschiedliche Lernniveaus und Jahrgangsstufen an. Angesichts der Vielfalt und Heterogenität von Strukturen – von denen wir in Kapitel 3.1 gelesen haben – steht zu erwarten, dass für die beruflichen Schulen sogar mehr und differenziertere Materialien benötigt werden, als es für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen nötig ist. Schließlich muss unter dem Dach der beruflichen Schulen nicht nur für unzählige unterschiedliche Berufsgruppen geeignetes Material bereitgestellt werden, sondern gleichzeitig auch Rücksicht auf extrem heterogene Zugangsvoraussetzungen genommen werden.

Ein Blick in die vom Georg-Eckert-Institut jüngst bereitgestellte und gut gepflegte Datenbank der zugelassenen Schulbücher in Deutschland offenbart allerdings, dass für den Bereich der berufsbildenden Schulen erheblich weniger Schulbücher zugelassen wurden, als für den (an sich übersichtlichen Bereich) der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Denn während über die Datenbank für die Fächergruppe Politik/Sozialkunde u.Ä. in den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen 228 Schulbuchtitel angezeigt werden, lassen sich für die umfangreiche Fächergruppe Politik/Wirtschaft/Recht/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde für die berufsbildenden Schulen nur 93 Treffer erzielen.

**Anzahl der
zugelassenen
Schulbücher**

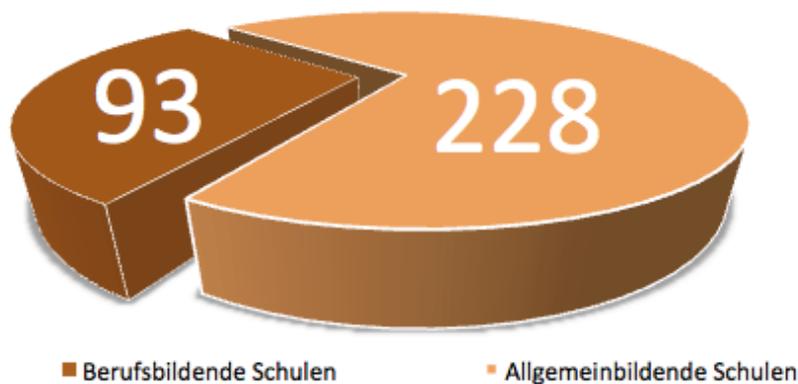


Abb. 24: Zugelassene Schulbücher für allgemein- und berufsbildende Schulen im Vergleich

Von diesen sind zudem mindestens 10 Bücher (wie beispielsweise der Schüler-Duden Politik) bereits auf den ersten Blick als Bücher erkennbar, die gar nicht speziell für die Berufsschule entwickelt wurden, sondern nur in diesem Rahmen zugelassen sind. Eine gründlichere Recherche macht sichtbar, dass viele der angegebenen 93 Bücher²² tatsächlich auch gar nicht für die Berufsschule konzipiert wurden, sondern als „normale“ Oberstufen- oder Mittelstufen-Bücher entwickelt und nachträglich (höchstwahrscheinlich auch aus Mangel an passenden Büchern) für die Berufsschule zugelassen wurden. Bereinigt man die Liste der zugelassenen Bücher für die Berufsschule um diese Titel, kommt man insgesamt auf nur ca. 30 fachspezifisch zugelassene Bücher.²³ Das wären statistisch für jedes Bundesland zwei Bücher, was angesichts der Heterogenität der Bildungsgänge und Bildungsabschlüsse in diesem Bereich und der zentralen Bedeutung, die der politischen Bildung in der Berufsschule offenbar zukommt, als katastrophaler Befund bezeichnet werden muss.

Noch einmal zur Erinnerung: Politik/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde wird in der Berufsschule in nahezu jedem Ausbildungsbereich durchgängig unterrichtet und ist in den meisten Fällen auch noch eines von drei bis fünf Prüfungsfächern der Abschlussprüfung. Die beruflichen Schulen haben zahlenmäßig mehr Schülerinnen und Schüler als alle anderen weiterführenden Schulen (vgl. Abb. 1). Diese Schüler verteilen sich allerdings – anders als in den allgemeinbildenden Schularten – auf eine Unzahl unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungsgänge. Für manchen Bildungsbereich unter dem Dach der berufsbildenden Schule existieren damit schlicht überhaupt keine Schulbücher. Und selbst für die umfangreiche Zahl der Schülerinnen und Schüler aus dem so genannten Übergangsbereich wie BVJ und BGJ, die zahlenmäßig fast ein Drittel der Gesamtschüler-schaft der beruflichen Schulen ausmachen, gibt es sage und schreibe *ein* speziell zugeschnittenes Buch in der gesamten Republik, und das trägt den vielsagenden Titel „Mit Deutsch rechnen“. Es ist im Westermann-Verlag erschienen und enthält tatsächlich auch Gemeinschafts- und Wirtschaftskundeinhalte. „Auch“ bedeutet in diesem Fall, dass die Fachanteile für Mathematik und Deutsch in diesem Buch klar das Primat haben, es ist also kein reines Schulbuch für den Politikunterricht, sondern vereint die Fächer Deutsch, Mathematik, Gemeinschafts- sowie Wirtschafts- und Sozialkunde.

In weiteren Verlagen finden sich vereinzelt bei einigen Schulbüchern Hinweise, dass sie für *alle* beruflichen Schularten geeignet wären. Eine besondere Aufbereitung für BVJ und BGJ-Schüler erfolgt jedoch nicht. Betrachtet man diese Schülergruppe aber einmal genauer, so wird deutlich, wie viele Schülerinnen und Schüler aus dem Bereich der Förderschule, mit Lernschwächen, mit negativen Lernvorerfahrungen, ohne qualifizierten Schulabschluss oder aber mit Migrationshintergrund und eventuell unzureichenden Deutschkenntnissen an diesen schulischen Bildungsgängen teilnehmen. Schulbücher für diesen besonderen Adressatenkreis müssen völlig andere Ansprüche erfüllen, als beispielsweise ein Schulbuch für die duale Berufsausbildung oder das berufliche Gymnasium. Die Vorstellung, ein Schulbuch zu entwickeln, das für alle Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen in gleicher Weise geeignet ist, erscheint in diesem Zusammenhang absurd. Angesichts der derzeitigen Lehrmittelsituation bleibt es damit dem Engagement, Interesse und auch den didaktischen Fähigkeiten der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer vor Ort überlassen, Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die an das Anforderungsniveau ihrer Schülerinnen und Schüler angepasst sind. Für nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer stellt das eine kolossale Überforderung dar.



Lehrmittelsituation ist katastrophal im Bereich BVJ und BGJ

²² Eine vollständige Liste finden Sie im Anhang

²³ Um unsere statistisch Analyse an dieser Stelle aber nicht unnötig zu belasten, rechnen wir weiter mit dem vom Georg-Eckert-Institut angegebenen Wert von 93 zugelassenen Büchern für den Bereich der berufsbildenden Schule.

Ein zusätzliches Problem wird sichtbar, wenn man sich die Erscheinungsdaten der Bücher näher betrachtet, die für die berufsbildenden Schulen zugelassen wurden. Laut Datenbank des Georg-Eckert-Instituts spannen sich die Erscheinungsjahre in diesem Materialbereich von 1992 bis 2011, wobei das statistische Durchschnittsalter der Bücher mit dem Jahr 2006 wenig aussagekräftig ist.²⁴ Entscheidend scheint vielmehr zu sein, dass seit dem Jahr 2009 lediglich 26 neue Bücher erschienen sind, was angesichts eines an Aktualität orientierten Lernbereichs wie der politischen Bildung kaum als notwendige kritische Masse bezeichnet werden kann.

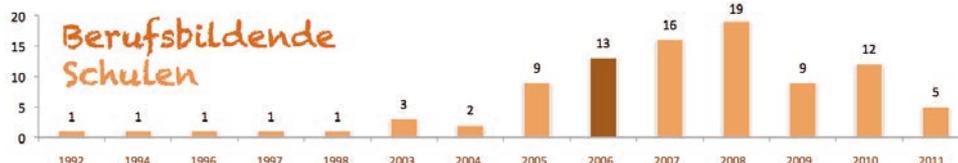


Abb. 25: Zugelassene Schulbücher für die berufsbildende Schulen nach Erscheinungsjahr – Quelle: Datenbank zugelassener Schulbücher des Georg-Eckert-Instituts Dez. 2012

Zum Vergleich: Für die allgemeinbildenden Schulen sind im selben Zeitraum immerhin 84 neue Schulbücher zugelassen worden. Eine Zahl, die den Lehrerinnen und Lehrern der drei weiterführenden allgemeinbildenden Schularten zumindest eine gewisse Auswahl ermöglicht.

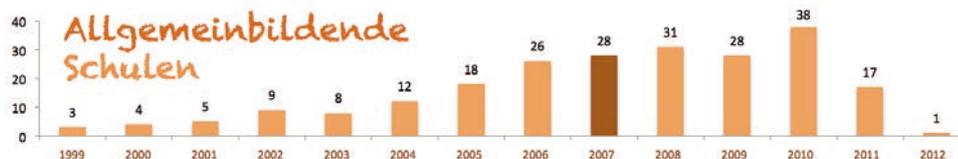


Abb. 26: Zugelassene Schulbücher für allgemeinbildende Schulen (Sek I und II) nach Erscheinungsjahr – Quelle: Datenbank zugelassener Schulbücher des Georg-Eckert-Instituts Dez. 2012

Für die Gestaltung von Lernmaterialien stellt die Heterogenität des Bildungsbereichs damit offenbar eine ernst zu nehmende Herausforderung dar. Denn angesichts der Fülle von Schularten, Bildungsgängen, Altersgruppen, Bildungsniveaus und nicht zuletzt beruflichen Felder, die unter dem Dach der Berufsschule vereint werden, reicht es nicht (wie im Bereich der allgemeinbildenden Schule durchaus üblich) für jedes Bundesland ein Buch pro Schulstufe zu konzipieren, sondern es wären in jedem Bundesland eigentlich unzählige spezifische Bücher oder Materialien für unterschiedliche Ausbildungsberufe nötig, und diese müssten intern auch noch massiv binnendifferenzierte Angebote enthalten. Das ist für Schulbuchverlage und Materialentwickler im Regelfall allerdings zu aufwendig. Die Herausforderung steigert sich zumindest potenziell zusätzlich durch den in der Berufsschule formal eingeführten Lernfeldansatz. Denn politische Bildung soll (so ist zumindest der Anspruch) nach diesem Ansatz nicht als isoliertes Fach, sondern integriert in die beruflichen Handlungslogiken der jeweiligen Berufsausbildungen, stattfinden. Die Rekonstruktion der Handlungsfelder, in denen sich die Schülerinnen

Für die politische Bildung in der Berufsschule sind zu wenig aktuelle Schulbücher vorhanden

Für die Schulbuchverlage ist die Lage der politischen Bildung in der Berufsschule ökonomisch zu zersplittert

²⁴ Dass Schulbücher nach der aufwendigen Zulassung eine ganze Weile in der Liste der zugelassenen Bücher verbleiben, muss als normal bezeichnet werden.

und Schüler mit politischen Fragen beschäftigen sollen, findet damit erst in der konkreten Interaktion der Klasse mit ihren Lehrerinnen und Lehrern statt und kann im Rahmen der Materialentwicklung nicht vorbereitet werden. Materialentwicklung oder -vorbereitung jenseits konkreter schulischer Strukturen und damit auch jenseits sehr spezifischer beruflicher Fragestellungen wird damit unmöglich.²⁵ Bettina Zurstrassen schreibt aus diesem Grund auch im Kontext der Lernfelddidaktik:

„Das Schulbuch wird in vielen Fällen als Strukturierungshilfe bei der Planung von Unterrichtsreihen entfallen. Die Lehrkräfte werden vor die Aufgabe gestellt, eigene Lernmaterialien zu entwickeln, weil die Publikation sozialwissenschaftlicher Lernmaterialien für die Lernfelddidaktik wegen der geringen Absatzmengen für die Schulbuchverlage oft wirtschaftliche unrentabel ist.“ (Zurstrassen 2010, S. 53)

Ob und inwiefern die Lehrerinnen und Lehrer sich zu einer solchen selbstständigen Produktion von Unterrichtsmaterialien überhaupt in der Lage fühlen, soll an anderer Stelle geklärt werden (vgl. Kapitel 4.3.2). Fest steht, dass mit dem Schulbuch eine wichtige Stütze der Lehrerinnen und Lehrer bei der alltäglichen Unterrichtsvorbereitung ausfällt und sie diese Aufgabe zukünftig ohne diese Hilfe zu erbringen haben. Auf der Suche nach Entlastung bleibt den Lehrerinnen und Lehrern lediglich, sich im Feld der kostenfreien Materialien, die von unterschiedlichen Trägern bereitgestellt werden, zu bedienen. Da Angebote zur ökonomischen Bildung – wie sich im Rahmen unsere Lehrplananalyse gezeigt hat – in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung sind, werden Angebote aus diesem Bereich besonders gerne angenommen. Und tatsächlich kann das Angebot in diesem Bereich auch als durchaus umfangreich beschrieben werden (vgl. Möller/Hedtke 2011). Schließlich stellen nicht wenige Wirtschaftsverbände, unternehmensnahen Stiftungen, Institute und Initiativen heute kostenfreie (Unterrichts-)Materialien zur Verfügung. Allerdings werden viele dieser Unterrichtsmaterialien – wie eine Studie an der Universität Bielefeld deutlich macht – dem in der *politischen* Bildung geltenden Kontrollversitätsgebot nicht einmal in Ansätzen gerecht – wie Möller und Hedtke selbst schreiben:

„Erste Stichproben zeigen, dass die Unterrichtsmaterialien der Wirtschaftsverbände nicht selten wissenschaftlich und politisch tendenziös sind, den Lernenden oft keinen oder kaum Raum für freies Nachdenken und eigenständige Urteilsbildung geben und so letztlich latent oder manifest manipulativ zugunsten bestimmter Welt- und Wirtschaftsbilder, Akteursgruppen und Interessenpositionen wirken. (...) Neben der Strategie, Schülermaterialien breit in die Schulen zu streuen und Lehrkräfte mit fertig ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten zu versorgen, wollen die Verbände heute auch zunehmen direkt und indirekt auf die staatliche Lehrerfortbildung Einfluss nehmen. Das erinnert an die Praxis der Pharmabranche, die – neben massiver Produktwerbung bei Laien und Professionellen – auch mittels gezielt zugeschnittener, inhaltlich von den Unternehmen kontrollierter Fortbildungsangebote ärztliche Therapiepräferenzen und Medikationen im eigenen Interesse zu beeinflussen versteht“ (Möller/Hedtke 2011, S. 19f)

Besonders deutlich wird das Problem in folgendem Textabschnitt:

„Der Bundesverband deutscher Banken betont beispielsweise im Schülerheft „WIE? Wirtschaft erleben“ die „Freiheit bei der Nutzung des Eigentums“ als wesentliches Prinzip der sozialen Marktwirtschaft; über die im Grundgesetz verankerte Gemeinwohlbindung verliert er aber kein Wort (Bankenverband 2005, 15). Die 112 Seiten umfassende Unterrichtseinheit „Wirtschaftsordnung“ des Handelsblatts und des Oldenburger IÖB kommt ganz ohne eine Thematisierung des Aspekts Gemeinwohl aus (Kaminski u.a. 2007, vgl. z. B. S. 53). Die

²⁵ Möglicherweise liegt darin auch die Ursache für den deutlichen Rückgang im Bereich der Schulbuchproduktion der sich seit 2008 abzeichnet.

Für den Bereich der ökonomischen Bildung stehen zwar vielfältige kostenfreie Materialien zur Verfügung ...

... diese sind aber oft stark tendenziös

Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) macht den Schülerinnen und Schülern unmissverständlich klar, worum es ihr in Sachen „Freiheits- und Eigentumsrechte“ politisch geht: „In Großbritannien und den USA sind diese Rechte geradezu heilig, in Deutschland aber werden sie schon vom Grundgesetz drastisch eingeschränkt: In Artikel 14 Absatz 2 heißt es: ‚Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen.‘ Zugegeben, dieses Gebot ist ohne Zweifel gut gemeint, doch von einer freiheitlichen Wirtschaftsverfassung zeugt es nun wirklich nicht.“ (INSM 2007, 21). Mit der „kapitalistischen Gemeinschaftswohlmaschine“ nach Adam Smith, so die Lobbyorganisation, funktioniert es besser: „Man kippt oben Eigeninteresse hinein – und schwups, kommt unten Gemeinwohl heraus“ (INSM 2007, 10). Ähnlich einseitig präsentiert sich das Kapitel „Eigentum: Grundlage der Marktwirtschaft“ in der umfangreichen Lose-Blatt-Sammlung „Wirtschaft – Materialien für den Unterricht“ des Bankenverbandes (Bankenverband 2009, 41-48). Nicht selten verengen Lehr-Lern-Materialien das wissenschaftliche und politische Spektrum auf eine einzige Grundposition und stellen nur diese den Lernenden vor. Besonders ausgeprägt ist dies bei Materialien, die sich mit Wirtschaftsordnung oder Sozialpolitik auseinandersetzen. (Möller/Hedtke 2011, S. 21)

Unterrichtsmaterialien mit derart offensichtlichen erbungsabsichten sollten – zumindest aus der Perspektive der politischen Bildung – nicht in der Schule eingesetzt werden. Die konkrete Frage, die sich für Lehrerinnen und Lehrer in diesem Zusammenhang stellt ist allerdings über welche Anbieter sie besser Materialien erhalten können. Die Bundeszentrale für politische Bildung, die in diesem Zusammenhang wesentlich besser beleumundet ist, stellt neben ihren Materialien für die allgemeinbildende Schule auch einige Materialien für die Berufsschule bereit. So wurde beispielsweise die umfangreiche Materialreihe *Themenblätter für den Unterricht* ursprünglich speziell für Berufsschullehrerinnen und -lehrer konzipiert. In der Praxis hat sich allerdings gezeigt, dass dieses Angebot aufgrund seiner niedrigschwelligen Zugangsweise auch und gerade von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I eingesetzt wurde, und so hat sich die Reihe in Aufmachung und Anspruch nach und nach immer weiter von der Berufsschule fortentwickelt. Heute ist die Reihe kaum noch als Material für diesen Bereich erkennbar und wird von Lehrerinnen und Lehrern aus den beruflichen Schulen auch vielfach als zu anspruchsvoll bzw. thematisch nicht passend beschrieben. Ähnliches haben Evaluationsstudien für Reihen wie *Themen und Materialien* ergeben. Als besonders interessant in diesem Zusammenhang muss allerdings der jüngst in dieser Reihe von Bettina Zurstrassen herausgegebene Band „Auch das Berufliche ist politisch“ (vgl.: Zurstrassen 2012) beschrieben werden. Denn in diesem Band werden für soziale Berufe, Berufe im Bereich Wirtschaft und Verwaltung oder Technik zum ersten Mal wirklich sehr konkrete lernfeldorientierte Beispiele zur politischen Bildung vorgestellt. Für die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort fällt der Band zwar höchstwahrscheinlich erneut etwas zu umfangreich aus, nichtsdestotrotz ist dieses Material mit seinem klaren Bezug zur politischen Bildung in der Berufsschule innerhalb des breiten Materialangebotes der Bundeszentrale für politische Bildung absolut singulär.

Auf der Suche nach seriösen Akteuren, die speziell aufbereitetes Material für die politische Bildung in der Berufsschule bereitstellen, wird die Lage dann sehr schnell sehr übersichtlich. Wir sind in unseren Recherchen lediglich auf drei weitere als interessant zu bezeichnende Plattformen gestoßen.

1.) Im Bildungsverlag EINS erscheint mit „HOT“ – einem Unterrichtsmagazin für Wirtschaftsfächer – eine Ergänzung zum gewöhnlichen Schulbuch in dem Sinn, dass darin aktuelle Wirtschaftsthemen für den Unterricht erarbeitet sind. Mit dem schnellen Wandel der Arbeitswelt verändern sich auch die an der Berufswelt orientierten Unterrichtsthemen schneller. Der Bildungsverlag EINS kommt dieser Situation entgegen, indem mit HOT, fünfmal jährlich, aktuelle Arbeitsblätter, OHP-Folien und Grafiken für den Unterrichtseinsatz bezogen werden können, worin aktuelle wirtschaftliche Geschehnisse

Seriöse Akteure setzen nicht selten andere Akzente

didaktisch und methodisch bereits für den Unterrichtseinsatz aufbereitet sind (<http://www.bildungsverlag1.de/webapp/wcs/stores/servlet/cat-group/bv1/de/55555HR>).

2.) Über die Internetplattform www.epiz-berlin.de des Entwicklungspädagogischen Bildungs- und Informationszentrums werden Unterrichtsmaterialien zum Thema globales Lernen zur Verfügung gestellt, die in besonderer Weise für den Politikunterricht in der Berufsschule geeignet sind, da hiermit den Schülern ein Zusammenhang politischer und gesellschaftlicher Probleme mit berufs- und fachspezifischen Inhalten gelingen kann.

3.) Ähnliches lässt sich im Projekt „ethos“ finden. Mit den Ansinnen, wirtschaftsethische Aspekte fachdidaktisch so aufzuarbeiten, dass sie für ökonomische und politische Bildung nutzbar gemacht werden können, wurden von den Projektbeteiligten exemplarisch Bausteine für den politischen Unterricht in der Berufsschule entwickelt (<http://www.ethos-wirtschaft.de/index.php>).

4.) So wie im Projekt „ethos“ wurde auch im Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Berufsbildung für nachhaltiges Handeln im Hotel- und Gaststättengewerbe „Globale Welt Hotel“ didaktisches Material entwickelt. Ziel des Projekts war die Herausbildung der Kompetenz zum nachhaltigen beruflichen Handeln. Mittels des Modells „Globale Welt Hotel“ soll dieses Ziel in Form speziell dafür erarbeiteter Unterrichtsmaterialien umgesetzt werden können (<http://www.ibw.uni-hamburg.de/eine-welt-hotel/Ziele.html>, 15.01.2013). Die Projektergebnisse können inzwischen in Form von Arbeitsheften und Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer über den Cornelsen-Verlag bezogen werden (<http://www.cornelsen.de/cbb/reihe/1.c.3010348.de/titel>, 15.01.2013).

Zusammenfassung

Die in Kapitel 3.1 beschriebene Heterogenität des Bildungsbereiches erweist sich spätestens im Kontext der Unterrichtsmaterialsituation als Falle. Denn für die eingeführten Schulbuchverlage ist die Produktion von Unterrichtsmitteln zur Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer in der Berufsschule aufgrund der Vielfalt an Strukturen und Bildungsgängen ökonomisch schlicht nicht rational. Im Ergebnis bedeutet das: Für Bildungsgänge mit einer gewissen Nähe zum allgemeinbildenden Bereich, wie beispielsweise das berufliche Gymnasium, mag die Materialsituation noch als ausreichend gelten, sowohl für das BVJ, das BGJ, aber wahrscheinlich auch für die dualen Ausbildungsgänge stehen kaum geeignete Unterrichtsmedien zur Verfügung. Die Lehrerinnen und Lehrer sind in diesem Zusammenhang weitgehend auf sich alleine gestellt. Falls sie versuchen sollten auf kostenfreie Materialien umzusteigen, ergibt sich sofort ein zweites Problem.

Zwar stehen – insbesondere für den Bereich der ökonomischen Bildung – vielfältige kostenfreie Materialien zur Verfügung, diese sind aber häufig stark tendenziös und genügen damit nicht den Qualitätsansprüchen der politischen Bildung.

Seriöse Akteure wie die Bundeszentrale für politische Bildung oder der ein oder andere Schulbuchverlag stellen zwar einige Materialien für berufsbildende Schulen bereit, sind in ihrer Ausrichtung aber stärker auf allgemeinbildende Schulen oder den außerschulischen Bildungsbereich hin ausgerichtet.

Die Heterogenität des Bildungsbereiches erweist sich im Bereich der Materialentwicklung als Falle

3.5 Ausbildungssituation an den Hochschulen

Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen haben einen anspruchsvollen Job. Sie haben – im Vergleich zu Lehrerinnen und Lehrern aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schulen – eine wesentlich heterogenere Schülerschaft, die sich auch aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters als anspruchsvoll erweisen könnte. Sie können in diversen und damit ganz unterschiedlich strukturierten Ausbildungsgängen eingesetzt werden und benötigen damit Durchblick in einem mehr als unübersichtlichen Feld unterschiedlichster bildungspolitischer Vorgaben. Gleichzeitig können sie sich – anders als ihre allgemeinbildenden Kolleginnen und Kollegen – nicht auf eine Unterstützung durch vorgefertigte Unterrichtsmaterialien verlassen, sondern müssen ihre Lernmaterialien weitgehend selbst gestalten. Bleibt zu hoffen, dass Lehrerinnen und Lehrer für die Berufsschule in speziell für sie abgestimmten Studiengängen auf diese anspruchsvolle Aufgabe vorbereitet werden.

Tatsächlich ist dies aber nicht grundsätzlich der Fall. So verzichten beispielsweise die Bundesländer Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern in ihren Universitäten vollständig darauf, Lehrerinnen und Lehrer für diesen Bildungsbereich auszubilden und auch andere Bundesländer halten sich in diesem Zusammenhang vornehm zurück. Nach unseren vorläufigen Recherchen werden Lehrerinnen und Lehrer für berufsbildende Schulen mit großem Engagement und einem umfangreichen fachlichen Angebot vor allem in Nordrhein-Westfalen, in Sachsen, in Niedersachsen und Bayern ausgebildet.

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die politische Bildung in der Berufsschule ist eine anspruchsvolle Aufgabe ...

... der sich überraschend wenige Universitäten stellen

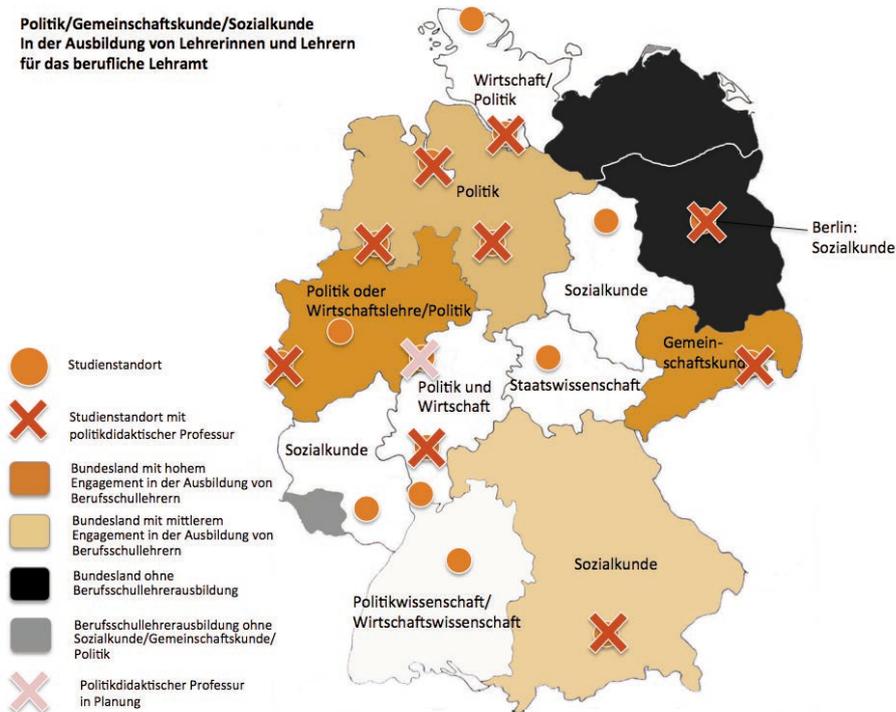


Abb. 27: Engagement der Bundesländer bei der Ausbildung von Berufsschulstudierenden im Fach Politik

Kein Wunder also, dass die KMK insbesondere im Bereich der beruflichen Schulen in den nächsten Jahren einen gravierenden Fachkräftemangel befürchtet. So schreibt die KMK in ihrer Modellrechnung für den Bedarf an Lehrkräften zwischen 2010-2020, dass insbesondere im Bereich der Beruflichen Schulen ...

„...bei durchschnittlich 2.600 kalkulierten Neubewerbern im Verhältnis zum Einstellungsbedarf von jährlich etwa 3.400 Lehrkräften in den Jahren 2010 bis 2020 eine beträchtliche Unterdeckung zu erwarten ist. Der Einstellungsbedarf kann demnach im Durchschnitt nur zu 79 % gedeckt werden. Die Lücke zwischen Nachfrage und Angebot beträgt jährlich etwas über 700 Lehrkräfte. Bis 2019 sind sowohl deutschlandweit als auch in den jeweiligen räumlichen Aggregaten derzeit zu wenige Personen im Angebot, als dass der Bedarf gedeckt werden kann. In den ostdeutschen Ländern ist die Unterdeckung gar sechs Prozentpunkte höher als in den west- deutschen Ländern.“ (KMK 2011, S 16)

Berücksichtigt man, dass selbst in Bundesländern mit überdurchschnittlich hohem Engagement im Bereich der Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern wie NRW und Bayern²⁶ in den bevorstehenden Jahren ein „Personalkollaps“ an den Beruflichen Schulen erwartet wird (vgl. Schröder 2012, S. 1) stellt sich die Lage in Bundesländern wie Brandenburg und Mecklenburg Vorpommern in denen man auf die Ausbildung von „eigenen“ Lehrkräften für das berufliche Lehramt vollständig verzichtet tatsächlich dramatisch dar. Das ist in den Schulen und Hochschulen auch durchaus bekannt wie folgende Gesprächssequenzen deutlich machen:

„Die Berufsschullehrer/innen-Ausbildung für das Land Brandenburg erfolgt an den Berliner Universitäten. Es gab damals Absprachen zwischen den Kultusministerien des Landes Berlins und Brandenburgs, einen gemeinsamen Hochschulraum zu bilden und auch in der Lehrerbildung arbeitsteilig Schwerpunkte zu setzen. Sowohl die Berufsschullehrerausbildung, als auch die Ausbildung von Sonderschulpädagogen für Brandenburg ging nach Berlin. Die Absolventenzahlen decken allerdings nicht die Bedarfe in beiden Bundesländern. Studenten mit dem Abschluss Lehramt an Gymnasien im Fach Politische Bildung können aber durchaus an Berufsschulen, Oberstufenzentren arbeiten, wenn Sie ein weiteres allgemeinbildendes Fach, das an der Berufsschule bzw. am OSZ nachgefragt wird, vertreten. (...). Im WiSe 2013/14 wird es einen neuen Zuschnitt der Lehrämter in Brandenburg geben, die an der Universität Potsdam ausgebildet werden. Aber es bleibt auch weiterhin dabei, dass wir nicht Berufsschullehrer/innen ausbilden werden.“ MBBw01HL Z14-38

Warum aber halten sich die Bundesländer bzw. Universitäten in diesem Zusammenhang so stark zurück? Welche Gründe hat das mangelnde Engagement in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen? Aus unserer Sicht lassen sich in diesem Zusammenhang drei primäre Ursachen rekonstruieren:

1. Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen müssen die Ausbildungsstandorte sowohl eine erhebliche Breite an (berufs-)fachlichen Studiengängen (also beispielsweise gewerblich/technische, medizinisch/soziale, ernährungswissenschaftliche und hauswirtschaftliche etc.), gleichzeitig aber auch an allgemeinbildenden Studiengängen bereitstellen. Dies ist für viele kleinere und mittlere Universitäten, die

In den nächsten Jahren ist mit einem erheblichen Lehrermangel im Bereich der Beruflichen Schulen zu rechnen

Gründe für das mangelnde Engagement der Hochschulen

²⁶ In Bayern erwartet man im Jahr 2015 beispielsweise einen Bedarf von 680 Lehrerinnen und Lehrern für den Bereich der berufsbildenden Schulen. Dem stehen aller Voraussicht nach aber nur 420 Bewerberinnen und Bewerber gegenüber und in dieser Zahl hat das Land Bayern für den allgemeinbildenden Bereich bereits mit einkalkuliert, dass Lehrkräfte aus dem gymnasialen Bereich zur Arbeit in der Berufsschule abgeordnet werden können. (vgl. Prognose zum Lehrerberuf in Bayern Stand -- 2012, S15)

sich im Bereich der Lehramtsstudiengänge engagieren (wie Abb. 27 zeigt) nicht leicht zu realisieren. **Die Fachhochschulen, die im Bereich der (berufs-)fachlichen, hier vor allem und technischen Studiengänge gut aufgestellt wären, verfügen wiederum nur selten über Erfahrungen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und haben deutliche Schwächen im Bereich der allgemeinbildenden Fächer.** Die großen Universitäten, die mit ihrem breiten fachlichen Angebot eigentlich hervorragende Ausbildungsstandorte wären, positionieren sich in ihrem Selbstverständnis im Bereich der akademischen Spitzenforschung und entwickeln deshalb im Regelfall nur eine geringe Aufmerksamkeit für die Herausforderung, Berufsschullehrerinnen und -lehrer auszubilden. Übrig bleiben die Technischen Universitäten, die sich tatsächlich nicht selten in diesem Bereich engagieren. Mit ihrem gewerblich-technischen Profil können diese allerdings wiederum meist nur einen Teil der notwendigen (berufs-)fachlichen Breite abdecken.

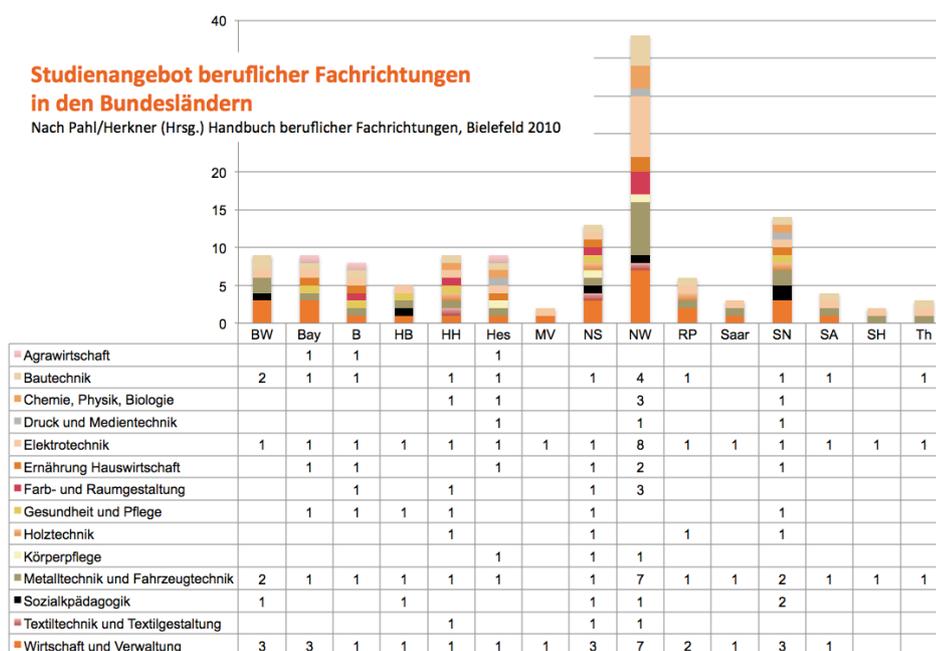


Abb. 28: Studienangebot in berufsbildenden Fächern nach Hochschulstandorten in Bundesländern

2. Als zweite Schwierigkeit tritt hinzu, dass die Nachfrage nach Studienplätzen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen deutlich geringer ausfällt als für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen. Dem häufig sehr schmalen Ausbildungsangebot der Universitäten und Hochschulen steht somit zumindest von Seiten der Studiengangsbeerberinnen und -bewerber auch kein gigantischer Bedarf gegenüber. Stattdessen möchte die überwiegende Mehrheit der Aspiranten, die sich um einen Studienplatz in einem Lehramtsstudiengang bewerben, im Anschluss in einem Gymnasium tätig werden, weil hier die „am wenigsten schwierigen“ Schüler erwartet werden und sie selbst im Regelfall mit dem Gymnasium als Lernumgebung am besten vertraut sind.

3. Den Bedarf an Lehrkräften für berufliche Schulen haben die Bundesländer aus diesem Grund in der Vergangenheit nicht selten mit Bewerberinnen und Bewerbern gedeckt,

**Quereinsteiger und
Gymnasiallehrer
helfen die Lücken
zu stopfen.**

die gar nicht für diesen Bildungsbereich ausgebildet waren (vgl. dazu beispielsweise auch Henkel 1997, S. 37). Das waren (wie bereits deutlich wurde) zum einen Lehrerinnen und Lehrer für das Gymnasium, zum anderen aber auch Quereinsteiger, die im Rahmen ihrer Meisterausbildungen oder höheren fachschulischen Ausbildungen in den beruflichen Schulen selbst rekrutiert werden konnten und von dort aus nicht selten direkt in die zweite Ausbildungsphase (das Referendariat) geschickt worden sind.²⁷ Während solche Quereinstiege für die Ausbildung der beruflichen Fächer möglicherweise leicht zu rechtfertigen sind²⁸, ergeben sich für die allgemeinbildenden Fächer in diesem Zusammenhang nicht unerhebliche Fragen (zu den möglichen Folge dieser Rekrutierungspolitik vgl. Kapitel 4.3.1). Gleichwohl geht die KMK im Kontext ihrer Bedarfsermittlung auch weiterhin sehr pragmatisch davon aus, dass „zur Bedarfsdeckung in den allgemeinbildenden Fächern in einigen Ländern auch Lehrkräfte der Lehrämter für den Sekundarbereich II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium eingesetzt werden.“ (KMK 2011, S. 20)²⁹ Warum man in diesem Zusammenhang nicht auch über den Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern aus dem Bereich der Sekundarstufe 1 nachdenkt, die für duale oder berufsvorbereitende schulische Bildungsgänge wesentlich besser qualifiziert wären, ist nicht nachvollziehbar.

Zur Ausbildungssituation im Bereich der politischen Bildung aus institutioneller Perspektive

Wenn die Ausbildungssituation zukünftiger Berufsschullehrerinnen und -lehrer aber bereits aus einer derart allgemeinen makropolitischen Perspektive als problematisch beschrieben werden muss – wie stellt sich diese Situation dann im Hinblick auf einen konkreten und damit als eher klein zu charakterisierenden Ausbildungsbereich wie die politische Bildung dar? Hier lohnt sich detaillierter Blick:

Recherchiert man beispielsweise mit Hilfe der Bildungsserver der einzelnen Kultusministerien, welche Hochschulen sich im Bereich der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen engagieren fällt auf, dass der Fokus der ersten Phase der Lehramtsausbildung offensichtlich sehr stark auf die beruflichen Fachrichtungen gerichtet ist. Denn auch wenn sich bei einer gründlichen Analyse insgesamt 57 Standorte in 14 Bundesländern entdecken lassen, in denen grundsätzlich eine Ausbildungsmöglichkeit für das Lehramt an berufsbildenden Schulen besteht, heißt das nicht, dass an jedem dieser Standorte das Fach Politik/Gemeinschaftskunde oder Sozialkunde studiert werden kann. Vielmehr stehen an vielen dieser Standorte nur sehr eingeschränkte Fachkombinationen für die Ausbildung zur Verfügung. Nach unseren (wohlmeinenden) Recherchen besteht an insgesamt 18 Standorten (in 13 Bundesländern) die Möglichkeit einen Studiengang zu wählen, der nach Abschluss des Studiums dazu qualifizieren soll, das Unterrichtsfach Politische Bildung in der berufsbildenden Schule zu unterrichten. Allerdings existiert nicht an allen diesen Ausbildungsstandorten auch tatsächlich eine Professur mit entsprechender Denomination. Und selbst wenn eine entsprechende Professur

Fokus der ersten Ausbildungsphase ist zudem stark auf berufliche Fachrichtungen fokussiert.

²⁷ Für die technischen Berufsfelder werden nach Aussagen des entsprechenden Fachlehrerverbandes für berufliche Schulen beispielsweise in NRW 80% der nötigen Lehrerinnen und Lehrer als Quereinsteiger eingestellt. Vgl. Schröder 2012b, S. 1. Dass man sich in NRW dabei überhaupt mit diesem Zusammenhang beschäftigt und publizierte Zahlen vorliegen, ist schon als gutes Zeichen zu werten, in vielen anderen Bundesländern liegen überhaupt keine Zahlen zum Zusammenhang vor.

²⁸ Schließlich können diese Lehrkräfte auf einen reichhaltigen Schatz an relevanten beruflichen Erfahrungen verweisen.

²⁹ Diese Lehrerinnen und Lehrer wurden in der konkreten Bedarfsermittlung übrigens schon einkalkuliert.

existiert, ist diese nicht zwangsläufig in die Ausbildung von Lehramtsstudierenden für berufliche Schulen eingebunden.

Hochschulstandorte mit der Möglichkeit zum Studium Lehramt an beruflichen Schulen	Ca.	57
Möglichkeit in diesem Rahmen Politik/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde als Fach zu studierend	Ca.	18
Davon: Professur für Didaktik der politischen Bildung vorhanden	Ca.	9
Davon: Professur hat Kenntnis von BBS Studierenden	Ca.	6

In diesem Sinn erklären die Inhaberinnen und Inhaber der entsprechenden Professuren in Flensburg, Eichstätt und Frankfurt auf unsere Anfrage hin mit Nachdruck, dass sie keine Kenntnis von entsprechenden Studierenden haben (obwohl an ihrer Hochschule das Fach Politik/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde für die Berufsschule ausgebildet wird). Und selbst an Standorten, an denen die Lehrstuhlinhaber wissen, dass sie Studierende dieser Bildungsgänge ausbilden, werden diese häufig als marginale Gruppe wahrgenommen.

Im Rahmen einer schriftlichen Befragung alle Politikdidaktiker und Politikdidaktikerinnen der Bundesrepublik im Herbst 2012 ergibt sich damit ein geradezu tragisches Bild der Ausbildungssituation. Viele Hochschullehrer wissen nicht ob, und wenn ja in welchem Maße, sie Studierende für das berufliche Lehramt betreuen. Sie zeigen sich häufig auch nur sehr mäßig an dieser Studierendengruppe interessiert und haben nur in den seltensten Fällen selbst Erfahrungen in diesem schulischen Bereich. Thilo Hardt – einer der wenigen Hochschullehrer, die sich explizit im Spannungsfeld von politischer Bildung und beruflicher Bildung verorten – sieht aus diesem Grund in eben diesem Zusammenhang die zentrale Ursache für die Vernachlässigung des Bildungsbereichs. So schreibt er in einem seiner Aufsätze bereits im Jahre 2010:

„in der Politikdidaktik findet die berufliche Bildung wenig Beachtung. Die Ursache dafür sind wahrscheinlich eher im Ausbildungsprofil der Politikdidaktiker und Politikdidaktikerinnen zu suchen – die in der Regel mit dem berufsbildenden Schulwesen selbst nie oder kaum in Berührung gekommen sind – als in der Bedeutung des Bildungsbereich für die politische Bildung bzw. für das Schulfach Politik. Denn neben 9 Millionen Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen besuchen immerhin rund 2,8 Millionen Schülerinnen und Schüler berufsbildende Schulen in Deutschland“ (Hardt 2010, S. 52)

Die Studierenden dieses Bildungsbereiches müssten an vielen Hochschulen allein aus quantitativen Gründen mehr als sichtbar werden. Denn Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik gehört nicht selten zu den beliebteren Fächern bzw. Fachkombinationen für die Studierenden, die sich neben ihrem berufsbildenden Fach im Bereich der allgemeinbildenden Fächer entscheiden müssen. Trotz allem nehmen die Fachdidaktiker der BRD diese Studierenden als Gruppe kaum wahr und selbst wenn Hochschullehrerinnen und -lehrer sich den Berufsschulstudierenden gegenüber aufmerksam erweisen, haben sie von Seiten der institutionellen Ausstattung (mit sehr wenigen Ausnahmen) nicht die Ka-

Studierende für das Fach politische Bildung in der Berufsschule werden, wenn überhaupt, nur als marginale Gruppe wahrgenommen

Hochschullehrer verfügen im Regelfall über KEINERLEI Erfahrung in diesem Bildungsbereich

pazitäten, gesonderte Angebote für diese Studierenden anzubieten. Zu guter Letzt sind die wenigen politikdidaktischen Hochschullehrerinnen und -lehrer, die durch eigene pädagogische Qualifikation und dezidiertes wissenschaftliches Interesse im Bereich des beruflichen Lehramts ausgewiesen sind, tragischerweise an Hochschulstandorten aktiv, an denen ihnen die entsprechenden Studierenden gar nicht zur Verfügung stehen.³⁰ Damit lassen sich aus institutioneller Perspektive zusammenfassend folgende Probleme beschreiben:

Problembeschreibung	Beispielfall	Vgl. Fälle
<p>kleinere Universitäten + Fachhochschulen haben Probleme, das breite Fächerspektrum zu gewährleisten, dass zur Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern nötig wäre</p>	<p>Die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd bildet im gestuften Bachelor/Master-System Lehrämter für berufsbildende Schulen aus. Wobei sich das Angebot jedoch auf Ingenieurpädagogik beschränkt und nur in Kooperation mit der Hochschule für Wirtschaft und Technik in Aalen angeboten wird; von insgesamt 2001 immatrikulierten Lehramtsstudenten streben dabei im WS 2010/11 17 Lehramtsstudierende den entsprechenden Masterabschluss an. Das Leitbild der Pädagogischen Hochschulen versteht diese Standorte als „bildungswissenschaftliche Universitäten, die sich ganz auf die Professionalisierung im Bildungsbereich konzentrieren, insbesondere im Lehramtsbereich“ (Monitor Lehrerbildung, 2012)³¹.</p>	<p>Bayreuth, Eichstätt, Aalen/Schwäbisch Gmünd, Ilmenau, Weimar, Lüneburg</p>
<p>An größeren und technischen Universitäten gibt es Schwächen im Bereich der all-gemeinbildenden Fächer</p>	<p>Kaiserslautern kann in diesem Zusammenhang als typischer Fall beschrieben werden: Die TU Kaiserslautern hat viele Studierende für das berufliche Lehramt (1051), davon wählen überdurchschnittlich viele das Fach Politik (448 von 1051, ca. 42,5%). Das Verhältnis der beiden angebotenen Studiengänge einerseits B.Ed. (ca. 300) und dem B.A. Integrative Sozialwissenschaft (ca. 350) hält sich im SS 2012 fast die Waage. Erschreckend ist jedoch, dass die 941 Studierenden von nur einer Professur und einer Vertretungsprofessur betreut werden (vgl. ebd. S.8). Für die fachdidaktische Betreuung der Lehramtsstudierenden ist lediglich ein pädagogischer Mitarbeiter (OStR) zuständig.</p>	<p>Darmstadt</p>
<p>Des Weiteren lässt sich feststellen, dass die didaktische Ausbildung im Bereich politische Bildung häufig als Angliederung an die hochschulansässige Wirtschaftspädagogik stattfindet.</p>	<p>Für diesen Fall lässt sich die Ausbildungssituation an der Uni Flensburg heranziehen – obwohl in Flensburg eine politikdidaktische Ausbildung ohne weiteres möglich wäre, da eine politikdidaktische Professur existiert und sachgemäß besetzt wurde werden die Studierenden für das Fach Politik/Gemeinschaftskunde dort nicht ausgebildet, sondern lediglich wirtschaftspädagogisch betreut.³²</p>	<p>Siegen, Wuppertal, Dortmund, Duisburg Essen</p>

³⁰ Bestes Beispiel für diesen Fall ist Frau Professor Dr. Betinna Zurstrassen, die die Diskussion um diesen Bildungsbereich nicht unmaßgeblich gestaltet und durch ihren Ruf an die Uni Bielefeld im Jahr 2012 nicht mehr im Bereich der Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern tätig ist.

³¹ <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/universitaet/paedagogische-hochschule-schwaebisch-gmuend>

³² Die Präferenz von wirtschaftspädagogischen Angeboten in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Berufsschule ist institutionell vielfach auch dadurch erklärbar, dass sich die Wirtschaftsfakultäten oder -Institute in diesen Studiengängen häufig in „Personalunion“ sowohl für den fachlichen wie den fachdidaktischen Studienanteil einsetzen lassen. Das ist zumindest immer dann möglich, wenn am Standort auch die Ausbildung für das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung angeboten wird. Dementsprechend beinhaltet der Arbeitsbereich des Zentrums für ökonomische Bildung in Siegen die erste Phase der Lehramtsausbildung an Berufskollegs die Studienrichtung Wirtschaftslehre/Politik.

<p>Auch an Standorten, an denen die institutionellen Strukturen für die fachdidaktische Ausbildung eigentlich günstig sind, werden die Studierenden als marginale Gruppe wahrgenommen.</p>	<p>Die Universitäten in Frankfurt oder auch in Berlin können in diesem Zusammenhang als Beispiel gelten. Hier sind seit geraumer Zeit ausgewiesene fachdidaktische Professuren vorhanden, diese nehmen die Gruppe der Lehramtsstudierenden für die beruflichen Schulen aber kaum oder gar nicht als Gruppe wahr.</p>	<p>Berlin, Eichstätt, Frankfurt, Karlsruhe, Dortmund, Duisburg-Essen</p>
<p>Trotz ausgewiesenen Interesse von Seiten der Fachdidaktik stehen die entsprechenden Studierenden nicht zur Verfügung</p>	<p>Ein geradezu tragisches Beispiel lässt sich anhand der Situation an der Uni Bielefeld beschreiben. Mit Bettina Zurstrassen steht der Hochschule eine ausgewiesene Expertin für die politische Bildung im Bereich der beruflichen Schulen zur Verfügung. Gleichzeitig ist die Uni Bielefeld aber eine der ganz wenigen Hochschulen in NRW, die NICHT in diesem Bereich ausbildet.</p>	<p>Bielefeld, Flensburg,</p>
<p>Ein gesondertes Angebot für Studierende mit Ziel Berufsschule existiert nur in Ausnahmefällen</p>	<p>Nur wenige Hochschulen haben die Kapazitäten, ein gesondertes Angebot für Lehramtsstudierende mit Studienziel Berufsschule zur Verfügung zu stellen. In Dresden existiert seit dem WS 12/13 ein solches Angebot. Die Uni Hannover bildet Quereinsteiger ins berufliche Lehramt gesondert aus und stellt Extra-Veranstaltungen zur Verfügung</p>	<p>Hannover, Dresden, (Hamburg)</p>

Die Ausbildungssituation ist damit aus institutioneller Perspektive als suboptimal zu bezeichnen. Den Studierenden dieses Bereichs stehen in ihrer universitären Ausbildung nur in Ausnahmefällen ausgewiesene Fachdidaktiker zur Verfügung und selbst wenn diese zur Verfügung stehen, werden die besonderen Bedürfnisse dieser Studierenden aus unterschiedlichen Gründen nicht berücksichtigt.³³

Zur Ausbildungssituation im Bereich der politischen Bildung aus der Perspektive der Studierenden

Neben der allgemeinen und institutionellen Perspektive sollen zur Beurteilung der Ausbildungssituation im Bereich der politischen Bildung für die Berufsschule aber auch die Auszubildenden selbst zu Wort kommen können. In diesem Fall sind das die Lehramtsstudierenden an den verschiedenen Hochschulen sowie die Lehrerinnen und Lehrer in einer retrospektiven Perspektive. Um die Hinweise, Wahrnehmungen und Eindrücke der Studierenden oder ehemaligen Studierenden besser einordnen zu können möchten wir dieser Analyse allerdings eine kurze Beschreibung dieser besonderen Gruppe voranstellen:

An Universitäten haben Lehramtsstudierende häufig keinen allzu leichten Stand. Sie werden von ihren Professorinnen und Professoren, den Dozentinnen und Dozenten, aber auch den Lehrbeauftragten und Mitarbeitern im Vergleich zu den Studierenden der „reinen“ Fachstudiengänge häufig als weniger ambitionierte Studierendengruppe wahrgenommen. Dass die Lehramtsstudierenden im Vergleich zu den Fachstudierenden im Regelfall ein breiteres Fachspektrum zu studieren haben und aus diesem Grund weniger stark in die Tiefe gehen können, wird dabei nur selten in Rechnung gestellt. Vergleicht man das Ansehen von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher schulische Bildungsgän-

Berufsschulstudierende haben an den Hochschulen keinen leichten Stand

³³ Auf dieses Phänomen hat Ludwig Henkel in seiner Studie zur Ausbildungszufriedenheit von Referendarinnen und Referendaren bereits 1997 hingewiesen. In seiner Studie konnten 20% der Referendare auf keine universitäre Ausbildung im Fach Gemeinschaftskunde verweisen und die, die es konnten, hatten wiederum zu 20% noch nie eine fachdidaktische Veranstaltung besucht. (vgl. Henkel 1997 S.35)

ge miteinander, so ist das Ansehen der Lehramtsstudierenden für die gymnasialen Bildungsgänge das vergleichsweise beste, das der Lehramtsstudierenden für die Grund- und Berufsschulen das schlechteste. Sie wirken auf ihre Dozenten nicht selten am wenigsten intellektuell und akademisch interessiert und machen deshalb in den Veranstaltungen, Klausuren und Prüfungen die meisten Schwierigkeiten. Während aber die Studierenden für den Primar- oder Grundschulbereich hinter vorgehaltener Hand als stille Mäuschen gelten, sind die Studierenden für die Berufsschule nicht selten selbstbewusst genug, ihre Bedürfnisse und z.T., auch Unzufriedenheit mit den Ausbildungsangeboten deutlich zu machen (vgl. dazu Henkel 1997 S.38). *Das hat verschiedene Gründe:*

Auch wenn es nach den Zulassungsmodalitäten der Hochschulen nicht zwingend erforderlich ist, eine Berufsausbildung vor Beginn eines Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen nachzuweisen – in den meisten Bundesländern ist vor Beginn des Studiums des beruflichen Lehramtes ein entsprechendes Praktikum nachzuweisen, das in der Regel bis zum Abschluss des Studiums insgesamt die Dauer von 12 Monaten aufweisen muss – sind unter den Studierenden in diesem Bereich nicht wenige, die sich für ihre berufliche Fachrichtung aufgrund eines zuvor erworbenen Ausbildungsabschlusses entschieden haben. Das heißt, Studierende für das berufliche Lehramt sind durchschnittlich älter als ihre Kommilitonen im allgemeinbildenden Bereich und verfügen über umfangreichere Erfahrungen im beruflichen Schulsystem. Sie können aus diesem Grund besser als ihre Mitstudierenden einschätzen, welche Ausbildungsangebote sie als nützlich und welche sie als weniger nützlich empfinden. Auch wenn diese Erfahrungen für die didaktische und pädagogische Fortentwicklung des Bildungsbereiches nicht immer förderlich erscheinen, kommen die Hochschullehrerinnen und -lehrer an diesen tief verankerten Erfahrungen im Regelfall nicht vorbei und erleben den Bildungsprozess mit Berufsschulstudierenden deshalb nicht selten als einen besonders widerständigen Prozess.

Nimmt man die Erfahrungen der Studierenden ernst und versucht sie entsprechend ihres Problemgehalts zu ordnen, lassen sich vier zentrale Problembereiche identifizieren.

Ausbildungsprobleme aus studentischer Perspektive

A. Das Theorie-Praxis-Verhältnis

Wie alle Lehramtsstudierenden beklagen sich auch Berufsschulstudierende über zu wenig Praxis im Bereich der ersten Ausbildungsphase, wie in folgender Gesprächssequenz deutlich wird:

„Also was ich von der politischen Bildung im Studium kritisieren würde da wäre das Theorie in Praxis Verhältnis, also einfach das wir viel, viel mehr praktische Seminare haben sollten mehr Praxis wie "SPÜ". Also das einfach im gesamten Studium nicht nur das Blockpraktikum A und B, sondern immer wieder aller 2-3 Monate in die Schule gegangen werden sollte. Und dann einfach enger mit den Lehrern gearbeitet werden sollte. Und das dritte ist, dass zum Bsp. bestimmte Vorlesungen und Seminare einfach für uns Lehramter nicht besonders förderlich sind oder wichtig. Das wäre bei mir Politische Theorie. Also das müsste man überdenken das man lieber mehr Praxis macht, mehr Seminare wie z.B. die Zukunftswerkstatt“. G1SN01ST Z 27-33

So massiv diese Klagen vorgebracht werden, so wenig spezifisch sind sie für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, denn sie werden von allen Studierenden – gleich welchen Lehramts – in ähnlicher Weise vorgetragen. Ähnlich unspezifisch wirken auf den ersten Blick auch Klagen über den fachwissenschaftlichen Studienanteil selbst.

B. Verhältnis der fachwissenschaftlichen Lernangebote zueinander

So finden sich in unseren Interviews immer wieder Äußerungen wie die folgende:

„Man kommt im ersten Semester an und hört dann, man macht Politik. Die Begrifflichkeiten kommen für mich mit WiSo nicht zusammen. Und ich überlege dann, ich bin Krankenschwester und sitze in einer Politikvorlesung, etwas läuft schief. Man sieht das so nicht vor dem Studium. In der Ausbildung war Politik nicht das Thema, da hatte man dann Recht und Wirtschaft und das alles fällt im Studium weg. Ich glaube, wir haben jetzt im Master keine Rechtsvorlesung oder etwas, wo wir diese Rechtsaspekte kennenlernen, die wir dann den Schülern wieder beibringen können. Und da fühle ich mich dann immer bisschen im Stich gelassen. Weil ich denke, ich weiß jetzt ganz viel über Politik und politische Theorie und Kostenleistungsrechnung. Und dann denke ich mir, dass es alles nicht schlecht war, aber es bringt nichts für die Praxis. Und vielleicht müsste man dann mal im ersten Semester klarstellen, dass die Studenten etwas mit politischer Bildung zu tun haben. Das war mir nicht klar.“ GISN01ST Z178-188

Allerdings wird bei näherer Betrachtung doch etwas durchaus Berufsschulsspezifisches in diesen Äußerungen sichtbar. Die Studierenden klagen hier nämlich nicht nur darüber, dass die fachwissenschaftlichen Angebote ihnen wenig sinnvoll erscheinen, sondern dass diese sich gar nicht erst auf die in ihrem Berufsfeld geforderten Disziplinen beziehen. Aus politikdidaktischer Perspektive ist das ein bitterer und durchaus zweischneidiger Befund – er lässt sich aber angesichts der in Kapitel 3.3 beschriebenen derzeitigen Prüfungs- und Lehrplanvorgaben häufig nicht ganz von der Hand weisen.

Eine dritte – auf den ersten Blick komplementär erscheinende – Klage der Studierenden bezieht sich auf das ...

C. Verhältnis allgemeinbildender zu berufsbildenden Angeboten

„Ich finde, dass die politische Bildung im Studium eigentlich wenig thematisiert wird konkret auf berufsbildende Schulen bezogen. Weil es auch für mich das erste Seminar ist, wo konkret Politik in der beruflichen Bildung angesprochen wird, sonst ist es sehr an der allgemeinbildenden Schule verhaftet.“ GISN01ST Z155-157

Die Studierenden haben nicht den Eindruck, dass sie die Studienangebote, die häufig eben doch eher allgemeinpädagogisch ausgerichtet sind, auf ihrer zukünftige berufliche Situation anwenden können, dazu erscheinen ihnen die Bildungsbereiche zu verschieden. Oder wie eine junge Lehrerin – angesprochen auf die Frage, wie sie selbst denn ein Seminar für Lehramtsstudierende gestalten würde, es formuliert:

I: „Wenn du so'n Seminar gestalten würdest, auf welche Besonderheiten müssten eingegangen werden? Also was sind die Besonderheiten, die ein WiSo-Lehrer berücksichtigen muss, im berufsbildenden Bereich? Oder anders: Was ist anders als im allgemeinbildenden Schulbereich? B: Na, dass wir wirklich Erwachsenenpädagogik ... da steckt Erwachsenenpädagogik dahinter. Und nicht ... ja Schüler, die unbedingt jetzt sofort von der 10. Klasse irgendwie jetzt mit dem ... mit der Schule anfangen. Sondern das sind Erwachsene und die möchten auch dementsprechend so behandelt werden.“ ISNw02LH Z150-159

Relevante und als nützlich wahrnehmbare Studienangebote kommen in der Ausbildung offenbar zu selten vor und das liegt auch und gerade daran, dass zentrale Konzepte, die die Praxis bestimmen (können), bislang nicht in die Ausbildung integriert wurden.

I: [An sich generell] das ganze Fach...In Ihrer Lehrertätigkeit, was sind Ihnen generell für Probleme aufgefallen in WiSo? IP: Ähm >holt Luft<, ein Problem war für mich (.) zum Beispiel, dass ja in der Berufsbildung Lernfelder existieren, aber (.) das Studium zu wenig auf diese Lernfelder vorbereitet hat. Also da gibt es ein Lernfeld Unternehmenskultur bei d:e:n Bürokaufleuten beispielsweise oder, ja ich glaub es waren Bürokaufleute. Und da steht sieben Stichworte Inhalte und ich wusste zum Beispiel nicht, wie ich das umsetzen (.) kann. Nun also ich konnte keine Lernsituation formulieren. Ich wusste nicht was Lernsituationen sind. Also

dieser Aspekt der Berufsbildung mit ihrer Spezifik (.) lernfeldor//lernfeldorientierter lernfeldstrukturierter Unterricht (Pause), das ist einfach zu wenig zum Tragen gekommen. ISNw04LHZ 18-29

Und als letzten Problembereich sprechen die Studierenden noch an:

D. Ausbildungssituation ist wenig spezifisch. Sie wissen nicht, wo sie nach ihrem Studium unterrichten werden. Auch die Mobilitätsanforderungen sind gewaltig.

„Dann könnte die Vorbereitung auf das Arbeiten in unterschiedlichen Bundesländern mehr im Studium zum Tragen kommen, weil die Wahrscheinlichkeit gering ist, dass alle hier in im Bundesland bleiben. Da es kaum Referendariatsplätze gibt. Für den ein oder anderen wäre es sicher ein Kulturschock“ GISN01ST Z166-169

Letztendlich kulminieren alle vier Problembereiche aber erneut in dem mit den Worten von Thilo Hardt formulierten Befund, dass die Hochschullehrerinnen und -lehrer selbst im Regelfall über keinerlei Erfahrung im Bereich der beruflichen Schulen verfügen. Dass den Studierenden dieser Zusammenhang bewusst ist, wird (aus Höflichkeit) in einer direkten Befragungssituation möglicherweise weniger deutlich. In einer bundesweiten quantitativen Analyse der Ausbildungszufriedenheit von Referendarinnen und Referendaren bildet sich dies aber deutlich ab. So geben nur 29% von 154 Referendaren an, dass es in ihrer universitären Ausbildung Professoren oder Dozenten gab, die im Hinblick auf den Politikunterricht in beruflichen Schulen als kompetent bezeichnet werden können.



Abb. 29: Qualifikation der Professoren und Dozenten aus der Sicht von Referendaren, Quelle Henkel 1997, S. 48

Zusammenfassung

Im Gegensatz zu den umfangreichen und sehr spezifischen Anforderungen, die der Bildungskontext Berufsschule mit sich bringt, kann die Ausbildungssituation der entsprechenden Lehrkräfte offenbar bislang kaum auf diesen Bildungsbereich hin abgestimmt werden. Das liegt zum einen daran, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder an den Hochschulen selbst im Regelfall über keine Erfahrung in diesem Bildungsbereich verfügen. Aber auch daran, dass die Hochschulen sich bei der Ausbildung dieser Lehrerinnen und Lehrer vornehm im Hintergrund halten. Nicht an allen Hochschulen sind die Strukturen in diesem Zusammenhang wirklich günstig. Mal fehlt es im Bereich der allgemeinbildenden, mal im Bereich der berufsbildenden Ausbildungsanteile. Aber warum hält man sich in diesem Bereich so stark zurück? Ein wesentlicher Grund scheint nach unserer Analyse darin zu bestehen, dass man sich von Seiten der bildungspolitisch Verantwortlichen daran gewöhnt hat, den Bedarf an Berufsschullehrerinnen und -lehrern entweder mit Quereinsteigern zu decken oder aber diese aus dem Pool der überzählig ausgebildeten Gymnasiallehrerinnen und -lehrer zu rekrutieren. Im Ergebnis bedeutet das, dass die Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bildungsbereich nur in Ausnahmefällen auf eine einschlägige und qualitativ hochwertige Ausbildung zurückgreifen können.

Hochschullehrerinnen und -lehrer werden von den Studierenden des beruflichen Lehramts nicht als kompetent wahrgenommen und sind es wohl auch nicht.

Im Ergebnis bedeutet das: Die Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der beruflichen Bildung sind im Regelfall nicht angemessen ausgebildet!

3.6 Ausbildungssituation in der zweiten Phase

Nachdem im vorangegangenen Kapitel gravierende Probleme bei der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen in der ersten, noch universitär organisierten Ausbildungsphase offensichtlich geworden sind, stellt sich in diesem Kapitel die Frage ob diese Probleme in der zweiten Ausbildungsphase, die an den Berufsschulen selbst stattfindet, möglicherweise wieder ausgeglichen werden. Die Chancen dazu stehen eigentlich recht gut, da als zentraler Mangel der ersten Phase im Wesentlichen das Problem beschrieben wurde, dass an den Hochschulen und Universitäten zu wenig spezifische Erfahrungen mit dem berufsschulischen Bereich vorhanden wären. An den Berufsschulen selbst sollte sich dieser Zusammenhang anders darstellen.

Nichtsdestotrotz setzen sich auch in diesem Bereich scheinbar die Probleme der Ausbildung fort. Denn auch innerhalb der Berufsschulen fehlt es offenbar an fachlich qualifizierten Ausbilderinnen und Ausbildern. Zusätzlich besteht überdies aber auch noch ein erheblicher Mangel an entsprechenden Unterrichtszeiten, in denen die Referendarinnen und Referendare sich ausprobieren können. Das wird in folgendem Interviewausschnitt mit einer Referendarin in Sachsen beispielhaft deutlich:

B: Also...mh...ich muss sagen, ich hab jetzt noch gar nicht so viel ... Gemeinschaftskunde heißt's ja ... also das Problem ist ja, wir haben ein Fach studiert, Wirtschafts- und Sozialkunde, das gibt's ja eigentlich gar nicht an der Berufsschule, ne. Also eigentlich sind das ja zwei Fächer in einem. Es gibt ja Wirtschaftskunde und Gemeinschaftskunde. Und diese zwei Fächer können wir sozusagen mit diesem Abschluss dann ... unterrichten. Und im Seminar ist das jetzt so, da ist das auch getrennt, also da gibt's ein ... ein Seminar für Wirtschaftskunde, Didak... Fachdidaktik Wirtschaftskunde und ein Seminar Fachdidaktik Gemeinschaftskunde. Und das Seminar Fachdidaktik Gemeinschaftskunde das findet aber erst im zweiten Ausbildungsjahr statt. Also im kompletten ersten Ausbildungsjahr hatten wir bis jetzt noch gar kein Fachdidaktik Gemeinschaftskunde. I1: Und haben die gesagt warum? B: Na weil einfach ... nö. I1: Die Stunden nicht reichen oder so? B: Genau. Und ja, dann ist das Problem, meine Mentorin. Die ist nur, also die ist eigentlich auch keine richtige Wirtschaftskundelehrerin, die ist eigentlich Gymnasiallehrerin für Geschichte und Sport und wo das eben mit dem Gymnasium – alle auf Teilzeit – da hat sie sich eben für die Berufsschule entschieden und hat dann so ... ja, nebenbei bissel Wirtschaftskunde sich selbst angeeignet und macht das jetzt. Die macht das ... (kurze Interviewpause)...so das dann auch mit dem Unterrichtseinsatz schwierig war für Gemeinschaftskunde, weil sie ja kein Gemeinschaftskunde gibt und man ja eigentlich Unterricht von seinem Mentor übernimmt. Im ersten Jahr, man hat ja keinen eigenen Lehrauftrag, sondern übernimmt ja nur den Unterricht vom Mentor ein Stück weit ISNw03Ref Z8-29

Was hier wie ein dramatischer Einzelfall wirken könnte, ist zumindest in den neuen Bundesländern der bildungspolitische Normalfall. Mentorinnen und Mentoren mit einschlägiger Ausbildung im Fach Gemeinschaftskunde sind in den Schulen Mangelware. Die Lehramtsanwärter und -anwärterinnen müssen sich mit Strukturen abfinden, in denen sie insgesamt wenig Hilfe erwarten können. Doch während die Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten Phase häufig über zu wenig Erfahrungen im Bereich der beruflichen Schulen verfügen und deshalb den entsprechenden Studierenden keine spezifischen Ausbildungsangebote machen konnten, mangelt es in der zweiten Phase offenbar an Personal, das über Erfahrungen *im Fach Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politik* verfügt. Einschränkend müssen wir in diesem Zusammenhang sagen, dass unsere Datenglage in diesem Bereich als eher übersichtlich beschrieben werden muss und der regionale Forschungsschwerpunkt Sachen hier möglicherweise ein leicht verzerrtes Bild liefert. Nichtsdestotrotz weist auch Henkel in seiner bundesweiten quantitativen Studie auf diesen Zusammenhang hin. Gestützt auf seine Befunde lässt sich sagen, dass zumindest vor 1997 höchstwahrscheinlich nur „jeder dritte Fachleiter [gemeint sind die Referendariatsausbilder und -ausbilderinnen an den Studienseminaren, die in den Bundes-

Es fehlen fachlich qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer sowie ausreichend Unterrichtszeiten

In den neuen Bundesländern ist die Lage dramatisch

ländern unterschiedlich bezeichnet werden, A.B.] sich erstmals im eigenen Referendariat mit politischer Bildung befasst hat“ (Henkel 1997, S. 27) – wobei die Bundesländer Sachsen und Sachsen-Anhalt an dieser Studie nicht teilgenommen haben, weil sie zu diesem Zeitpunkt noch über keinerlei verfasste Strukturen in diesem Bildungsbereich verfügen konnten. Insbesondere in den neuen Bundesländern ist der Zusammenhang offensichtlich, da sich hier nach der Wende ein erheblicher Personalbedarf aufgestaut hat und man vielen Lehrerinnen und Lehrern auch ohne die entsprechende Ausbildung gestattet hat das Fach zu unterrichten.³⁴ Diese Lehrerinnen und Lehrer verfügen heute über tiefe Berufserfahrungen – haben aber nicht selten Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den nun fachwissenschaftlich wesentlich besser ausgebildeten Studierenden und vermitteln diesen schon aus diesem Grund nicht selten den Eindruck, ihre universitäre Ausbildung sei an der Berufsschule im besten Fall unbrauchbar. Dass wir das Problem trotz allem nicht als Problem der neuen Bundesländer begreifen dürfen wird in folgender Interviewsequenz aus Hessen sichtbar:

B: „Also es ist so gewesen im Referendariat, dass teilweise die Ausbilderin selbst keine Ahnung hatte ... Also schon von den Begriffen her ... ich will jetzt auch nicht so anmaßend sein, aber dieses fehlende Wissen darüber, konnte sie im Grunde genommen ja auch nicht weiterreichen, es war ja nicht da. Und dementsprechend ist es natürlich den anderen Referendaren, die das jetzt sozusagen als Zweitfach unterrichten mussten, nur ein Fach studiert hatten, total schwer gefallen, im Grunde genommen das Gesamtbild zu verstehen.“
IHEw01LH Z 83-85

Nichtsdestotrotz stoßen wir auch in diesem Zusammenhang auf das Problem, dass die allermeisten Schwierigkeiten der zweiten Ausbildungsphase, die für die beruflichen Schulen beschrieben werden, für den Bildungsbereich selbst wenig spezifisch sind. So beklagen sich die Referendarinnen und Referendare auch hier über das Theorie-/Praxisverhältnis, die methodischen Präferenzen ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder bzw. ihrer Mentorinnen und Mentoren, die Gestaltung der Fachsitzungen, bürokratische Seminarsituationen und erneuern ihre grundsätzliche Kritik an der Form der Lehrerbildung (vgl. Henkel 1997 S. 82f). Dies lässt sich in gleicher Weise allerdings auch in den allgemeinbildenden Studienseminaren wiederfinden.

Wesentlich für den hier vorgestellten Zusammenhang scheint uns lediglich zu sein, dass die Probleme der ersten Phase der Lehramtsausbildung (die durchaus schulartspezifisch ausgeprägt waren) in der zweiten Phase vor Ort leider nicht ausgeglichen werden können.

Fazit: Probleme der ersten Phase lassen sich in der zweiten Phase nicht ausgleichen

³⁴ Diese Lehrerinnen und Lehrer sind derzeit noch im Schuldienst, müssen aber sehr bald durch ausgebildete neue Kolleginnen und Kollegen ersetzt werden.

3.7 Weiterbildungsangebote für Berufsschullehrerinnen und -lehrer im Fach Politische Bildung

Als letztes sollen in diesem dritten Teil unseres Forschungsberichts noch die Weiterbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer der Fächer Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politik in den beruflichen Schulen der verschiedenen Bundesländer in den Blick genommen werden. Allerdings ist die Lage hier alles andere als übersichtlich. Denn neben den zentralen Landeslehrerfortbildungsinstituten, die in allen 16 Bundesländern in der einen oder anderen Form vorhanden sind, könnten – zumindest potenziell – in einigen Bundesländern noch weitere Akteure wichtig sein.³⁵ Zudem liefert jede Recherche in diesem Bereich bestenfalls eine Momentaufnahme des gegenwärtigen Angebots, das sich in einem anderen Angebotsjahr möglicherweise schon wieder anders darstellen könnte. Wir halten es trotz allem für geboten, zumindest einen kurzen Blick auf die Lehrerweiterbildungsangebote zu nehmen. Denn Lehrerweiterbildungen sind insbesondere dann bedeutungsvoll, wenn in einem Bildungsbereich viele Lehrerinnen und Lehrer fachfremd eingesetzt werden. Wie unsere Analyse gezeigt hat, müssen wir für den Bereich der politischen Bildung in den beruflichen Schulen von einer solchen Situation ausgehen. Denn durch die Ausbildung an den Hochschulen kann offensichtlich nicht der Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern in diesem Bildungsbereich gedeckt werden. Aus diesem Grund unterrichten nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer dieses Fach, ohne es im Rahmen ihrer universitären Ausbildung je studiert zu haben – und wenn sie es studiert haben, dann unter Anleitung von Ausbilderinnen und Ausbildern, die wenig Expertise in der beruflichen Bildung hatten. Andere Lehrerinnen und Lehrer unterrichten dieses Fach in der Berufsschule, obwohl sie ursprünglich für das Gymnasium ausgebildet wurden, und sehen sich damit einem Schülerklientel ausgesetzt, auf das sie sich durch ihre Ausbildung nicht vorbereitet fühlen. So oder so benötigen diese Lehrerinnen und Lehrer Weiterbildungen.³⁶

Versucht man die entsprechenden Weiterbildungsangebote der unterschiedlichen Bundesländer zusammenfassend zu beschreiben, lassen sich mindestens vier verschiedene Muster erkennen.

Muster 1: Angebote zur Vertiefung fachwissenschaftlicher Zusammenhänge.

Die meisten Angebote, die wir recherchieren konnten, waren Angebote zur fachwissenschaftlichen Weiterbildung. Das ist einigermaßen überraschend, denn bereits in der ersten Ausbildungsphase nehmen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer fachwissenschaftliche Angebote als wenig qualifizierend wahr. Häufig werden diese Angebote überdies als schulformübergreifende Maßnahme angeboten. Das heißt, Themen wie das politische System in der Bundesrepublik, Europa oder Ähnliches werden für alle Schularten im jeweiligen Bundesland ausgeschrieben und mit den föderalen Weiterbildungsträgern zusammen organisiert, und darauf beschränkt sich auch schon die thematische Vielgestaltigkeit dieses Weiterbildungsbereichs. Zuweilen finden sich aber auch einzelne Außenseiterangebote, die Themen wie Rechtsextremismus oder Schuldenprävention

³⁵ Möchte man die Weiterbildungssituation in Bayern erfassen, kommt man in diesem Kontext beispielsweise nicht an der Akademie für politische Bildung in Tutzing vorbei. In einigen Bundesländern wie Schleswig-Holstein und Sachsen werden wichtige Weiterbildungen in Kooperation mit der Landeszentralen für politische Bildung angeboten, in Niedersachsen oder Thüringen spielen die Landeszentralen keine bedeutende Rolle. In Hamburg wiederum verweist man im Bereich der Weiterbildungen für die politische Bildung in Berufsschulen gerne auf Angebote von Wirtschaftsinstituten und Banken etc.

³⁶ Nicht erfassen konnten wir bei dieser Recherche die expliziten Quereinsteigerprogramme, die es im Bundesland Niedersachsen sicher gibt, in Thüringen gab und in Sachsen geben wird und die insbesondere für Ingenieurinnen und Ingenieure entwickelt wurden, die bereit sind an die Berufsschule zu gehen und neben einem technischen Fach noch ein allgemeinbildendes Fach an der Hochschule studieren müssen.

behandeln, diese werden in der Regel von weiteren privaten Trägern durch Dozenten, Infomaterial oder Räumlichkeiten unterstützt.³⁷

Muster 2: Angebote zur didaktischen und methodische Qualifizierung

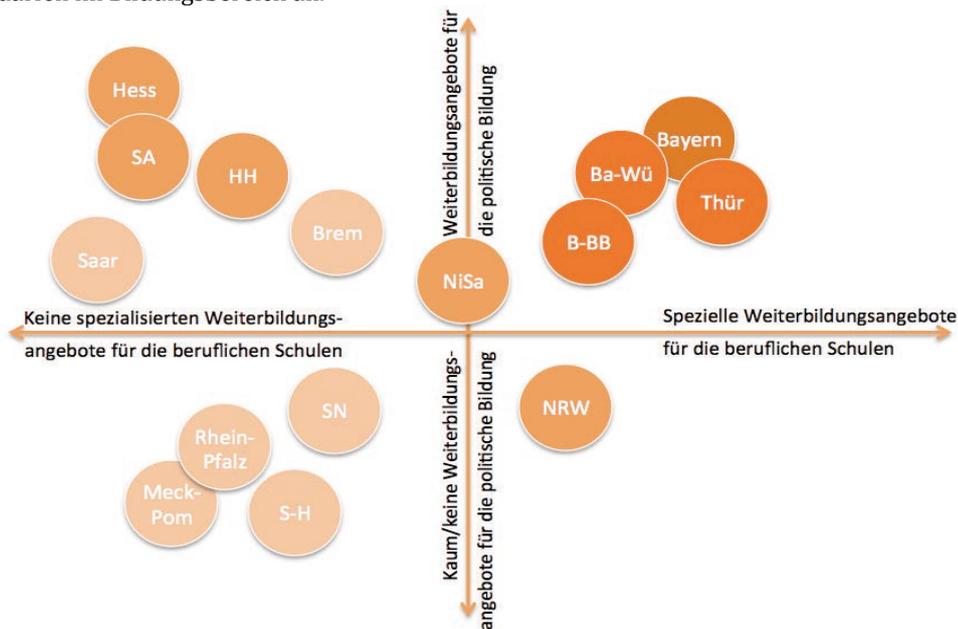
Darüber hinaus werden von den Weiterbildungsträgern Angebote zur Schulung der Methoden- oder Medienkompetenz der Lehrenden angeboten. Diese sind zwar nicht selten fachspezifisch und damit auf die besonderen Bedürfnisse der politischen Bildung ausgerichtet, berücksichtigen jedoch nur in Ausnahmefällen die besondere Situation in den berufsbildenden Schulen.

Muster 3: Angebote für die berufsbildenden Schulen

In einigen Bundesländern (beispielsweise in Nordrhein-Westfalen) lassen sich durchaus Weiterbildungsangebote entdecken, die speziell an die Bedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrern in beruflichen Schulen angepasst sind. Dies sind allerdings häufig nicht gleichzeitig auch Angebote zur politischen Bildung, sondern beziehen sich eher auf den berufsbildenden (beispielsweise technischen) Bereich.

Muster 4: Angebote zur politischen Bildung für die berufsbildenden Schulen

Speziell ausgewiesene Angebote für politische Bildung in beruflichen Schulen haben wir im engeren Sinne nur in vier Bundesländern gefunden. So ist man im Bundesland Bayern beispielsweise durch die Kooperation mit der Akademie für politische Bildung in Tutzing in der Lage, eine ganze Reihe von spezialisierten Angeboten auszuschreiben. Allerdings beziehen sich nicht wenige dieser speziellen Angebote auf Studienfahrten nach Berlin und setzen damit nicht an den von uns identifizierten Weiterbildungsbedarf im Bildungsbereich an.



Weiterbildungsangebote beziehen sich im Regelfall entweder auf politische Bildung oder auf die beruflichen Schulen

Abb. 30: Weiterbildungsangebot zur politischen Bildung in der Berufsschule nach Bundesländern – eigene Recherche

³⁷ Relativ stark sind diese Kooperationsmodelle für die wirtschaftlichen Themenbereiche zu erkennen, dort arbeitet man häufig mit Banken oder anderen Unternehmen zusammen. Zur Qualität dieser Angebote haben wir uns bereits im Kapitel 3.4 geäußert

Um im unübersichtlichen Bereich der Lehrerweiterbildung einen zügigen Zugriff zu ermöglichen, haben wir die Weiterbildungssituation in den verschiedenen Bundesländern über die zentralen Anbieter recherchiert und anhand von zwei Merkmalen klassifiziert (vgl. Abb. 30). Merkmal 1 ist dabei: Wie umfangreich ist das Weiterbildungsangebot zur politischen Bildung? Merkmal 2: Werden spezialisierte Angebote zur politischen Bildung an beruflichen Schulen gemacht?

Vertiefende Einblick durch Interviews

Um mehr über die Situation der Lehrerweiterbildung im Bereich der politischen Bildung in der Berufsschule zu erfahren, haben wir Kontakt mit Akteuren gesucht, die in diesem Bereich auf Erfahrungen verweisen können. Wie in Abb. 30 deutlich geworden ist, kann man insbesondere in Thüringen, aber auch in Berlin und Brandenburg von etablierten Strukturen in diesem Bereich ausgehen. Aus diesem Grund haben wir mit Lehrerinnen und Lehrern bzw. Fachleiterinnen und Fachleitern, die sich in diesen Bundesländern im Bereich der Lehrerweiterbildung engagieren, vertiefende qualitative Interviews geführt. Unsere Fragen richteten sich dabei auf die besonderen Bedarfe der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Erfahrungen der Akteure und Veranstalter, was Akzeptanz und Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten angeht.

Dabei bestätigen die Interviews zunächst die Befunde, die wir bei der Analyse der Bildungsangebote erhalten hatten. Denn auch hier bildet sich in ersten Gesprächen ab, dass es möglicherweise nicht genug Angebot in diesem Bereich gibt.

„Wie könnte man denn die Lehrer am besten unterstützen? B: (...) Tja. Gute Frage. Also ich denke mal, wie wir es ja teilweise auch machen, dass du wirklich versuchst, die Lehrer die dort unterrichten, also wir haben immer dieses SCHILF, diese Schulinternenlehrerfortbildung, (...) Sonst ist es schwierig. Also, so viel Fortbildung gibt es ehrlich gesagt finde ich nicht“ IBBm03LH Z620-633

Zusätzlich scheint in dieser Äußerung aber auch auf, dass dezentrale, schulnahe Angebote noch am besten angenommen werden. Damit kommen wir zu einem zentralen Problem, das in unseren Interviews zum Thema Weiterbildungen offensichtlich geworden ist. Die Weiterbildungen für Lehrerinnen und Lehrer aus der Berufsschule werden – zumindest aus Anbieterperspektive – nicht besonders gut angenommen.

I2: Und wie wird die Weiterbildung von den Lehrern angenommen? Wie nehmen die Schulen das an, die dann die Lehrer dort hinschicken? B: Also jeder Lehrer wird nicht geschickt, sondern meldet sich selbstständig an. I2: Das heißt, wenn die Lehrer für sich selber einen Bedarf sehen, dann B: ... dann kommen die. Die Nachfrage hält sich in Grenzen. I2: Oje, warum ist denn das so? Haben Sie eine Idee oder eine Erklärung? B: Die Erklärung ist einfach, weil es wie gesagt zusätzlicher Arbeit und Aufwand des Lehrers ist. Also jeder Lehrer ist für sich selber verpflichtet an Weiterbildungen teilzunehmen und dann hat man ja meistens, um noch mal auf die Wertigkeit des Faches zu charakterisieren, so jeder Lehrer hat ja noch mal ein oder zwei andere Fächer, teilweise drei andere Fächer oder berufliche Fachrichtungen, wo er für sich eben mehr Sinn drin sieht ne Weiterbildung zu besuchen. ITHm05LH Z 131-142

Die Lehrerinnen und Lehrer lassen sich auch im Vergleich zu ihren beruflichen Fächern für Angebote zur politischen Bildung offenbar schlecht motivieren. Es gibt allerdings noch einen anderen Grund, der sich hemmend auf die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer auswirkt, wie in folgender Sequenz gut sichtbar wird:

„Jetzt meine Erfahrung als Fachberater, weil ich verantwortlich bin um Fortbildungen zu machen, ist einfach die, dass immer wieder die gleichen Kollegen zu Fortbildung kommen. Aber das sind natürlich auch die, die wissen, dass sie Sozialkunde unterrichten oder das auch schon seit Jahren machen; teilweise auch so ein Ergänzungsstudium gemacht haben, das ist ja nicht so, dass das völlig ausgeschlossen ist. Die anderen kommen gar nicht. Und wenn ich zu denen hingehe, bekomme ich eben zur Antwort: Warum, wenn ich nicht weiß, was

Sowohl das Angebot als auch die Nachfrage nach fachspezifischer Weiterbildung ist offenbar gering

nächstes Jahr ist? Und dann sperrt man sich dagegen und dann kommt noch etwas dazu – die Altersstruktur. Der Kollege, der also 54 ist und dem jetzt gesagt wird, Du musst jetzt noch mal Sozialkunde unterrichten, der hält den Aufwand halt sehr gering. Und ich denke das ist leider ein Problem dieses eigentlich sehr guten Unterrichtes; also gut im Sinne von allgemein bildend und reflektierend auf den Fachunterricht, weil wenn ich die Verbindung hinkriege, dann wird auch klar, warum Sozialkunde auch nicht ganz unwichtig ist, sondern durchaus wichtig ist. Und es ist nicht so, dass in der dualen Ausbildung die Schüler völlig ITHm09Fb Z 196-208

Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer unterrichten dieses Fach offenbar freiwillig. Einige scheinen je nach Bedarf auch kurzfristig für den Lernbereich eingeteilt zu werden und wissen nicht, wie lange sie in diesem Bereich unterrichten werden. Entsprechend sind sie nicht besonders motiviert, an Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich teilzunehmen.

Dass die Dominanz fachwissenschaftlich ausgerichteter Weiterbildungsangebote ein Problem sein könnte, sehen die Weiterbildungsverantwortlichen nicht. Sie haben den Eindruck, den Lehrerinnen und Lehrern vor Ort fehlen auf Grund mangelnder Vorerfahrungen zunächst einmal selbst politik- oder sozialwissenschaftliche Kenntnisse, wie in folgender Sequenz sehr schön sichtbar wird.

I2:Also das ist jetzt interessant, wie werden denn die Lehrer weitergebildet? Die jetzt da fachfremd rein kommen, also worauf legen Sie denn in der Weiterbildung Wert? B: Ja, das unterscheidet sich in zwei Kriterien: einmal in methodischer Vielfalt gepaart mit Unterrichtssequenzen, aber eben auch an fachlichen Sachen, dass diese Weiterbildungen die stattfinden in einem Arbeitskreis...[...] Also die Weiterbildungen sind so aufgebaut, dass wir uns Themen rausnehmen meinetwegen Frieden und Sicherheit und zu dem Thema eben ne Weiterbildung konzipieren, die nicht im Unterricht anwendbar ist, sondern die direkt darauf hinzielt, was der Lehrer erst mal wissen sollte... ITHm05LH Z117-124

Zusammenfassung

Im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die politische Bildung an Berufsschulen ergibt sich damit zusammenfassend ein ziemlich verheerendes Bild. Weder im Rahmen ihrer universitären Erstausbildung noch im Rahmen des Referendariats können sie in der Breite auf fachlich wie schulbereichsspezifisch kompetente Ausbilder und Ausbilderinnen hoffen, und dieser Mangel kann auch in der dritten berufsbegleitenden Phase der Lehrerweiterbildung nicht aufgefangen werden. Berücksichtigt man neue Ergebnisse der vergleichenden Bildungsforschung, die betonen, dass Unterrichtsqualität und Lernerfolg in ganz erheblichem Maße von der Lehrkraft und ihrer pädagogischen Qualifikation abhängt, wird dringender Handlungsbedarf offensichtlich. Die politische Bildung ist in der Berufsschule ein wichtiger Bildungsgang und verdient gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer.

Auch die berufliche Weiterbildung kann die Mängel der ersten beiden Ausbildungsphasen nicht ausgleichen

4. Fokussierte Analyse

Nachdem im vorangegangenen dritten Teil dieses Forschungsberichts die Situation der politischen Bildung im Bereich der beruflichen Schulen anhand möglichst objektiver Kriterien beschrieben wurde, möchten wir uns im folgenden vierten Teil der fokussierten und damit problemorientierten Analyse der Chancen, aber auch Probleme und Ressourcen des Bildungsbereichs zuwenden. Diese fokussierte Analyse basiert im Wesentlichen auf den Aussagen und Erlebnissen, die wir bei der Befragung zentraler Akteure sammeln konnten. Wobei wir als Akteure – wie in Kapitel 2.2 bereits beschrieben – nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen sowie Studierende des beruflichen Lehramts verstehen, da diese z.T. über sehr differenzierte eigene Wahrnehmungen zur Situation der politischen Bildung in der beruflichen Schule verfügen. Neben Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern haben wir dabei auch einzelne Gespräche mit Fachleiterinnen und Fachleitern sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kammern oder Studienseminarleitern geführt. Diese fallen aber quantitativ weniger ins Gewicht. Auch die Wahrnehmungen der Hochschullehrerinnen und -lehrer sind in *diesem* Teil des Forschungsberichts von untergeordneter Bedeutung.

Wir halten diese problemorientierte Analyse für notwendig, denn erst auf ihrer Grundlage lassen sich die Befunde der in Teil 3 vorgelegten Beschreibung des Ist-Standes tatsächlich qualifizieren. Schließlich ist es durchaus möglich, dass sich aus der Perspektive der beteiligten und damit direkt betroffenen Akteure der ein oder andere Befund in einem völlig anderen Licht darstellt. Der Mangel an Unterrichtsmaterialien könnte sich aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise gar nicht als Mangel darstellen, wenn diese ihren Unterricht nicht auf klassische Unterrichtsmaterialien wie Schulbücher gründen möchten. Aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern könnte sich das dann möglicherweise sogar als echter Vorteil erweisen. Auch die Mängel im Bereich der Ausbildungssituation müssen nicht zwangsläufig von den betroffenen Akteuren in dieser Weise wahrgenommen werden. Das alles ist allerdings Spekulation. Eine zielführende und damit im Problemkontext qualifizierte Aussage lässt sich erst nach Anhörung der Beteiligten vor Ort formulieren. In diesem Sinn werden wir uns in den folgenden Darstellungen unserer Ergebnisse anders als in den vorangegangenen Kapiteln stark auf transkribierte Interviewsequenzen beziehen. Das macht die Lesbarkeit des Berichts nicht unbedingt einfacher, erhöht wie wir hoffen aber sowohl die Anschaulichkeit als auch die Nachvollziehbarkeit unserer Überlegungen.

4.1 Chancen für politische Bildung in der Berufsschule

Beginnen möchten wir die problemorientierte Analyse mit einer Beschreibung der Chancen und Potenziale, auf die wir in vielfältigen Gesprächssituationen gestoßen oder durch die Lehrerinnen und Lehrer aufmerksam gemacht worden sind. Denn nachdem wir insbesondere zum Ende des letzten Berichtsteils ein eher düsteres Bild des Bildungsbereichs gezeichnet haben, halten wir es für notwendig, an dieser Stelle erneut an die Chancen der politischen Bildung im Bereich der beruflichen Schulen zu erinnern. Damit schließen wir insbesondere an die Darstellungen in Kapitel 3.2 an, in dem wir uns mit der Bedeutung und Stellung der politischen Bildung im Bereich der beruflichen Schulen beschäftigt haben, und gehen vor dem Hintergrund der konkreten Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer, aber auch der Schülerinnen und Schüler, der Frage nach, welche Potenziale sich für politische Bildung unter dem großen Dach der beruflichen Schulen nun tatsächlich konkret ergeben. Das war nicht schwierig, denn die Lehrerinnen und Lehrer gehen in den Interviews, die wir mit ihnen geführt haben, sehr deutlich auf diese Aspekte ein und weisen nachdrücklich auf Chancen hin. Auf der Grundlage der Analyse unseres Interviewmaterials lassen sich allerdings grundsätzlich Aussagen über Potenziale, Chancen, und Ressourcen für die politische Bildung im berufsbildenden Schulsystem unterscheiden. Zusammengefasst können diese Aussagen zu drei Befunden gebündelt werden:

Befund Nr. 1 ist eher pragmatisch formuliert und bezieht sich auf den Aspekt Potenziale: Denn die Lehrerinnen und Lehrer betonen in den Interviews sehr stark, dass sie die beruflichen Schulen als letzte institutionalisierte Möglichkeit sehen, Schülerinnen und Schüler mit Angeboten zur politischen Bildung überhaupt zu erreichen und unterstreichen so ihre Bedeutung in diesem Bildungsbereich.

Befund Nr. 2 bezieht sich auf eine echte Chance des Bildungsbereichs und wird aus diesem Grund von den Lehrerinnen und Lehrern oft sehr optimistisch formuliert, denn Lehrerinnen und Lehrer sehen im Rahmen der beruflichen Bildung eine besondere Chance, Bezüge zu Lebenswelt und Arbeitswelt der Schüler aufzunehmen und damit politische Bildungsangebote tatsächlich an der Lebenswelt der Adressaten zu positionieren.

Befund Nr. 3: lässt sich als Ressource beschreiben, stellt darüber aber gleichwohl eine besondere Chance für den Bildungsbereich dar, denn Lehrerinnen und Lehrer aus der Berufsschule verfügen – anders als ihre Kolleginnen und Kollegen aus den allgemeinbildenden Schulen – bereits über umfassende Erfahrungen im kompetenzorientierten Unterricht und sind damit für eine kompetenzorientierte politische Bildung sehr interessante Akteure.

Diese drei Befunde werden im folgenden Kapitel noch ausführlicher und gründlicher vorgestellt, denn sie liefern erste Anhaltspunkte dafür, wie sich der Politikunterricht an berufsbildenden Schulen möglicherweise positiv beeinflussen lässt und können den vielfältigen Problemstellungen, die sich im Spannungsverhältnis zwischen politischer und beruflicher Bildung ergeben damit als echte Ressource gegenübergestellt werden.

Lehrerinnen und Lehrern liegt der Bildungsbereich am Herzen. Sie weisen aus diesem Grund nachdrücklich auf Chancen hin

Drei zentrale Befunde

4.1.1 Berufsschule als letzte Chance, Schüler systematisch zu erreichen

In unserem Forschungsprojekt haben wir mit vielen Lehrerinnen und Lehrern über ihre Erfahrungen mit der politischen Bildung in den beruflichen Schulen gesprochen. Wir haben sie gefragt, welche Erfahrungen sie mit diesem Bildungsbereich haben und wie sie die Chancen und Probleme in diesem Zusammenhang einschätzen. Zu den zentralen Chancen, auf die Lehrerinnen und Lehrer in diesem Zusammenhang hingewiesen haben, gehört die deskriptiv richtige und aus diesem Grund zunächst erstaunlich pragmatisch wirkende Formulierung, dass die beruflichen Schulen die letzte Möglichkeit bieten, Schülerinnen und Schüler systematisch durch Angebote zur politischen Bildung zu erreichen. Wir fanden diese Formulierung in unseren Interview-Transkripten, aber auch auf schriftlichen Rückmeldebögen in ganz unterschiedlicher Form. Manchmal sehr direkt, wenn beispielsweise eine Lehrerin aus Bayern schreibt:

„Die Berufsschule ist für die meisten unserer Schüler die letzte besuchte Schule. Als junge Erwachsene sollten sie auch politisch informiert sein“ FbBayw04LH die

Andere betonen in diesem Zusammenhang, dass durch politische Bildung in der Berufsschule die letzte Chance genutzt werden sollte für eine ...

„...wenigstens geringfügige Bewusstmachung von politischen Themen“ FbBayw03LH

In dieser und ähnlichen Formulierungen steckt zweierlei: Zum einen macht sie darauf aufmerksam, dass es im Rahmen schulischer Bildungsbemühungen nicht eben einfach ist, Schülerinnen und Schüler mit politischen Lernangeboten anzusprechen. Beim genaueren Hinsehen verbirgt sich darin aber möglicherweise auch die Vorstellung, dass politische Lernangebote zu einem *früheren* Zeitpunkt möglicherweise auf (noch) weniger fruchtbaren Boden fallen als in der Berufsschule. Politisches Interesse – das zeigen empirische Studien übereinstimmend – nimmt mit zunehmendem Alter zu. In schulischen Bildungsgängen wird diese Zunahme an Interesse als durchaus bemerkenswerte pädagogische Erleichterung wahrgenommen. Denn obwohl die Lehrerinnen und Lehrer in unserer Studie ihre Schülerinnen und Schüler zum überwiegenden Teil als herausforderndes Klientel beschreiben (vgl. dazu auch Kapitel 4.2.3, 4.2.4 und 4.2.5), weisen sie im Kontext der Auseinandersetzung mit politischer Bildung nicht selten auch auf ein deutliches Interesse hin. Das wird in folgender Interviewsequenz sehr gut deutlich, in der ein Gemeinschaftskundelehrer aus Sachsen darstellt, dass Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters politischen Lernangeboten schlicht und ergreifend mehr Relevanz zubilligen:

B: „Welche Rolle spielt also bei dem Subjekt oder Schüler ... die politische Bildung? Und da stell ich fest, dass die, die...die ne etwas größere Lebenserfahrung haben, die einen Beruf haben, die eine Familie haben und so Mädchen, die Kinder haben, die also mit dem Leben vielfältiger konfrontiert werden, ...viel interessierter an diesen Fragen sind. Weil sie wissen, dass also am gemeinsamen Abendbrottisch mehr über politische Probleme gesprochen wird als über ne mathematische Aufgabe. ISNm01LH Z103-109

Sehr ähnlich ist auch die Beschreibung eines Lehrers aus Thüringen:

B: „Ja. So und Politik, die Chance seh ich natürlich, dass erst mal die Leute älter sind, durch ihre Berufsausbildung mit dem täglichen Leben, mit mehr Sachen konfrontiert sind und dann auch mehr Sachen hinterfragen. Selbst hinterfragen.“ ITHm13FB, Z 83-85

Selbst die Schülerinnen und Schüler scheinen sich bewusst zu sein, dass im Rahmen der berufsschulischen Ausbildung die letzte Chance besteht, bestimmte politische Lernerfahrungen zu machen oder nachzuholen. So berichtet eine Berufsschullehrerin aus Hessen Im Interview beispielsweise:

Politisches Interesse ist in der Berufsschule offenbar deutlich ausgeprägter als in der allgemeinbildenden Schule

B: „Also gerade bei den Leuten mit Migrationshintergrund, die sind häufig sehr interessiert, es sind auch ... also ich hab jetzt mehrfach die Anfrage für'n Politikunterricht gehabt, ob wir nicht den Nationalsozialismus machen wollen und das waren jedes mal Leute mit Migrationshintergrund, die gesagt haben, wir haben's in der normalen Schule nicht gemacht, also in der allgemeinbildenden Schule nicht gemacht... I2: Ja. B: ...und sie hätten daran Interesse.“ IHEw08LH, Z 239-245

Überhaupt zeigen sich die Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule politischen Lernangeboten gegenüber offenbar anspruchsvoller und machen selbstbewusst ihre Interessen geltend. So antwortet ein Berufsschüler aus Rheinland-Pfalz, der eine Ausbildung zum Mechatroniker hinter sich gebracht hatte, auf unserer Frage, für was er sich denn interessiere bzw. wann das Fach Sozialkunde/Politik für ihn interessant wäre folgendermaßen:

„Also ich finde Außenpolitik zum Beispiel interessant oder ältere Sachen. Es gab ja viele Sachen: Che Guevara so Geschichten. Das ist ja schon interessant. (...) In China, da ist ja auch viel passiert so. Also. Ob das jetzt aber auf dem Lehrplan steht, weiß ich nicht.“ IRPm03 Z 307-315

Und ein Physiotherapieschüler aus Sachsen stellt klar, dass die politischen Bildungsangebote in der Berufsschule für ihn zwar interessant, aber nicht tiefgründig genug gewesen sind:

B: „So, bei uns war eigentlich sehr abwechslungsreich aber für meine Ansprüche eigentlich nicht sehr tiefgründig; also es war so das Wichtigste, um 'n Überblick zu bekommen, so über Gesetzgebung zum Beispiel oder so, aber aktuell gehalten, an aktuellen Geschehnissen, aber es waren jetzt keine tiefgründigen politischen Sachen dabei. Also wie ... ja, weiß nicht, Machtkämpfe in der Partei oder so was oder das man sagt, die Partei spaltet sich in solche Lager und so was, so was war alles nicht dabei. Also war halt immer Überblickswissen.“ ISNm12S, Z 5-11

Beschäftigt man sich in diesem Zusammenhang mit der Frage, durch was sich das (möglicherweise gewachsene) Interesse der Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule auf der einen Seite erklären, auf der anderen Seite möglicherweise aber auch weiter stimulieren lässt, kommt man sehr schnell zum nächsten Punkt. Denn es scheinen auch und insbesondere die neuen lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu sein, die sie im Rahmen ihrer Berufsausbildungen an politische Fragen heranzuführen.

4.1.2 Berufsschule als nah am Leben

Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule verdienen nicht gut, aber sie verdienen Geld. Schülerinnen und Schüler der Berufsschule zahlen, wenn überhaupt, nur wenig Steuern, aber einige zahlen Steuern. Sie sind Versicherungsnehmer, Vertragspartner und sie machen sich trotz ihres zumeist jugendlichen Alters plötzlich und schlagartig Gedanken über Rentenversicherungen. Sie ziehen zu Hause aus, gründen Familien und haben gar nicht mal so selten ihren Militärdienst bereits im Auslandseinsatz geleistet. Das alles hat für sie auf den ersten Blick oft nicht oder nicht viel mit Politik zu tun. Auf den zweiten Blick ergeben sich die Bezüge aber sehr wohl.

Analysiert man die Aussagen der von uns interviewten Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler, mit denen wir gesprochen haben, scheint der Gemeinschaftskunde/Wirtschafts- und Sozialkunde-Unterricht immer dann besonders nachhaltig gewesen zu sein, wenn er an Themen angesetzt hat, die aktuell waren – oder aber die direkte Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler betroffen hat. Lebensweltbezüge haben in diesem Kontext allerdings im Unterschied zur allgemeinbildenden Schule

Schülerinnen und Schüler verhalten sich fordernd dem Bildungsbereich gegenüber

Bezüge zur Lebenswelt fallen in der Berufsschule leichter

plötzlich auch steuer- und rentenpolitische Fragestellungen sowie Fragestellungen, die sich mit der Verhältnismäßigkeit von Lohn- und Gehaltsvorstellungen in der Gesellschaft auseinandersetzen. In der Schilderung einer Lehrerin aus Hessen zeigt sich der Zusammenhang noch in sehr kleinem Maßstab:

B: „Also alles was ausbildungstechnisch für sie von Bedeutung ist, ist natürlich auch ... das interessiert sie auch, da geht's wirklich um ganz banale Sachen, wie: wie ist denn mein Urlaub, wie kann ich den einreichen, hab ich Anspruch auf Bildungsurlaub, welche Ansprüche habe ich generell, was mach ich, wenn mein Arbeitgeber...mir Überstunden nicht ... oder mir Überstunden aufbrummt aber kann ich die dann abfeiern oder... das sind also ganz ... also das sind also sicherlich Dinge, die alle interessieren [...]... mit Fragen aber sonst Themen, die alle interessieren sind jetzt wo sie zum ersten Mal dann auch Gehalt kriegen, sind natürlich die Sozialabgaben, also das ... oder sagen wir mal so, das ist nicht ein Super-Interesse, aber zumindest sind sie da doch interessiert und neugierig, wenn sie ihren Lohnzettel sehen, was mit den Gehältern passiert“ IHEw08LH, Z 67-80

Was in dieser ersten Interviewsequenz noch sehr stark auf den unmittelbaren Verfügungsbereich der Schülerinnen und Schüler bezogen zu sein scheint und damit eher arbeitsrechtliche als genuin politische Fragestellungen berührt, wird in einem Gruppeninterview mit Berufsschülern deutlich politisiert, wenn etwa die Besoldung des Bundespräsidenten im Kontext der eigenen Lohnvorstellungen interpretiert wird:

I1 „Können sie mal ganz kurz sagen, so spontan, was so hängen geblieben ist von eurem GK Unterricht. (lachen) Also es ist keine Kontrolle, sondern so S2 Wir haben das Thema Bundespräsident durchgenommen. Also haben wir so geklärt . . . S . . . Wie es gerechtfertigt ist, was jetzt so somit seiner Vergütung, die er jetzt doch noch erhält und so weiter. ... Was er in dem Sinne nicht verdient hat. Darüber haben wir halt diskutiert das weiß ich noch“. GISNmS Z209-220

Die Schülerinnen und Schüler der Berufsschule sehen die Welt im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden Schulen offenbar bereits mit anderen Augen. Sie zahlen Steuern und wollen wissen, was mit diesen Steuern geschieht. Sie arbeiten hart und verfolgen ihre eigenen Interessen. Die Lehrerinnen und Lehrer in der Berufsschule sind sich dieser Möglichkeiten sehr wohl bewusst und nutzen sie, wenn die Lehrpläne es erlauben, offensiv für die eigene Unterrichtsplanung.

B: „Also ich sehe noch eine Chance, sozusagen, für die berufsbildenden Schulen. Dass der Lehrplan wirklich als grobe Richtgebung, was er ja ist, auch darstellen soll und bleiben soll, aber das ich als (...) Lehrer in der (...) berufsbildenden Schule, als GK-Lehrer, doch die Freiheit habe, sehr auf die Interessenslage der Schüler einzugehen. Und das betrifft halt nun mal sehr, dass ich in die Arbeitswelt einsteige, was ja in der allgemeinbildenden Schule nicht gegeben ist. Ja, sie tragen sehr viel Verantwortung. Sie fangen an, wirklich in eigene Wohnungen zu ziehen. Sie sind teil über 18, das heißt, also sie stehen auch nicht mehr unter der Erziehung ihrer Eltern, sie dürfen wählen“ ISNw11LH, Z 163-172

B: „Man könnte sie z.B. dahingehend ansprechen zu sagen, wenn sie noch unter 18 sind, du bist jetzt bald Erstwähler, dass man das dahingehend macht. Also das man wirklich sehr stark (...) die Realität, die Praxis draus nimmt und dann (...) wirklich in die Schule reinträgt. Also ich muss dann ... Oder einige waren z.B. auch schon in Afghanistan. (...) Also, die dort ein Jahr waren als Soldat, die dann her kommen und die (...) dort kann ich auch nichts über den Daumen brechen. Dort haben die ganz andere Lebenserfahrungen (...) schon gemacht.“ ISNw11LH, Z 154-160

Die Chance, eine interessiertere und erfahreneren Schülergruppe vor sich zu haben, wird hier auch als Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer beschrieben. Sie können nicht nur an den Interessen der Schüler ansetzen, sondern sie müssen deren Lebenserfahrungen berücksichtigen. Dabei müssen die Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise auch darauf achten, dass sich von Schülergruppe zu Schülergruppe möglicherweise sehr unterschiedliche Lebensweltbezüge ergeben.

Schülerinnen und Schüler nehmen ihre politischen Interessen wahr

B: „Also für das aktuell laufende Jahr, kann ich es jetzt noch nicht sagen, weil es erst ab Januar oder Februar kommen wird, aber die Speditionsleute, die bringen einfach sehr viel mehr Themen, die tatsächlich auch in den Nachrichten einfach vorkommen oder in den Zeitungen, einfach aktuelles politisches Tagesgeschehen bringen die mehr rein. Die FOS-Schüler da ist es halt mehr so, was berührt mich und meine kleine Welt, meine kleine familiäre Welt, da ist es tatsächlich irgendwie eher, ach ja (atmet aus) und wenn es um Hartz IV geht oder so. Oder einfach so, die bringen oft auch so ganz normale Lebensfragen, ja wie ist denn das mein Bruder ist jetzt ausgezogen und ja wirklich so ganz praktische Alltagsfragen, wo ich auch oft das Gefühl habe, die wissen sonst auch nicht an wen sie sich wenden sollen. Bei der FOS hab ich das Gefühl ist man eher auch so ein bisschen Lebensberater oft mit.“ IHEw10LH, Z 205-214

B: „Bei den Tiermedizinischen Fachangestellten ist es fast klar. Also die sind sehr am Tierschutz interessiert, ... I2: Ja. B: ... ganz großes Thema für sie und das man natürlich um den Tierschutz herum auch ganz viele aktuelle Themen reinflechten kann, weil immer mal wieder durch die Tagespresse auch neue, aktuelle politische oder Gesetze entworfen werden oder Entwürfe mal vorgestellt werden, die man auch besprechen kann. Da haben sie auch sehr großes Interesse dran. Also alles was mit Tieren oder das Tiere betrifft, da sind sie sehr interessiert.“ IHEw08LH, Z 14-27

Beschreibungen wie diese finden sich in unzähliger Form in unseren Interviews. In ihnen gerinnt die Erfahrung, die Lehrerinnen und Lehrer mit unterschiedlichen Schülergruppen der beruflichen Schulen gemacht haben. Wir werden in Kapitel 4.2.4 und 4.2.5, in dem wir uns mit der Heterogenität des Bildungsbereichs beschäftigen, noch näher auf sie eingehen. Bereits an dieser Stelle ist allerdings wichtig festzuhalten, dass die Lehrerinnen und Lehrer für die politische Bildung in der beruflichen Schulen offenbar sensible Antennen für die spezifischen Interessen ihrer Schülergruppen entwickelt haben und bereit sind, mit ihren Bildungsangeboten an diesen Interessen anzuschließen, zumindest wenn der Lehrplan es erlaubt. Fragt man Lehrerinnen und Lehrer oder Studierende, unter welchen Bedingungen sie den politischen Unterricht in der Berufsschule für erfolgreich halten, streichen sie diesen Zusammenhang auch deutlich heraus (vgl. beispielsweise FbNSNm01LH).

Zusammenfassend erscheinen die Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen damit deutlich stärker an politischen Fragen interessiert zu sein als die Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schule. Nicht nur durch den neuen Status als Auszubildender, sondern auch die (bevorstehende) Volljährigkeit und die damit verbundenen Lebenserfahrungen rücken die Schülerinnen und Schüler deutlich näher an politische Fragestellungen heran und zeigen sich an Themenfeldern interessiert, die sie in der allgemeinbildenden Schule nicht angesprochen hätten. Die Berufsschule mit ihrer vermittelnden Position zwischen Beruf und Bildungsinstitution hat damit offensichtlich deutlich größere Chancen, die Schülerinnen und Schüler für politische Fragestellungen zu begeistern und Bezüge aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen, als es die allgemeinbildende Schule konnte. Zentral für das Erkenntnisinteresse der hier vorgestellten Studie ist in diesem Zusammenhang allerdings auch der Befund, dass die Lehrerinnen und Lehrer diese Chancen auch deutlich wahrnehmen.

Damit ergibt sich gleich in zweifacher Hinsicht eine Chance für die politische Bildung in der Berufsschule: Die Schülerinnen und Schüler sind einerseits stärker an Politik interessiert und die Lehrerinnen und Lehrer nehmen andererseits diese Interessen auch wahr und sind bereit an ihnen anzuschließen. Durch diese deutlich verbesserte Ausgangsposition gelingt es im Rahmen der politischen Bildung an der Berufsschule möglicherweise auch Zielgruppen zu erreichen, die bis zu diesem Zeitpunkt durch politische Bildungsangebote noch gar nicht angesprochen werden konnte.

Lehrerinnen und Lehrer sind bereit ihren Unterricht an den Interessen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren

Politische Bildung in der Berufsschule kann möglicherweise Zielgruppen erreichen, die zuvor noch niemand erreicht hat

4.1.3 Berufsschulen haben seit Jahren intensive Erfahrung mit kompetenzorientierter Ausbildung von Schülerinnen und Schülern

Seit im Sommer 2004 nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen der Öffentlichkeit vorgestellt wurden und damit ein erstes kompetenzorientiertes bildungspolitisches Steuerungspapier für den politischen Lernbereich vorliegt, beschäftigt sich die politikdidaktische Diskussion mit der Frage, wie eine kompetenzorientierte politische Bildung tatsächlich aussehen könnte.

Politische Bildung möchte kompetenzorientiert sein, kann aber bislang nur wenig Hilfen bei der Umsetzung liefern

Das Kompetenzmodell des GPJE-Entwurfs:

<i>Konzeptuelles Deutungswissen</i>	
Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können	Politische Handlungsfähigkeit Eigene Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können
Methodische Fähigkeiten Sich selbstständig immer wieder neu zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können	

Abb. 31: Kompetenzmodell der GPJE, (Vgl. GPJE 2004, S. 13)

Denn auch wenn das Kompetenzmodell, das im Zentrum dieses Papiers beschrieben wird, sich durchaus auf alle Bildungsbereiche und Schularten anwenden lässt, besteht eines der bis heute ungelösten Probleme in der Entwicklung eines kompetenzorientierten Prüfungswesens. Insbesondere der Kompetenzbereich der politischen Handlungsfähigkeit erweist sich in diesem Zusammenhang als überaus herausforderungsreich. Denn bis heute wurden noch keine elaborierten Vorstellungen oder Konzepte darüber veröffentlicht, wie sich diese Kompetenz in konkreten Bildungsgängen überhaupt überprüfen lässt. Ohne Testkonzepte erweist sich allerdings die gesamte Theorie der Kompetenzorientierung, und damit ein Großteil der fachdidaktischen Diskussion der letzten zehn Jahre, als hinfällig, da mit dem Begriff der Kompetenzorientierung die bildungspolitische Wende von der Input- zur Output-Steuerung markiert wird und wir, in einem auf Outputs fokussierten Bildungssystem, strukturell auf bilanzierende Test oder Überprüfungen angewiesen sind.

In den beruflichen Schulen ist man mit dieser Problemstellung durchaus vertraut. Schließlich steht die Vermittlung beruflicher *Handlungskompetenz* im Zentrum des Bildungsauftrags dieser Schularten und die Entwicklung beruflicher *Handlungskompetenz* ist - zumindest auf den ersten Blick - ähnlich schwer zu erfassen wie die der politischen *Handlungsfähigkeit*. Aber wie geht die Berufsschule mit dieser Herausforderung um? Die Berufsschule verfügt seit vielen Jahren über etablierte Verfahren der Kompetenzerfassung sowohl im Bereich der Überprüfung von Kompetenzen und Fähigkeiten, die Zugangsvoraussetzungen für die Aufnahme in einer Berufsausbildung darstellen als auch über Verfahren, die am Ende der Ausbildungszeit zur Überprüfung der beruflichen Handlungskompetenzen eingesetzt werden können. Sichtet man beispiels-

Die beruflichen Schulen sind mit diesen Herausforderungen vertraut

weise die Internetseite des Bundesinstituts für Berufsbildung³⁸, kann man sich einen Überblick über eine Unzahl von unterschiedlichen – gleichwohl aber evaluierten und zertifizierten Verfahren verschaffen. Eine Vielzahl dieser Verfahren werden in einer sehr selbstverständlichen Weise als praktische Prüfungen oder Assessments in den beruflichen Schulen durch die Lehrerinnen und Lehrer durchgeführt, das heißt angehende Konditoren zeigen ihren Lehrerinnen und Lehrern, dass sie Torten backen, Tischler, dass sie Möbel und Mechatroniker, dass sie Schaltkreise bauen können. Krankenschwestern behandeln Testpatienten und Restaurantfachangestellte decken Tische ein. Handlungskompetenzen werden in handlungsorientierten Prüfungen getestet, das zugehörige Handlungswissen dagegen in schriftlichen Prüfungen. Der Zusammenhang ist so augenfällig, dass wir in der politischen Bildung längst hätten darauf kommen können. Tatsächlich denken wir über die Durchführung praktischer Prüfungen in der Politikdidaktik zwar zuweilen heimlich (vgl. Sander 2009) – bis heute aber selten sehr konkret nach³⁹. Wir verfügen bislang über wenig Erfahrungen in diesem Bereich und tun uns dementsprechend mit der Entwicklung handlungsorientierter Prüfungsformate überaus schwer. Das liegt auch und im Besonderen an unserer Fokussierung auf den Bereich der allgemeinbildenden Schulen.

Die Lehrerinnen und Lehrer in den berufsbildenden Schulen verfügen im Gegensatz dazu über breite Erfahrungen in der Durchführung praktischer und damit handlungsorientierter Abschlussprüfungen. Sie wenden diese Erfahrungen aber bislang kaum auf den Bereich der allgemeinbildenden Fächer und damit auch nicht auf die politische Bildung an. Wie selbstverständlich unterscheiden auch sie zwischen beruflichen Handlungskompetenzen und allgemeinbildenden und damit offenbar per se schriftlich zu prüfenden Kompetenzen, obwohl sie an den entsprechenden Prüfungen ganz offensichtlich leiden. Das ist auch in unseren Befragungen mehr als deutlich geworden, wie folgende Interviewsequenz sichtbar macht:

„Die Abschlussprüfungen sind Kreuzchenfragen, d.h. sie sind überhaupt nicht anwendungsorientiert. D.h. ich kann vorher total tolle Handlungssituationen mit denen machen, vor dem Abschluss fangen wir an zu kreuzeln - mit den Schülern - im letzten Jahr. Damit die Schüler lernen wie man kreuzelt und die Prüfung gut bestehen“ GISN01ST Z244-247

Mit den Abschlussprüfungen steht und fällt die Kompetenzorientierung im Prozess politischer Bildung. Wird in Abschlussprüfungen Wissen geprüft, steht Wissen im Mittelpunkt des Bildungsprozesses, werden in Abschlussprüfungen Kompetenzen geprüft, stehen diese im Zentrum. Nirgends lässt sich das besser beobachten als in den berufsbildenden Schulen, in denen beide Systeme nebeneinander stehen und im Vergleich beobachtet werden können. Leider haben die Lehrerinnen und Lehrer dort allerdings den Eindruck, keinerlei Einfluss auf die Gestaltung der Abschlussprüfungen im politischen Lernbereich nehmen zu können, da diese – zumindest im Rahmen der dualen Berufsausbildungen – von einigen wenigen Prüfungsausschüssen ausgewählter Kammern gestaltet und damit vorgegeben werden.

I: Okay, dann heißt das aber zugespitzt, dass im Unterricht der dualen Berufsbildung sich verstärkt auf diese, ich nenne es noch mal so, Fahrschulprüfung abzielt – oder? B: Richtig. Die Lehrer sind dort und das hab ich vorhin auch schon mal am Anfang gesagt eher die Wissensvermittler. Also die reine Vermittlung von Wissen steht dort im Mittelpunkt und das finde ich, ist im Sozialkundeunterricht eigentlich nicht an vorderster Stelle.“ ITHm05LH Z 387-395

³⁸ www.bibb.de

³⁹ Ausnahme hier beispielsweise: Die sogenannte Projektprüfung in den hessischen Hauptschulen die als praktische Prüfung Bestandteil der Abschlussprüfung ist

Lehrerinnen und Lehrer in den beruflichen Schulen verfügen über breite Erfahrung in der Durchführung kompetenzorientierter Abschlussprüfungen ...

... wenden diese aber im Bereich der politischen Bildung bislang nicht an

Die Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich entsprechend eine offenere und damit auch kompetenzorientiertere Prüfungskultur und ...

Handlungsorientierte Lehrpläne FbNSNw03LH

Zusammenfassend bedeutet das: Die Lehrerinnen und Lehrer sind mit der Situation, in der sie sich als Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politiklehrerinnen und -lehrer in den beruflichen Schulen befinden, unzufrieden und diese Unzufriedenheit ergibt sich unter anderem durch die Spannungen, die sie im Bildungsprozess auszugleichen haben, wenn unter dem Dach einer Schulart gleichzeitig kompetenzorientierte Bildungssituationen im berufsbildenden Bereich und weniger an Kompetenzen orientierte Bildungssituationen im allgemeinbildenden Bereich zusammenkommen.

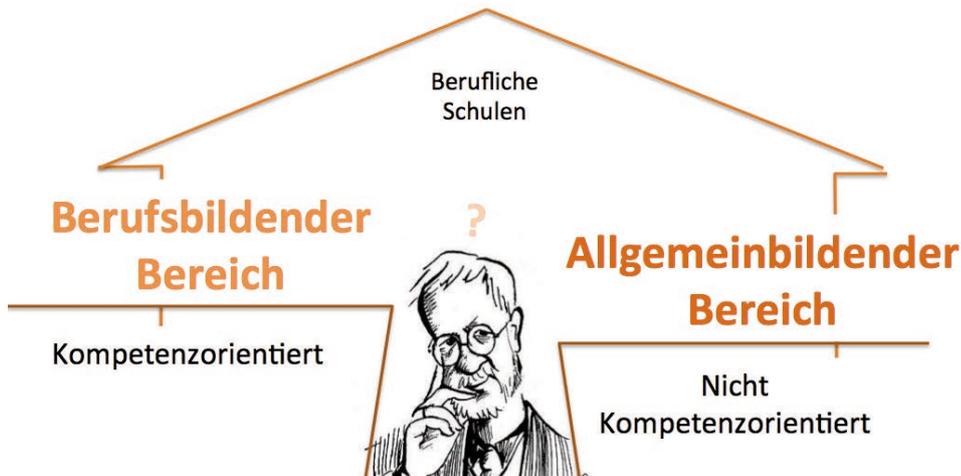


Abb. 32: Kompetenzorientierung in der beruflichen Schule

Ein gutes Beispiel, an dem sich die Diskrepanz zwischen Kompetenzorientierung im berufsbildenden Bereich und fehlender Kompetenzorientierung im allgemeinbildenden Bereich der beruflichen Schulen ablesen lässt, ist auch der Lernfeldansatz. Denn die Lehrerinnen und Lehrer im Berufsschulbereich wurden nicht nur durch handlungsorientierte Abschlussprüfungen, sondern in jüngster Zeit auch durch die Umstellung von der gewohnten Fächersystematik hin zu einer lernfeldorientierten Didaktik dazu angehalten, Kompetenzen zu formulieren, die mit ihrem berufsspezifischen Unterricht angebahnt werden können. Auch hier wird sichtbar: Kompetenzorientiertes Lernen hat längst Einzug in die berufsbildenden Schulen gefunden. Warum soll die politische Bildung von dieser Situation nicht profitieren? Es benötigt dazu allerdings Lehrende, die bereit sind, ihre Erfahrungen in kompetenzorientiertem Unterrichten auf den Politikunterricht zu übertragen und anzupassen. Diese sind – wie folgende Gesprächssequenz zeigt – im Bereich der beruflichen Bildung aber durchaus vorhanden:

B: Da sind wir an unsrer Schule gerade dran, diese Kompetenzpläne zu erstellen. Mit allen bildungspolitischen Aspekten dazu. Um quasi diese Schnittstellen überhaupt mal erst mal zu visualisieren und deutlich zu machen. Wir arbeiten zur Zeit in Fachbereichen nicht in sogenannten Lernfeldteams bzw. Kompetenzteams, die gibt's noch nicht. Das ist der aktuelle Stand an unsrer Schule. Es gibt aus meiner Sicht durch ne Lehrplananalyse, durch ne Sichtung des Lehrplans schon Punkte. Grade in unserem Bereich auch, wo ja die Lehrpläne auf Lernfelder umstrukturiert sind, wo Kompetenzen gefordert werden, Punkte die einfach übertragbar sind in andere Bereiche. Die sehe ich auch in der Gemeinschaftskunde. Ja. ISNm11Ref, Z 245-259

Kompetenzorientierung spaltet die beruflichen Schulen ...

Lehrerinnen und Lehrer müssen diesen Graben überbrücken

4.1.4. Politische Bildung als Fels in der Brandung.

Bereits im Kapitel 1.2 Forschungsstand, in dem wir uns mit der historischen Entwicklung der politischen Bildung in der Berufsschule und im Kapitel 2.3, das sich mit der Bedeutung der politischen Bildung im Kontext der allgemeinbildenden Fächer beschäftigt hat, ist – zuweilen in einer geradezu überraschenden Weise – deutlich geworden, dass der politische Lernbereich für die Berufsschule von überaus zentraler Bedeutung ist. Dass in der Berufsschule politisch gelernt (historisch korrekt wohl eher: erzogen) werden soll, gehört zu den Gründungsideen der Berufsschule als Institution und sogar zu den Gründungsideen der politischen Bildung selbst. Vergleicht man heute zudem den Stellenwert der politischen Bildung mit dem anderer allgemeinbildender Fächer in der Berufsschule wird schnell klar, dass das Fach auch heute noch zu den wichtigsten allgemeinbildenden Angeboten dieses Bildungsbereichs gehört. Aber wie sehen das eigentlich die Lehrerinnen und Lehrer?

Im Vorgriff auf das Kapitel 4.2.1, mit dem wir den anschließenden Problem- oder Herausforderungsteil dieses Forschungsberichts beginnen werden, muss gesagt werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer das Image, und damit auch das Ansehen der politischen Bildung in der Berufsschule, eher pessimistisch einschätzen. Sie klagen über mangelnde Anerkennung im Vergleich mit den berufsbildenden Angeboten des Bildungsbereichs, über zu wenige Stunden und fachfremd unterrichtende Lehrkräfte. Was die Lehrerinnen und Lehrer aber in keinem Fall in Frage stellen, ist die Zukunft und damit das Fortbestehen des Bildungsbereichs. Das wird beispielhaft in folgender Textstelle deutlich:

B: Wirtschaft-Sozialkunde wird immer ein wichtiges Fach sein. Das werden die nicht wegnehmen.

I1: Warum? B: (...) Weil das immer - also ich glaube nicht, dass das, das gibt es schon immer, und wir haben jetzt auch wieder mit der KMK, ich war jetzt da auch in Nürnberg mal gewesen, und die haben auch gesagt, das wird immer (...) weil die wollen auch das wirtschaftliche und politische Sachen behandelt werden.

IBBm03LH Z545-549

Die Lehrerinnen und Lehrer können sich die beruflichen Schulen schlicht nicht ohne politische Bildung vorstellen. Das mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, gemessen an den (durchaus realen) Befürchtungen der Lehrerinnen und Lehrer im allgemeinbildenden Bereich ist dies aber durchaus bemerkenswert. So haben die Lehrerinnen und Lehrer im allgemeinbildenden Bereich in den letzten Jahren die Erfahrung gemacht, dass die politische Bildung durch die Integration in Fächerverbünde oder die Ausweitung von Hauptfächern wie Deutsch und Mathe systematisch an Unterrichtszeit verloren hat und in manchen Bundesländern an ihre Existenzgrenze gekommen ist. Die politische Bildung in den berufsbildenden Schulen kann ebenfalls über mangelnde Stundenausstattung schimpfen – sitzt aber vergleichsweise sicher im Sattel. Obwohl wir sowohl im Rahmen der Interviews als auch der schriftlichen Befragung offensiv nach Problemen und Gefahren für die politische Bildung in der Berufsschule gefragt haben, hält keiner und keine der 153 Befragten eine existenzielle Gefährdung des Bildungsbereichs für möglich. Das halten wir für eine nachdrücklich frohe Botschaft und glauben, damit ist eine solide Grundlage geschaffen, um sich im Folgenden mit den Problemen oder Herausforderungen des Bildungsbereichs zu beschäftigen.

**Politische Bildung
ist in der Berufsschule
fest verankert und
wird in ihrer Existenz
nicht in Frage gestellt**

4.2 Probleme

Nachdem wir uns in Kapitel 4.1 mit den Chancen der politischen Bildung in den beruflichen Schulen beschäftigt haben, wenden wir uns im folgenden Kapitel 4.2 den Problemen oder Herausforderungen dieses Bildungsbereichs zu. Dass das Kapitel 4.2 ungleich umfangreicher ist als das Kapitel 4.1 ist bedauerlich – entspricht aber der grundlegenden These des Projekts, dass die politische Bildung in den beruflichen Schulen über lange Zeit kaum Beachtung gefunden hat und zukünftig dringend größere Aufmerksamkeit erhalten sollte. Die Lehrerinnen und Lehrer sehen im Bereich der beruflichen Bildung sehr grundsätzlichen Reformbedarf und drücken diesen in unserer Befragung auch drastisch aus, wie folgende Gesprächssequenz in exemplarischer Weise deutlich macht:

B: Manchmal denk ich, wir sind wieder vor so 'ner...ja, Bildungsreform und das irgendwas noch passieren wird. Grundlegend noch auf dem Bereich passieren wird. Und ich weiß nicht, ob da die Chance besteht mit diesem Lernfeldkonzept oder ob das in ner anderen Form dann weitergeführt wird; es ist schwierig, ich hab selber da... I1: Ok. B: ...also es fällt mir schwer... I1: Aber das wär ja jetzt auch spannend. Warum glauben Sie, sind wir vor so 'ner ganz gravierenden... B: Na wenn man sich das Ganze jetzt mal anschaut, sind wir ja jetzt wie in 60er Jahren, wir haben Klassenstärken bis 40 Schüler zum Teil, wenig Lehrkräfte, die vorhanden sind und der Bedarf an Lehrkräften oder Lehrern ist ja so hoch, dass man ja fast als Lehrkraft, wenn man sich woanders bewirbt und nicht den Beruf...also die Stelle antritt, beschimpft wird (lacht) und...ich denk da...also da kommt noch was, genauso, das werden doch die Eltern nicht mehr mitmachen wollen, dass die Schüler so hier verheizt werden und mit 40 Mann in Unterricht reingesetzt werden. nur weil das wirtschaftlich ein guter Aspekt ist, aber nee, es fehlen ja einfach die Lehrkräfte, ne I1: Ok, und was passiert dann? B: Die Leute gehen vielleicht auch mal wieder auf die Straße. ISNw02LH Z 455-472

Die Probleme werden von den Lehrerinnen und Lehrern als so drängend empfunden, dass sie eine drastische Veränderung erwarten, entweder eine grundlegende Bildungsreform oder aber öffentliche Proteste. Aber worin bestehen eigentlich die zentralen Probleme? Der Fokus der konkreten Ausführungen in dieser Sequenz ist auf die Ausstattung der beruflichen Schulen gerichtet. Es gibt zu wenige Lehrkräfte und zu viele Schülerinnen und Schüler. Die Betreuung scheint nicht mehr gewährleistet. Zudem herrscht offenbar ein so großer Mangel an Lehrkräften, dass schlichtweg jeder Lehrer eingestellt wird, der bereit ist den Job zu übernehmen. Das Potenzial pädagogischer Innovationen wie beispielsweise des Lernfeldkonzepts wird im Gegensatz dazu eher skeptisch beurteilt. Wert legt man in den Ausführungen allerdings darauf, dass nicht allein ökonomische Überlegungen für die Fortentwicklung des beruflichen Bildungsbereichs maßgeblich sein dürfen als vielmehr pädagogische. Die Probleme des Bildungsbereichs scheinen damit - zumindest auf den ersten Blick - übergeordneter Natur zu sein und nur wenig mit der spezifischen Situation der politischen Bildung zu tun zu haben. Im Folgenden werden wir versuchen herauszuarbeiten, inwiefern die politische Bildung – bei genauer Betrachtung – von diesen Problemen aber eben doch zentral betroffen ist. Denn in unserem Interviewmaterial finden sich viele drastische Beschreibungen wie diese. Nicht selten hatten wir den Eindruck, die Lehrerinnen und Lehrer der beruflichen Schulen, die wir im Rahmen unserer Studie aufsuchten, haben seit Jahren darauf gewartet, dass endlich jemand vorbeikommt und sie nach ihren Problemen befragt. Möglicherweise könnte die Darstellung und Auswertung dieser Interviews deshalb im Folgenden einen leicht einschüchternden Charakter gewinnen. Als Trost für unsere unverdrossenen Leserinnen und Leser möchten wir aber hinzufügen, dass sich aus der Analyse von Problemen häufig sehr viel mehr lernen lässt, als aus den Beschreibungen von glücklichen Umständen. Ansonsten folgen wir auch in diesem Teil dem bereits zu Beginn des 4. Kapitels formulierten Vorgehen, die Ergebnisse der Situationsanalyse in Kapitel 3 an dieser Stelle einer qualifizierten Prüfung und Bewertung durch die zentralen Akteure des Bildungsbereichs zu unterziehen um zu untersuchen, in welcher Weise sich die beschriebenen Strukturen



hier tatsächlich auswirken. Wir beginnen diese Analyse, indem wir uns mit dem Image der politischen Bildung im Bereich der beruflichen Schulen beschäftigen und damit sowohl die Frage nach der Anerkennung als auch nach der Außenwahrnehmung des Faches bearbeiten.

4.2.1 Politischer Bildung fehlt die Anerkennung – oder: Das kann doch jeder

Im Rahmen unserer Befragung wurde von nahezu *jedem* Lehrer oder *jeder* Lehrerin, von Studierenden aus *allen* Bundesländern und sogar von den *Schülerinnen* und *Schülern* *übereinstimmend* ein zentrales Problem der politischen Bildung in den beruflichen Schulen benannt. Dieses Problem lässt sich zusammenfassen mit den Worten: Die politische Bildung ist in den Berufsschulen von untergeordneter Bedeutung und hat echte Probleme als Bildungsbereich ernst genommen zu werden.

Das Problem ist dabei durchaus komplex strukturiert. Denn das Ansehen des Faches leidet nicht bei Lehrerinnen und Lehrern – was sich beispielsweise darin ausdrückt, dass diese das Fach nicht unterrichten wollen.

B: „WiPo ist auch nicht so wichtig (lacht). I2: Interessant. Welchen Stellenwert hat denn das Fach unter Kollegen? B: Also es ist auf alle Fälle so, dass die meisten Kollegen es nicht unterrichten wollen. I2: Sagen die warum? B: Dass die meisten froh sind ... also ich unterrichte es gerne, aber es ist schon so, dass die meisten da keine Lust drauf haben. I2: Warum denn nicht? Womit begründen die das? B: Erstens interessieren sich die meisten sowieso nicht, also die interessieren sich gar nicht für die Inhalte, die du in Politik unterrichten musst und du musst ja wenn du Politiklehrer sein willst, dann musste dich bisschen für Politik interessieren. ... Das ist einfach so.“ ISHm04LH Z578-592

Allerdings scheinen nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die Schulleitung aktiv an diesem Problem beteiligt zu sein. So haben nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer den Eindruck, als Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politiklehrerinnen und -lehrer von der Schulleitung nicht ausreichend unterstützt zu werden bzw. in das Fach gezwungen zu werden.

B: „Das habe ich schon oft gehört ...das kann ja jeder unterrichten. Das ist wirklich Standard und das hab ich an anderen Schulen auch so gehört, na das kann doch jeder. I1: Ok. B: Ne, und es werden auch Lehrer dort abgeordnet und die müssen quasi das Fach machen, obwohl sie Mathematiklehrer sind.“ ISNw02LH Z 255-259

B: „was ich mir auch wünsche ... ist generell so ... ähm...ja, wie soll ich das sagen ... dass die Schulleitung letztendlich auch so'n Verständnis zeigt ... Das man eben halt sagt ok, wir haben zwar nicht soviel Geld, aber wir versuchen es möglich zu machen. Und das ... da hab ich häufig das Gefühl, gerade wenn du sagst fürs Fach Po... ach Politik! Nee! Für alles andere wird Geld bereitgestellt, aber für Politik kommt's immer so'n bisschen ... so fühl ich das...immer so kurz. IHEw01LH Z713-720

B: „der Stellenwert ist manchmal nicht so wie er sein sollte. Das ist ein allgemeinbildendes Fach und ich würde mir manchmal wünschen, dass das ... ja nicht nur von jedem Lehrer gemacht werden kann, weil Politik kann ja jeder, so heißt's immer, das ist mein Problem. Das Fach ist einfach von seiner Bedeutung einfach zu gering.“ ISNw02LH Z29-33

Aber auch die Schülerinnen und Schüler messen der politischen Bildung in der Berufsschule häufig keine wirklich zentrale Bedeutung zu. Im Kontext ihrer beruflichen Ausbildung richten sie ihren Fokus in nachvollziehbarer Weise auf die Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen. Die allgemeinbildenden Fächer treten aus ihrer Sicht aus diesem Grund nicht selten gegenüber den berufsbildenden Fächern in den Hintergrund und repräsentieren nicht selten einen Bildungsbereich, den man eigentlich bereits hinter sich lassen wollte.

Politische Bildung ist in der Berufsschule von untergeordneter Bedeutung und hat echte Probleme als Bildungsbereich ernst genommen zu werden

Lehrerinnen und Lehrer werden z.T. zwangsverpflichtet und bringen damit nicht selten wenig Interesse für das Fach auf

B: „Zum einen habe ich festgestellt, dass die Schüler manchmal keine Einsicht haben in die Wichtigkeit der politischen Bildung und der beruflichen Ausbildung. Also dass sie sagen, dass sie ihren Beruf lernen wollen und was hat Politik damit zu tun aus der Schule seien die Schüler raus“ GISN01ST Z 135-138

Diese Sichtweise bestätigen auch die Schülerinnen und Schüler selbst, wie folgende Gesprächssequenz mit einem Berufsschüler sehr schön deutlich macht:

I2: „Wenn man jetzt so eine Berufsausbildung anfängt und dann sieht man jetzt im Stundenplan: da hat man plötzlich Sozialkunde. Was denkt man da? B: Also erst mal denkt man ja, dass man/ also viele machen das ja so: Ich will mal arbeiten. Weil die keine Lust mehr haben auf die Schule. Und dann merkt man: Oh es geht ja gerade so weiter mit / nicht ganz so vielleicht, aber ja doch. Jede Woche ist da ja was. Und man muss ja auch lernen. Sag ich mal (Lachen) Also das ist ganz schön ätzend. Auch gerade so Fächer wie Sozialkunde. Und dann kommt es ja nur noch auf die Lehrer an. Aber dann wenn sie es gut machen, dann ist man auch dabei, aber sonst...“ IRPm03S Z 72-82

Ob ein allgemeinbildendes Fach als orientierend und interessant empfunden wird, hängt nach der Schilderung dieses Schülers sehr stark von der Qualifikation der Lehrkraft ab. Das ist nachvollziehbar und wird auch von Lehrerinnen und Lehrern selbst bestätigt:

B: „Die Anerkennung des Faches ist aus meiner Erfahrung ganz stark vom Lehrer abhängig, viel stärker als bei den beruflichen Fächern. Hängt mit dem Respekt zusammen, bei den beruflichen Fächern hat man Respekt vor dem Fach als Prüfungsfach, weil man weiß ich muss hier meine Ausbildung bestehen. Und die beruflichen Fächer sind ja auch immer gekoppelt mit der praktischen Ausbildung. Dagegen bei den allgemeinbildenden Fächern, die dann auch noch zuguterletzt keine Prüfungsfächer sind, die Achtung und vielleicht auch der Respekt sind sehr vom Lehrer abhängig. Ist es ein schlechter Lehrer, ist es auch ein schlechtes Fach.“ ISNm06LH, Z 480-487

Da die Lehrerinnen und Lehrer aber aufgrund des erheblichen Lehrermangels in der Berufsschule dazu angehalten werden, ein zusätzliches nicht studiertes und für sie möglicherweise auch ungeliebtes Fach zu unterrichten und die Schulleitung offenbar nicht selten der Meinung ist, jeder und jede könnte Gemeinschaftskundeunterricht erteilen, muss der Zusammenhang allerdings skeptisch beurteilt werden. Gemeinschaftskunde/ Wirtschaft und Politikunterricht gehören zu den Fächern, die sowohl in der allgemeinbildenden als auch in der berufsbildenden Schule am häufigsten fachfremd unterrichtet werden. Die Lehrerinnen und Lehrer qualifizieren sich dafür nicht selten nur durch eine morgendliche Zeitungslektüre. Aus diesem Grund unterscheiden Schülerinnen und Schüler in der Berufsschule sehr deutlich zwischen als fachkompetent wahrgenommenen (beruflichen) Fachlehrern und den entsprechend als wenig kompetent wahrgenommenen (von ihnen) so genannten Nicht-Fachlehrern.

B: „Also die [meint die Fachlehrer aus den beruflichen Lernbereichen] sind toll. Wir haben viele Ingenieure und so, die dann das machen. Also die, die sind großartig. Nicht alle, aber so im Allgemeinen. Männer. Waren nur Männer. Und ich hatte in der Grundschule und so immer nur Frauen gehabt. Also dann, das war schon etwas anderes dann. Ja also die vermitteln es auch und die haben auch Spaß. Auch wenn die vielleicht trotzdem blöd sind, aber die können es gut. Und die Lehrer, die ich sonst habe in diesen allgemeinen Fächern, sind immer ein bisschen schwierig“ IRPm03S Z 171-178

(Berufs-)fachliche Qualifikation bildet hier die Grundlage für einen gelingenden Lernprozess. Die Schülerinnen und Schüler wertschätzen, wenn Lehrer etwas können und ihnen damit Orientierung im eigenen Lernprozess anbieten und werden in dieser Haltung auch von den Ausbildungsbetrieben unterstützt. Für das Image und Ansehen der politischen Bildung ist dieser Zusammenhang leider wenig förderlich.

B: „Generell das Verständnis in der beruflichen Bildung für allgemeinbildende Fächer ist schlecht, vor allem von den Ausbildungsbetrieben her, dass die sich sagen: was soll mein Fleischerlehrling über Politik erfahren? Da wäre es doch wichtiger, wenn man etwas zum Erstfach macht oder er bei mir praktische Stunden arbeitet.“ GISN01ST Z120-123

Politische Bildung repräsentiert in der Berufsschule nicht selten einen Bildungsbereich, den man eigentlich hinter sich lassen wollte

Inwiefern die politische Bildung als interessant empfunden wird, hängt vom der Qualifikation der Lehrkraft ab

Die Lehrerinnen und Lehrer der beruflichen Fächer haben es da viel leichter

Im besten Fall wird das Fach als Erholung und Abwechslung vom anstrengenden (beruflichen) Alltag aufgefasst.

I2: „Wie viel Stellenwert geben die Schüler dem Fach Wirtschaft und Politik? B: Das ist ganz unterschiedlich, also die meisten, für die meisten ist das ganz locker, ne Abwechslung und wenn die den ganzen Tag, also die haben sechs Stunden hintereinander Fachkunde und wenn die dann mal zwei Stunden Politik zwischendrin haben, dann freuen die sich drauf. Weil das einfach ne Abwechslung ist... Aber es spielt im Endeffekt nicht die Riesen-Rolle, weil es eben auch in der Prüfung keine große Rolle spielt. Das sind 20% glaub ich von der Prüfungsnote und das ist für die unerheblich. Und die Schüler haben ja das Ziel, die kommen in die Schule 3 Jahre und sagen: Hier Du musst mich jetzt auf die Prüfung vorbereiten und nach den drei Jahren wollen die die Prüfung bestehen. Und die wollen nicht darüber philosophieren, wie unsere Gesellschaft funktioniert. Das kann man ihnen aber auch nicht verübeln. Die wollen ja Koch werden und nicht Philosoph...“ ISHm04LH Z604-601

In dieser letzten Sequenz deutet sich allerdings ein weiteres Erklärungsmuster für die geringe Bedeutung bzw. das schlechte Image des Fach an und das ist in der (offenbar) fehlenden Prüfungsrelevanz zu suchen.

B. [...] Also der letzte Teil: "Sehen Schüler das als Laberfach?" Sie hab'n einen ganz wichtigen Punkt angesprochen, dadurch, dass es kein Prüfungsfach ist, oder zumindest nicht als Prüfungsfach deklariert wird ... herrscht schon Grundtenor auch unter den Schülern, dass es ne Entspannungsstunde ist, ne Laberstunde. ISNm11Ref, Z 313-317

B.: Also das ist ja wieder das nächste Problem, dass jetzt der Stellenwert dieses Faches an der Schule naja, ich will nicht sagen ist Null, aber ist ganz gering. I2: Bei den Schülern oder bei den anderen Lehrern? B: Sowohl als auch. Also da kommt erstmal das, was man für'n Beruf braucht, das Fachliche und dann alles, was prüfungsrelevant ist, Wirtschaftskunde zum Beispiel ist bei den meisten Berufen noch prüfungsrelevant; die Prüfung heißt auch meistens Wirtschafts- und Sozialkunde, aber Sozialkunde ist da nicht mit drin. ISNw03Ref

Mit der Frage, welche Chancen und Gefahren sich für den politischen Lernbereich durch die Gestaltung der zentralen Abschlussprüfungen ergeben, haben wir uns bereits in Kapitel 3.3 beschäftigt. Da der Zusammenhang offenbar auch für die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoll zu sein scheint, werden wir dieser Frage im Kapitel 4.2.5 noch einmal gesondert nachgehen. Bereits an dieser Stelle muss allerdings festgehalten werden, dass sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer die nachgeordnete Bedeutung der genuin politischen Inhalte in den Prüfungsvorgaben und Lehrplänen sehr hellhörig registrieren und als Abwertung des Bildungsbereichs interpretieren.

Zusammenfassend lässt sich damit eine ganze Kaskade von bedeutungsreduzierenden Faktoren identifizieren, die sich negativ auf das Image und Ansehen der politischen Bildung in den beruflichen Schulen auswirken. Die Kaskade findet ihren Ausgangspunkt, indem die berufsbildende Schule in Reputation, Bedeutung und Anspruch häufig hinter der allgemeinbildenden Schule zurückstehen muss, wie in folgender Interviewsequenz deutlich wird:

B: „Ich finde aber, nicht nur dass die politische Bildung ein schlechtes Ansehen hat, auch generell also die Berufsschule ist eine zweitrangige Schule mit schwierigen und anstrengenden Schülern und hat das entsprechende Image. GISN01ST Z 192-194

Das wirkt sich auf die Rekrutierung des Lehrpersonals deutlich negativ aus und führt zu einem nicht unerheblichen Lehrermangel in diesem Bereich. Innerhalb der berufsbildenden Schulen stehen dann wiederum die allgemeinbildenden Angebote hinter berufsbildenden Angeboten im Hintergrund und repräsentieren – zumindest aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler betrachtet – nicht selten einen Bildungsbereich, den man eigentlich hinter sich gelassen hat. Im Feld der allgemeinbildenden Fächer

Struktur der IHK-Abschlussprüfungen schränkt die Reputation der politischen Bildung zusätzlich ein

Politische Bildung ist in den beruflichen Schulen einer Kaskade von bedeutungsreduzierenden Faktoren ausgesetzt

wiederrum repräsentiert die politische Bildung einen institutionell zwar fest verankerten – aus der Perspektive der Betriebe aber einen funktionell unerheblichen Bildungsbereich, der aus diesem Grund noch weiter an Ansehen verliert.

Bedeutungsreduzierende Kaskade

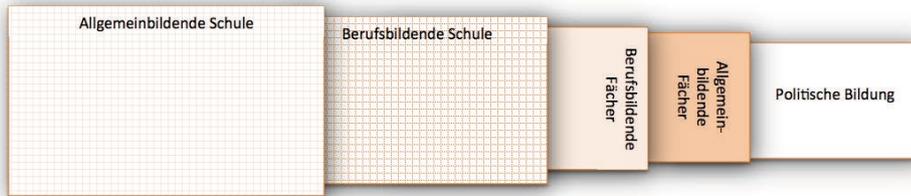


Abb. 34: Die bedeutungsreduzierende Kaskade der politischen Bildung im Kontext der beruflichen Schule

Am verheerendsten von all diesen Faktoren scheint sich allerdings die häufig durch die Schulleitung oder Kultusbürokratie vorgenommene Zwangsverpflichtung von Lehrerinnen und Lehrern für den politischen Bildungsbereich in den beruflichen Schulen auszuwirken. Denn schlecht ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer können schlecht motivierte Schülerinnen und Schüler für einen an Ansehen schwach aufgestellten Bildungsbereich kaum gewinnen. Sie bestätigen vielmehr, im Sinne einer Self-fulfilling Prophecy, das Bild eines unteraktiven und unerheblichen fachlichen Angebotes. Im Umkehrschluss bedeutet das: Erst wenn es gelingt, gut ausgebildete und gut motivierte Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bildungsbereich zu verankern, kann sich das schlechte Image des politischen Lernbereichs langsam und nachhaltig erholen.

Problemgehalt:

Für die Lehrerinnen und Lehrer, mit denen wir im Rahmen unserer Studie gesprochen haben, hängt nahezu jedes Problem, das für die politische Bildung in den beruflichen Schulen beschrieben werden kann, mit dem schlechten Image des Faches zusammen. Aufgrund des schwachen Ansehens werden zu wenig Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet oder aber Lehrerinnen und Lehrer vor Ort zum Unterrichten in diesem Bildungsbereich gezwungen. Gemeinschaftskunde „das kann doch jeder“ ist ein Ausdruck, den wir in den Interviews wieder und wieder gehört haben. Die qualifizierten Lehrkräfte leiden unter diesem Image. Sie haben den Eindruck, dass das Fach nicht gut vertreten wird, nur schwer auf Ressourcen zugreifen kann und in bedeutungslose Randstunden verschoben wird. Selbst wenn sie sich bemühen, engagierten und inspirierenden Unterricht in diesem Bereich zu gestalten, scheitern sie nicht selten an diesen Strukturen und an Schülerinnen und Schülern, die durch entsprechende Vorerfahrungen und Betriebe den Eindruck haben, in diesem Fach ginge es eh um nichts.

Lehrerinnen und Lehrer leiden stark unter dem schlechten Image des Faches

4.2.2 Politikverdrossenheit – Oder: Das interessiert die eh nicht

Politikverdrossenheit ist ein schwerwiegendes Problem der politischen Bildung von dem, nicht nur aber auch, die beruflichen Schulen stark betroffen sind. Das Problem schließt an das im letzten Kapitel angesprochene Imageproblem des Bildungsbereichs an, ist aber nicht mit ihm identisch. Denn das Phänomen der Politikverdrossenheit lässt sich nicht allein durch das mangelnde Ansehen der politischen Bildung erklären, sondern hängt unmittelbar vom Ansehen und den Einstellungen der Zielgruppe zum Bildungsgegenstand ab. Damit ist das Phänomen dem Zugriff und Einfluss der Lehrerinnen und Lehrer nicht unmittelbar zugänglich und stellt sie vor große Herausforderungen. Aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer in den beruflichen Schulen ist Politikverdrossenheit gleichwohl untrennbar mit dem Imageproblem des Faches verbunden, wie beispielsweise in folgenden Äußerungen sichtbar wird:

„Die Schüler erachten das Politikfach als nicht wichtig für ihre Ausbildung und interessieren sich auch nicht dafür. Sie sehen eben die allgemeine Wichtigkeit nicht ein“. FbNSNw01LH

„Die meisten Schüler mögen keine Politik bzw. interessieren sich nicht für Politik“ FbNSNw02LH

Die Lehrerinnen und Lehrer stellt das im Unterrichtsprozess vor große Herausforderungen, denen sie sich von Klasse zu Klasse und Jahrgang zu Jahrgang immer wieder neu zu stellen haben. Zuweilen kann das – aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer durchaus nachvollziehbar – zu einem gewissen Fatalismus führen.

B: „Man versucht natürlich immer ein bisschen hervorzukitzeln. Aber man hat häufig die Einstellung: „es interessiert mich nicht“. Gerade eben das Fach Gemeinschaftskunde, also Politik, dass Leute auch diesen Zugang haben, dass Leute sich interessieren. Man versucht schon andere Sichtweisen zu provozieren, indem man kontroverse Sachen vorstellt, auch eine Diskussion zulässt. Aber die Bedingungen sind nicht immer so, wie man es sich meistens vorstellt. Aber man versucht so einen anderen Blick bei den Schülern zu erzeugen, was die Gesellschaft betrifft, z.B.: auch positiv zu wirken. Man kann in der Kürze der Zeit aber kein Wunder vollbringen.“ ISNm07LH Z36-45

B: „Aber wie gesagt, wo wir wieder beim Punkt sind, wenn du dich nicht für Politik interessierst, ist das alles eher langweilig“ ISNm14S, Z 86-87

Das Problem verdichtet sich wenn selbst die Träger der Lehrerweiterbildung sich im Interview dem Phänomen Politikverdrossenheit gegenüber fatalistisch verhalten. So schildert beispielsweise ein Seminarleiter aus Thüringen:

B: Ja, es gibt immer die gleiche Antwort und die lautet: Ja, die Schüler interessieren sich ja vorrangig sowieso nicht dafür. Und der Punkt ist aber auch der: in Sozialkunde hat man Schüler, die interessieren sich dafür oder man hat Schüler, die interessieren sich nicht dafür. Also dann gibt's ne Grauzone vielleicht noch, aber ich sag mal den Sozialkundeunterricht an sich beeinflussen die, die sich interessieren positiv und die, die sich nicht interessieren negativ. So einfach ist es ... ITHm05LH Z147-152

Erfreulicherweise verhalten sich aber nicht alle Lehrerinnen und Lehrer der Politikverdrossenheit ihrer Adressaten gegenüber fatalistisch. Im Gegenteil: Eine ganze Reihe der von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer⁴⁰ reflektieren sehr stark ihrer eigenen Anteile an diesem Problem

B: „Und ich vertrete ja die These, dass Schüler in dem Alter überhaupt nicht politikverdrossen sein können, weil sie ja noch gar keine Erfahrungen mit Politik haben und man kann nicht etwas schlecht finden, was man

⁴⁰ Wobei wir in diesem Zusammenhang noch einmal deutlich darauf hinweisen möchten, dass bei der Rekrutierung von Lehrerinnen und Lehrern für unsere Studie – wie in Kapitel 2.2 bereits beschrieben – mit hoher Wahrscheinlichkeit eher hochqualifizierte und sehr reflektierte Interviewpartner und -partnerinnen gewonnen werden konnten.

nicht kennt. Sondern wenn man das so formuliert, dann sind die politikunterrichtsverdrossen und dann liegt immer am Lehrer. Wenn die sagen „Bähhh, Sozialkunde! Ey hör mir auf- blödes Fach“ dann meinen die eigentlich nicht das Fach, sondern die meinen diese dämliche Lehrerin oder den dusseligen Lehrer, den sie da mal hatten.“ ISNm06LH, Z 488-494

... und bemühen sich um eine differenzierte Beschreibung der Zielgruppe

B: So, Interesse der Schüler: insgesamt muss ich sagen an Politik, das muss man differenziert sehen, das hat sicherlich auch zum Teil was zu tun ... mit dem Bildungsniveau, mit dem die Schüler in die Berufsschule kommen. Also selbst, die Abitur haben, jetzt im kaufmännischen Bereich, also die haben sehr gute Vorkenntnisse. Haben auch sehr viel Interesse! Währenddessen muss man sagen, dass in, in Ausbildungsbereichen, beispielsweise in der Gastronomie, ... wo sie also auch schon sehr... zum Teil sehr viele Hauptschüler haben, zum Teil kein Interesse. Das ist sehr schwierig, dort Interesse zu wecken. ITHm13Fb, Z 113-121

Manche Lehrerinnen und Lehrer berichten in diesem Zusammenhang geradezu von Aha-Erlebnissen, wie beispielsweise dieser – seit neustem fachfremd unterrichtende – Kollege aus Sachsen:

B: „Wobei ich das jetzt mittlerweile (ähm) ich hab schon Gemeinschaftskunde unterrichtet mittlerweile, jetzt mittlerweile gemerkt hab, dass man die Jugendlichen schon begeistern kann.“ ISNm11Ref, Z 15-21

Zusammenfassend fällt auf, dass viele der von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer das Phänomen Politikverdrossenheit zwar ansprechen – es in seinem Problemgehalt aber deutlich hinter das im letzten Kapitel analysierte Problem des schlechten Fachimages zurückstellen. Das passt auch zu unseren Befunden in Kapitel 4.1.2, in dem wir uns mit den gesteigerten Interessen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern an der Frage beschäftigt haben, was mit den Steuern passiert, die sie bezahlen. Wenn motivierte und qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer im Bildungsbereich eingesetzt werden, dann trauten sich diese durchaus zu, die Schülerinnen und Schüler, die in diesem Zusammenhang differenziert betrachtet werden müssen, für politische Fragen und Probleme zu begeistern. Insbesondere im Rahmen der offenen schriftlichen Rückmeldungen wird Politikverdrossenheit von den Lehrerinnen und Lehrern aus diesem Grund auch gar nicht auf der Problem- sondern auf der Chancenseite des Fragebogens angesprochen. Politikunterricht, so ist die verbreitete Rückmeldung in diesem Zusammenhang, gründet sich für diese Lehrerinnen und Lehrer geradezu darauf, Politikverdrossenheit als Herausforderung zu bearbeiten und Interesse für den Lernbereich zu generieren.

Problemgehalt:

Der Problemgehalt des Phänomens Politikverdrossenheit erweist sich in unserer Untersuchung als deutlich niedriger als zunächst angenommen. Auch wenn einige Lehrerinnen und Lehrer in durchaus fatalistischer Weise auf das Phänomen verweisen, sind wir im Ganzen doch auf viele differenzierte Beschreibungen gestoßen. Im Kern entsteht damit der Eindruck, dass auch und gerade die Lehrerinnen und Lehrer der beruflichen Schule Politikverdrossenheit nicht als Hindernis, sondern als Ausgangspunkt der politischen Bildung interpretieren und ihre Einflussmöglichkeiten eher optimistisch einschätzen. Aber auch hier hängt nach den Schilderungen der Lehrerinnen und Lehrer alles von der Qualifikation und Motivation und Beobachtungsgabe der eingesetzten Lehrkräfte ab.

Politikverdrossenheit wird weniger als Problem als vielmehr als Herausforderung durch die Lehrerinnen und Lehrer der Berufsschule angenommen

4.2.3 Rechtsextremismus als Problem der Berufsschulen?

Schülerinnen und Schüler mit rechtsextremen Einstellungen stellen für schulische Bildungsprozesse und dort insbesondere für die politische Bildung eine extreme Herausforderung dar. Denn Lehrerinnen und Lehrer nehmen die Äußerungen und Verhaltensweisen von rechtsextrem eingestellten Schülerinnen und Schülern als extrem herausfordernde und belastende Situationen wahr (vgl. Behrens 2013 im Erscheinen) und reagieren nicht selten überfordert (vgl. Zurstrassen 2010). In diesem Zusammenhang muss allerdings auch deutlich festgestellt werden, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer auf diese Situationen durch ihre Ausbildung nur unzureichend vorbereitet werden und für den schulischen Bildungsbereich nur wenige anwendungsbezogene Instrumente bereitstehen, die die Lehrerinnen und Lehrer in entsprechenden Alltagssituationen konkret unterstützen. Ob und inwiefern rechtsextreme Einstellungen unter Schülerinnen und Schülern in Berufsschulen besonders verbreitet sind, ist bis heute umstritten. Leider liegen in der Zwischenzeit aber eine ganze Reihe von Studien vor (vgl. Oesterreich 1993, Schröder 2004 oder Nattes 2009), auf deren Grundlage sich zumindest begründet vermuten lässt, dass die Berufsschule sich aktiv Herausforderung stellen muss, weil ein nicht unerheblicher Teil ihrer Schülerinnen und Schüler mit rechtsextremem Gedankengut sympathisieren. So kommt Schröder in seiner Untersuchung aus dem Jahr 2004 beispielsweise zu dem Ergebnis, dass Haupt- und Berufsschülerinnen und -schüler die stärksten Affinitäten zu rechtsextremen Positionen zeigen und Nattes zeigt 2013 in einer repräsentativen Studie, dass fast 20% der befragten Berufsschülerinnen und -schüler im Bundesland Sachsen eine starke Affinität zu rechtsextremen Gedankengut hegen. 20% bedeutet im Umkehrschluss, dass statistisch in jeder Berufsschulklasse mehrere Schülerinnen und Schüler mit rechtsextremen Einstellungen vorhanden sind. Auch wenn in Sachsen und hier insbesondere in Regionen wie dem Erzgebirge möglicherweise eine schärfere Ausprägung des Problems sichtbar wird als in anderen Bundesländern, sollten wir nicht dem Glauben erliegen, dass das Phänomen sich in anderen Bundesländern nicht doch in ähnlicher Weise zeigt. Aber wie nehmen Lehrerinnen und Lehrer in der Berufsschule dieses Problem wahr und – was noch wichtiger ist – wie gehen sie mit rechtsextremen Schülerinnen und Schülern um?

Obwohl wir nicht direkt nach Erfahrungen mit rechtsextremen Schülerinnen und Schülern gefragt haben, ist das Phänomen auch in unseren Interviews an verschiedenen Stellen sichtbar geworden. Zunächst in den Beschreibungen der Lehrerin einer so genannten Produktionsschule,⁴¹ in der sichtbar wird, dass Lehrkräfte dem Phänomen gerade im Rahmen politisch/historischer Bildung auch gerne aus dem Weg gehen:

B: Meine Vorgänger haben die Themen auch selber gewählt und haben zum Beispiel behandelt ... der hat angefangen mit Absolutismus, Napoleon, Liberale Bewegung und das deutsche Kaiserreich. Kein erster Weltkrieg, kein Nationalsozialismus, kein zweiter Weltkrieg, weil wir die Themen frei wählen dürfen. Der nächste hat gemacht noch Erster Weltkrieg, goldene Zwanziger Jahre und Wirtschaftskrise ... Da hat also jeder versucht, irgendetwas zu machen, in Geschichte, weil es keinen richtigen Lehrplan für diese Schüler gibt. Und ich habe praktisch meins auch selber gemacht. Meinen eigenen Stoffverteilungsplan und den habe ich abgegeben ... und da hat mir die damals noch Zuständige zu mir gesagt: Haben Sie sich das richtig überlegt, wollen Sie wirklich mit diesen Schülern wirklich Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg behandeln? Da sitzen Neonazis dabei und alles, da müssen sie sich auf Konfrontation einstellen und Provokation. Und da habe ich gesagt, das möchte ich gerne, weil das genau diese Schüler wissen müssen. Und da hat sie unter große Bedenken der Sache zugestimmt. Aber jetzt wird es so, dass sie darauf geprüft werden. ISNw09LH Z59-74

⁴¹ Produktionsschulen sind Schulen, in denen sich Jugendliche mit besonders starkem Förderungsbedarf auf eine Berufsausbildung vorbereiten können. Der Bildungsgang ist damit dem BVJ und BGJ vergleichbar, wobei das Schülerklientel oft noch herausforderungsreicher ist. Die Klassengrößen sind aus diesem Grund stark eingeschränkt.

Haupt und Berufsschüler haben die stärkste Affinität zu rechtsextremen Positionen

Lehrkräfte und Schulverwaltung gehen dem Problem aus dem Weg

Kapitulation?

Wir haben es hier mit einer ganz offensichtlich besonders engagierten, selbstbewussten und auseinandersetzungsfreudigen Lehrerin zu tun, die sich bewusst und absichtsvoll auf ihre rechtsextremen Schülerinnen und Schüler einlässt. Bestürzend an den Schilderungen dieser Lehrerin ist weniger, dass sie von Schülerinnen und Schülern mit rechtsextremen Einstellungen sicher ausgehen kann, sondern dass ihre Vorgänger jeglicher Auseinandersetzung – damit aber auch Bildungsintervention – mit dieser Schülergruppe aus dem Weg gegangen sind. Und mehr als das: In den zuständigen Genehmigungsbehörden ist man sich der Herausforderung sehr wohl bewusst und rät den Lehrerinnen und Lehrern vor Ort allerdings aktiv davon ab, das Phänomen zu bearbeiten. Wie lässt sich das anders als als Kapitulation beschreiben? Die Lehrerin schildert im Gespräch dann weiter, wie sich die Situation im Unterricht entwickelt hat:

B: Ja. Jetzt ist das Thema am Ende des Schuljahres. Wenn man es am Anfang behandelt hätte, wo noch bunt zusammengewürfelte Schüler waren, wäre das kritisch gewesen. Jetzt sind die aber eine homogene Masse, sie sind befreundet, sie haben gelernt, miteinander auszukommen und so. Und jetzt haben die im Laufe des Unterrichts richtig gute Diskussionskultur entwickelt. Ich habe gesagt, wir sind ein freies Land, sie dürfen ihre Meinung äußern, aber wenn es gegen die Verfassung stößt, dann muss ich sie schon in die Schranken weisen. Und sie dürfen auch zum Nationalsozialismus ihre Meinung sagen. Und der X, in der Klasse, hat eine ganz schlimme rassistische Einstellung. Also er ist schon der Meinung, dass der Deutsche gewissermaßen über den anderen Rassen steht, Und er hat zu mir gesagt, er ist auch gegen Rassenvermischung, um die Rasse zu erhalten. Natürlich großer Nietzsche-Fan, und da hat die Klasse schon eine richtig gute Diskussionskultur entwickelt. Ich habe in Absprache mit dem X2, der hat es gewusst, dass ich eine Falle gestellt habe. Da ist er natürlich reingegangen und damit war seine Meinung als unlogisch widerlegt. Aber sie gehen sich jetzt nicht an, sie diskutieren angenehm miteinander. Schlimm ist auch mit dem X3, der hat auch eine ganz starke rechte Meinung, aber dem kann man die Argumente nehmen. Das ist nicht uninteressant, das macht denen sogar Spaß. Sie wollen auch ein bisschen provozieren, aber mir macht das auch Spaß. Aber man muss sattelfest sein. Ich fand es nicht schlecht und sie stoßen im realen Leben auch auf solche Meinungen. Dann müssen sie irgendwie damit klarkommen, oder? I: Ja. L: Also ich fand es nicht schlecht. Ich würde nicht mehr darauf verzichten wollen. ISNw09LH Z75-94

Auch in dieser zweiten Sequenz wird das diskussionsfreudige Vorgehen der Lehrerin sichtbar, das auch vor dem Hintergrund vergleichbarer Schilderungen als außerordentlich selbstbewusst und offensiv eingestuft werden muss (vgl. Behrens 2013). Sie betont die Bedeutung von Vertrauen in der Lerngruppe und einer entwickelten Diskussionskultur. Das ist bemerkenswert, da uns in einem Schülerinterview⁴² eine absolut vergleichbare Schilderung aufgefallen war. Auch dieser Schüler betont, wie wichtig der Zusammenhalt und Vertrauen in der Klasse dafür ist, dass Schüler mit radikalen Positionen sich in das Unterrichtsgespräch überhaupt einbringen.

B: Bei uns, da gibt es auch Rechte. Also Rechtsradikale.

I2: Hat sich das im Unterricht gezeigt?

B: Ja, weil du ja, weil wenn man so eine Klasse kriegt. In den ersten paar Wochen kennen die sich ja noch nicht. Und da kam, da geht noch etwas. Aber wenn die sich, wenn da was entsteht. Ein Team. Dann trauen die sich, das zu sagen.

I2: Okay. Ist das im Sozialkundeunterricht einmal aufgefallen? Das es so jemanden gibt. Wie hat denn der Lehrer reagiert?

B: Er hat gesagt, dass er das halt nicht hören will.

I2: Also wurde das dann aber zum Thema? Zum Unterrichtsthema gemacht?

B: Dass er rechts ist? Also dass er diese Ansichten hat? Ja. Also klar wurde das, es war so, dass der gekippt ist, die ganze Geschichte. Darum. Also es ist. Es war ja Endstation dann irgendwie. Also es war ja dann, der ist ja kaputt gegangen dieser Sozialkundeunterricht.

I2: Was ist denn da passiert?

B: Naja also ich glaube, wir haben so darüber gesprochen also. Man hat das schon so gedacht, dass er vielleicht rechts ist. I2: Mh. Der Schüler? B: Ja. Genau. Und dann ich weiß nicht, was er gesagt hat. Auf

⁴² Das Schülerinterview bezieht sich aber auf eine Berufsschulklasse aus einem gänzlich anderen Kontext und Bundesland.

jeden Fall hab ich, ich sage mal so, er findet das ganz gut und überhaupt. Also so. Aber er hat, also normalerweise traut man sich das ja dann doch nicht. Weil keiner war ja rechtsradikal. Diese gibt ja dieses unterschwellige (...) rechtsradikale (...) von Leuten, die sich das halt dann, die trauen sich nicht in Springerstiefeln rumzulaufen, aber die sind halt ein bisschen, gibt mal einen Spruch so. Und dann ist das doch eher akzeptiert, wie, also darum war er auch (...) naja, also es war dann da okay. (Lachen) Ich weiß nicht, wie es für den Lehrer war. Aber für uns, es war es dann okay IRPfm03S 560-611

In den Beschreibungen des Schüler wird allerdings auch deutlich, welche Sprengkraft diese Äußerungen in einer normalen Unterrichtssituation mit sich bringen können und wie das auf Mitschüler wirkt. „*Es war Endstation dann irgendwie, der ist kaputt gegangen dieser Sozialkundeunterricht*“. Der Lehrerin oder dem Lehrer dieser Klasse ist es offenbar nicht gelungen, die Äußerungen des rechtsradikalen Schülers aufzunehmen oder zu parieren. Für die Mitschüler war das dann „okay“ aber sie wissen nicht „*wie es für den Lehrer war.*“ Damit wurde eine Chance zur Stellungnahme ganz offensichtlich verspielt. Auch wenn diese Schilderungen keinen direkten Zugriff auf die Unterrichtssituationen erlauben, wirkt der Pädagoge in der Darstellung dieses 18-jährigen vergleichsweise hilflos und schachmatt. Eine neue Studie, die sich mit der Frage beschäftigt, wie Lehrerinnen und Lehrer auf rechtsextreme Schüler reagieren, bestätigt diese Wahrnehmung. Lehrerinnen und Lehrer nehmen rechtsextreme Äußerungen in Unterrichtskontexten als Bewährungsprobe wahr, der sie im Regelfall gerne aus dem Weg gehen (vgl. Behrens 2013). Eine verbreitete Bearbeitungsstrategie ist es deshalb, die Wahrnehmungsschwelle für das Phänomen extrem hoch anzusetzen. Auf diese Weise vermeiden die Lehrerinnen und Lehrer, sich selbst in diese Konflikte mit einzubringen. Die Schülerinnen und Schüler lernen auf diese Weise, dass rechtsextreme Positionen toleriert werden können und sollen – „es war dann okay“.

Nach nunmehr drei kurzen Interviewsequenzen, in denen mit großer Selbstverständlichkeit von der Anwesenheit rechtsradikaler Schülerinnen und Schüler berichtet wurde, irritiert die Geschlossenheit, mit der die Lehrerinnen und Lehrer in den übrigen 151 Befragungssituationen auf dieses Thema verzichten. Auch wenn wir nicht explizit danach gefragt haben, hätten sich im Kontext von Problemschilderungen doch ausreichend Gelegenheiten dazu geboten, über das Phänomen Rechtstextremismus und möglicherweise die eigene Hilflosigkeit in diesem Zusammenhang zu sprechen. Das Phänomen Politikverdrossenheit wurde schließlich von den Lehrerinnen und Lehrern auch aktiv angesprochen. Glaubt man den eingangs zitierten Studien, sitzen in jeder deutschen Berufsschulklasse mindestens zwei Jugendliche mit rechtsextremem Hintergrund. Die Thematisierung dieses Problems scheint aber unter Pädagogen weitgehend tabu zu sein. Immerhin haben wir zum Abschluss unserer Befragungen noch eine weitere Lehrerin getroffen, die bereit war, über rechtsextreme Schülerinnen und Schüler zu sprechen. Auch sie bestätigt im Hintergrundgespräch, dass sie eigentlich in jedem Jahrgang mehrere Schüler hat (es sind hauptsächlich junge Männer), die sie dem rechtsextremen Spektrum zuordnen kann.

I: „Gibt es ganz spezielle positive und negative Erfahrungen, die im Unterricht ganz prägend waren. Wo sich ein Schüler gewandelt hat oder das erkannt hat, dass seine Einstellung nicht ganz demokratisch ist. B: Das halte ich für recht unwahrscheinlich. Dafür haben wir einfach zu wenig Gemeinschaftskunde. Denn das Problem, was ich immer wieder merke ist, dass die, die am rechten Rand stehen, dass es meistens die sind, die sich mit Politik auskennen. Die haben die ja nicht von uns vermittelt bekommen. Und die sind dort sehr geprägt, dass es sehr schwierig ist, dort einen Wandel zu erreichen. Weil mit einer verkürzten Gemeinschaftskunde, die in einem Jahr komplett gekürzt wurde, ist es einfach unwahrscheinlich etwas zu verändern. Das kann man dann nur auf der persönlichen Schiene versuchen und das wird nicht immer der Politikunterricht sein, sondern das wird das ganze Wirkungs- und Erscheinungsbild des Lehrers. Dass der sich dort aufgehoben fühlt. Aber ansonsten sind die in solchen Strukturen drin, Freundeskreis. Das halte ich für recht unwahrscheinlich“. ISNw20LH Z57-69

**Rechtsextreme
Schüler stellen ihre
Lehrer auf eine
Bewährungsprobe,
die diese nicht selten
nicht bestehen**

Tabu?

Angesprochen auf die Frage, wie groß der Einfluss ist, den sie über den Gemeinschaftskundeunterricht auf diese Schülergruppe nehmen kann, zeigt sich die Lehrerin eher skeptisch. Angesichts der begrenzten Zeit, die diesem Fach zur Verfügung steht, glaubt sie nicht, dass eine echte Chance zur Einflussnahme besteht. Gleichzeitig betont aber auch sie die Bedeutung der Klassengemeinschaft und der Lehrerpersönlichkeit. Auch hier wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer durch offensive Auftritte rechtsextremer Schülerinnen und Schüler als ganze Person (heraus)gefordert werden können. Das fällt nicht allen Lehrerinnen und Lehrern leicht. Zudem ergeben sich in der alltäglichen Auseinandersetzung mit rechtsextremen Schülerinnen und Schülern Paradoxien, auf die Lehrkräfte sicher nicht stolz sind, wie die folgende Schilderung exemplarisch sehr gut deutlich macht:

I: Verhalten sich die die am „rechten Rand“ eher ruhig oder sind die aktiv im Unterricht? B: Gar nicht. Das sind die, die ganz aktiv und brav mitarbeiten in Gemeinschaftskunde. Weil die ja Wissen haben. Wer Grundwissen hat an Politik, interessiert sich auch dafür. Aber es ist ganz selten, dass die quer diskutieren, widersprechen, weil denen natürlich klar ist, dass sie mit dem Lehrer nicht quer diskutieren können. Dafür fehlen ihnen die Grundlagen dann doch. Ich rede mal vom ehemaligen Mittelschüler. Und der hochintelligente Schüler, der sich am rechten Rand aufhält, wird sich hüten das zu zeigen. Das sind ja wirklich die gefährlichen Leute, die auch die Demagogen sind und die Ungebildeteren draußen abholen. Die werden sich nicht offenbaren. ...und die fühlen sich natürlich – und da weiß ich auch noch nicht wie ich damit umgehe – die fühlen sich durch den GK Unterricht in ihrer rechten Rolle bestätigt. Einfach deshalb, weil sie auf einmal Erfolgserlebnisse haben, die wissen ja was. Die wissen, wie sich eine Partei zusammensetzt, wie die in den Landtag kommen. Ich muss denen dann auch gute Noten dafür geben - für das Fachwissen zu politischen Themen. Und dann sagt sich derjenige, die haben was Gutes mit mir gemacht. Das ist die wirklich gefährliche Sache. ISNw20LH Z73-95

Zusammenfassend lässt sich damit an dieser Stelle festhalten: Auf der Grundlage aktueller Studien und den plastischen Schilderungen einiger weniger Lehrerinnen und Lehrer müssen wir für den Bereich der beruflichen Schulen davon ausgehen, dass zu nahezu jeder Klasse mindestens ein, wenn nicht gar mehrere rechtsextreme Schülerinnen und Schüler gehören.

Problemgehalt

Die Lehrerinnen und Lehrer wirken im Umgang mit dem Problem Rechtsextremismus (mit wenigen Ausnahmen) hilflos und sind nur in Fällen bereit über das Problem zu sprechen. Sie werden durch rechtsextreme Schüler als ganze Person im Bildungsprozess gefordert und flüchten sich aus diesem Grund nicht selten in die schlichte Vermittlung von Zahlen und Fakten. Gerade in einem auf Informationsvermittlung ausgerichteten Unterricht kommen rechtsextreme Schüler aber nicht selten gut zurecht.

Unterstützungsangebote, die das Selbstbewusstsein und die Souveränität der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit rechtsextremen Schülerinnen und Schülern stärken und sie ermutigen den Dialog mit ihnen zu wagen, wären in diesem Zusammenhang sicherlich hilfreich.

Lehrer schätzen ihren Einfluss als gering ein

...

... und sind auf die Paradoxien, die sich im Bildungsprozess ergeben, nicht stolz

4.2.4 Zur Heterogenität des Bildungsbereichs

Bereits in Kapitel 3.1 haben wir uns mit der Heterogenität des beruflichen Bildungssystems beschäftigt und uns bemüht, den Leserinnen und Lesern einen übersichtlichen und gleichzeitig umfassenden Einblick in die Vielfalt unterschiedlicher Schulformen, Bildungsgänge und Ausbildungsstrukturen zu vermitteln. Für die mit dem beruflichen Bildungssystem möglicherweise bislang noch unvertrauten Leserinnen und Leser mag das verwirrend gewesen sein. Von Lehrerinnen und Lehrern, die in diesem Bereich arbeiten, erwarten wir allerdings eine gewisse Übersicht. Allerdings macht die Unübersichtlichkeit des Bildungsbereichs auch vor Berufsschullehrerinnen und -lehrern und damit ausgewiesenen Kennern des Systems nicht halt, was im Kontext der Datenerhebung zuweilen zu amüsanten Situationen führen konnte wie beispielsweise:

I2: Sag mir bitte mal zuerst in welcher Schulart du unterrichtest?

B: Berufsschule. Ach du meinst die Schularten... Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufsoberschule und duales System.

I2: Berufsoberschule, da müssen wir gleich noch mal drüber sprechen. Ich hab nämlich festgestellt, dass die Schularten auch innerhalb der Bundesländer unterscheiden ... Berufsfachschule? Was ist das bei dir?

B: Berufsfachschule, die machen bei uns zweijährig ihren Realschulabschluss.

I2: Das sind Hauptschüler?

B: Hauptschüler ja und kommen dann zu uns an die Berufsschule und machen da ihren Realschulabschluss. Also die machen ein Jahr und dann ist ihre Berufsschulpflicht ja eigentlich erfüllt ... die meisten ... Aber die meisten leisten ja dann noch das zweite Jahr ab und machen noch ihren Realschulabschluss. Fachoberstufe ...

I2: Das ist mir nämlich völlig neu... in Hessen ist das auch so, dass die Berufsfachschule den Realschulabschluss bis dahin anbietet und hier in Sachsen ist Berufsfachschule ja zum Beispiel die Altenpfleger...

B: Ja, es gibt da im sozialpädagogischen Bereich noch Berufsfachschule, die machen dann aber so was wie Fachhochschulreife ... Das geht drei Jahre und dann sind die Erzieher oder wie das heißt.

I2: Aber die Erzieher sind in Sachsen in der Fachschule.

B: Ja und das heißt bei uns Berufsfachschule, aber das ist wahrscheinlich dasselbe.

I2: Und FOS ist Fachhochschulreife mit beruflicher Orientierung?

B: Nee, die haben vorher einen Beruf gelernt. Die müssen ihre dreijährige Ausbildung gemacht haben und ihren Realschulabschluss und dann können die sich bewerben und dann können die innerhalb von einem Jahr Fachhochschulreife machen und dann an ner Fachhochschule studieren... einschlägig.

I2: Mhhm. So, und was ist Berufsoberschule?

B: Wenn die Fachhochschulreife haben, dann können sie noch ein Jahr an der Berufsschule bleiben und Abitur machen.

I2: Ahhh. Und dann können sie an die Uni gehen und studieren.

B: Genau, dann können sie an die Uni gehen.

I2: Und duales System haste gesagt, das wäre ja dann wirklich Berufsschule?

B: Ja, das ist dann Köche... Also ich unterrichte Köche.

I2: Ist das ein BSZ wo Du bist? Also so was wie hier in Sachsen die Berufsschulzentren?

B: Nee, da wo ich bin, das ist noch ne ganz normale Berufsschule. BSZ gibt's bei uns nicht. In Schleswig-Holstein gibt's nur RBZ's - Regionale Berufsschulzentren - und die sind teilweise autonom, also das sind eigene Anstalten öffentlichen Rechts ISHm04LH, Z 3-38

Was hier in geradezu amüsanter Form deutlich wird, ist die Komplexität des beruflichen Schulsystems, das sich zusätzlich von Region zu Region stark unterscheiden kann und deshalb auch die Lehrerinnen und Lehrer, die in diesem System tätig sind, vor nicht unerhebliche Orientierungsprobleme stellt. Zu Beginn unserer Interviews hatten die Lehrerinnen und Lehrer aus diesem Grund fast durchgängig das Bedürfnis erst einmal zu klären, über welchen der Bildungsbereiche sie überhaupt Auskunft geben können, da sich auch der Zugang zur politischen Bildung von Bereich zu Bereich stark unterscheidet.

B: „Also, ich muss das mal untergliedern. Also wir haben drei Typen, zumindest die ich auch unterrichte bei uns in der Berufsschule, das ist einmal, fangen wir mit dem "niedrigsten" an. Da ist Berufsvorbereitung. Da ist eine Gemeinschaftskunde, da haben wir zwei Stunden pro Woche, die wir unterrichten. Dann das zweite sind die Dienstleistungsberufe, da hab ich Gastronomieberufe, Hotelfachleute, Restaurantfachleute, Köche, Sys-



Die Heterogenität und Komplexität des Bildungsbereichs erschwert auch den Lehrerinnen und Lehrern den Überblick

Die politische Bildung ist als allgemeinbildendes Fach von dieser Heterogenität in besonderem Maße betroffen

temgastronomie und Kaufleute. Die haben Wirtschaft-Sozialkunde in dem Aspekt, dass wir dort fast nur wirtschaftliche Aspekte unterrichten, also alles was um Wirtschaft zu tun hat, von Arbeitsgesetzen bis sonst was, Recht. Und die dritte Branche, die ich habe, sind die Verwaltungsberufe, das sind Berufe, die in kaufmännische Richtung sind, da haben wir, habe ich, Steuerfachangestellte, Rechtsanwaltsfachangestellte und Fachangestellte für Arbeitsförderung. Die arbeiten beim Arbeitsamt dann. So. Die haben teilweise einen universitären Abschluss auch, also haben teilweise auch hier dieses Law in Context studiert und da ist der Wirtschaftskunde... -also- Wirtschaft-Sozialkunde Unterricht eher so Gymnasiumsrichtung sag ich mal, die haben auch ganz viel politische Themen. Also da ist der Großteil, was wir dort unterrichten, politische Themen.“ IBBm03LH Z91-119

In dieser Beschreibung eines jungen Lehrers aus Brandenburg wird sichtbar, mit welcher Heterogenität die Lehrerinnen und Lehrer für die politische Bildung in beruflichen Schulen, schon allein was den disziplinären Zuschnitt des Faches, das sie unterrichten, betrifft, rechnen müssen. So können unter dem Dach eines Schulgebäudes mehrere Schularten und damit auch mehrere unterschiedliche Fachbezeichnungen verwendet werden. Während das Unterrichtsfach sich in einem Ausbildungsgang eher auf wirtschaftliche Aspekte beschränkt, ist es im anderen Ausbildungsgang stärker auf politische Themen bezogen. Auch das Anspruchsniveau schwank zwischen Förderschule und universitärem Niveau. Das ist nicht leicht für Lehrerinnen und Lehrer auszugleichen, die ihre Unterrichtsvorbereitung nicht nur auf die unterschiedlichen Jahrgänge, sondern tatsächlich auf die unterschiedlichen Bildungsgänge anpassen müssen und damit mit wesentlich weniger Synergieeffekten rechnen können als Lehrerinnen und Lehrer in der allgemeinbildenden Schule. Hinzu kommt, dass in vielen Fällen nicht einmal Klarheit von Seiten der Vorgaben geschaffen werden kann, und die Lehrerinnen und Lehrer damit bei der Entwicklung von Bildungskonzepten weitgehend alleine gelassen werden, wie in folgender Äußerung sichtbar wird:

B: „in der Berufsschule. Das ist Wahnsinn, da gibt’s ja...also gut bei den dualen Berufen mag’s noch gehen, ne, aber es gibt ja ganz viele ... Alleine in der Berufsfachschule, da gibt’s ... da heißt es wieder Politik oder ... oder Sozialpolitik oder Politische Bildung oder... weiß ich nicht, dann haben die PTA’s Wirtschafts-/Sozialkunde, da gibt’s überhaupt gar keinen Lehrplan in Sachsen, da wird sich am Thüringer Lehrplan bei uns an der Schule angelehnt, der Thüringer Lehrplan hat aber mit Sozialkunde überhaupt nichts am Hut, da ist reiner Wirtschaftskundeunterricht eigentlich, also... „ISNw03Ref Z 90-96

Die Verwirrung ist so groß, dass manche Lehrerinnen und Lehrer überhaupt nicht mehr wissen wie das Fach heißt, das sie unterrichten sollen (und das ist keine Ausnahmererscheinung). Dieses Phänomen als Inkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zu bewerten, würde der Situation bei weitem nicht gerecht. Die beruflichen Schulen stellen tatsächlich einen überaus heterogenen Bildungsbereich dar, in dem Orientierung selbst für eingeführte Akteure nur schwer herzustellen ist. Insbesondere für Referendare stellt das in den ersten Jahren der Berufstätigkeit eine große Herausforderung dar, auf die sie sich durch die universitäre Ausbildung nur unzureichend vorbereitet sehen.

B: „Der politische Bildungsstand der Klassen ist sehr heterogen und deshalb hat man dann als Berufsschullehrer sehr viel mit Heterogenität zutun. Innerhalb der Klasse und durch die verschiedenen Ausbildungsgänge. Darauf sind wir gar nicht vorbereitet.“ GISN01ST Z114-116

Problemgehalt:

Eine, wenn nicht *die* zentrale Herausforderung der politischen Bildung in den beruflichen Schulen entsteht durch die Heterogenität der Bildungsumgebung, in der nur sehr schwer Übersicht herzustellen ist und sich Strukturen von einer zu nächsten Minute nicht übertragen lassen.

Synergetische Formen der Unterrichtsvorbereitung ergeben sich für die Lehrerinnen und Lehrer in einem solchen System eher nicht

An den Universitäten werden die Lehrerinnen und Lehrer auf diese Situation nicht ausreichend vorbereitet

4.2.5 Heterogenität der Schülerschaft: Oder wie ticken die Schülerinnen und Schüler?

Die Heterogenität des Bildungsbereichs stellt – wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben – eine der zentralen Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer in den beruflichen Schulen dar. Wirklich sichtbar wird sie jenseits ihrer institutionellen Strukturen für diese aber häufig erst in der konkreten Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern. In unseren Interviews legen die Lehrerinnen und Lehrer aus diesem Grund allergrößten Wert darauf, uns bereits zu Beginn der Interviews und jeweils mit erheblichem Nachdruck deutlich zu machen, dass in *ihrem* schulischen Handlungsumfeld *keine* Schülergruppe der anderen gleicht.

B: „Ich finde da ist wirklich Berufsschule schwer. Also das ist, ... weil eben das Klientel so differenziert ist! Du weißt im Endeffekt ja nicht, was du unterrichtest und du wirst dort reingeschmissen. Also du musst ja wenn dein Erstfach - sag ich einfach mal - Ernährung ist, oder Holztechnik, Metalltechnik ... dann heißt das nicht, dass du WiSo auch in Metalltechnik hast. Das muss nicht sein. Also du kannst Wirtschafts-Sozialkunde in allen Berufszweigen geben und das ist eben nicht einfach“ IBBm03LH Z 855-864

Während die Schilderung sich in diesem ersten Beispiel noch sehr allgemein auf die Herausforderungen bezieht, die sich durch die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Ausbildungsgänge in den beruflichen Schulen für die Lehrerinnen und Lehrer ergeben, geht die folgende Schilderung schon konkret auf die Differenzen ein, die Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Ausbildungsgängen mitbringen und die zuweilen sogar unterschiedliche didaktische Vorgehensweisen notwendig machen.

B: „Wenn ich im Haus II bin, wo die Metallberufe ausgebildet werden, ja also die Gießerei zum Beispiel, da geht es rau, aber sehr herzlich zu. Die wollen anderen Unterricht haben, als jetzt zum Beispiel die KFZ-Mechatroniker, die bei Mercedes rumschrauben, das ist halt das Feinere. Und das ist natürlich auch so, dass die Eingangsvoraussetzungen anders sind, ne, der Gießereimechaniker wird auch mit Regelschulabschluss vier genommen und der KFZ-Mechatroniker mit zwei. Also das muss man schon differenzieren (...) im Anforderungsniveau des Unterrichts, in der Art und Weise des Unterrichts. Also zum Beispiel meine Erfahrung ist es, dass die Gießereimechaniker eher bereit sind neue Lernformen anzunehmen als der KFZ-Mechatroniker. Der steht halt über den Dingen“ ITHm09Fb Z 352-360

Heterogenität ist allerdings nicht nur ein Merkmal, das sich zwischen unterschiedlichen Klassen, Bildungs- oder Ausbildungsgängen ergibt, sondern das in den beruflichen Schulen auch *innerhalb* von Klassen sichtbar wird, wie folgende Gesprächssequenz deutlich macht:

B: „Und das, was noch 'n Problem ist, find ich, auch an der Berufsschule, dass man so sehr differenzieren muss auch, ne, also man hat ja so viele unterschiedliche Schüler, also das geht ja los von 16, mit nem Hauptschulabschluss und dann sitzen aber in der gleichen Klasse welche drinne, die sind 21 und haben Abitur. Dann sitzen welche drin, die sind 45 und sind Umschüler. Und die dann alle unter einen Hut zu kriegen ... Die haben ja so verschiedene Erfahrungen schon gemacht in dem Bereich, ne? Und wenn man da manchmal was anfangen will – irgendwie - die einen, die gehen schon, weil sie es schon zum zehnten Mal gehört haben und die anderen haben's noch nie gehört und werden's wahrscheinlich auch so in der kurzen Zeit nicht verstehen, ne?“ ISNw03Ref Z135-144

Insbesondere Alters-, Erfahrungs- und Leistungspreizung werden von den Lehrerinnen und Lehrern in den Berufsschulklassen als didaktische Herausforderung wahrgenommen. Hinzu kommen noch Herausforderungen durch ethnische Heterogenität. Dafür jeweils ein Beispiel:

a) Alter/Erfahrung

B: „Definitiv. Also ich habe wirklich den 16-jährigen bis momentan gerade den 40-jährigen, die aber alle (...) in Gemeinschaftskunde. Und dann muss ich davon ausgehen, dass ein 16-jähriger eine ganz andere Meinung

Lehrerinnen und Lehrer erleben die Heterogenität zwischen, aber auch innerhalb von Berufsschulklassen als zentrale Herausforderung

hat, als ein 40-jähriger, die schon tief und fest geprägt ist. Und dann kann ich das in einer Stunde oder zwei Stunden einfach nicht unter einen Hut bekommen bzw. möchte ich ja auch nicht, dass Diskussionen so ausschweifend, sondern ich möchte sie ja lenken und leiten. Bloß das kriege ich nicht unter einen Hut, weil ja mit ganz anderen Erfahrungen hier her kommen. Dann haben sie ganz andere Bildungs- (ähm) -geschichten vorzuweisen. Es gibt ganz viele, die kommen ohne Abschluss. Die haben neunte Klasse, sind ohne Abschluss da. Es sind welche, die haben Realschule gemacht, die haben schon den ersten, zweiten, dritten Beruf. Das ist dann hier sozusagen, ihr vierter Anlauf einen Beruf zu lernen. Wir haben welche die sind (...) arbeitslos, schon seit Jahren. Haben (...) sind jetzt in einer Maßnahme drin und das ist natürlich auch sehr meinungsbildend (hm) (...) und dahingehend wie ich die Politik betrachte, wie ich sie sehe. Also das sind auch einfache Lebensumstände, die natürlich mein Bild prägen.“ ISNm11LH, Z 117-132

b) Herkunft

B: „Also ich bin in der Fachoberschule eingesetzt und da hab ich erst letztens wieder die Abteilungsleiterin sagen hören, wir haben eine Migrationsquote von 99% in den Klassen. Und dementsprechend kann man sich natürlich auch vorstellen, dass da ja aus aller Welten Länder irgendwie die Leute zusammen kommen. IZ: Ja. Und das hat Einfluss auf die Inhalte von politischer Bildung? B:(holt Luft) Schon, also weil im Referendariat hat man ja gelernt, dass man immer dort anknüpfen soll, wo die Schüler irgendwie stehen und die haben auch oft diesbezüglich Redebedarf.“ IHEw10LH, Z 23-34

c) Bildungshintergrund

B: „Ein Problem ist noch die unterschiedliche Vorbildung durch die heterogene Schülerschaft in der Berufsschule. Bei meiner Ausbildung war von Förderschule bis Abitur alles dabei. Und dem entsprechend kann sich jeder vorstellen wie das war“ GISN01ST Z139-142

Die Lehrerinnen und Lehrer stehen dieser Heterogenität in den beruflichen Schulen nach unserem Eindruck relativ ratlos gegenüber. Selbst engagierte junge Lehrerinnen und Lehrer haben in diesem Zusammenhang kaum entwickelte Lösungsansätze und nutzen die Interviewsituation, um in diesem Zusammenhang Fragen zu formulieren:

B: „Was heißt denn Binnendifferenzierung für die berufliche Bildung?“ IHEw01LH Z437-447

B: „Und dafür ist eine Berufsschule nicht gemacht und das ist nicht nur hier so, sondern grundsätzlich so. Das heißt also dieses Konzept, dass man Schülern die bisher Lernschwierigkeiten hatten, (...) über das Sitzen in einer relativ normalen Klasse an ein Niveau heranzuführen, das funktioniert hier so nicht, wenn die Klasse so stark ist und wenn man keinen differenzierten Unterricht machen kann (...) wie kann man jetzt differenzierten Unterricht machen? Dann geht das nur im Fachunterricht, wo man sagt okay wir können Gruppen bilden und über diese Gruppenbildung dann differenzierter arbeiten. Aber das geht bei uns, das geht in der nächsten Schule schon nicht, weil die qualifizierten Lehrer dafür nicht da sind“ ITHm09Fb Z112-122

Nur ein einziger Lehrer aus Brandenburg berichtet von ersten Versuchen, Heterogenität didaktisch durch Binnendifferenzierung zu bearbeiten. In der Tendenz bleibt aber auch er in seiner Schilderung ratlos bis skeptisch.

B: „Was unser Problem auch grad so ist (...) Also das man da versucht so ein bisschen diese Binnendifferenzierung das Wort was ja da grad so doch ziemlich kursiert, das man da versucht Unterschiede zu machen. Es ist aber schwer, ich versuche das grad, ich hab jetzt 3. Lehrjahr auch wieder, da sind natürlich auch Wiederholer drin, die durch die Prüfung durchgefallen sind. Viele Lehrer setzten die dann rein und machen den selben Unterricht, den die vorheriges Jahr gemacht haben, das bringt denen ja irgendwie nichts, so, ja, jetzt versuche ich immer gewisse Binnendifferenzierung schon zu machen. Die kriegen andere Aufgaben als die, die ich normal beschule, aber ich merke, das ist, also nach zwei Stunden bin ich da teilweise tot“ IBBm03LH Z740-750

Fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer überfordert diese Herausforderung grundlegend, wie ein Lehrbeauftragter aus der Thüringer Lehrerweiterbildung aus Erfahrung zu berichten weiß:

Entwickelte Lösungsansätze liegen derzeit offenbar noch nicht vor

B: „Also ich empfehle ja den Lehrern immer die erste Stunde so zu machen, dass man querbeet einmal Fragen stellt, um festzustellen, wie weit ist denn der Stand der Klasse. Um dann drauf schließen zu können, wie muss ich ran gehen. Also in ner Klasse, wo eine Vielzahl von Schülern das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland fehlerfrei beschrieben können in den Grundzügen, dann muss ich dann nicht noch mal von vorn anfangen. Das ist aber auch wieder und da schließt sich jetzt noch mal der Kreis die Kompetenz des Lehrers. Und der unterrichtsbeauftragte (lacht) Mathematiklehrer zum Beispiel, der das zum ersten Mal jetzt macht, der wird sich darauf nicht einlassen. Der wird natürlich entsprechend Lehrplan und Lehrbuch die Dinge einfach abarbeiten“ ITHm09Fb Z 332-340

Damit bleibt die Heterogenität in und zwischen Berufsschulklassen eine der größten Herausforderungen, auf die wir in unserer Studie gestoßen sind. Die Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich dringend Lösungsansätze und sehen hier großen Handlungsbedarf. Sie verfügen aber über sehr eingeschränkte Vorstellungen, aus welcher Richtung und in welcher Weise die Probleme überhaupt bearbeitet werden könnte. Binnendifferenzierte Konzepte sowie diagnostische Unterrichtseinstiege wurden – zumindest in unseren Gesprächssituationen – als nicht adäquat oder realistisch zurückgewiesen. Eine selbstständige Bearbeitung des Problems wurde allerdings auch kaum sichtbar. Möglicherweise müsste an dieser Stelle auch empirisch noch einmal nachgefasst werden.

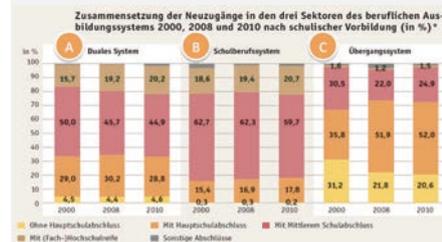
Problemgehalt

Der Problemgehalt muss entsprechend als sehr hoch beschrieben werden, denn in den beruflichen Schulen ist zukünftig eher mit mehr als mit weniger Heterogenität zu rechnen. Die Belastung, die sich in diesem Zusammenhang für die Lehrerinnen und Lehrer ergibt, ist – solange keine angemessenen pädagogischen oder didaktischen Bearbeitungsstrategien eröffnet werden – erheblich. Angemessene Bearbeitungsstrategien, die auf die Situation der beruflichen Schulen angepasst sind, liegen bislang aber noch nicht vor.

Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich dringend Lösungsansätze, da das Problem sich auch zukünftig kaum reduzieren wird

4.2.6 BGJ/BVJ – als besonders herausforderungsreiche Gruppe

Ein Blick zurück ins Kapitel 3.1, in dem wir uns auf der Grundlage der Angaben des Statistischen Bundesamtes mit den Bildungshintergründen der Schülerinnen und Schüler der beruflich Schulen beschäftigt hatten, veranschaulicht noch einmal die erstaunliche Heterogenität der Schüler im Schulberufssystem und im dualen System. Wir hatten diese beiden Bereiche in Kapitel 3.1 mit Kennzeichen A und B bezeichnet. Im Bereich des mit Kennzeichen C bezeichneten beruflichen Übergangssystems können wir allerdings von einer sehr viel klarer zu beschreibenden Zielgruppe ausgehen. Denn in das so genannte Berufsgrundschuljahr BGJ oder Berufsvorbereitungsjahr BVJ, aus dem sich das berufliche Übergangssystem maßgeblich zusammensetzt, gehen nur die Schülerinnen und Schüler unter 18 Jahre, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben (aber noch schulpflichtig sind) oder aus anderen Gründen als nicht ausbildungsreif gelten und auf eine Ausbildung vorbereitet werden müssen. Obwohl die Lehrerinnen und Lehrer die Heterogenität von Klassen des dualen Systems als Belastung empfinden, können wir allerdings nicht davon ausgehen, dass sie die Homogenität von BVJ- und



BGJ- Klassen schätzen. Im Gegenteil, gerade diese Schülerinnen und Schüler werden in der beruflichen Schule als besonders herausfordernd und schwer beschulbar wahrgenommen.

B: „In diesen Klassen sitzen ja mittlerweile verstärkt Schüler, die aus dem Förderbereich kommen. Die kommen also aus der geschützten Förderschule, in ner kleinen Klasse, vom ausgebildeten Förderlehrer, kommen die jetzt hier an die Berufsschule. Und hier steht jetzt der Berufsschullehrer, der weder für dieses Klientel ausgebildet ist, noch das er die Möglichkeit hat zu differenzieren. Und wenn ich die Klasse sehe, wo ich eben auch Unterricht habe, 28 Schüler, davon sind - würde ich schätzen - gut 16 vielleicht auch 18 Schüler, die man von ihrem Niveau her durchaus auch in die duale, also in die normale Berufsausbildung setzen könnte, die dort auch eine gute Rolle spielen würden. Und dann haben wir Schüler, die nicht in der Lage sind einen Satz fehlerfrei zu schreiben bzw. sich zu konzentrieren. Schüler die Tabletten nehmen müssen, damit sie also ruhig sind, damit sie ihre Aggressionen nicht zu Tage bringen. Und dafür ist eine Berufsschule nicht gemacht und das ist nicht nur hier so, sondern grundsätzlich so.“ ITHm09Fb Z 100-113

In der Schilderung dieses Lehrers werden die Probleme (aus Lehrersicht) sehr gut zusammengefasst. Problem Nr.1 bleibt offenbar trotz allem die Heterogenität. Denn auch in BVJ- und BGJ-Klassen gibt es einerseits Schüler, die eigentlich ins duale System gehören, aber eben momentan dort keinen Platz bekommen haben. Für diese Schüler fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer in den beruflichen Schulen zuständig und sind gerne zu Betreuung und weiteren Schulung bereit. Neben diesen Schülerinnen und Schülern gelangen ins berufliche Übergangssystem auf der anderen Seite aber auch Jugendliche, die in Bildungskontexten als extrem herausfordernd beschrieben werden können. Das ist das Problem Nr. 2, denn mit diesen Schülern kommen die Lehrerinnen und Lehrer nur sehr schwer zurecht und fühlen sich nicht wirklich zuständig. Das können Schülerinnen und Schüler aus dem Bereich der Förderschulen sein, aber auch Schülerinnen und Schüler mit gesundheitlichen Einschränkungen oder Schüler, die in ihrer Lernbiographie bereits Misserfolgserfahrungen gemacht haben und aus diesem Grund auch selbst wenig Hoffnung und Motivation mit dieser neuen schulischen Bildungsmaßnahme verknüpfen, wie in folgender Interviewsequenz besonders gut sichtbar wird:

B: „Na die haben es oft ja schon vorher schwer gehabt. In der Schule vorher meine ich. Da waren die ja auch schon immer bei den Schlechten – oder haben den Abschluss nicht geschafft. Und dann haben sie keinen Ausbildungsplatz bekommen, die wissen ja auch dass ihre Chancen nicht besonders sind. Die sind ja nicht blöd. Deshalb stellt sich für die sich auch die Frage: Warum sollen wir uns hier eigentlich anstrengen – wird ja eh nichts?“ ISNw20LH Z274-279

Viele Lehrerinnen und Lehrer erleben diesen Zusammenhang auch als ein Problem mit zunehmender Brisanz. Sie haben das Gefühl, dass die Schülerinnen und Schüler aus dem Bereich des Übergangssystems von Jahr zu Jahr schwächer werden und Sie damit immer weniger wissen, wie sie diese durch Bildungsangebote noch erreichen können.

B: >Holt tief Luft< Das Schülermaterial ist schwächer geworden zum Teil, wenn man das mal so sagen kann. (...) Das Interesse der Schüler, die haben ganz andere Dinge zu tun als Schule (...). I: Und die Schwäche kommt woher? Rührt die aus der Allgemeinbildung vorher oder? B: Die Schüler!?!>Sehr starke Hintergrundgeräusche < Ich würd sagen, das hängt mit der Allgemeinbildung zusammen, das hängt mit der Disziplin zusammen, das ist auch ein entscheidender Faktor, wenn keine Disziplin ist, dann kann ich nicht lernen (3) u:n:d dass es enger wird mit den Auszubildenden, () die stellen Auszubildende mit schlechteren Voraussetzungen ein, als am Anfang war (2) in unseren Berufen, die sind früher wahrscheinlich wo anders gelandet die ganz Schwachen. Das ist 'ne Vermutung von mir. ISNw06LH Z271-295

Die Schülerinnen und Schüler der BVJ- und BGJ-Klassen bringen – zumindest aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – nicht die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Bildungsprozess mit. Sie hören nicht zu, sind undiszipliniert und uninteressiert. Das ist an sich wenig erstaunlich für eine Bildungsmaßnahme, mit der Ausbildungsreife hergestellt werden soll. Die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich auf diese pädagogische

Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich für die Schülerinnen und Schüler des Übergangssystems weder zuständig noch kompetent

Herausforderung allerdings nicht ausreichend vorbereitet – und sind es, wenn wir uns die Rekrutierungswege aus Kapitel 3.5 noch einmal vergegenwärtigen, vermutlich auch nicht. Damit stellt sich erneut die Frage, warum – im Falle offener Stellen – in der Berufsschule insbesondere Gymnasiallehrerinnen und -lehrer verpflichtet werden und nicht Haupt- und Realschullehrerinnen und -lehrer, die auf dieses Klientel wesentlich besser vorbereitet und eingestellt wären. Die derzeit vorhandenen Lehrerinnen und Lehrer in den beruflichen Schulen verfügen bislang in jedem Fall über sehr wenig Ideen, wie sie eine Klasse voller herausfordernder Schülerinnen und Schüler ansprechen sollen und denken in diesem Zusammenhang auch über die Bildungsziele sehr grundsätzlich nach. Manche Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich im Interview geradezu von einer schockierend ratlosen Seite, wie sie ihre BVJ- und BGJ-Schüler ansprechen sollen.

I: „Was denken Sie, wie könnte man Politik an diese Schüler etwas näher bringen, oder mit welchen Methoden könnte man ihr Interesse wecken? L: Pfff... eine saugute Frage. Hmmm ... ich habe viele Sachen versucht, optisch und akustisch darzubieten. Ich bin davon ausgegangen, unsere Jugendlichen konsumieren Medien, wenn auch nicht die, die wir im Unterricht behandeln, sind gewöhnt, auf Bilder und Ton zu achten. Aber ... ISNm08LH Z 111-115

B: „Denen das Grundgesetz in die Hand geben und sagen, hier kannst du mal gucken, das macht überhaupt keinen Sinn. ... Weil ich denke, Bildung um einen Abschluss zu erwerben ist in Ordnung, aber es sollte auch darüber hinausgehen, gerade auch in der Altersstufe, die wir hier haben. Wir haben ein Durchschnittsalter von 21-22 Jahren, viele auch mit ganz, ganz vielen Problemen auch behaftet, also auch zum Teil eine kriminelle Vergangenheit, da macht es überhaupt keinen Sinn, so ganz trocken vorzusetzen, das musst du jetzt lernen.“ ISNw07LH Z51-59

B: „Wenn ich jetzt so an Berufsvorbereitungsmaßnahmen denke, wo so diese ganz allgemeinen Tugenden, ich toleriere jemanden mit einer anderen Meinung oder ich toleriere jemanden mit `nem anderen Aussehen oder mit `nem anderen T-Shirt, das sind ja auch Sachen, die einfach noch fehlen. Und da müssen wir, da haben wir einfach diesen Bildungsauftrag, auch Allgemeinbildung zu leisten. Auch wenn jetzt die Berufsbildung es nicht so im hohen Maße sieht (.) ich sehe das schon so, dass wir sehr viel Disziplinierungsarbeit leisten oder Erziehungsarbeit, weniger Disziplinierung, Erziehungsarbeit leisten (.) auch müssen ISNw04LH Z351-359

Die Lehrerinnen und Lehrer sind ratlos und das ist vor dem Hintergrund ihrer Ausbildung auch durchaus nachvollziehbar. Allerdings erweist sich damit die pädagogische Qualifikation des Lehrpersonals als zentrale Herausforderung für die Gestaltung gelingender Bildungsprozesse.

Nachdem wir uns bei der Analyse des Interviewmaterials durch eine große Fülle von z.T. sehr ähnlich gelagerten und nicht selten stark stigmatisierenden Beschreibungen der Zielgruppe der BVJ- und BGJ-Schüler haben durcharbeiten müssen, sind wir zum Ende unserer Analyse hin aber doch noch einmal auf eine völlig andere Darstellung dieser Schülergruppe gestoßen. Sie stammt von einem gut ausgebildeten und hoch motivierten Junglehrer aus Brandenburg. Seine Schilderungen bieten zum Abschluss dieses Kapitels noch einmal einen anderen Blick auf die Zielgruppe. Sie beleuchten ebenfalls Probleme, machen aber auch Auswege sichtbar.

B: „Die Schüler(meint BVJ) , also ich find, da ist noch der große Mangel, weil a) ist das Problem da wird jeder Lehrer nur mit Reststunden reingeworfen, also jeder Lehrer von uns hat dort irgendwo Unterricht, hat meist, ich habe auch bloß zwei Stunden bei denen, und jeder ist da irgendwo auch drin. Das Problem ist, da ist die Vorbereitung an der Uni jetzt natürlich fast null. Also a) (.) du, also man muss erstmal mit dem Klientel klarkommen, die sind nicht mehr so wie, also früher dachte man ja um Gottes Willen Berufsvorbereitung, das sind die, wo du die Tomate da an Kopf geworfen kriegst oder sonst was - Das ist nicht mehr der Fall, es ist, im Gegenteil, es sind ganz sensible Menschen. Also wo man sehr sensibel mit ihnen umgehen muss, wo es dauert, eh man das Vertrauen gewinnt und wenn man das Vertrauen hat, sind die echt wie so eine, ich sag mal so wie Entchen, die einem hinterher marschieren. Also das ist ganz Wahnsinn“ IBBm03LH Z171-182

Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich schockierend rat- und hoffnungslos gegenüber BVJ- und BGJ-Schülerinnen und -Schülern

Dabei erscheint die Gruppe grundsätzlich durchaus „beschulbar“

In diesem ersten Abschnitt wird ein weiteres Problem des Bildungsbereichs sichtbar. Auch hier arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer offenbar nicht freiwillig. Sie werden „mit Reststunden reingeworfen“, zudem sind sie durch ihre Ausbildung nicht vorbereitet auf das Klientel, das sie als extrem herausfordernd empfinden und vor dem sie auch Angst haben. Im gleichen Kontext werden aber auch Chancen sichtbar: So schildert der Lehrer Erlebnisse von erheblicher Bildungswirksamkeit und großem Einfluss auf die Zielgruppe „... wenn du das Vertrauen hast, sind die echt wie Entchen, die dir hinterher marschieren“. Die Zielgruppe mag damit herausfordernd sein – sie ist gleichzeitig aber auch dankbar. Zudem sind BVJ- und BGJ-Gruppen nicht selten kleiner als normale Berufsschulgruppen und (anders als die Schülerinnen und Schüler aus dem dualen System) über das ganze Schuljahr anwesend, was ebenfalls als angenehm wahrgenommen wird – wie in folgender Schilderung sichtbar wird:

B: „Aber (...) bloß ich finde - man kann hier viel kreativ - also man kann hier wirklich kreativ werden und man kann da auch viel machen. Also, die sind dann auch das ganze Schuljahr da und wenn man die - denke ich - mal gewonnen hat, funktioniert das auch. Die Klassen sind auch, glaube ich, maximal, zumindest bei uns 14 Mann. Also das ist übersichtlich“ IBBm03LH Z136-143

Ein pädagogisch gut qualifizierter Lehrer – oder eine ebensolche Lehrerin – kann in einem solchen Kontext offenbar zeigen was sie kann. Er oder sie ist anders gefordert – aber auch anders gebraucht. Für schlecht qualifizierte Lehrkräfte ist die Gruppe gleichzeitig aber überfordernd.

B: „... denn hier (meint im Bereich BVJ) ist, finde ich, die Kreativität des Lehrers gefragt. Und hier bin ich der Meinung, ich sag mal, bin ich der Meinung, bei den Verwaltungsberufen musst du als Lehrer nicht gut sein, also so schlimm wie es klingt, aber da kommst du mit Frontalunterricht und da erzählst du denen was, das - die hören dir zu, die machen dir nichts. Bei der Berufsvorbereitung musst du didaktisch-pädagogisch gut sein, sonst bringt das ganze nichts“ IBRBm02LH Z191-196

Problemgehalt

Laut statistischem Bundesamt machen die Schülerinnen und Schüler des beruflichen Übergangssystems fast ein Drittel der Gesamtschülerschaft der beruflichen Schulen aus. Das ist den Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Ausbildung und damit zu Beginn ihrer Berufstätigkeit häufig gar nicht bewusst. Entsprechend erschrocken reagieren sie auf die pädagogischen Herausforderungen, die sich im Umgang mit dieser „bildungs- resp. politikfernen“ Gruppe ergeben. In der Analyse unserer Interviews wurde z.T. eine geradezu schockierende Ratlosigkeit und auch Hoffnungslosigkeit der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit diesen Schülerinnen und Schülern sichtbar. Entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebote könnten hier extrem hilfreich sein, denn die Darstellungen einzelner engagierter und motivierter junger Kollegen zeigen deutlich, dass der Umgang mit dieser Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern je nach Ausbildungsgrad auch sehr unterschiedlich wahrgenommen werden kann. So schildern diese auch und gerade im Umgang mit BVJ- und BJJ-Schülerinnen und -Schülern Erlebnisse höchster Bildungswirksamkeit und großen Einflusses und unterrichten entsprechend mit großer Leidenschaft und vielen Erfolgserlebnissen in diesem Bereich. Wenn sich die politische Bildung zukünftig tatsächlich verstärkt mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen auseinandersetzen möchte, scheint hier eine gute Gelegenheit zu bestehen.

Die Gruppe der BVJ und BGJ Schülerinnen und Schüler fordert die Lehrkräfte pädagogisch didaktisch heraus

4.3 Ressourcen

Nachdem im vierten Teil unseres Forschungsberichts bereits Chancen (Kapitel 4.1) und Probleme (Kapitel 4.2) Gegenstand der fokussierten Analyse gewesen sind, wollen wir uns im folgenden Kapitel 4.3 noch einmal dezidiert mit den Ressourcen des Bildungsbereichs auseinandersetzen. Wir gehen dabei von einem schwach konturierten Ressourcenbegriff aus, der uns sowohl einen Blick auf Unterrichtsmaterialien und Medien erlaubt als auch auf Lehrpläne und Prüfungsvorgaben. Als Ressourcen und damit als Strukturen, die der politischen Bildung im beruflichen Bildungsbereich potentiell stützend zur Verfügung stehen, verstehen wir aber auch pädagogische Innovationen, die speziell für diesen Bereich entwickelt und damit bereitgestellt wurden oder eingeführte fachlich Kooperationen, wie sie sich beispielsweise durch die Kooperation mit den Fächern Wirtschaft und Recht ergeben könnten. Ressourcen für die politische Bildung ergeben sich nicht zuletzt aber auch durch die Akteurskonstellation, die sich für den Bildungsbereich zwischen Betrieb und Schule ergeben. Das heißt nicht zuletzt, dass wir sogar die Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Ausbilderinnen und Ausbilder im Betrieb als Ressourcen für das Fach interpretieren können.⁴³

4.3.1 Die Lehrerinnen und Lehrer – oder: Qualifikation, Motivation und Hintergrund des Personals

Über die Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politik an beruflichen Schulen unterrichten, ist im Rahmen dieses Berichts schon vieles gesagt worden. Sie werden an den Hochschulen offenbar nur unzureichend ausgebildet (siehe Kapitel 3.5), müssen sich auch im Referendariat nicht selten mit schlecht qualifizierten Ausbildern und Ausbilderinnen zufrieden geben (siehe Kapitel 3.6) und treffen nach ihrer Ausbildung auf ein unzureichendes Weiterbildungsangebot, das sie entsprechend auch kaum motiviert wahrnehmen (siehe Kapitel 3.7). Sie kommen mit der Heterogenität des Bildungsbereichs offenbar nur schwer zurecht (siehe Kapitel 4.2.4 und 4.2.5) und haben Schwierigkeiten mit herausfordernden Zielgruppen (Siehe Kapitel 4.2.3), wie beispielsweise den BVJ- und BGJ-Schülerinnen und -Schülern (Siehe Kapitel 4.2.6). Was soll also in diesem Kapitel noch Neues gesagt werden? Vermutlich nicht viel. Allerdings gebietet die bereits in der Einleitung des vierten Teils beschriebene Vorgehensweise es schon allein aus Fairnessgründen, dass die Lehrerinnen und Lehrer der beruflichen Schulen ihre Sicht auf sich selbst hier auch selbst mit einbringen dürfen, denn es besteht durchaus die Möglichkeit – ja eigentlich ist es sogar wahrscheinlich –, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre Lage selbst ganz anders einschätzen.

Bevor wir die Ergebnisse unserer Analyse vorstellen, muss in diesem Zusammenhang allerdings noch einmal auf folgenden Hintergrund hingewiesen werden: Im Kontext der Rekrutierung von Gesprächspartnern für unsere Studie müssen wir davon ausgehen, dass es uns gelungen ist vor allem engagierte und reflektierte Lehrerinnen und Lehrer zu Mitarbeit zu gewinnen. Obwohl wir durchaus auch fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer angesprochen haben, ist doch die Mehrzahl unserer Gesprächspartner in der einen oder anderen Weise für diesen Lehrbereich ausgebildet worden. Dieser Zusammenhang muss bei der Reflexion unserer Befunde berücksichtigt werden. Durch das

⁴³ Den Leserinnen und Lesern dieses Berichts, die Schwierigkeiten haben, Lehrerinnen und Lehrer als Ressourcen des Bildungsbereichs zu interpretieren, sei gesagt: Wir haben über diese Frage auch lange nachgedacht - im Rahmen der Gliederung des Forschungsberichts hätten wir die Lehrerinnen und Lehrer statt dessen aber lediglich als Probleme fassen können. – Davor sind wir zurückgeschreckt.

Gespräch mit gut ausgebildeten und hochreflektierten Lehrerinnen und Lehrern wird dieser Bericht allerdings – anders als mancher vielleicht erwarten könnte – nicht falsch positiv, sondern eher falsch negativ beeinflusst. Denn ehrgeizige Lehrer haben ehrgeizige Ansprüche und gehen dementsprechend kritisch mit dem Bildungsbereich, den sie verantworten, und mit ihren oft wenig qualifiziert erscheinenden Kolleginnen und Kollegen um. Entsprechend gehört es zu den am nachdrücklichsten und am häufigsten vorgetragenen Klagen der von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer, dass es für die politische Bildung in den beruflichen Schulen zu wenig qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer gibt. Nicht selten war dies das erste Problem, auf das Lehrerinnen und Lehrer überhaupt im Interview hingewiesen haben, wie beispielsweise in folgender Sequenz sichtbar wird:

I: „Fällt dir ganz spontan ne Problemlage ein, von der du berichten kannst? B: ... Ich bin ja nicht mehr in Sachsen, ich hab ja in Sachsen halt studiert und bin dann im Referendariat nach Hessen gegangen – was mir sofort ins Auge gestochen ist, dass dort erstens Lehrer Politik unterrichten dürfen, die es gar nicht studiert haben ...“ IHEw01LH Z 58-62

Die junge Kollegin aus Hessen hält das Problem der fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer – wie in ihrer Aussage sichtbar wird – für ein regionales Problem. Und tatsächlich können wir nicht ganz ausschließen, dass sich in unterschiedlichen Bundesländern in diesem Zusammenhang durchaus unterschiedliche Bilder ergeben. Um hier klarere Aussagen zu machen, bedarf es einer quantitativen Studie. In unserer qualitativ angelegten Studie deutet allerdings wenig darauf hin, dass die politische Bildung nur in Hessen massiv fachfremd unterrichtet werden könnte, wie in Äußerungen folgender Lehrerinnen und Lehrer aus unterschiedlichen Bundesländern sichtbar wird:

B: „Also wir haben an unserer Schule keinen ausgebildeten Lehrer für Gemeinschaftskunde oder Politik und Wirtschaft... I2: Da sind Sie der einzige? B: Da bin ich der einzige.“ ISNm01LH Z229-240

I2: „Mh. Also wie ist denn das jetzt, du hast das ja nicht studiert, ne? Das zweite Fach. Fühlst du dich jetzt da drin wohl oder bist du jetzt angekommen oder ...hast du das Gefühl, du hängst den Kollegen hinterher, die das mal studiert haben? B: Also so weit ich weiß, hat das hier keiner studiert“. IHHw08LH, Z 184-187

B: Problem ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer das Fach oft gar nicht studiert haben und durch die Schulleitung in das Fach gezwungen werden. FbNSNw03LH

B: „Ich denke mal, das ist anteilmäßig in der berufsbildenden Schule nicht der Lehrer, der dafür ausgebildet ist, sondern es wird oftmals, aufgrund der dünnen Lehrerdecke, Lehrer genommen und es wird gemeint, es kann doch jeder Gemeinschaftskunde unterrichten. Jeder schaut Fernsehen, jeder schaut in die Zeitung, aber das hat ja ganz wenig mit wirklich mit (ähm) politischer Bildung zu tun. Das sind dann mehr so Stammtisch, also nicht das ich den Lehrern das unterstellen möchte, aber natürlich fehlt die Methodik, die Didaktik, um politische Bildung wirklich so zu transportieren, wie es gedacht ist. Und auch das entsprechende Ergebnisse dabei rauskommen.“ IBRBm02LH Z91-103

In der letzten der hier nur exemplarisch vorgestellten Interviewsequenzen deutet sich dann auch schon an, worin das wesentliche Problem besteht. Deutlicher wird dies allerdings in folgender Beschreibung:

B: „Das Problem ist einfach da, dass die im Grunde genommen das Theoretische gar nicht begründen können. Warum sie beispielsweise sich für das Thema entschieden haben. Also ich meine, man hat ja, wenn man so'n Unterricht im Kopf hat oder da hin geht in die Schule, dann man ja zu mindestens im Kopf ne Struktur für die Stunde. Und man kann das auch begründen, warum ich gerade dieses Thema für mich ausgewählt hab und warum denke ich, dass es gerade für die Schüler interessant sein könnte. Und es spielt ja nicht immer die Aktualität ne Rolle. Es spielt ja auch – sag ich jetzt mal auch so 'ne gewisse Schülerorientierung ne Rolle. Wenn ich davon überhaupt keine Ahnung habe und wenn ich da von meinen Maßstäben aus ansetze, kann der Unterricht nicht funktionieren. Und das sehe ich als Problem. Also es ist noch nicht mal die Lustlosigkeit

Auch aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer selbst besteht das zentrale Problem des Faches darin, dass es zu häufig fachfremd unterrichtet wird

... und zwar in allen Bundesländern

oder das man sagt, jetzt muss ich's halt unterrichten, weil ich halt sonst kein Zweitfach an der Schule habe, nee ich glaube einfach das Problem ist ... ähm ... dass die eigentlich gar nicht wissen, wo's hingehen soll bei der politischen Bildung". IHEw01LH Z 106-127

B: „Und das ist auch die Schwierigkeit des Ganzen und der Sozialkundeunterricht, das ist meine Erfahrung, ist viel zu viel auf Wissensvermittlung aus. Ja, das kommt auch daher dass die Lehrer sich eben teilweise auch unsicher fühlen, den Unterricht einfach mit Sach- und Fachwissen zu absolvieren, außer ihn zu öffnen und offener zu gestalten.“ ITHm05LH Z166-170

Die Probleme der fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer beziehen sich damit offenbar sowohl auf die Ziele, die Methoden als auch die inhaltliche Ebene des Unterrichts. Ihnen fehlen nicht nur Methoden, das wäre vermutlich am leichtesten nachzuholen oder auszugleichen, sondern auch und vor allem eine echte Perspektive im Bildungsprozess. Es scheint für fachfremde Lehrerinnen und Lehrer schwer vorab zu klären, auf welche Ziele die Vermittlungssituation eigentlich abzielt und wie und warum die Schülerinnen und Schüler daran zu beteiligen sind. Das ist im Kern ein wirklich schwerwiegender Problembefund. Wir möchten deshalb auch nicht verhehlen, dass wir einige wenige Sequenzen gefunden haben, in denen fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer in einem etwas besseren Licht dargestellt werden.

B: „Viele von denen (meint fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer) sind super gut eingearbeitet, dass man ihnen das in keinster Weise anmerkt, dass sie das eigentlich nicht studiert haben und die anderen sind in Ruhestand gegangen mittlerweile nach 20 Jahren und es gibt noch einen kleinen Rest von Lehrern, aber deren Ruf macht eben das Kraut fett. Weil über einen schlechten Lehrer lässt sich schülerseitig auch so herrlich herziehen. Bei 20 Kollegen reicht ein relativ miserabler Kollege, um die ganze Schule mies zu machen.“ ISNm06LH, Z 450-456

Solche Darstellungen finden sich insbesondere in den neuen Bundesländern, in denen das Fach nach der Wende zwangsläufig von Lehrerinnen und Lehrern übernommen werden musste, die nicht über die entsprechende Ausbildung verfügen und deren Leistung und Engagement in diesem Zusammenhang nicht häufig genug gelobt werden kann. Trotz allem müssen wir sagen, dass in der Analyse der Interviews Problembeschreibungen deutlich überwiegen. Das heißt, die fachliche Qualifikation scheint die zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der politischen Bildung darzustellen und diese fachliche Qualifikation erwirbt man durch ein einschlägiges Hochschulstudium. Das ist als Befund durchaus bemerkenswert, wenn wir uns die verbreiteten Klagen der Studierenden vergegenwärtigen, die nicht müde wurden darauf hinzuweisen, dass sie sich durch das Hochschulstudium nicht auf ihre Tätigkeit an der Schule vorbereitet fühlen (vgl. Kapitel 3.5). Diese Einschätzung (nicht vorbereitet zu sein) scheint sich aber – je nach Ausbildungsstandort – nicht selten in der Praxis deutlich zu relativieren, wie folgende Ausführung deutlich macht.

B: „Wenn man von ner Uni kommt – ich kam ja von (nennt Hochschulstandort) – da hatte ich im Grunde genommen nen gewissen Basisstand. Und ich muss sagen, dieser Basisstand, den ich immer für mich als sehr gering eingeschätzt hatte, der war wirklich dann im Grunde genommen die Elite. Also es ist so gewesen im Referendariat, dass teilweise die Ausbilderin selbst keine Ahnung hatte ... Also schon von den Begriffen her ... ich will jetzt auch nicht so anmaßend sein, aber dieses fehlende Wissen darüber, konnte sie im Grunde genommen ja auch nicht weiterreichen, es war ja nicht da. Und dementsprechend ist es natürlich den anderen Referendaren, die das jetzt sozusagen als Zweitfach unterrichten mussten, nur ein Fach studiert hatten, total schwer gefallen, im Grunde genommen das Gesamtbild zu verstehen. IHEw01LH Z 83-85

Eine fachlich und fachdidaktisch fundierte Ausbildung an der Hochschule wird hier als Basis für die angemessene Entwicklung professioneller Fertigkeiten beschrieben. Das steht durchaus nicht im Widerspruch zu den Befunden in Kapitel 3.5, 3.6 und 3.7, sondern unterstreicht vielmehr die Notwendigkeit, in diesen Bereich für ein angemessenes

Sowohl die Ziel-, Methoden- als auch die inhaltliche Ebene des Unterrichts bereiten fachfremden Lehrkräften Schwierigkeiten

Angebot zu sorgen. Neben der fachlichen Qualifikation haben die von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer uns allerdings noch auf drei weitere zentrale Problem der Lehrerschaft im Bereich der politischen Bildung in der Berufsschule aufmerksam gemacht und das waren:

a) die oft nur kurzfristige und unfreiwillige Beauftragung der Lehrerinnen und Lehrer für diesen Bildungsbereich

„Also Probleme des Sozialkundeunterrichts sehe ich erst mal darin, dass häufig Kollegen eingesetzt sind, die dafür nicht ausgebildet sind, mit einer Unterrichtsbeauftragung für ein Jahr und dann entsteht schon die spannende Frage: Was ist denn im nächsten Jahr? Und wenn der Lehrer keine eindeutige Antwort bekommt, jawohl du wirst das jetzt auch für die nächsten Jahre machen, richte dich darauf ein. Dann wird er natürlich auch so wenig wie möglich investieren. Ich hab immer mal häufig gehört von Schulleitern: Jeder, der die Nachrichten hört und denken kann, kann Sozialkunde unterrichten. Das ist völlig falsch. Das ist völlig falsch. Aber so ist halt mitunter die Meinung. Der Mathematiklehrer, der jetzt Sozialkunde unterrichtet mit Unterrichtsbeauftragung, das sind zwei völlig konträre Unterrichtskonzepte, ja auch. In der Mathematik alles klar strukturiert, der Lehrer, der den Unterricht klar in der Hand hat – im Sozialkundeunterricht muss ich natürlich auch mal die Diskussion zulassen, ich muss unterschiedliche Meinungen zulassen, ich muss sie werten können, ich brauche dementsprechend auch die Kompetenz im Hintergrund, ja die fachliche Kompetenz und die ist häufig nicht gegeben. Und daran scheitert auch der Unterricht, ja? ITHm09Fb Z176-189

b) die Abordnung von Gymnasiallehrern, die auf die Schülerinnen und Schüler des Bildungsbereichs nicht vorbereitet sind

B: „Ich glaube auch nach der Wende, wenn man es so mitgekriegt haben gab es ganz viele Sportlehrer, also da war echt die hohe Zahl bei uns, die haben Wirtschaft-Sozialkunde als Zweitfach bekommen und haben es dann unterrichtet. Das hat aber nicht funktioniert. Also, das, das Gute ist, wir haben dann gesehen, dass die fast alle in der Prüfung durchgefallen sind und dann wurden zum Glück langsam Wiso-Lehrer geholt. I1: Wer ist in der Prüfung durchgefallen? Die Lehrer? b: Nee, die, die Schüler. I1: Schüler?! B: Ja dann, gab's ja dann doch irgendwie von dem Berufszweigen oder von den Ausbildungsbetrieben gibt es ja dann doch irgendwie, die hängen sich ja dann doch irgendwann mal rein, die müssen ja auch Geld dafür, für die Prüfung bezahlen, also es ist ja dann so ein Kreislauf, der wirkt. Dann haben wir eine große Anzahl von Gymnasiallehrern, wo gerade der Überhang war, dass die zu uns geschickt wurden, dann das unterrichtet haben - mussten sich aber Dienstleistungsberufen eher so ein bisschen einfuchse“ IBRBm02LH Z590-602

und c) die Überalterung der Kollegien ...

B: „Aber ich will es noch mal sagen, weil ich hatte es schon mal gesagt, das Grundproblem ist die Altersstruktur, die wenig ausgebildeten Lehrer und natürlich der Altersstruktur geschuldet auch, dass viele Lehrer schon verbrannt sind.“ ITHm09Fb Z 291-293

... mit nicht unerheblichen Folgen.

B: „Viele ältere Kollegen resignieren, was Methoden angeht. Da sagte auch die eine Kollegin immer, also wenn ich den hier so einen Scheiß hier machen lasse mit Gruppenpuzzle oder was Sie da immer machen, dann lernen die ja gar nix. Ich sag sollen ja aber alleine lernen, du kannst die ja nicht immer beschallen.“ IBRBm02LH Z1138-1141

Wie schwerwiegend das Problem ist, kann man auch an solchen Antworten abschätzen:

I2: Okay, wir sind jetzt zwei gute Feen und wir erfüllen Ihnen einen Wunsch und zwar dürfen Sie sich jetzt was wünschen, was ihrer Meinung nach dazu geeignet wäre, das Fach Sozialkunde voranzubringen oder etwas zu verbessern in diesem Bereich... B: Ganz einfach, da muss ich gar nicht nachdenken: junge und motivierte Lehrer ITHm09Fb Z 764-769

Für die von uns befragten, einschlägig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer steht und fällt die Qualität des Unterrichtsfaches mit der Qualifikation und Motivation der Kolleginnen und Kollegen. Sie wünschen sich dringend gut ausgebildete fachliche Verstärkung und sind davon überzeugt dass sich damit eine ganz wesentliche

Weitere Probleme:

a) kurzfristige und unfreiwillige Beauftragung

b) Abordnung von Gymnasiallehrern

c) Überalterung der Kollegien

Verbesserung der Situation des Faches ergeben würde. Das wird auch gut in folgender Bemerkung sichtbar:

Es wird immer so sein, dass es Schüler gibt, die sagen, es ist dieses Laberfach, wozu brauch ich das überhaupt? Und jetzt schließt sich ein Kreis, jetzt schließt sich eigentlich der Kreis für mich. Inwieweit kann ich als Lehrer den Schüler davon überzeugen, dass es eben nicht dieses Laberfach ist, sondern das es durchaus eine Relevanz für ihn hat. So und jetzt haben wir wieder den beauftragten Lehrer, der froh ist, wenn er die Stunde beendet hat, der mit seinem Wissen eine Stunde voraus ist. Inwieweit ist der überhaupt in der Lage dazu die zu begeistern? Inwieweit ist der überhaupt in der Lage, eine kooperative Lern-, also ne Gruppenarbeit zu machen mit einem völlig offenen Ergebnis? Darauf wird der sich schwer einlassen, weil er muss ja mit dem arbeiten, was der Schüler ihm liefert. Also macht er seinen Frontalunterricht, der Schüler schläft ein dabei, weil letzten Endes da – gut bestenfalls was aus dem Buch erarbeitet wird oder so. So und jetzt haben wir die anderen Lehrer, die ausgebildet sind, die motiviert sind, die sagen jawohl ich möchte den Schüler mitnehmen, weil ich das richtig finde. Dann muss ich sagen ist der Stellenwert – wächst der Stellenwert des Faches. ITHm09fb 261-274

Auch nach den Darstellungen der Lehrerinnen und Lehrer besteht eines der zentralen Problem der politischen Bildung in den beruflichen Schulen darin, dass es in der Breite nicht durch ausgebildete, sondern durch fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer vertreten wird (die zudem häufig nicht freiwillig in diesem Bereich unterrichten). Damit bestätigen sich Befunde, die sich in vorangegangenen Kapiteln auf der Grundlage anderer Daten und im Kontext anderer Problemstellungen bereits angedeutet hatten. Interessant und durchaus bemerkenswert angesichts der verbreiteten Klagen einer zu akademischen/theoretischen Ausbildung an den Hochschulen ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrerinnen und Lehrer als Schlüssel zur Qualifikation ein einschlägiges fachdidaktisch fokussiertes Hochschulstudium benennen. Zumindest beobachten sie in ihrer Umgebung, dass es Kollegen und Kolleginnen ohne das entsprechende Hochschulstudium sehr viel schwerer fällt, eine Perspektive im Bildungsbereich zu entwickeln und damit angemessene Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Methoden zu treffen.

Problemgehalt

Zusammenfassend sind damit (und das ist durchaus bemerkenswert) *auch* die Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politik unterrichten, der Auffassung, dass die zentralen Probleme und Herausforderungen der politischen Bildung in den beruflichen Schulen sich durch schlecht qualifiziertes Personal ergeben – entsprechend aber auch durch besser qualifiziertes Personal beheben lassen. Sie machen schlecht qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer nicht nur für das schlechte Image des Faches verantwortlich, sondern auch für das Desinteresse der Schülerinnen und Schüler. Die professionelle Qualifikation des Personals wird damit zur zentralen Ressource, über die der Bildungsbereich beeinflusst werden könnte.

Qualifizierendes Hochschulstudium bildet die Schlüsselkategorie für erfolgreich agierende Lehrerinnen und Lehrer

Der Erfolg der politischen Bildung in den beruflichen Schulen hängt – nach den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer – zentral von der fachlichen Qualifikation des Personals ab

4.3.2 Schulbücher und Co – oder: Vom Umgang mit Unterrichtsmaterial

In Kapitel 3.4 haben wir uns bereits mit der Lehrmittelsituation der politischen Bildung im Bereich der beruflichen Schule befasst. Als wesentliche Befunde in diesem Zusammenhang konnten bereits in diesem Kontext festgehalten werden:

Befund Nr. 1: Trotz der erheblich höheren Heterogenität und der Vielfalt von Schular-ten und Bildungsgängen stehen für die politische Bildung in beruflichen Schulen weniger Schulbücher zur Verfügung als für die politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen.

Befund Nr. 2: Für den Bereich des beruflichen Übergangssystems (BVJ und BGJ) existieren so gut wie gar keine Bücher.

Befund Nr. 3: Die für den Bereich der ökonomischen Bildung häufig kostenfrei bereit-gestellten Lernmaterialien unterschiedlicher gesellschaftlicher oder ökonomischer Ak-teure erweisen sich nicht selten als hochgradig tendenziös und damit für Bildungs-zwecke problematisch.

Der bereits festgestellte Mangel an Unterrichtsmaterialien erweist sich – insbesondere vor dem Hintergrund des im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Mangels an fachlich qualifizierten Lehrkräften – an dieser Stelle als doppelt problematisch. Denn aus der empirischen Schulbuchforschung wissen wir, dass sich insbesondere fachfremd unter-richtende Lehrerinnen und Lehrer stark an Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern orientieren und damit ihre Unerfahrenheit bis zu einem gewissen Grad ausgleichen kön-nen. Nichtsdestotrotz möchten wir uns – nach dem die Ist-Situation in Kapitel 3.4 bereits in dieser Weise geklärt wurde – im folgenden Kapitel zunächst einmal mit den Wahr-nehmungen und Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer beschäftigen. Denn es be-steht durchaus die Möglichkeit, dass diese zu einer völlig anderen Einschätzung der Lage kommen könnten. Wir werden uns aus diesem Grund im Folgenden auf der Grundlage der Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer (und möglicherweise auch der Schü-lerinnen und Schüler) mit der Frage auseinandersetzen, wie sich die beschriebene Ma-terialsituation in den beruflichen Schulen konkret auswirkt. Dabei interessieren wir uns insbesondere für die Frage, wie die Lehrerinnen und Lehrer den Mangel an Unterrichts-materialien ausgleichen, mit welchen Materialien in der Praxis konkret gearbeitet wird, welche Materialien als hilfreich empfunden werden und welcher Bedarf durch die Leh-rerinnen und Lehrer in diesem Bereich konkret formuliert wird.

Um eine systematische Bearbeitung dieser Fragen zu gewährleisten beschäftigen wir uns zunächst mit der Frage, wie die Lehrerinnen und Lehrer den Mangel an Material verarbeiten. Dazu gehört allerdings auch die Frage, ob dieser Mangel als Mangel überhaupt wahrgenommen wird. Dazu zwei beispielhafte Interviewsequenzen:

B: „Wir haben in der Schule ganz wenig Lehrbücher. Ganz wenig! Es macht auch gar keinen Sinn jetzt viele Lehrbücher zu kaufen. Du hast zwar zu Hause zwei, drei Politikbücher, wo du halt immer mal reingucken kannst, aber die sind ja sowieso nicht aktuell. Also das was da drin steht ist ja eh schon fünf Jahre alt und deswegen stimmt das alles gar nicht mehr, deswegen lohnt es sich auch nicht irgendwelche Bücher zu kaufen ... Und du machst halt in der Regel ein, zwei Arbeitsblätter zu jedem Unterricht und lässt die dann mit diesen Arbeitsblättern arbeiten. Und du machst ja auch ganz viele andere Methoden auch, ich mach auch ganz viel Power-Point, oder dass sie Stationen lernen irgendwie so was ... Aber mit Büchern arbeiten wir nicht. Grund-gesetz- ich bestell immer Grundgesetze und jeder Schüler kriegt dann immer am Anfang, wenn er zu mir das erste Mal in den Politikunterricht kommt, dann kriegt der ein Grundgesetz geschenkt und da muss er dann

Mangel an Unterrichtsmaterial erweist sich vor dem Hintergrund eines Mangels an fachlich qualifiziertem Personal als doppelt problematisch

auch unterstreichen, reinschreiben und so was. Das ist aber das einzige Buch, was ich jetzt für Politik hab.“ ISHm04LH Z 325-336

I1: „Schulbücher, die man da hat, wie würden Sie die bewerten? Sind die gut, schlecht, eignen die sich? B: Uralt. Die sind uralt...find ich, völlig..naja...zum wegwerfen, abgegriffen im wahrsten Sinne des Wortes, auch inhaltlich teilweise überhaupt nicht mehr aktuell, also ich kann jetzt...hab jetzt mal ein Politikbuch gelesen, das war von 1998. Also da war ich noch nicht mal Lehrer, also ... da waren die Kinder, die Schüler ... wie alt waren sie da? Da waren sie wahrscheinlich auch erst mal so grad Anfang ... also nee, das find ich nicht gut, also ... ich bin der Meinung ... vielleicht könnte man ... ähm ... also ich finde es sowieso generell schlimm, wenn man nur mit Schulbüchern arbeitet. Ich finde dieses ... dieses monotone ... einfach dieses Schulbuch zu haben und damit zu arbeiten, das find ich nicht gut. Also mir persönlich würde es besser gefallen, wenn ich einfach auch mal auf ne moderne Zeitung zurückgreifen könnte, wenn der Spiegel zum Beispiel daliegen würde in der Schule. Das ich mir den nicht privat kaufen muss. Oder wenn – was weiß ich – ja, ich nicht betteln muss, dass ich ne Tageszeitung kriege, dass ich die also wirklich da habe, dass das selbstverständlich ist. I1: Ok, aber das ist ja spannend. Ne, also zu sagen, das Schulbuch ist vermutlich gar nicht mehr mein Weg. B: Nee, ist es auch nicht, ok. Ja, ganz klar, also lehne ich für mich ganz persönlich ab. Ich hab zwar ein Buch zu Hause, da gucke ich auch mal nach, wenn ich jetzt wirklich mal ... man ist ja nicht bei allen Themen firm. Und da gerade so, wenn ich über Gewerkschaften noch mal was nachlesen möchte, dann guck ich schon rein. Aber dass ich das jetzt meinen Schülern vorlege und sag löst mal Aufgabe 2-3 auf Seite – was weiß ich – 35, nee!“ IHEw01LH Z649-674

Wir haben beide Textsequenzen in einer gewissen Ausführlichkeit dokumentiert, weil sie das komplexe Problemfeld sehr gut widerspiegeln. Auf der einen Seite nehmen die Lehrerinnen und Lehrer für das Fach Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politik den Mangel an Unterrichtsmaterialien demnach sehr wohl wahr. In ihrem schulischen Umfeld sind kaum adäquate Bücher vorhanden. Die Bücher, mit denen gearbeitet werden könnte, sind veraltet und aus diesem Grund für einen Bildungsbereich, der an Aktualität orientiert ist, nicht geeignet. Allerdings ist das auch gar kein so großes Problem. Denn die Lehrerinnen und Lehrer halten einen lediglich am Schulbuch orientierten Unterricht gar nicht für erstrebenswert. Viel wichtiger wäre ihnen der Zugang zu anderen Quellen wie Zeitungen, Zeitschriften oder auch politischen Materialien wie dem Grundgesetz.

Ein weiterer Grund, der die Bedeutung des Schulbuchs für die politische Bildung in den beruflichen Schulen stark relativiert, wird in folgender Sequenz sichtbar:

I2: „Arbeiten Sie mit Schulbüchern oder stehen die zur Verfügung? B: Nein, nein, stehen nicht zur Verfügung ... äh ... es ist ... es ist vielleicht in diesem Teil, also das politische System gar nicht so erforderlich, dass direkt Lehrbücher eben ... das wär zwar schön, aber es ist ja auch ne Kostenfrage dann für die Studenten und ... ich glaube, da würde sich eben auch zeigen, dass die eben erst ne Anatomie- und ne Physiologie-... diese Sachen erst kaufen, weil sie das machen, ne. I2: Ja klar. B: das ist einfach so. I2: Da haben dann die beruflichen Fächer oder die beruflichen Lernfelder tatsächlich Vorrang? B: (redet zeitgleich) Ja ... ja ... das Ja ... das ist so.“ ISNm01Lh Z585-594

Hier wird deutlich, dass sich die Notwendigkeit zur Beschaffung bzw. Anschaffung von Unterrichtsmaterial in einem beruflichen Ausbildungsgang von Fach zu Fach sehr unterschiedlich darstellen kann. Die Situation ist offenbar nicht mit der Situation in der politischen Bildung in den allgemeinbildenden Schulen vergleichbar, in der die Fächer zumindest weitgehend gleichwertig als Fächer nebeneinander stehen. Im Kontext beruflicher Ausbildungsgänge konkurriert die politische Bildung, zumindest was die Anschaffung von Materialien angeht, mit beruflichen Lernbereichen, die ungleich zentraler erscheinen, schon allein weil die Inhalte, die sie vermitteln, für die Schülerinnen und Schüler vollständig neu sind und auf keinem anderen Weg zugänglich gemacht werden können. Dementsprechend ist es für die von uns interviewten Lehrerinnen und Lehrer durchaus nachvollziehbar, dass Physiotherapeuten beispielsweise sich zuerst ein Buch über die menschliche Physiologie beschaffen, bevor sie ihr Geld in ein neues Politikbuch

Tatsächlich legen die Lehrerinnen und Lehrer keinen allzu großen Wert auf Unterrichtsmaterialien wie Schulbücher

Bereitschaft zur Beschaffung neuer Politikbücher ist vergleichsweise gering

stecken. Für die Schulbuchverlage wird die Entwicklung eines spezifischen politischen Lernmaterials für die Berufsschule unter diesen Bedingungen aber immer unwahrscheinlicher.

Fragt man die Lehrerinnen und Lehrer direkt, welche Materialien sie sich wünschen, treten folgende Aspekte in den Vordergrund:

B: „Die Lehrbücher sind veraltet und schlecht, aber es ist die Frage, ob es nicht auch Bücher für WiSo geben sollte, die für die beruflichen Fachrichtungen ausgelegt sind. Es ist ein Unterschied, ob ich für Gesundheit und Pflege ausbilde oder im LEH Kontext ausbilde.“ G1S01ST Z169-171

I: „Was würden Sie sich wünschen an Schulbuchmaterial? Wie sollte das gestaltet sein, damit es besser für die Lehrer geeignet ist. B: Also ich sehe nicht den Lehrer, sondern ich sehe die Schüler... Also das Schulbuch oder auch das zugehörige Arbeitsheft sollte entsprechend eben dann darauf Möglichkeiten geben, dass man dort schon, wenn man das möchte, fachspezifischer dort arbeiten könnte. Also das Schulbuch müsste gleich für alle sein, aber meinetwegen jetzt für die Metallberuf so, ich sag mal für die Glasbläser“ ITHm05LH Z72-84

B: „Ich finde auch immer wieder Comics ganz gut in dem Bereich, das holt die Schüler auch genau so ab ... es muss viel mit Methodik schon auch zu tun haben, schon direkt, was sie auch selber ausprobieren können, das man Pro-Contra-Diskussionen sofort irgendwie an ner Stelle mit einbaut, das ... manchmal fehlt das in den Büchern. Ja, und es muss schnell verfügbares Material sein. Also es wäre schön, wenn man als Lehrer so 'n Handwerkszeug dann auch gleich in die Hand bekommt, wo ... wo man wirklich online vielleicht noch mal zum Materialien ... auf Materialien zugreifen kann. Das wär gut. ISNw02LH Z123-133

Unterrichtsmaterialien sollen demnach auf die konkreten beruflichen Handlungsfelder bezogen werden, aktuell sein, an den Interessen der Schülerinnen und Schüler ansetzen und schnell zur Verfügung stehen. Angesichts der Heterogenität des Bildungsbereichs ist das keine leichte Aufgabe und das sehen auch die Lehrerinnen und Lehrer so, wie folgende Interviewsequenz deutlich macht:

I1: „Glauben Sie, dass es in dem Bereich ein unterstützendes Material brauchen würde? B: ... das Problem ist was ich denke, du kannst ja nicht für jede Zielgruppe ein Buch schreiben. I1: Nee? B: Also das ist ja erstmal das grundlegende Problem, also du kannst auch nicht jedes Thema in WiSo auf den Beruf, nur auf den Beruf abstimmen - also wie Wahlen oder EU. Das behandle ich aber in jedem Ausbildungsberuf gleich. Also was soll ich da auch auf die Zielgruppe noch mal anders eingehen? Eher ist da das Problem was sinnvoll wäre, das man wie gesagt die verschiedenen Anspruchsniveaus bedient, ... Also dort glaube ich sind Materialien eher so von diesen Niveaustufen, wenn man da guckt, dass man da was entwickelt. Das wäre vielleicht sinnvoll. (...) Und da glaube ich auch für die Berufsvorbereitung, das fällt mir auf, weil dort gibt es so kein richtiges WiSo-Buch.“ IBBm03LH Z715-749

Die Lehrerinnen und Lehrer haben eine durchaus realistische Einschätzung der Materialsituation. Sie wissen, dass nicht für jeden beruflichen Bildungsbereich ein spezielles Unterrichtsmaterial entwickelt werden kann, auch wenn das prinzipiell wünschbar wäre. Die Lehrerinnen und Lehrer, mit denen wir gesprochen haben – und von denen wir annehmen müssen, dass sie zumindest der Tendenz nach zu den hochqualifizierten und hochreflektierten Lehrerinnen und Lehrern diesen Bildungsbereichs zählen – stellt das auch vor keine allzu großen Herausforderungen. Sie sind in der Lage, Materialien für ihre Schülerinnen und Schüler selbst zu entwickeln und individuell abzustimmen. Sie greifen dabei auf Materialangebote von Schulbuchverlagen der Bundeszentrale oder Landeszentralen zurück.

B: „Ich finde auch immer wieder Comics ganz gut in dem Bereich, das holt die Schüler auch genau so ab ... es muss viel mit Methodik schon auch zu tun haben, schon direkt, was sie auch selber ausprobieren können, das man Pro-Contra-Diskussionen sofort irgendwie an ner Stelle mit einbaut, das ist...manchmal fehlt das in den Büchern. Das ist...Cornelsen schafft's zum Teil, schafft das schon ganz gut, aber die nehmen auch immer wieder Bezug zu TOP und HOT, zu diesen Zeitschriften. ISNw02LH Z123-133

In der besten aller Welten wären Politik-Bücher immer aktuell und sowohl an die beruflichen Fachrichtungen als auch an die Interessen der Schüler angepasst

Echter Bedarf besteht im Bereich BVJ/BGJ

B: „Materialien von der Landeszentrale für politische Bildung, vom europäischen Informationszentrum lass ich mir immer was schicken, aber auch beispielsweise von der EU kann man sich schicken lassen und so weiter. Also es gibt schon relativ viel Materialien., ITHm13Fb, Z 492-499

B: „Also „HOT“, die Zeitschrift, ich finde die sehr gut und auch top, topaktuell, vom Bildungsverlag EINS, die gehen auf sehr aktuelle Sachen ein, dann bekommt man wirklich mal so kleine Tipps, wie man was umsetzen kann ... ISNw02LH Z80-95

Den von uns interviewten Lehrerinnen und Lehrern fällt die Orientierung in diesem Bereich offenbar leicht. Ob und inwiefern sich durchschnittlich qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer ohne Schulbücher zurechtfinden, bleibt an dieser Stelle offen. Im Bereich des schulischen Übergangssystems stellt sich die Situation allerdings anders da. Hier wird der Mangel an Schulbüchern auch von den von uns befragten Lehrerinnen und Lehrern als gravierendes Problem eingeschätzt. Sie verstehen nicht, warum insbesondere für diese herausforderungsreiche Zielgruppe keine angemessenen Materialien zur Verfügung stehen. Schließlich ist die Gruppe umfangreich und relativ homogen strukturiert.

Problemgehalt:

Als Fazit kann damit an dieser Stelle formuliert werden, dass sich der erhebliche Mangel an Unterrichtsmaterialien, der in Kapitel 3.4 offensichtlich geworden ist, vor dem Hintergrund der Ausführungen der Lehrerinnen und Lehrer deutlich relativiert. Die Lehrerinnen und Lehrer halten einen lediglich an Schulbüchern orientierten Politikunterricht weder für erstrebenswert noch für sinnvoll und orientieren sich stattdessen an aktuellen oder schülerorientierten Materialien. Die von uns interviewten Lehrerinnen und Lehrer finden sich in den Materialangeboten, die zur Verfügung stehen, auch erstaunlich gut zurecht. Lediglich im Bereich des beruflichen Übergangssystems scheint ein echter Mangel an Material zu bestehen.

4.3.3 Lehrpläne und Prüfungsvorgabe – aus der Perspektive der Praxis betrachtet

Bereits in Kapitel 3.3 haben wir uns mit der Situation der Lehrpläne und Prüfungsvorgaben für die politische Bildung in den beruflichen Schulen beschäftigt. Als wesentliche Befunde in diesem Zusammenhang konnten bereits in diesem Kontext festgehalten werden:

Befund Nr. 1: Die KMK-Rahmenvorgabe, die inhaltliche Vorgaben für die politische Bildung in den beruflichen Schulen macht, ist in den Lehrplänen des Faches z.T. nur schwach repräsentiert.

Befund Nr. 2: Nicht für alle Bundesländer und Bildungsgänge des Faches Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Politik existieren in den beruflichen Schulen Lehrpläne.

Befund Nr. 3: Die durch die Prüfungskommissionen zentraler Kammern gestalteten zentralen Abschlussprüfungen wirken als machtvoller heimlicher Lehrplan und schränken die Bedeutung des politischen Lernbereichs deutlich ein.

Nachdem die Ist-Situation bereits in dieser Weise geklärt wurde, möchten wir uns im folgenden Kapitel auf der Grundlage der Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer (und möglicherweise auch der Schülerinnen und Schüler) mit der Frage auseinandersetzen, wie sich diese Strukturen in der Praxis konkret auswirken. Dabei interessieren wir uns insbesondere für die Frage, wie die Lehrerinnen und Lehrer auf fehlende Lehrpläne reagieren bzw. welche Wirkung die zentralen Prüfungsvorgaben auf den Bildungsbereich in der Praxis tatsächlich haben.

Wenden wir uns zunächst dem Problem der fehlenden Lehrpläne zu. Wie reagieren Lehrerinnen und Lehrer, wenn kein Lehrplan zur Verfügung steht? Im Bundesland Hessen, in dem keine Lehrpläne für die politische Bildung im gesamten Bereich der dualen Berufsausbildung vorliegen, wird dieser Zusammenhang von den Lehrerinnen und Lehrern im Interview jeweils aktiv angesprochen. Bereits zu Beginn der Interviews erfolgt regelmäßig der Hinweis.

I 1: „Fällt dir ganz spontan ne Problemlage ein, von der du berichten kannst? B: (...) dass es keine Lehrpläne gibt. I1: Es gibt gar keine? B: Nee und das ist ... was ich auch noch sehr problematisch finde, dass gerade so die Leute, die so'n Berufsabschluss erwerben, also gerade jetzt bei den Bäckern, die ich jetzt unterrichtet hatte, dass da die Innungen im Grunde genommen die Prüfungsaufgaben stellen und dass da die Politik als solches, also so wie wir das jetzt hier als dreigliedrigen Zug studiert haben, Politik, Wirtschafts- und Sozialkunde eigentlich nur in die Richtung ... nicht Politik, sondern Wirtschaft schwappt. Also die Fragen waren sehr auf...ja, wirtschaftliche Sachen...das man so mit Lohn sich auskennt oder, was weiß ich, mit Sozialversicherungssystemen aber auch so rechtliche Sachen. So politisch, direkt, irgendwelche Demokratiesachen ... gar nichts! IHEw01LH Z 58-73

Hier wird bereits zu Beginn des Interviews der überaus komplexe Gesamtzusammenhang angesprochen. Es existieren keine Lehrpläne und aufgrund dieses Mangels wirken sich die Vorgaben der Kammerprüfungen sehr direkt auf den Unterricht aus. Da die Kammerprüfungen ihren Schwerpunkt eher auf wirtschaftliche und rechtliche Fragestellungen legen, kommt Politik bzw. politische Bildung im schulischen Ausbildungs-

Wie reagieren Lehrer eigentlich auf fehlende Lehrpläne?

kontext so gut wie nicht mehr vor. Allerdings entfalten die Kammerprüfungen ihre normsetzende Wirkung auch in Kontexten, in denen Lehrpläne vorhanden sind, wie beispielsweise in folgender Sequenz sichtbar wird:

I: Gut. Ähm, wenn Sie Ihren Unterricht geplant haben, nach welchen Vorgaben haben Sie denn die Unterrichtsgestaltung (...) ausgerichtet? B: Ich hatte meinen Lehrplan, eine Seite, da bleib ich jetzt mal bei den Unternehmenskulturen, da standen sieben Stichworte, die mussten irgendwo auftauchen und um die herum habe ich die Inhalte gestrickt ... Und Prüfungsaufgaben, die waren ein wesentlicher Aspekt in der Vorbereitung. Also ich hab auch die Erfahrung gemacht, dass Wirtschafts- und Sozialkunde beispielsweise im dritten Lehrjahr ausschließlich dafür genutzt wurde zur Prüfungsvorbereitung für WiSo. ISNw04LH Z47-60

Die Lehrerinnen und Lehrer vollziehen in den Schulen also durchaus nach – was wir in Kapitel 3.3 bereits theoretisch analysiert hatten. Zentrale Abschlussprüfungen sind machtvolle Instrumente, die nicht nur die Auswahl von Unterrichtsinhalten, sondern auch deren didaktische Aufbereitung gravierend beeinflussen.

B: Ne, aber man muss ja mal sehen, man muss ja einen Kompromiss schon erfüllen und ich finde, es ist ja wichtig, dass ich meine Auszubildenden, Sie merken schon, ich sag meine, dass ich die auf die Prüfung vorbereite, auf das Leben was eben ist und da kann ich nicht völlig im, im wirklichkeitsfernen Raum, den vielleicht ein Lehrplan zum Teil vorgibt, unterrichten. (I2: Ja.) Im Lehrplan steht drinne, dass der Lehrer nur noch Moderator ist. Also da werde ich nicht hinkommen in meinem Unterricht. (I2: Ja.) Das ich den nur noch moderiere, das wär schön. (I2: Lacht) Ich habe, das muss ich real einschätzen, (I2: Ja) was nützt mir das, wenn, wenn die Leute später sagen, das war toller Unterricht bei Ihnen, das hat Spaß gemacht, das war bombig, aber alle sind durch die Prüfung gefallen. ITHm13Fb, Z 378-386

Die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich – verständlicherweise – mitverantwortlich für den Erfolg ihrer Schülerinnen und Schüler. Aufgrund der bekannten Strukturen der zentralen Abschlussprüfungen fühlen sie sich aus diesem Grund nicht in der Lage, ihren Unterricht zu öffnen oder flexibler zu gestalten. Vielmehr bereiten sie – im Sinne einer klassischen Konditionierung – ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt auf die Prüfungen vor. Damit gelingt es ihnen vielleicht Prüfungskompetenzen auszubilden, nicht aber politische oder fachliche Kompetenzen anzubahnen, und das wissen die Lehrerinnen und Lehrer auch und leiden daran – wie folgende Sequenz sichtbar macht:

I1: Und die Innungssachen? B: Ach die sind ganz furchtbar ... Das find ich ganz, ganz furchtbar. Weil ... erstens prüfen das Leute, die nie unterrichtet haben. Also zumindest ist das mein Eindruck, weiß nicht. Also da reg ich mich auch bei meinem ... nicht bloß in Politik auf, da reg ich mich auch bei den Lernfeldern auf. Also wir müssen lernfelddidaktisch unterrichten und dann kommen Leute, die ganz funktionelle Fragen stellen, was überhaupt nichts damit zu tun hat, wo überhaupt ... bei den multiple-choice-Fragen sind ja ... da ist ja kein Spielraum da. Ja, also ich weiß nicht ... ich bin der Meinung, die Innung sollte schon mehr mit den Lehrern kooperieren. Und sollte auch gucken, dass nicht nur solche ganz rechtlichen Sachen abgefragt werden, oder wirtschaftliche Zusammenhänge, sondern das der Schüler oder die Schülerin wirklich ... so dieses Gesamtprinzip verstanden hat, wie ne Gesellschaft funktioniert, wie Politik funktioniert und nicht ganz speziell nur auf diesen Beruf ausgerichtet. Also das find ich nicht gut. IHEw01LH Z357-370

Zusammenfassend kann damit bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer für die politische Bildung in den beruflichen Schulen die zentralen Prüfungsvorgaben als normsetzende Instrumente wahrnehmen und deren Wirkung für die Realität des Faches bei weitem höher einschätzen als die der Lehrpläne. Die zentralen Prüfungsvorgaben wirken sich nach ihren Schilderungen nicht nur auf die Auswahl der Unterrichtsgegenstände, sondern auch auf deren didaktisch pädagogische Verarbeitung aus. Allerdings verarbeiten die Lehrerinnen und Lehrer diesen Zusammenhang durchaus unterschiedlich. Zwar problematisieren alle Lehrerinnen und Lehrer den Bedeutungsverlust, den die politische Bildung durch die Struktur der zentralen Prüfungsvorgaben erfährt. In unseren Interviews sind uns aber auch Lehrerinnen und Lehrer begegnet, die sich darüber freuen, dass

Die zentralen Prüfungsvorgaben wirken tatsächlich als mächtiger heimlicher Lehrplan

Politik/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde nach ihrer Wahrnehmung nicht geprüft wird, weil sich für sie daraus erhebliche Freiräume für die Unterrichtsgestaltung ergeben.

B: „Ähm, ja, also dadurch das ich eben in der Fachoberschule bin, ist das - da gibt es kein Curriculum dafür und wir haben auch keine Abschlussprüfung, was das angeht und deswegen bin ich völlig frei in meiner Themenwahl. Was mich natürlich auch bei der Planung des Unterrichts, also in den Sommerferien dann für das kommende Jahr immer wieder vor irgendwie Problemen auch stellt. Was mach ich eigentlich mit denen und deswegen geht's am Anfang erst mal relativ strukturiert von meiner Seite im Prinzip los und dann schau ich so, wie entwickelt sich das.“ IHEw10LH, Z 41-47

Andere Lehrerinnen und Lehrer und sogar Fachberater sehen sich den zentralen Vorgaben hoffnungslos ausgeliefert:

Ja, aber den können wir ja nicht, den können wir ja nicht lösen. Dieser Widerspruch, der in der Kammerprüfung steckt mit den Kreuzeln, den können wir ja nicht lösen. Wir können ja es ja letzten Endes nur berücksichtigen, dass es so ist. ITHm09Fb Z550-557

Und wieder andere wünschen die IHK Prüfungen für den politischen Lernbereich geradezu herbei.

Die IHK hat grundsätzlich keine Prüfungsaufgaben für den Bereich Gemeinschaftskunde. Es gibt welche, die sind der Gemeinschaftskunde irgendwie ähnlich (...) Mitunter gelingt es uns den Schülern suggestiv zu vermitteln, dass es so was wie ne Prüfung gäbe, aber spätestens ein halbes Jahr vor den Prüfungen oder nach den Zwischenprüfungen wissen die Schüler, dass von der Gemeinschaftskunde nichts aber auch gar nichts in den Prüfungen zu finden ist. (...) Das ist für uns Lehrer nicht immer günstig, wenn sich das rumgesprochen hat, >holt Luft< weil der Leidensdruck Prüfung ist für Schüler, ähm, noch eine starke Motivation ISNm06LH Z 139-153

Da die Prüfungsvorgaben von den Lehrerinnen und Lehrern als zentrale, bedeutungsvolle und bedeutungstiftende Instrumente wahrgenommen werden, überwiegen in unseren Interviews allerdings deutlich die Problembeschreibungen und -wahrnehmungen gegenüber der Beschreibung von Chancen.

Die Lehrpläne selbst geraten interessanterweise in diesem Kontext völlig in den Hintergrund. In unseren Interviews wurden sie auf direkte Nachfrage zwar auch von einigen Lehrerinnen und Lehrern qualifiziert und bewertet, der Leidensdruck war in diesem Kontext aber in allen Bundesländern deutlich niedriger – wie die folgenden exemplarisch ausgewählten Sequenzen zeigen:

I1: „Wie würden Sie denn die Qualität der Lehrpläne hier einschätzen? B: Also ich find die auch gar nicht mal so schlecht, die lassen sehr viel offen, man kann die Schwerpunkte so setzen, dass man wirklich selbst...für die Berufsgruppe schauen kann, wie das passt auch zu den Prüfungen ISNw02LH Z165-176

I2: „Okay. Wie ist denn das in Schleswig-Holstein mit den Lehrplänen? Lassen die dir viel Freiraum? Kannst du da viel selber entscheiden, was du im Unterricht machst oder sind die da sehr stark strukturiert? B: Also überhaupt nicht. Also du kannst im Politikunterricht kannst du quasi machen was du willst. ISHm04LH Z 160-164

I: „Also die Lehrpläne? Was könnte man da verbessern? B: (...) (Ausatmen) dass die, also dass man eher an die Berufsgruppen, also dass die nicht ganz so allgemein teilweise geschrieben sind, wie sie bis dato sind, dass man dort mehr schaut, kann man dort.. Also teilweise wurden die wirklich vom Gymi übernommen, also das fällt mir schon auf. Also das sind insgesamt die selben Inhalte die die auch (...) Das ist eben das Schwierige, das finde ich auch die vom Gymi kommen, die haben dasselbe teilweise noch mal an der Berufsschule. Das sind dieselben Themen dann IBBm03LH Z795-803

Im Kontext der Lehrpläne legen die Lehrerinnen und Lehrer besonderen Wert darauf, dass ausreichend Offenheit besteht, um den Unterricht flexibel zu gestalten. Die Offen-

Dass Politik in den zentralen Prüfungsvorgaben nur von geringer Bedeutung ist, wird von den Lehrkräften unterschiedlich interpretiert

Lehrpläne geraten unter diesen Bedingungen vollständig in den Hintergrund

heiten werden je nach pädagogischem/didaktischem Profil genutzt, um auf Schülerinteressen einzugehen, Berufsbezüge herzustellen, aktuelle Ereignisse und Fragen aufzugreifen oder aber auf die Prüfungen vorzubereiten. Wenn Lehrpläne kritisiert werden dann weil sie zu schlecht auf den berufsbildenden Bereich abgestimmt sind oder es im Übergang von allgemeinbildender zu berufsbildender Schule zu Redundanzen kommt. Ein besonderes Problem der Lehrerinnen und Lehrer in den beruflichen Schulen im Umgang mit den Lehrplänen besteht allerdings darin, dass es für fast jeden Ausbildungsberuf einen eigenen Lehrplan gibt und sie sich in diesem Dschungel erst einmal selbst zurechtfinden müssen. Das ist insbesondere für Berufsanfänger und Berufsanfängerinnen ein gewaltiges Problem, wie folgende Sequenz deutlich macht:

B: „Also was ich wirklich schrecklich finde in der Berufsschule, das ist Wahnsinn, da gibt’s ja...also gut bei den dualen Berufen mag’s noch gehen, ne, aber es gibt ja ganz viele - Berufsfachschule, da gibt’s ... da heißt es wieder Politik oder ... oder Sozialpolitik oder Politische Bildung oder ... weiß ich nicht, dann haben PTA’s Wirtschafts-/Sozialkunde, da gibt’s überhaupt gar keinen Lehrplan in Sachsen, da wird sich am Thüringer Lehrplan bei uns an der Schule angelehnt, der Thüringer Lehrplan hat aber mit Sozialkunde überhaupt nichts am Hut, da ist reiner Wirtschaftskundeunterricht eigentlich, also...“ ISNw03Ref Z 90-96

Die Lage ist wie so oft in den beruflichen Schulen unübersichtlich. Sie ist so unübersichtlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer zum Teil sehr unterschiedliche Wahrnehmungen davon haben, welche Vorgaben nun letztendlich bindend sind oder nicht, ob Lehrpläne vorhanden sind oder nicht. Selbst der Name des Faches bleibt manchmal im Dunkeln. Uns liegen Zeugnisdokumente von Schulen vor, in denen Lehrerinnen und Lehrer in Zeugnissen noch mit der Fachbezeichnung Staatsbürgerkunde arbeiten. Manchen Lehrerinnen und Lehrern ist unklar, in welchem Umfang sie das Fach unterrichten sollen und ob es Bestandteil der zentralen Abschlussprüfungen ist. Nach den Vorgaben der KMK müsste das durchaus der Fall sein. Nach den Wahrnehmungen der Mehrzahl der von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer kommt das aber eigentlich nicht vor.

Problemgehalt

Die von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer leiden an den Spannungen und Unklarheiten, die sich zwischen unterschiedlichen bildungspolitischen Vorgaben ergeben. Da sie sich für den Erfolg der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlen, orientieren sie sich pflichtschuldig an den zentralen Abschlussprüfungen, auch wenn diese jegliche Form eines offenen kompetenz- oder problemorientierten Unterrichts zunichte macht. Solange die Prüfungen in dieser Form durchgeführt werden, sind alle pädagogischen Reformbemühungen im Bereich der beruflichen Schulen zum Scheitern verurteilt. Umgekehrt könnte allerdings auch durch eine Veränderung des Prüfungswesen eine ganz erhebliche Veränderung des pädagogischen Handlungsraums Berufsschule erreicht werden und davon wäre auch und gerade die politische Bildung betroffen.

Die Lage ist wie so oft in den beruflichen Schulen unübersichtlich

Lehrkräfte leiden an den Spannungen und Unklarheiten, die sich zwischen unterschiedlichen bildungspolitischen Vorgaben ergeben

4.3.4 Fachliche Kooperation - oder: POLITISCHE BILDUNG in Konkurrenz mit Recht und Wirtschaft

Das Problem, dass der Gemeinschaftskunde-/Sozialkunde-/Politik-Unterricht an Berufsschulen häufig von ökonomischen und rechtlichen Fragen dominiert wird, ist bereits im vorangegangenen Kapitel mehr als deutlich geworden. Denn es manifestiert sich auch und insbesondere in der Dominanz ökonomischer und rechtlicher Fragen im Rahmen der zentralen Prüfungsvorgaben. Aus der Perspektive der politischen Bildung betrachtet, handelt es sich hierbei um ein durchaus schwerwiegendes Problem des Bildungsbereichs, da sich in diesem Zusammenhang quasi durch die Hintertür eine weitgehende Marginalisierung politischer Fragestellungen befürchten lässt. Im Folgenden wollen wir uns aus diesem Grunde noch einmal kurz mit der Frage beschäftigen, wie Lehrerinnen und Lehrer bzw. die Schülerinnen und Schüler sich zu diesem Problem verhalten oder ob sie sich mit dem Kräfteverhältnis zwischen den ökonomisch-rechtlichen und politischen Lerninhalten in den beruflichen Schulen abgefunden haben.

Sichtet man die von uns geführten Interviews unter diesem Gesichtspunkt, fällt ein Zusammenhang deutlich ins Auge: Während junge Lehrerinnen und Lehrer die Dominanz wirtschaftlicher und rechtlicher Fragestellungen noch als Problem darstellen – fällt älteren Kolleginnen und Kollegen dieser Zusammenhang kaum noch ins Auge. Am radikalsten sprechen folgerichtig Studierende diesen Zusammenhang an:

B: „Dann habe ich den Eindruck, dass gerade in der Berufsschule im politischen Bereich gerade zuwenig Ausbildung ist. Man lernt viel über Krankenkassen, Schwangerschaft und Mutterschutz usw., aber halt nicht wer ist unserer Bundeskanzler oder Bundespräsident.“ GISN01ST Z100-102

Die Dominanz rechtlicher und ökonomischer Fragen ist häufig so groß, dass Studierende im Schulpraktikum das Gefühl haben, gar nicht zum Unterricht in ihrem Ausbildungsfach gekommen zu sein.

B: „In meinem Unterrichtspraktikum ist mir aufgefallen, dass der Wirtschafts- und Gesellschaft-Unterricht an der Berufsschule häufig für die Erklärung von Gesetzen genutzt wird. Dies ist laut Rahmenlehrplan auch so vorgesehen. Ich musste jedoch kritisch feststellen, dass außer der reinen Erklärung der Gesetze, mit Ausnahme von Falllösungen, keine weiteren handlungsorientierten Methoden eingesetzt werden. Das ganze bleibt für die Schüler hochabstrakt“ PBHHm20 S4

Aber nicht nur Studierende, auch junge Lehrerinnen und Lehrer sprechen den Zusammenhang hin und wieder an – wie in folgender Sequenz sichtbar wird:

B: „Wie viel Stellenwert hat denn da die eigentliche politische Bildung noch in dem Fach? B: Die ist sehr gering. Also wenn von 40 Stunden steht da drin ... 10 Stunden ungefähr. Der Umfang ist relativ gering, ich hab ihn aber erhöht (lacht). I1: Warum? B: Naja, weil ich grundlegende Dinge von dem Staat sollten die Menschen, die hier auch leben, sollen das ... und die Schüler sollen das verstehen können ISNw02LH Z205-211

Mit fortschreitender beruflicher Integration scheint allerdings eine gewisse Gewöhnung an diese Ausrichtung stattzufinden, denn die Schilderungen werden – wenn man das so sagen darf, fatalistischer:

B: Also wenn Du jetzt auf das Ziel Prüfung hinarbeitest, dann ist natürlich die Wirtschaft wesentlich wichtiger also und die gesetzlichen Rahmenbedingungen sind wichtig. Aber die Frage wie Gesetze entstehen, so was kommt ja in der Prüfung gar nicht dran. Das ist dann in dem Fall in Vorbereitung auf die Prüfung auch nicht mehr wichtig. ISHm04LH Z498-501

Während jungen Lehrkräften die Dominanz von Wirtschaft und Recht im Bildungsgang noch auffällt ...

... verlieren ältere Lehrkräfte die politische Bildung zunehmend aus dem Blick

Bis sich schließlich die Bedeutung politischer Fragestellungen in den Darstellungen der Lehrerinnen und Lehrer ganz verliert. Das kann so weit führen, dass selbst volkswirtschaftliche Fragen – die eine Brücke zwischen betriebswirtschaftlichen und politischen Fragen bilden könnten – als nicht mehr relevant betrachtet werden, wie in folgendem Beispiel sichtbar wird:

Ich finde es schon wichtig, dass ein gewisser Leistungs- und Erwartungsdruck durch die Prüfung aufgestellt ist im Bereich der Betriebswirtschaft, ob das für die volkswirtschaftlichen Themen auch so dringend notwendig ist, sei mal dahingestellt, weil kaum ein Berufsschüler normal in die Ebenen der volkswirtschaftlicher Entscheidungen einwirken muss ISNm06LH Z 367-371

Politik wird unter diesen Bedingungen in nicht wenigen Interviews als etwas angesehen, bei dem man nicht in die Tiefe gehen muss.

B: „Wichtig ist vielleicht, dass man für bestimmte Inhalte mehr Zeit bekommt, wie zum Beispiel für rechtliche Grundlagen, die man wirklich braucht im Leben, dass man das an vielen Beispielen oder an mehr Beispielen eben praxisnah gestalten kann im Unterricht (.) und andere Bereiche eben, die jetzt zum Beispiel auf Wirtschaftsordnungen abzielen oder Ziele staatlicher Wirtschaftspolitik, dass äh dort reicht eigentlich das grobe Verständnis aus, dass der, der Auszubildende ein Verständnis dafür entwickelt, dass bestimmte Dinge eben innerhalb `ner politischen Ordnung tatsächlich mit Hilfe von Gesetzen auch geändert werden können und äh dort muss das nicht unbedingt so sehr äh in die Tiefe gehen.“ ISNw05LHZ115-124

In der systematischen Analyse der uns vorliegenden Interviews entsteht damit der Eindruck, dass sich – aufgrund der deutlichen Dominanz wirtschaftlicher und rechtlicher Fragen in Lehrplänen und Prüfungsvorgaben – für die Lehrerinnen und Lehrer im Beruflichen die Relevanz politischer Fragestellungen zunehmend verliert. Während sie zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit diesen Sachverhalt zumindest noch wahrnehmen, schein im beruflichen Integrationsprozess eine Gewöhnung stattzufinden. Diesen Befund möchten wir allerdings nur vorsichtig formulieren. Bei einer genauen Betrachtung unserer Interviewpartnerinnen und -partner finden sich auch gegenteilige Beispiele. Es gibt junge Lehrerinnen und Lehrer, die sich von Beginn an nicht für politische Fragestellungen interessieren und ältere Kolleginnen und Kollegen, die den Verlust politischer Inhalte nachhaltig betrauern. Nichtsdestotrotz ist uns diese Tendenz doch deutlich ins Auge gefallen und wir wollten sie unseren Leserinnen und Lesern nicht vorenthalten.

Problemgehalt

Aufgrund der Analyse unseres Interviewmaterial sehen wir die deutliche Gefahr, dass Lehrerinnen und Lehrer unter den Bedingungen der derzeitigen Rahmenrichtlinien, Lehrpläne und Prüfungsvorgaben im Laufe ihrer Berufstätigkeit die Inhalte, Ziele und Aufgaben der politischen Bildung aus den Augen verlieren und sich nach und nach nur noch mit ökonomischen und rechtlichen Fragestellungen beschäftigen. Unter diesen Bedingungen existiert dann vielleicht noch ein Fach mit dem Namen Gemeinschaftskunde, Wirtschafts- und Sozialkunde, die Lerngegenstände und Bildungsinhalte haben mit diesem Fach dann aber nur noch sehr wenig zu tun.

Auch wenn ein Fach Politische Bildung existiert, muss das nicht heißen, dass politische Lerninhalte vermittelt werden

4.3.5 Pädagogische Innovation und ihre Passung im Bildungsbereich – oder: Lernfelddidaktik – Chance oder Problem für die politische Bildung in der Berufsschule?

Bereits in Kapitel 1.2 und Kapitel 3.2 haben wir uns mit der Lernfelddidaktik in der beruflichen Bildung beschäftigt, denn die Lernfelddidaktik stellt *die* zentrale didaktische Innovation und damit gegenwärtig auch *die* zentrale didaktische Konzeption im Bereich der beruflichen Schulen dar. Sie wurde 1995 von der Kultusministerkonferenz als zentrales Unterrichtsprinzip verpflichtend an der Berufsschule eingeführt und bestimmt seither nachhaltig die Diskussion sowohl in den Schulen als auch in den Hochschulen. Bettina Zurstrassen, die sich als eine von ganz wenigen im Feld der Politikdidaktik mit dem Verhältnis politischer und beruflicher Bildung beschäftigt hat, wird in diesem Zusammenhang nicht müde zu betonen, dass in der Lernfelddidaktik nicht unerhebliche Chancen für die politische Bildung verborgen liegen – oder – anders ausgedrückt, dass die politische Bildung sich nur dann sinnvoll in den Bereich der beruflichen Bildung einbringen kann, wenn sie ihre Konzepte für den Bildungsbereich an die Lernfelddidaktik anzupassen beginnt.

„Die Lernfelddidaktik (...) macht es notwendig, das Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung didaktisch zu bestimmen. Durch die Integration von beruflicher und politischer Bildung in handlungsorientierte Lernsituationen wird gesellschaftlich-politisches reflektiertes Berufshandeln eingeübt. Eine Kompetenz, die aufgrund der „Entgrenzung von Politik“ ein wichtiger Bestandteil der beruflichen Qualifikation ist. Zugleich eröffnet die (berufs-)biographische Passung der politischen Bildung an der Berufsschule den Zugang zu Lernenden, die mit akademischen Themen und Zugangsweisen nicht erreicht werden.“ Zurstrassen 2010 S. 51

Das klingt überaus vielversprechend. Die Lernfelddidaktik hilft damit nicht nur berufliches Handlungswissen anwendungsbezogen zu vermitteln, sondern kann auch dazu beitragen, politische Lerngegenstände handlungsorientierter und damit auch lebensweltorientierter in Bildungssituationen zu integrieren. Im Hinblick auf eine positive Fortentwicklung der politischen Bildung in den beruflichen Schulen stellt die Lernfelddidaktik damit eine zentrale, wenn nicht gar die einzige konkret diskutierte Ressource dar, die wir aus diesem Grund dringend näher in den Blick nehmen sollten. Allerdings soll dies im Folgenden erneut zunächst auf der Grundlage der Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer geschehen, mit denen wir im Rahmen dieses Forschungsprojekts gesprochen haben. Denn die Lehrerinnen und Lehrer in den beruflichen Schulen sind (knapp 20 Jahre nach ihrer verpflichtenden Einführung) mit der Lernfelddidaktik sehr gut vertraut und damit durchaus kompetent zu beurteilen, welche Chancen sich durch diesen Ansatz für die politische Bildung ergeben.

Analysiert man die Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf ihre Beurteilung des Lernfeldansatzes wird allerdings schnell deutlich, dass skeptische Beurteilungen in diesem Zusammenhang deutlich überwiegen. So befürchten die Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise, dass mit diesem Ansatz ein weiterer Bedeutungsverlust der politischen Bildung verbunden sein könnte.

B: „Nee, das würd ich - glaub nicht, dass das funktioniert nicht. Also ich glau-, ich finde es funktioniert jetzt schon schwer - weil, ich sag mal ganz blöd: Wie beim Koch habe ich das gesehen. Da hast du immer früher Fachrechnen gehabt, dann hast du Warenwirtschaft gehabt, dann hast du jemanden gehabt, der hat gekocht in der Küche, Technologie, und dann hast du, sage ich mal, noch Magazin, wie wird es gelagert, und jetzt lernen die ja alles im Lernfeld, z.B. Kustentiere, du nimmst das Krustentier an, wie brät- also, wie kochst du das Krustentier, welche Temperatur muss es haben, und dann berechnest du sag ich mal, noch den, wie viel Fleisch ist da drin oder irgend so was. Da vergessen die, das ist mir jetzt schon aufgefallen, voriges Jahr, dass bei den Lernfeldern vergessen wurde, es hat niemand eine Kalkulation durchgeführt. Und kurz vor der

Die Lernfelddidaktik verändert alles

**Zurstrassen:
Wenn die politische Bildung in der Berufsschule eine Zukunft haben will, muss sie sich in Lernfelder integrieren**

Prüfung sage ich dann so zu unseren Kollegen, da haben wir dann noch mal so eine Zusammenkunft, ich sage: Hier Frau blablabla, Sie, bei Ihnen ist ja, das Thema Kalkulation dran gewesen – haben Sie das gemacht? Sie: Ich habe nichts berechnet.“ So. Und da haben wir schon gemerkt, es hat gar keiner gemacht. Das Fach Mathe wurde über drei Lehrer wie ausgespart, das hat aber auch niemand in seinem Lernfeld bedacht: Das musste noch mal gemacht werden. So das fehlte dann. So dann machst du nur noch auf einmal Mathe. Bläust denen das ein. Ich denke, wenn jetzt noch Politik dazu kommt, das ist vom Lehrer nicht mehr zu schaffen. Also ich glaube nicht dass das, dass das funktioniert.“ IBBm03LH Z513-531

In diesem recht ausführlichen Beispiel schildert ein junger und überaus aufgeschlossener Lehrer aus Brandenburg die Probleme, die sich ergeben, wenn das Fach Mathematik bzw. Fachrechnen im Rahmen der Lernfelddidaktik in berufliche Handlungsfelder integriert wird (was in fast allen Bundesländern in der Zwischenzeit bereits geschehen ist) und macht deutlich, dass in diesem Kontext eine ernsthafte Gefahr besteht, ungeliebte Bildungsgegenstände zu vernachlässigen. Ausgehend von diesem Beispiel äußert er die Befürchtung, dass politische Lerngegenstände ebenfalls durch die Integration in Lernfelder verschwinden könnten, weil sich niemand mehr für sie zuständig fühlt.⁴⁴ Mit dieser Einschätzung ist er – wie die Analyse unserer Interviews deutlich macht – auch nicht alleine. Viele Lehrerinnen und Lehrer äußern Bedenken in dieser Richtung – wie folgende Interviewsequenz deutlich macht:

B: „Politische Bildung als Querschnittsaufgabe im Lernfeldkonzept, dafür fühlt sich doch keiner zuständig“ GISN01ST Z142-143

Manche Lehrerinnen und Lehrer können in diesem Zusammenhang auch schon von konkreten Erfahrungen berichten:

B: „Ich halte es für notwendig, dass auch die Frage gestellt wird, gibt's denn überhaupt in der beruflichen Ausbildung in allen Ausbildungsrichtungen noch politische Bildung? Bei uns ist es halt explizit als Wirtschafts- und Sozialpolitik nur bei den Heilerziehungspflegern. Ansonsten ist es einem Lernfeld zugeordnet und da macht der, der Berufs- und Gesetzeskunde hat, eben auch ein bisschen Politik mit. Ich bin auch kein Feind von Lernfeldern, gerade auch und vor allen Dingen auch was die ... die fachliche Ausbildung betrifft. Also ob man nun ... nun Physiologie, Anatomie und solche Dinge...aber was die...äh ... der Komplex Politik, Wirtschaft, Ethik in dieser Richtung liegt, also ... das droht unterzugehen in den Lernfeldern und je nach Gusto des ... des Dozenten, mehr oder weniger... behandelt zu werden ISNm01LH Z215-224

Die Lehrerinnen und Lehrer argumentieren, wie das Beispiel zeigt, in unseren Interviews sehr differenziert. Während sie für die beruflichen Lernfelder durchaus einen Nutzen aus der Lernfelddidaktik ziehen können und das Konzept als deutliche Verbesserung bewerten, sehen sie für den politischen Lernbereich in diesem Zusammenhang erhebliche Gefahren. Aber auch im beruflichen Bereich weisen Lehrerinnen und Lehrer immer wieder auf nicht unerhebliche Herausforderungen hin. Eine der zentralen Schwierigkeiten, die sich offenbar durch das Lernfeldkonzept für die Lehrerinnen und Lehrer ergibt, besteht beispielsweise im erheblich gesteigerten Abstimmungsbedarf, der innerhalb der beteiligten Lehrerteams entsteht, um sicherzustellen, dass alle Lerngegenstände, die im Lernfeld vorkommen sollen, auch abgedeckt sind und gleichzeitig Redundanzen vermieden werden.

B: „Eigentlich müsste man den Blick über diesen ganzen Ausbildungsgang haben und das geht nicht ohne diese Lehrerteams, wo ALLE Le:ehrenden eines Ausbildungsganges zusammensitzen und sich abstimmen. Weil sonst wird es wieder so Stückelkram. Ich schreibe weiter meinen Stoffverteilungspläne - wann mach ich was - aber ich würde jetzt nicht auf die Idee kommen eine Lernsituation zu formulieren. Aber das ist vielleicht auch noch so eine -, das ist nicht zu entschuldigen, dass es einfach noch nicht angekommen ist zum Teil in den Schulen, also wenn ich dann dagesessen hab im Lehrerzimmer und gesagt hab, wir müssen uns mal absprechen, weil in dem Lernfeld stehen die gleichen Stichworte wie in dem Lernfeld 3 stehen die gleichen Stichworte

⁴⁴ Ein Blick in die Geschichte der politischen Bildung macht zudem offenbar, dass die politische Bildung noch nie davon profitieren konnte, als Querschnittsaufgabe gefasst zu werden. (vgl. Sander 2003).

Lehrerinnen und Lehrer befürchten Bedeutungsverlust

Lernfeldkonzept setzt hohe Kooperations- und Abstimmungsbereitschaft voraus

wie in Lernfeld 7. Wer macht denn nun was und wie? Wo bietet es sich denn am besten an, könnte man das vielleicht auch kombinieren oder zusammen ein Projekt machen oder ähnliches. Das dann bestimmte (.) Lehrer einfach nur gesagt haben, ach nee weißte, mach du das (.), ich mach das zuerst und du kannst noch mal wiederholen, das schadet denen nicht, die können das auch zweimal hören. Also so diese Absprachen, so diese Kultur, dieses kollegiale im Lehrzimmer, das fehlt (.) das fehlt ganz oft“ ISNw04LH Z376-393

Die Lehrerinnen und Lehrer verstehen – das wird in dieser Sequenz sehr schön sichtbar – durchaus, dass sich durch die Lernfelddidaktik insbesondere im Kontext der beruflichen Fächer Chancen ergeben könnten – sie sehen sich aber offenbar auch in diesem Bereich kaum in der Lage, ihre Arbeitsprozesse auf das Konzept hin abzustimmen, da das einen Kooperationsgrad erforderlich macht, der in deutschen Schulen leider als eher ungewöhnlich bezeichnet werden muss.

B: „Aber das ist schwierig, also diese Absprachen fand ich extrem schwierig und das ist beim lernfeldstrukturierten Unterricht eigentlich unerlässlich und damit steht und fällt das Ganze. Und dann hab ich mich eben wieder hingesetzt und hab meinen Stoffverteilungsplan geschrieben, weil niemand bereit war zu sagen, wir kucken mal, wie man das aufeinander abstimmen könnte.“ ISNw04LH Z404-408

B: „Also wenn wir mal davon ausgehen, was ein Lernfeld ... was das bedeutet, wie die Kollegen auch untereinander zusammenarbeiten müssen, wenn zum Beispiel drei in einem Lernfeld unterrichten, dass das nicht aufgeteilt werden kann: du machst das, du machst das, ich mach das, sondern dass das ja eine ganze ... ein Lernfeld sein soll halt, das Lernsituationen sich im Team ... das findet alles nicht statt.“ ISNw03Ref Z494-500

Für die politische Bildung in den beruflichen Schulen stellt sich – zumindest aus unserer Sicht – damit die Frage, ob die Lernfelddidaktik (wie eingangs angedeutet) *tatsächlich* das zentrale Instrument zur Verbesserung der Situation sein kann. Um das Kind nicht zu früh mit dem Bade auszugießen, haben wir aus diesem Grund gezielt nach Lehrerinnen und Lehrern gesucht, die uns von positiven Beispielen berichten können. Diese Suche war nicht einfach. Nichtsdestotrotz haben wir einige wenige Lehrerinnen und Lehrer gefunden, die uns Unterrichtsbeispiele vorgestellt haben, in denen ihnen die Verbindung politischer und beruflicher Fragen unter dem Dach eines Lernfeldes gelungen ist:

B: „Und Berufsvorbereitung habe ich jetzt angefangen. (...) Da (..) , also der is- da gibt's einen Stoffverteilungsplan, den kannst du überhaupt nicht machen, also gibt's- also auch schon Wirtschaftskreislauf und solche Sachen, das mache ich überhaupt nicht, da habe ich jetzt, da gibt es eine Reihe, von Medien, ich, die haben so einzelne Gebiete rausgesucht, zum Beispiel Wohnen, Geld, Zeit und Arbeit. Und da ich jetzt Bücher mir dazu bestellt und habe jetzt damit angefangen, dass ich je- sag ich mal mit ganz primären Sachen anfangen, "wir messen jetzt", also "wir haben ein Hotelzimmer", wir messen gerade das Hotelzimmer aus und berechnen dann im Endeffekt, "was bräuchtest du an Farbe" und gehen dann eben weiter, "wo könntest du die kaufen", kucken in Prospekten, also behandeln sozusagen um diesen Aspekt alles drum herum, was irgendwie in Wirtschaft-Sozialkunde passt. Von "wo gehen wir einkaufen" bis irgendwann dann hin "Wo kriegen wir Geld her?, wie können wir ein Bankkonto machen?, Was gibt es für Möglichkeiten?" (..) IBBm03LH Z 159-171

Analysiert man diese Unterrichtsbeispiele, wird sehr schnell deutlich, dass den Lehrerinnen und Lehrern die Integration von wirtschaftlichen und rechtlichen Fragestellungen offenbar durchaus gelingt. Genuin politische Fragestellungen tauchen aber in diesen Beschreibungen kaum auf und das bestätigen die Lehrkräfte auf Rückfrage auch.

B: „Generell schätze ich diese Möglichkeiten als eher gering ein. Sicherlich kann es thematisch mal Überschneidungen geben, aber die Gestaltung politischer Bildungsprozesse ist anderen Kriterien unterworfen wie Lehr-/Lernprozesse in den berufsspezifischen Bereichen. Überschneidungen gibt es vor allem in den Bereichen des Arbeitsrechts und der sozialen Sicherheit. Die politische Dimension und eine entsprechende didaktische Vorgehensweise dürfen nicht verloren gehen.“ FbNSm04LH

B: „Also denke ich mal Wirtschaftskunde. (ähm) Dort kann man natürlich, da dort Themen drin sind wie der Betrieb, Unternehmen, Geld, Zahlungsverkehr, was ja für sie jetzt sozusagen in diesen neuen Lebensabschnitt sehr wichtig ist, Lohn und Gehalt (ähm). Dort kann man sehr (...) mit dem betrieblichen, mit den momentanen Lebenssituationen sehr gut verbinden. (ähm) (...) bei der (...) politischen Bildung (...) seh ich das weniger“ ISNm11LH, Z 192-198

Positive Beispiele

... machen deutlich, dass sich genuin politische Lerninhalte nur sehr schwer integrieren lassen – leichter fällt die Integration von Wirtschaft und Recht

Um den Zusammenhang zu überprüfen, haben wir Studierenden an der Hochschule die Aufgabe gestellt, Beispiele für eine nachhaltige Integration politischer Lerngelegenheiten in berufliche Lernfelder zu entwickeln. Herausgekommen sind einige wunderbare Konzepte. In keinem dieser Konzepte steht allerdings eine genuin politische Frage im Mittelpunkt. Stattdessen sind auch unsere Studierenden auf wirtschaftliche und rechtliche Problemstellungen ausgewichen.

B: „Also ich hatte das jetzt im Block B bei den Lagerlogistikern im Lernfeld 10 "Wirtschaftliche Grundbegriffe". Da hat das einen Zusammenhang gegeben. Also ich glaube, wirtschaftliche Themen lasse sich mit dem Beruf immer ganz gut verbinden. Ich hatte mit denen "Bedarf, Bedürfnis, Nachfrage" und darauf haben dann die anderen Lehrer Bezug genommen. Mit Politik habe ich auch beim drüber nachdenken Probleme wie man das jetzt so wirklich im Lernfeld mit verbinden sollte, aber gerade bei wirtschaftlichen Themen lässt sich das gut machen.“ GISN01ST Z180-185

Wenn es aber nicht einmal politikdidaktisch gut ausgebildeten und didaktisch pädagogisch hoch motivierten Studierenden leicht fällt, politische Lerninhalte in Lernfelder zu integrieren – wie soll das dann der Masse an fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern – von denen wir in den beruflichen Schulen ausgehen müssen – gelingen? Auch Bettina Zurstrassen, eine der glühendsten Fürsprecherinnen des Lernfeldansatzes im Bereich der politischen Bildung, weist auf diesen Zusammenhang hin. „Die Lernfelddidaktik setzt eine hohe fachliche, didaktische, methodische und aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen auch eine äußerst hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte voraus“ (Zurstrassen 2010, S. 53) Ob allerdings ein derart voraussetzungsreiches Konzept in einem Bildungskontext, in dem derartig viele Lehrerinnen und Lehrer fachfremd oder zumindest ohne fachdidaktische fokussierte Ausbildungsanteile (siehe 3.5 und 4.3.1) unterrichten müssen, gelingen kann, bleibt dahingestellt. Ein – durchaus als ambitioniert zu beschreibender – Studierender an der TU Dresden bringt seine Einschätzung aus diesem Grund auch mit folgendem Satz auf den Punkt:

Lernfeldkonzept und politische Bildung? Theoretisch - ja, praktisch – nein (ISNm0XST Z1-2)

Selbst Fachleiter und Autoren von Lehrplänen sind in diesem Zusammenhang skeptisch, wie hier beispielsweise zwei ausgewiesene Experten für politische Bildung in der Berufsschule aus Thüringen oder Bayern:

Also das ist eher schwierig, da der zeitliche Rahmen meist nicht passt und die Lernsituationen sehr künstlich aufgebaut sein müssten, um fachliche und sozialkundliche Inhalte zu verknüpfen. Gerade da ich beides unterrichte, lege ich Wert auf eine Trennung, um eine Lernsituation nicht künstlich „aufzublähen“. FbBayw01LH

„I: Wie sehen Sie denn überhaupt die Chancen der Lernfeldkonzeption an sich? Ist das was, wo die politische Bildung dran anknüpfen muss oder lieber die Fachsystematik beibehalten oder soll die Verbindung von den Lehrern geschaffen werden in der Schule? B: Also ich sage, im Politik- oder Sozialkundeunterricht ist es besser die Anknüpfung an die Schule zu halten als in die ... also wie jetzt in den dualen Ausbildungen in Lernfeldern zu unterrichten ...“ ITHm05Fb Z 54-60

... und betonen die Chancen, die sich für ein allgemeinbildendes Fach im Kontext, gleichzeitig aber auch in Abgrenzung zur Berufsbildung ergeben:

IP: >holt Luft< Die Chance sehe ich zum Beispiel in (2) der Allgemeinbildung. Also wir können allgemein bilden und wir können B:e:i:s:p:i:e:l:e nutzbar machen, die den Alltagsbereich der Schüler tangieren. Also wir müssen jetzt nicht unbedingt berufliche Handlung in den Blick nehmen, sondern wir haben dort die Möglichkeit wirklich am Alltagsgeschehen anzuknüpfen und können dann besser motivieren oder wenn wir es schaffen besser zu motivieren dadurch. ISNw04LH Z 33-38

Die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Chancen, aber auch Herausforderungen sich durch das Lernfeldkonzept für die politische Bildung in den beruflichen Schulen

**Lernfeldkonzept
setzt hohen fach-
didaktische Kom-
petenzen voraus**

**Selbst Experten
sind skeptisch**

ergeben, bildet einen der thematischen Schwerpunkte unseres Forschungsprojekts. Wir sind sehr sorgfältig mit dieser Frage umgegangen und haben uns eine eigene Stellungnahme über lange Zeit nicht zugestanden, auch um Kolleginnen und Kollegen, die dieses Feld seit langem intensiv bearbeiten und zu dieser Frage bereits Stellung genommen haben, nicht zu düpieren. Nach reiflicher Abwägung kommen wir für das von uns hier vorgestellte Projekt allerdings zu einer eher skeptischen Einschätzung der Chancen, die sich durch den Lernfeldansatz für die politische Bildung ergeben. Wir gründen diese Einschätzung auf vier zentrale Argumente:

- a) Der Lernfeldansatz scheint uns auf der Grundlage der Analyse der Rückmeldungen von Lehrerinnen und Lehrern, die über Erfahrung in diesem Bereich verfügen, zwar erhebliche Chancen für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen zu beinhalten – politische Lerngelegenheiten lassen sich in diesem Zusammenhang aber nicht ohne weiteres implementieren.
- b) Die ohnehin bestehende Konkurrenz politischer Lerninhalte mit ökonomischen und rechtlichen Fragestellungen wird durch den Lernfeldansatz zusätzlich zuungunsten der politischen Bildung beeinflusst.
- c) Für die politische Bildung, die als Lernbereich ohnehin stark von Marginalisierung bedroht ist, besteht durch die Integration in Lernfelder die nicht zu unterschätzende Gefahr, als Bildungsbereich abgeschafft zu werden.
- d) Der Lernfeldansatz stellt erhebliche Herausforderungen an die fachdidaktische Kompetenz und Kooperationsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer. Diese sind nach unserer Analyse derzeit in diesem Bereich aber nicht ohne weiteres vorauszusetzen.

Damit setzen wir den bis heute eher positiven Einschätzungen unserer Kolleginnen und Kollegen eine deutlich skeptische Einschätzung gegenüber. Wir halten den Lernfeldansatz für ein pädagogisch-didaktisch hochinteressantes Konzept, der im Bereich der beruflichen Bildung ausgebaut werden sollte. Gleichzeitig würden wir uns aber dafür stark machen, einige allgemeinbildende Fächer in Abgrenzung dazu zu erhalten.

Problemgehalt

Wenn die beruflichen Schulen sich dazu entschließen sollten, den gesamten Unterricht in Lernfeldern zu organisieren, dann bleibt auch der politischen Bildung nichts anderes übrig, als sich in diesen Strukturen zurechtzufinden. Davon kann bislang allerdings keine Rede sein. Das Lernfeldkonzept ist bis heute in vielen Schulen noch nicht richtig angekommen und auch in den Kontexten, in denen es umgesetzt wird, stellt sich immer wieder die Frage, ob nicht doch Reste eine Fachkultur – insbesondere im Bereich der allgemeinbildenden Fächer erhalten bleiben. Auf der Grundlage unserer Analyse würden wir uns für ein Modell stark machen, in dem rechtliche und wirtschaftliche Fragestellungen in Lernfelder integriert werden, politische Bildung aber als eigener Lernbereich in speziell dafür ausgewiesenen Stunden erhalten bleiben kann. Nur so kann auch angesichts der extrem eingeschränkten Ressourcen des Faches sichergestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler in den beruflichen Schulen politische Bildungsangebote erhalten.

**Schweren Herzens:
Vier Argumente
gegen das
Lernfeldkonzept**

4.3.6 Politische Bildung zwischen Schule und Betrieb – oder: Wo gehören wir eigentlich hin?

Bereits in Kapitel 3.2 haben wir uns mit den vielfältigen Bezügen beschäftigt, die sich für die politische Bildung in den beruflichen Schulen aus ihrer Stellung als Bildungsbereich zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung ergeben. Denn politische Bildung findet in den beruflichen Schulen nicht einfach als isoliertes Bildungsangebot statt, sondern kann durch die Struktur der meisten Ausbildungsgänge zwischen Schule und Betrieb auch auf die Auseinandersetzungen, die Lern- und Lebenserfahrungen zurückgreifen, die die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Berufstätigkeit machen. Für die politische Bildung an beruflichen Schulen stehen – zumindest wenn sie an reale Erfahrungssituationen anknüpfen möchte – damit erheblich mehr Ressourcen (verstanden als Lerngelegenheiten) zur Verfügung, als für die politische Bildung in allgemeinbildenden Schulen. Das haben wir in Kapitel 3.2 im Rahmen der folgenden Abbildung versucht transparent zu machen:

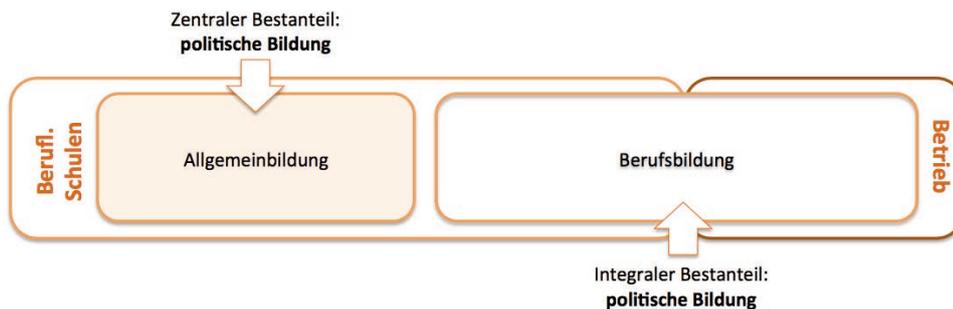


Abb. 16: Politische Bildung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung

In Kapitel 4.1.2 hat sich der Zusammenhang insofern bereits bestätigt, als dass die Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen als deutlich interessierter an politischen Frage- und Problemstellungen erleben, als es Lehrerinnen und Lehrer in allgemeinbildenden Schulen tun. Der Beitrag, der sich in diesem Zusammenhang durch die Betriebe ergibt, kommt allerdings nur sehr vermittelt zustande. Zwar entsteht der Eindruck, dass Auszubildende sich auch im Betrieb und damit im Gespräch mit anderen Auszubildenden, Gesellen oder Meistern – möglicherweise auch Kunden – über politische Fragen beispielsweise nach Steuergerechtigkeit und ähnlichem unterhalten. Es finden zwischen den Lernorten aber wenige gezielte Absprachen statt. Von einer echten Kooperation kann in diesem Zusammenhang also bislang nicht die Rede sein. Wir wollen uns im folgenden Kapitel mit der Frage beschäftigen, ob und inwiefern sich Synergien zwischen Betrieb und Schule ergeben, die von der politischen Bildung genutzt werden können bzw. wie die beiden Lernorte aufeinander reagieren und miteinander interagieren. Finden sich Belege von wechselseitiger Kooperation und Unterstützung?

Für die Analyse unseres Interviewmaterials ergibt sich damit die Frage, an welchen Stellen und in welchen Kontexten die Lehrerinnen und Lehrer, aber möglicherweise auch die Schülerinnen und Schüler, im Rahmen politischer Bildungsangebote auf die Ausbildungsbetriebe verweisen und welche Effekte in diesem Zusammenhang sichtbar werden. Da uns allerdings keine Interviews mit betrieblichen Ausbildungsleitern zur Verfügung stehen, können wir den Zusammenhang lediglich aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer schildern. Wenn Lehrerinnen und Lehrer über ihre

In welcher Weise können die Betriebe den Prozess politischer Bildung in der Berufsschule fördern?

Erfahrungen mit betrieblichen Ausbildungsleitern oder Meistern berichten, dann findet das in unserem Interviewmaterial im Regelfall im Kontext von Anerkennungskonflikten statt, über die wir bereits in Kapitel 4.2.1 berichtet haben. Eine typische Stelle wäre beispielsweise:

B: „Generell das Verständnis in der beruflichen Bildung für allgemeinbildende Fächer ist schlecht, vor allem von den Ausbildungsbetrieben her, dass die sich sagen was soll mein Fleischerlehrling über Politik erfahren. Da wäre es doch wichtiger wenn man etwas zum Erstfach macht oder er bei mir praktische Stunden arbeitet.“ GISN01ST Z120-123

Von einer Kooperation, geteilter Verantwortung und gegenseitigen Unterstützung im Prozess politischer Bildung kann hier keine Rede sein. Vielmehr scheinen die Lehrerinnen und Lehrer den Eindruck zu haben, die Betriebe interessieren sich nicht besonders für den schulischen Ausbildungsteil und wenn, dann überhaupt nur für den Bereich der beruflichen Fächer. Ausgehend von solchen Bemerkungen scheinen sich die Politik-/Gemeinschaftskunde/Sozialkunde-Lehrerinnen und Lehrer durch die Betriebe nicht nachhaltig unterstützt zu fühlen.⁴⁵ Aus diesem Grund haben wir uns bei der Analyse des Interviewmaterials entschlossen, die Fragestellung gegen die Lehrerinnen und Lehrer zu wenden und zu analysieren, an welchen Stellen und in welchen Zusammenhängen die Lehrerinnen und Lehrer die Interessen und Bedürfnisse der Betriebe berücksichtigen. Unsere Ausgangshypothese oder Intuition in diesem Zusammenhang war, dass die Interessen der Betriebe für die Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls von eher untergeordnetem Interesse sind und damit Waffengleichheit herrscht. Das war allerdings nicht der Fall. In einer Vielzahl von Interviews sprechen die Lehrerinnen und Lehrer die Interessen der Betriebe aktiv an und berücksichtigen diese bei der Auswahl und Ausrichtung ihrer Lerngegenstände. Eine Schlüsselstelle, auf die wir in diesem Zusammenhang gestoßen sind, ist beispielsweise folgende:

B: „Also ich finde das manchmal schwierig – wir können ja dankbar sein, dass die Betriebe die Auszubildenden aufgenommen haben – und in der politischen Bildung, da bringen wir denen dann bei, wie man sich gegen Vorgesetzte wehrt. Das kann doch nicht sein“ ISNw20LH Z196-198

Die Lehrerin versteht sich in dieser Sequenz offenbar als Dienstleisterin einer betrieblich fundierten Ausbildungssituation und hat aus diesem Grund Schwierigkeiten, politische Lerngegenstände angemessen zu thematisieren, in denen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen gegeneinander abgewogen werden. Kontroversität wird auf Grundlage dieser Überlegung eher vermieden als bewusst für den Bildungsprozess genutzt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich von Vorgesetzten nicht emanzipieren, sondern sich im Betrieb einfügen. Das ist durchaus nachvollziehbar – für die politische Bildung aber keine leichte Ausgangslage. Dazu passt auch die Beobachtung eines Studierenden, die dieser engagiert (und zugespitzt) im Rahmen eines unserer Workshops vorgetragen hat:

B: „Grundsätzlich finde ich es auch problematisch, dass in der Berufsschule immer dieser Zweckprimat herrscht, alles muss immer praktisch sein und der Ausbildung dienen und alles muss immer anwendbar sein. Es soll nur um die Verrichtung der Arbeit gehen, aber nicht ums Denken. Genau! Grundsätzlich habe ich das Gefühl, dass Untertanen herausgezüchtet werden - durch eine sehr strikte Hierarchie. Das klingt jetzt überspitzt, soll es auch. Aber im Praktikum war das sehr auffällig. Was Politik konkret betrifft, habe ich Kritiklosigkeit geschrieben, da viele Themen in der Berufsschule nicht kontrovers diskutiert werden.“ GISN01St Z198-204

⁴⁵ Auch wenn der Zusammenhang hier lediglich aus Lehrerperspektive geschildert wird und die Betriebe aufgrund der Datenlage keine Möglichkeit zu Richtigstellung oder Relativierung erhalten, scheint der Zusammenhang doch nachvollziehbar und durch die Vielzahl von Bemerkungen auch glaubwürdig zu sein.

**Lehrkräfte
fühlen sich
durch Betriebe
nicht nachhaltig
unterstützt ...**

**... nehmen auf
die Interessen
der Betriebe selbst
aber sehr viel
Rücksicht**

Dass Berufsschullehrerinnen und -lehrer sich insbesondere im Kontext dualer Ausbildungsgänge nicht selten als Dienstleister für die Ausbildungsbetriebe verstehen wurde bereits in einem Aufsatz von Thilo Hardt im Jahr 2010 angesprochen. Er formuliert es dort folgendermaßen:

„Die Integration politischen Lernens in die beruflichen Lernfelder ist überaus schwierig. Im Ergebnis verkommt politisches Lernen in der Praxis häufig zu einer Dienstleistungsfunktion im beruflichen Interesse, was seinen Ausdruck in der Zuständigkeit des Politiklehrers für Fragen des Arbeitsschutzes, zu Rechten und Pflichten des Auszubildenden, zur Rolle des Verbrauchers oder zur Auswirkung weltwirtschaftlicher Arbeitsteilung findet.“ (Hardt 2010, S 56)

Als Grund gibt Hardt die fehlende Integration der politischen Bildung in die beruflichen Handlungsfelder an. Es lassen sich darüber hinaus aber noch weitere Gründe benennen. So haben die Lehrerinnen und Lehrer angesichts der zuweilen schwierigen Lage auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt sehr stark vor Augen, dass die gesamte Ausbildung in der beruflichen Schule von der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe abhängt. Sie möchten den Schülerinnen und Schülern aus diesem Grund auch im Hinblick auf die Betriebe nützliche und unmittelbar verwertbare Lerninhalte anbieten und sehen in diesem Zusammenhang mehr Chancen bei der Thematisierung ökonomischer und rechtlicher Inhalte und scheuen aus diesem Grund nicht selten Situationen, in denen sie ihre Schülerinnen und Schüler auf soziale und politische Konfliktlagen in der Ausbildung aufmerksam machen müssten oder könnten. Dazu eine Unterrichtsbeobachtung aus einer Hamburger Berufsschule:

„Der Lehrer stellt den Schülerinnen und Schülern (einer Klasse Hotelfachangestellter) das Jugend-Arbeitsschutz-Gesetz vor. Es werden exemplarische Fälle „durchgespielt“. Viele der Schüler stellen fest, dass die Regelungen im eigenen Betrieb nicht eingehalten werden. Da dies in der Gastronomie nicht gerade selten ist, entsteht nun eher Frustration anstelle eines positiven Wissensgewinn. Die Schüler beginnen mit Ironie zu reagieren und äußern Sätze, wie: „Ja, ja da hält sich eh keiner dran.“ Früher oder später wird der Lehrer mit der Frage konfrontiert, was man denn machen kann, wenn regelmäßig gegen Gesetze verstoßen wird.“ (Oberländer 2012, S. 5)

Auf eine solche Frage reagieren Berufsschullehrerinnen und -lehrer nicht selten eher beschwichtigend. Beispielsweise nach folgenden Grundmustern:



Abb. 35 Nach Oberländer 2012 S. 6

**Problem:
Lehrkräfte fühlen
sich als Dienstleister
...**

**...und haben
Schwierigkeiten,
ihre Schüler im
Konflikt zwischen
Arbeitgeber und
Arbeitnehmer zu
unterstützen**

Aus der Perspektive der politischen Bildung kann keine dieser Antwortvarianten als befriedigend bezeichnet werden, denn sie helfen weder die politische Perspektive der Sozial- und Arbeitsschutzgesetzgebung transparent zu machen noch bieten sie den Lernenden echte Handlungsperspektiven an. Der Konflikt, der in der Kommunikationssituation zwischen Betrieb und Auszubildenden sichtbar wird, ist politisch bereits entschieden. Er wird nichtsdestotrotz von Lehrerinnen und Lehrern als belastend wahrgenommen und damit offensichtlich eher vermieden, als für die Dramaturgie des Unterrichts genutzt. Diese Vermeidungshaltung wird auf Nachfragen hin auch von den Lehrenden explizit gemacht:

„Ich kann den Betrieb ja nicht an den Pranger stellen.“

„Ich kann ja nicht die Schüler gegen den Betrieb aufhetzen.“

vgl. Oberländer 2012, S. 6

Die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich offenbar gegenüber den Betrieben zu einer so starken Loyalität verpflichtet, dass sie es vermeiden, in der Lernsituation (politisch begründete) Interessen und Perspektiven ihrer Schüler anzusprechen. Das bestätigen auch Studierende, wenn man sie mit der Beschreibung dieser Unterrichtssequenz konfrontiert:

B. „Da fühle ich mich gleich in meine Lehre zurückversetzt. Mir erging es ähnlich, was das Jugendschutzgesetz und dessen Einhaltung angeht. Riesen-Defizite zwischen Gesetz und Praxis im Betrieb. Wir hatten das Thema auch in der Berufsschule im WISO-Unterricht. Ich kann mich an die Konfliktsituation erinnern. Allerdings war ich froh, den Ausbildungsplatz bekommen zu haben und nahm an, dass das nun mal so ist in der Gastronomie. Jetzt frage ich mich natürlich, wie ich heute aus Sicht der Lehrerin bei dem Thema reagieren würde. Oh man, über so was habe ich bis jetzt noch nie nachgedacht!“ WSSNw22 Z1-7

Zusammenfassend wird mit diesen Beschreibungen für die politische Bildung in der Berufsschule ein weiteres strukturelles Problem sichtbar, das nicht leicht aufzulösen ist, insbesondere wenn wir es im Kontext der politischen Bildung in der Berufsschule mit fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern zu tun haben, denen die zentralen Prinzipien des Faches weniger vertraut sein sollten.

Problemgehalt

Die Kooperation und Interaktion mit den Betrieben scheint für den politischen Lernbereich in den beruflichen Schulen damit weniger entlastend als vielmehr belastend zu sein. Zwar kann im politischen Unterricht an Lern- und Lebenserfahrungen angeschlossen werden, die sich in der betrieblichen Ausbildung ergeben haben, in der konkreten Interaktion mit den Betrieben fühlen sich die Lehrerinnen und Lehrer allerdings als Dienstleister, was der Thematisierung kontroverser politischer Gehalte im Unterricht nicht selten im Wege steht.

4.3.7 Staffelübergabe oder Herausforderung im Übergang: Allgemeinbildende Schule – Berufsschule

Nachdem wir auf der Suche nach Ressourcen für die politische Bildung in den beruflichen Schulen bereits im vorangegangenen Kapitel nach Synergien und Kooperationen zwischen berufsbildender Schule und Betrieb Ausschau gehalten haben, steht in diesem letzten Kapitel des vierten Teils nur noch aus, nach vergleichbaren Ressourcen zwischen allgemeinbildender und berufsbildender Schule zu suchen. Die berufsbildenden Schulen bauen schließlich auf den Grundlagen auf, die im Rahmen der allgemeinbildenden Schulen gelegt werden und haben den Auftrag an ihnen anzuschließen. Allerdings sind wir auch im Kontext dieser Fragestellung auf mehr Probleme als Lösungen gestoßen. Die Lehrerinnen und Lehrer berichten von erheblichen Abstimmungsschwierigkeiten zwischen den Schularten und können (auch aufgrund der Heterogenität ihrer Zielgruppen) nur schwer abschätzen, welche Kompetenzen ihre Schülerinnen und Schüler aus den allgemeinbildenden Schulen mitbringen. Die Klagen der Lehrerinnen und Lehrer, was den Übergang von der allgemeinbildenden zur berufsbildenden Schule angeht, sind aus diesem Grund kaum zu überhören.

Die Lehrerinnen und Lehrer haben das Gefühl, dass die Schülerinnen und Schüler so gut wie kein Wissen aus den allgemeinbildenden Schulen mit in den neuen Bildungsgang einbringen und fangen aus diesem Grund nicht selten mit der Vermittlung politischen Basiswissens noch einmal ganz von vorne an.

B: „Also es ist so, dass wir – also der Lehrplan baut ja auf das – ist ja Sinn und Zweck – was sie in der Regelschule gehört haben – darauf baut jetzt die Berufsschule auf – erweitert das. Wir können auf umfangreiches Wissen zurückgreifen. Aber das ist natürlich eine Illusion. Das ist nicht so. Macht die Sache natürlich schwieriger, weil manche haben das Wissen und manche nicht.“ ITHm09Fb Z 301-305

Die Lehrerinnen und Lehrer machen sich interessanterweise aber wenig Gedanken darüber, ob Bildungsprozesse, die in dieser Art auf die Vermittlung politischen Institutionen- und Begriffswissens gerichtet sind, möglicherweise prinzipiell nicht besonders nachhaltig sein können. Vielmehr haben sie den Eindruck, dass sie tatsächlich die ersten sind, die den Schülerinnen und Schülern diese Zusammenhänge anbieten.

B: „Ja, weil es die Lebens- und Bildungserfahrung der Jugendlichen einbeziehen sollte, damit es auch für sie eine Bedeutung erlangt, im Kopf und auch wie man damit umgeht. Aber ich hab Jugendliche, die, so ist es jedenfalls bei mir rübergekommen, wirklich jetzt zum ersten Mal was von Grundgesetz und Grundrechte und so was gehört haben.“ ISNw07LHZ 48-54

Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer machen allerdings Schülerinnen und Schüler für dieses Problem verantwortlich. Viele sehen auch Ursachen in der schlechten Ausstattung des Faches mit Stunden und Personal – aber auch diese Lehrkräfte haben den Eindruck, sie müssen in den beruflichen Schulen noch einmal ganz von vorne anfangen.

I: Weil Sie gesagt haben ja vorhin, also die kommen aus der allgemeinbildenden Schule und wissen eigentlich weniger, als man erwarten kann. B: Ja! Ja, also das würd ich so bewerten ... also weit über die Hälfte der Schüler sind ... wissen zu wenig. Das oder sagen wir, es ist zu wenig gesichertes Wissen da. Ich kann ja nie den Kollegen unterstellen, dass ... oder Schule, dass das Fach gestrichen worden ist, aber Aus-... Ausfälle gegeben hat, ich weiß auch nicht, wo - war's ein Fachlehrer oder nicht, wie ist das ... wird das von Schule zu Schule gehandhabt oder aber ich weiß natürlich, dass auch von den – genieß das mit Vorsicht, aber es kommen ja auch Bemerkungen, so ungefähr „das haben wir nie gehört“ ISNm01LH Z294-303

Lehrerinnen und Lehrer weisen auf vielfältige Probleme im Übergang zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen hin

Nicht selten haben sie das Gefühl, noch einmal von vorne beginnen zu müssen

Aus Schülerperspektive stellt sich der Zusammenhang allerdings ganz anders dar. Sie haben den Eindruck, dass sie wieder und wieder die gleichen Inhalte vorgesetzt bekommen, wie beispielsweise dieser Berufsschüler aus Rheinland-Pfalz anschaulich schildert:

I2: „Und jetzt in Ihrer Ausbildung in dem Sozialkundeunterricht Wie war der Lehrer da? B: Ärgerlich. I2: Ärgerlich? Befragter: Das war nix. Ja da hat man keine Lust drauf. Also noch in Englisch zum Beispiel. Das / hab ich eben nur Probleme so. Und dann macht man es natürlich nicht so gerne. Bei Sozialkunde ging es jetzt. Also es war okay. Mir kommt dieses Dritte Reich / kommt mir ein bisschen zu oft eigentlich dran. Also. Alle wissen ja, dass das schlimm ist und / also es ist ja / und man lernt das ja auch in der Realschule zum Beispiel. Nimmt man das ja auch sehr genau durch und / also haben wir zumindest so gemacht. Und dann noch einmal und noch einmal. Und nicht / wenn man anfängt, ist man glaube ich 16, 17 in der Ausbildung. Und dann will man schon anders behandelt werden, wie / wie jetzt jemand, der 12 ist.“ IRPm03S Z102-119

Einige – insbesondere jüngere – Lehrerinnen und Lehrer sehen diese Redundanzen und weisen darauf hin, dass sie sich strukturell beispielsweise durch Wiederholungen im Lehrplan ergeben.

I: Also die Lehrpläne? Was könnte man da verbessern? ... B: Also dass die nicht ganz so allgemein teilweise geschrieben sind, wie sie bis dato sind, dass man dort mehr schaut, kann man dort ... Also teilweise wurden die wirklich vom Gymi übernommen, also das fällt mir schon auf. Also das sind insgesamt dieselben Inhalte, die die auch (...) Das ist eben das Schwierige, das finde ich auch die vom Gymi kommen, die haben dasselbe teilweise noch mal an der Berufsschule. Das sind dieselben Themen. IBBm03LH Z795-803

B: „Die Lehrpläne zeigen wenig Bezug zur Arbeitswelt und damit zum Beruf auf. Und die Inhalte aus den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen werden in den Lehrplänen der Berufsschulen einfach wiederholt. Das nennt man Spiralcurriculum. Wenn man sich die Lehrpläne anschaut aus den Berufsschulen und die der allgemeinbildenden daneben legt, dann merkt man, dass es eins zu eins das Gleiche ist und so kommt es dann dazu, dass wir Schüler in den Berufsschulen haben, die das entweder schon zum zweiten Mal hören, wie die alle, die allgemeinbildende Schule durchlaufen haben, oder zum dritten oder vierten Mal, weil sie schon eine Ausbildung absolviert haben.“ GISN01ST Z256-264

Hinzu kommt, dass insbesondere die allgemeinbildenden Fächer von den Schülerinnen und Schülern der beruflichen Schulen als ein Lernbereich wahrgenommen werden, von dem sie glaubten, dass sie ihn eigentlich schon hinter sich gelassen haben.

I: Was denkt man da so als angehender Berufsschüler oder dann als Auszubildender über das Fach Sozialkunde? Befragter: Also erstmal denkt man ja, dass man / also eigentlich / also viele machen das ja so: Ich will mal arbeiten. Weil die keine Lust mehr haben auf die Schule. Und dann merkt man: Oh es geht ja gerade so weiter mit / nicht ganz so vielleicht, aber ja doch. Jede Woche ist da ja was. Und man muss ja auch lernen. Sag ich mal / Ist nicht so cool. (Lachen) Also das ist ganz schön ätzend. IRPm035S Z 76-84

Das heißt, nicht immer ist das fehlende oder vorhandene Wissen ein Problem – manchmal sind eher die Erwartungen und Haltungen, die die Schülerinnen und Schüler aus der allgemeinbildenden Schule mitbringen problematisch. Entsprechend ärgern sich einige Lehrerinnen und Lehrer auch darüber, dass die Schülerinnen und Schüler aus der allgemeinbildenden Schule die Vorstellung mitbringen, Politikunterricht sei nicht wirklich ernst zu nehmen und aus diesem Grund das Fach in der Berufsschule nicht erst genug nehmen – wie beispielsweise in folgender Sequenz sichtbar wird:

„Also wenn die Schüler hier bei mir ankommen, haben sie eine Erfahrung von Schulen hinter sich und das muss ich mit anderen Fächern halt vergleichen, also ihre Erfahrung von der Schule. Bei Mathematik zum Beispiel heißt es ‚Mathematik ist schwer. Also es ist dann unglaublich schwer für mich, in den Monaten, in denen sie hier sind, zu vermitteln, dass es nicht stimmt. Weil man kann nicht grundsätzlich sagen, Mathematik ist schwer. Das ist aber ein Stück Erfahrung, was sie aus ihren Schuljahren mitbringen. Wenn ich dann als Vergleich Gemeinschaftskunde daneben stelle, was sie eigentlich auch als Erfahrung aus der Schule mitbringen müssen, dann heißt die Erfahrung, es ist leicht, da wird ganz viel geredet und am Ende muss man gar nicht so viel wissen ... Und das stimmt natürlich nicht, deshalb ist es gerade in der Prüfungsvorbereitung zu

Die Schüler wiederum leiden daran, dass sich alles ständig wiederholt

Struktur der Lehrpläne fördern Redundanzen

sehen, dass es eben nicht so ist. Dass man auch für die Prüfung nichtsdestotrotz viele Fakten wissen muss, also es wird unterschätzt“ ISNw07LH Z 99-108

Entsprechend machen die Lehrerinnen und Lehrer der berufsbildenden Schulen auch die Kollegen der allgemeinbildenden Schulen mit verantwortlich für die zunehmend schlechteren Prüfungsergebnisse, über die sich die Kammern beklagen.

Also das ist jetzt bissl, wäre jetzt vielleicht 'n bissl Kaffeesatzleserei, aber ich glaube ein Grund ist, dass die Unternehmen (.) jetzt mittlerweile auch Schüler aufnehmen müssen als Auszubildende, als Lehrlinge, die von ihrer schulischen Genese her schon nicht die Voraussetzungen mitbringen, die die Kammern aus den Zeiten von vor zehn, 15 Jahren gewohnt waren ... So und wenn man dann sagt, man hat aber noch das Prüfungsniveau, dass von vor zehn Jahren, aber nicht mehr die Schüler dazu, dann kann man sich jetzt darüber streiten: Müssen wir an der Ausbildung schrauben und die Ausbildung verbessern? Mehr Zeit zur Verfügung, mehr Ressourcen zur Verfügung stellen? Oder müssen wir ähm (.) die Anforderungen der Prüfungen runter senken. Das birgt natürlich die Gefahr, dass sich dann auch später mal im beruflichen Leben die Qualität der Arbeit auch nach unten entwickelt und das ist problematisch. Aber diese Diskussion darf man nicht nur mit Berufsschullehrern führen, sondern die muss man in den vorher gehenden Schularten schon ansetzen, dort werden ja die Grundlagen des Lernens gelegt. Wenn wir hier noch mal mit dem Lernen lernen anfangen müssen, dann stehen wir auf verlorenem Posten, schon allein weil uns die Zeit nicht zur Verfügung gestellt wird. Und es sieht auch keiner ein, dass Berufsschullehrer noch nen Haufen Zeit fürs Lernen lernen verwenden wollen und die Schüler vorher acht, neun, zehn Jahre allgemeinbildende Schulen besucht haben. ISNm06LH Z 244-270

Das letzte Problem im Übergang zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, das von Lehrerinnen und Lehrern angesprochen wird, bezieht sich auf unterschiedliche didaktische Zugänge:

Aber das ist eine Sache, die nicht erst in der Berufsschule beginnen darf. Es nützt uns überhaupt nichts, wenn wir hier mit solchen futuristischen Plänen anfangen in der Berufsschule, aber in den vorhergehenden Schularten ist es ganz anders gelaufen. Dann brauchen wir ja hier erst mal >schlägt sich aufs Bein< ein Angleichungsjahr um die Leute, die Schüler, auf diese Art des Lernens einzustellen. ISNm06LH Z130-135

Problemgehalt

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer der beruflichen Schulen erhebliche Probleme im Übergang zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen benennen. Ob und inwiefern diese Probleme bearbeitet werden können oder sich vielmehr durch die Heterogenität des Bildungsbereichs zwangsläufig ergeben, muss an dieser Stelle offen bleiben. Nichtsdestotrotz wäre es bildungspolitisch sinnvoll über Maßnahmen nachzudenken, die den Übergang zwischen den Schularten erleichtern und Kommunikation ermöglichen. Wir hatten in unseren Gesprächen nämlich nicht den Eindruck, dass die Lehrerinnen und Lehrer in den berufsbildenden Schulen im regen Austausch mit ihren Kollegen aus dem allgemeinbildenden Bereich stehen.

5. Ansatzpunkte

Nachdem in Kapitel 3 der Ist-Stand der politischen Bildung in den beruflichen Schulen beschrieben und Kapitel 4 in einer problemorientierten Analyse aus der Perspektive der Bildungsbeteiligten, d.h. der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler, bewertet worden ist, können wir im folgenden Kapitel 5 nun endlich nach Ansatzpunkten zu einer möglichst nachhaltigen Verbesserung der Lage und Bedingung politischer Bildung im beruflichen Bildungsbereich Ausschau halten. Kapitel 5 hat damit zwei grundlegende Funktionen.

1.) Zusammenfassung

Es fasst in überaus verdichteter Form noch einmal die Ergebnisse des Forschungsberichts zusammen, in dem alle identifizierten Probleme noch einmal aufgerufen und anhand ihrer Problemgehalte bewertet werden. Das ist notwendig, da sich im Rahmen des vorgelegten Berichts vielfältige, allerdings sehr unterschiedlich gelagerte Probleme im Bildungsbereich in überaus bedrückender Form offenbart haben. Gleichzeitig stehen dem aber auch Chancen gegenüber, die diese Probleme relativieren könnten. Zudem haben sich bei der Analyse durchaus auch einige Probleme als weniger schwerwiegend erwiesen als ursprünglich angenommen.

2.) Identifikation von Ansatzpunkten

Auf dieser Grundlage sollen schließlich aber auch Ansatzpunkte formuliert werden, über die sich die politische Bildung in den Berufsschulen positiv beeinflussen lassen könnte. Die Ansatzpunkte entwickeln wir in den spezifischen Unterkapiteln dabei grundsätzlich nach folgendem Kriterienraster:



Abb. 36: Identifikation und Bewertung von Ansatzpunkte – das Kriterienraster

Nach der Identifikation zentraler Probleme und einer kurzen Beschreibung ausgewählter Problembearbeitungsmöglichkeiten möchten wir uns demnach nicht nur die Chancen vergegenwärtigen, die sich in diesem Zusammenhang ergeben, sondern auch die Ressourcen beschreiben, die eingesetzt werden müssten, um eine dauerhafte Veränderung der Situation zu erreichen, denn nur auf dieser Grundlage lassen sich Aussagen darüber machen, wie realistisch und nachhaltig die vorgestellte Strategie sein könnte. Als letzten Schritt wollen wir zusätzlich unsere Kompetenzen im Lösungskontext transparent machen, um Abwägungen über geeignete Kooperationspartner zu ermöglichen. Wir hoffen auf diese Weise eine gute Grundlage geschaffen zu haben, um über den Fortgang des Projekts „Analyse und Entwicklung der politischen Bildung im Bereich der beruflichen Bildung“ zu entscheiden. Doch zunächst zum Destillat und damit konkreten Ertrag dieser Arbeit:

Kriterien zur Rekonstruktion von Ansatzpunkten

5.1 Das Destillat – oder: Was von den Problemen und Chancen übrig bleibt

Die politische Bildung in den beruflichen Schulen – das ist am Ende dieser Forschungsphase mehr als offensichtlich – ist von einer ganzen Reihe von schwerwiegenden Problemen betroffen, bringt gleichzeitig aber auch weitreichende Chancen mit. Bereits im Rahmen der Analyse der Ist-Situation in Kapitel 3 haben sich die folgenden Chancen, aber auch Probleme gezeigt:

<p>Image der politischen Bildung Die politische Bildung ist in den beruflichen Schulen institutionell erstaunlich fest verankert – leidet gleichzeitig aber an dem Image eines unbedeutenden Bildungsbereichs</p>	<p>Lehrpläne: Es existieren nicht für alle Bildungsgänge Lehrpläne und die Lehrpläne, die existieren, sind teilweise von schlechter Qualität (orientieren sich nicht an den Vorgaben der KMK, wiederholen Stoff aus den allgemeinbildenden Schulen)</p>	<p>Verankerung des Bildungsbereichs Die politische Bildung ist im Bereich der beruflichen Schulen fest verankert</p>
<p>Heterogenität des Bildungsbereichs Der berufliche Bildungsbereich ist derart heterogen, dass er sich sowohl von Bildungsverantwortlichen als auch von den Lehrerinnen und Lehrern kaum überblicken lässt</p>	<p>Materialsituation Der Bildungsbereich ist derartig heterogen dass sich Materialien nicht auf alle Zielgruppen abstimmen lassen (insbesondere für den Bereich BGJ/BVI liegen keine Materialien vor)</p>	<p>Zugang zu Zielgruppen Die beruflichen Schulen ermöglichen der politischen Bildung Zugang zu Zielgruppen, die sie auf anderen Wegen kaum erreichen kann.</p>
<p>Qualifikation des Personals Die Lehrerinnen und Lehrer unterrichten das Fach häufig ohne es zuvor studiert zu haben und die Lehrerinnen und Lehrer, die es studiert haben, sind an den Hochschulen mit nicht qualifizierten Hochschullehrern konfrontiert</p>	<p>Prüfungsvorgaben = heimliche Lehrpläne Die Struktur der – insbesondere im dualen Bereich – durchgeführten zentralen Abschlussprüfungen, verhindern kompetenz- und handlungsorientierte Unterrichtsformen</p>	<p>Kompetenzorientierung Das Personal in beruflichen Schulen verfügt über umfassende Kenntnisse im Bereich der kompetenzorientierten Unterrichts- und Prüfungsgestaltung</p>
<p>Aus- und Weiterbildung Bislang sind die Aus- und Weiterbildungsangebote nicht auf die Bedürfnisse der Lehrerinnen und Lehrer für die politische Bildung in beruflichen Schulen abgestimmt</p>	<p>Dominanz von Wirtschaft + Recht Genuin politische Lernangebote stehen in den beruflichen Schulen oft weit hinter Lernangeboten aus dem Bereich Wirtschaft und Recht zurück</p>	<p>Lernfelddidaktik Für den Bereich der beruflichen Schulen liegt mit der Lernfelddidaktik ein innovatives didaktische Instrumentarium vor</p>

Abb. 37 Problemfelder und Chancen

Nicht wenige dieser Punkte bedingen einander, verstärken sich oder heben sich in Spannungsverhältnissen gegenseitig auf. So ist das Lehr-Personal der beruflichen Schulen beispielsweise durch die zentrale Ausrichtung des Bildungsbereichs auf die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen zwar mehr als in jedem anderen Bildungsbereich in der Lage kompetenzorientierte Bildungsprozesse zu gestalten und zu bewerten, wendet diese Kompetenz aber aufgrund der zentralen Prüfungsvorgaben im politischen Lernbereich nicht an. Als ähnlich spannungsreich erweist sich das Verhältnis der institutionellen Stellung des Bildungsbereichs zu seinem Ansehen. Denn einerseits ist die politische Bildung im Bereich der beruflichen Schulen institutionell gut verankert und verfügt (im Hinblick auf Unterrichtszeit und Bedeutung in der Abschlussprüfung) über eine erheblich größere Ressource als in der allgemeinbildenden Schule. Diese gute Verankerung wird aber durch das schlechte Ansehen des Faches stark eingeschränkt. Die Spannungen und Ambivalenzen vergrößern sich noch, wenn wir vor dem Hintergrund der Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler und damit der Ergebnisse des Kapitels 4 berücksichtigen, wie sich diese Strukturen im Alltag der beruflichen Schulen auswirken. So spielt beispielsweise das Fehlen eines Lehrplans angesichts zentraler Prüfungsvorgaben für die Lehrerinnen und Lehrer im Regelfall kaum eine Rolle. Am schlechten Image der politischen Bildung in den beruflichen Schulen leiden die Lehrkräfte allerdings sehr stark. Wir möchten aus diesem Grund auf der Grundlage der Ergebnisse des Kapitel 4 noch einmal die spezifischen

Problemgehalte zusammentragen und zu Problemkomplexen bündeln, um Ansatzpunkte zu identifizieren, an denen bildungspolitisch angesetzt werden könnte. Zur Bündelung der Problembereiche haben wir uns – analog zu Gestaltung eines Destillationsprozesses – zu folgender Vorgehensweise entschlossen:

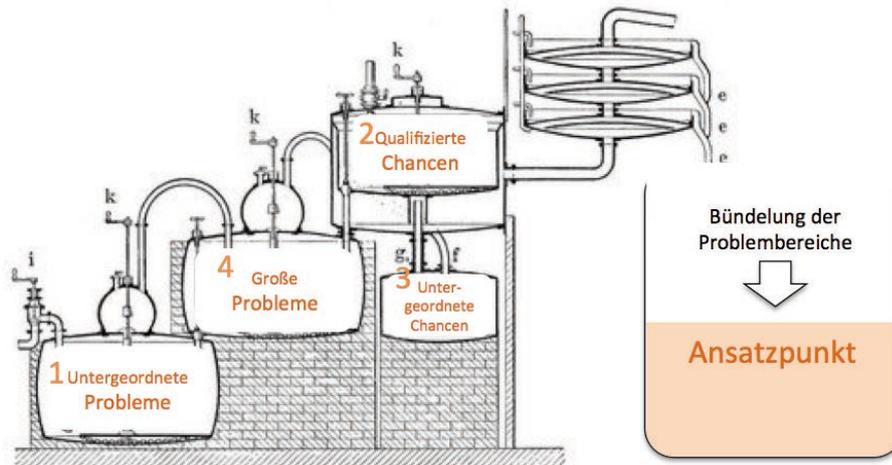


Abb. 38: Destillation - Bündelung der Problembereiche

- 1) In einem ersten Schritt müssen, zur Reduktion der Komplexität zunächst diejenigen Probleme identifiziert werden, die für den Bildungsbereich möglicherweise von eher untergeordnetem Interesse oder weniger schwerwiegender Bedeutung sein könnten.
- 2) In einem zweiten Schritt werden die vorgestellten Chancen im Hinblick auf ihr Potenzial beurteilt, die Situation und Lage der politischen Bildung in den beruflichen Schulen positiv zu beeinflussen.
- 3) Im Anschluss daran identifizieren wir die Chancen, die sich auf der Grundlage unserer Analyse als weniger gewinnbringend erwiesen haben und damit ebenfalls nicht weiter verfolgt werden sollen.
- 4) Schließlich werden wir in einem vierten und letzten Schritt versuchen, die verbleibenden Probleme und Chancen nach Relevanz und Struktur zusammenzufassen und auf diesem Weg zentrale Ansatzpunkte zu konturieren.

Jedem Schritt werden wir – in einer sorgfältig abwägenden Argumentationsweise – einschränkende Bemerkungen zur Seite stellen. Wir halten diese Einschränkungen im Hinblick auf eine richtungweisende Entscheidung für weniger ausschlaggebend, möchten aber möglichst alle relevanten Aspekte in eine Entscheidung mit einfließen lassen.

Destillation

1) Die weniger schwerwiegenden Probleme

Auf der Grundlage unserer Analyse lassen sich die beiden folgenden Probleme als weniger schwerwiegend beschreiben und damit im Hinblick auf die Entwicklung zentraler Ansatzpunkte möglicherweise vernachlässigen:

Fehlende bzw. zum Teil wenig wertvolle Lehrpläne

Aufgrund der Komplexität unterschiedlicher bildungspolitischer Vorgaben (KMK-Vorgaben, Lehrpläne und zentrale Prüfungsvorgaben), die auf den Bereich der politischen Bildung in den beruflichen Schulen Einfluss nehmen, wirkt sich die Qualität der Lehrpläne nur sehr bedingt auf die unterrichtlichen Handlungssituationen aus. Zwar haben sich die Lehrerinnen und Lehrer in unseren Interviews an verschiedenen Stellen über die Qualität der Lehrpläne beklagt oder auf ihr vollständiges Fehlen hingewiesen, für ihre pädagogisch/didaktischen Entscheidungen schien dies gleichzeitig aber nicht besonders bedeutungsvoll zu sein.

Einschränkung: Damit möchten wir nicht andeuten, dass gute Lehrpläne nicht wünschenswert wären. Qualitativ hochwertige Lehrpläne könnten nicht nur fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen, angemessene Bildungsperspektiven zu entwickeln, sondern möglicherweise auch politische Lerngegenstände gegen die Dominanz ökonomischer und rechtlicher Fragestellungen verteidigen. Lehrpläne lassen sich bildungspolitisch von außen aber nur sehr schwer stimulieren, weshalb sich dieses Problem nicht als zentraler Ansatzpunkt zur positiven Beeinflussung des Bildungsbereichs anbietet.

Fehlende bzw. zum Teil weniger wertvolle Unterrichtsmaterialien

Ein ähnliches Bild ergibt sich im Hinblick auf die Qualität und Struktur vorliegender Unterrichtsmaterialien. Zwar muss die Materialsituation bereits auf der Grundlage der Befunde aus Kapitel 3 insbesondere vor dem Hintergrund der extremen Heterogenität des Bildungsbereichs als deutlich unzureichend bezeichnet werden. Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen diesen Mangel auch wahr und weisen uns im Interview auf entsprechende Probleme hin. Unterrichtsmaterialien spielen für die Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der politischen Bildung in der Berufsschule aber gleichzeitig offenbar gar keine zentrale Rolle (mehr). Die Bereitschaft Materialien für den politischen Lernbereich zu beschaffen, ist insbesondere im Vergleich zu den beruflichen Fächern aus diesem Grund sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Schülerinnen und Schülern deutlich niedriger ausgeprägt. Dieser Befund steht in deutlichem Gegensatz zu unseren Erwartungen zu Projektbeginn.

Einschränkungen: Im Hinblick auf den Bereich des schulischen Übergangsystems (BVJ/BGJ) stellt sich die Situation nach unserer Einschätzung anders dar. Das liegt zum einen an der sehr viel verschulteren Grundstruktur dieses Bereichs.⁴⁶ Zum anderen reagieren die Lehrerinnen und Lehrer auf das Schülerklientel in diesem Bereich der beruflichen Schulen deutlich überfordert und benötigen dringend Unterstützung. Eine Möglichkeit der Unterstützung könnte dabei durchaus in Form von spezifisch entwickelten Unter-

Lehrerinnen und Lehrer kommen überraschend gut ohne Lehrplan zurecht

Angesichts der Heterogenität des Bildungsbereiches lässt sich im Projektzeitraum kaum ein umfassendes Material generieren

⁴⁶ BVJ- und BGJ-Schülerinnen und -Schüler verbringen im Regelfall die gesamte Woche in der beruflichen Schule und holen dort Teile der in der allgemeinbildenden Schule verpassten oder nicht erreichten grundlegenden Qualifikationen nach.

richtsmaterialien angeboten werden. Angemessene Unterrichtsmaterialien für den gesamten und überaus heterogenen Bereich der politischen Bildung in beruflichen Schulen herzustellen überfordert gegenwärtig nicht nur die Verlage, sondern auch alle anderen an der Materialentwicklung beteiligten Akteure und kann aus eben diesen Gründen ohne einen exorbitanten Ressourceneinsatz nicht geleistet werden.

2) Qualifizierte Chancen

Auf der Grundlage unserer Analyse lassen sich folgende Chancen als gewinnbringend für den Bildungsbereich beschreiben:

Solide institutionelle Verankerung

Die politische Bildung ist (unter unterschiedlichen Fachbezeichnungen und Zuschnitten) in den beruflichen Schulen institutionell fest verankert. Die Stundenausstattung kann aus einer ehrgeizigen Perspektive zwar als steigerungsfähig – insbesondere im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen –, aber als zufriedenstellend bezeichnet werden. Auch aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer scheint der Lernbereich existenziell nicht gefährdet zu sein.

Einschränkung: Auch wenn das Fach bzw. der Bildungsbereich institutionell solide verankert ist, muss dies für den fachlichen Inhalt bzw. Bildungsgegenstand nicht gelten. Denn genuin politische Lerngegenstände stehen – auch das zeigt unsere Analyse – trotz guter institutioneller Absicherung nicht selten weit hinter ökonomischen und rechtlichen zurück. Eine weitere Einschränkung ergibt sich durch das schlechte Image des politischen Bildungsbereichs in den beruflichen Schulen, das den politischen Fachunterricht in Rand- und Reststunden verweist und im Lernfeld unsichtbar macht (vgl. Problembeschreibungen).

Gesteigertes politisches Interesse

Ein besonders bemerkenswerter Befund – und gleichzeitig eine nicht unerhebliche Chance der politischen Bildung in den beruflichen Schulen – ergibt sich vor dem Hintergrund des offenbar nicht unerheblich gewachsenen Interesses der Schülerinnen und Schüler an politischen und gesellschaftlichen Fragen in diesem Bildungsbereich. In Kapitel 4.1.2 und 4.2.2 haben wir uns intensiv mit diesem Zusammenhang beschäftigt. Die Chancen besteht aber offenbar nicht nur darin, dass sich im Rahmen der beruflichen Schulen Schülerinnen und Schüler leichter von der Relevanz politischer Fragestellungen überzeugen lassen, sondern auch und gerade darin, dass die Lehrerinnen und Lehrer (mit denen wir gesprochen haben) bereit sind an diesen Interessen anzusetzen.

Einschränkungen: Durch die Ausrichtung zentraler Prüfungsvorgaben sehen sich nicht wenig Lehrerinnen und Lehrer gezwungen, über die Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler hinwegzugehen und fachlich schlecht qualifizierte und fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer ziehen sich – nach der Beobachtung der Lehrerinnen und Lehrer, mit denen wir gesprochen haben – nicht selten auf die sehr nüchterne Vermittlung institutioneller Fakten zurück und erleben ihrer Schülerinnen und Schüler deshalb nicht selten trotz allem als nachhaltig desinteressiert.

In den beruflichen Schulen ergeben sich nachweislich gute Chancen breite Zielgruppen mit Angeboten zur politischen Bildung zu erreichen

3) Untergeordnete Chancen

Kompetenzorientierung

Wir haben die Lehrerinnen und Lehrer aus dem Bereich der beruflichen Schulen im Rahmen dieses Berichts als ausgewiesene Experten im Bereich der kompetenzorientierten Vermittlung von Lerngegenständen kennengelernt. Gleichwohl bleibt diese Expertise bislang leider auf die beruflichen Fächer begrenzt und wird nicht auf den Bereich der politischen Bildung in der Berufsschule angewendet. Wir sehen hier große Chancen, von denen die politische Bildung als Disziplin nicht nur nicht unerheblich profitieren könnte, sondern durch die auch gleichzeitig die Attraktivität des bislang vernachlässigten Bildungsbereichs Berufsschule nachhaltig verbessert werden könnte. Diese Chancen sind allerdings eher konzeptioneller Natur. Sie ergeben sich für die fachdidaktische Diskussion als Ganzes und sind damit weniger geeignet die praktische Situation der politischen Bildung in den beruflichen Schulen zu verbessern. Zudem ergeben sich in diesem Kontext starke Interdependenzen mit anderen Problemen, wie beispielsweise den Prüfungsvorgaben und der Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer, die zuerst verändert werden müssten, damit sich die kompetenzorientierte Qualifikation der Lehrkräfte auch im Bereich der politischen Bildung zeigen könnte.

Lernfelddidaktik

Obwohl ausgewiesene Experten für die politische Bildung in den beruflichen Schulen nachdrücklich darauf hinweisen, dass die Lernfelddidaktik es nötig macht, das Verhältnis politischer und beruflicher Bildung grundlegend neu zu bestimmen (vgl.: Zurstrassen) und aus diesem Grund das Konzept Lernfelddidaktik als zentralen Ansatzpunkt für eine positive Veränderung der politischen Bildung in beruflichen Schulen identifizieren, kommen wir im Rahmen unserer Analyse zu einem anderen Schluss. Wir sind davon überzeugt, dass durch den Lernfeldansatz die ohnehin bestehende Konkurrenz zwischen politischen, ökonomischen und rechtlichen Lerninhalten in vielen, wenn auch nicht in allen beruflichen Bereichen zuungunsten politischer Lerninhalte beeinflusst wird. Zudem haben wir erhebliche Zweifel, ob ein derart voraussetzungsvolles Konzept erfolgreich in einem Bildungsbereich integriert werden kann, der von Lehrerinnen und Lehrern bis heute weitgehend fachfremd unterrichtet werden muss. Insgesamt befürchten wir, dass durch den Lernfeldansatz die Gefahr einer Marginalisierung des politischen Lernbereichs in den beruflichen Schulen eher verstärkt wird, als dass der Ansatz geeignet wäre, dieser Tendenz Einhalt zu gebieten.

Einschränkung: Wenn die beruflichen Schulen sich dazu entschließen sollten den gesamten Unterricht in Lernfeldern zu organisieren, bleibt auch der politischen Bildung nichts anderes übrig als sich in diesen Strukturen zurechtzufinden. Die Frage, ob und inwiefern für die politische Bildung die Notwendigkeit besteht ihre Bildungsangebote auf diesen Ansatz hin abzustimmen, hängt damit nicht unerheblich von der Einschätzung ab, wie es dem Lernfeldansatz gelingen wird, sich im Bereich der beruflichen Schulen zu etablieren. Von einer vollständigen Integration kann bislang allerdings noch keine Rede sein. Wir halten ein Modell der friedlichen Koexistenz einer in Lernfelder organisierten beruflichen Bildung und eines auch weiterhin in Fachstrukturen organisierten allgemeinbildenden Bereich innerhalb der beruflichen Schulen für wünschenswert und sinnvoll.

Die politische Bildung kann von den beruflichen Schulen viel über Kompetenzorientierung lernen – aber wie ist es anders herum?

Die Lernfelddidaktik stellt eine große Herausforderung für die politische Bildung dar, bei der sich leider neben Chancen auch neue Probleme ergeben

4) Bündelung der Problembereiche

Im Hinblick auf die eingangs vorgestellten Problembereiche ergibt sich damit folgendes neue gewichtetes Tableau:

<p>Image der politischen Bildung Die politische Bildung ist in den beruflichen Schulen institutionell erstaunlich fest verankert – leidet gleichzeitig aber an dem Image eines unbedeutenden Bildungsbereichs</p>	<p>Lehrpläne Es existieren nicht für alle Bildungsgänge Lehrpläne und die Lehrpläne die existieren sind teilweise von schlechter Qualität (orientieren sich nicht an den Vorgaben der KMK, wiederholen Stoff aus den allgemeinbildenden Schulen)</p>	<p>Verankerung des Bildungsbereichs: Die politische Bildung ist im Bereich der beruflichen Schulen fest verankert</p>
<p>Heterogenität des Bildungsbereichs Der berufliche Bildungsbereich ist derart heterogen, dass er sich sowohl von Bildungsverantwortlich als auch von den Lehrerinnen und Lehrern kaum überblicken lässt</p>	<p>Materialsituation Der Bildungsbereich ist derartig heterogen, dass sich Materialien nicht auf alle Zielgruppen abstimmen lassen (insbesondere für den Bereich BGJ/BVJ liegen keine Materialien vor)</p>	<p>Zugang zu Zielgruppen Die beruflichen Schulen ermöglichen der politischen Bildung Zugang zu Zielgruppen, die sie auf anderen wegen kaum erreichen kann.</p>
<p>Qualifikation des Personals Die Lehrerinnen und Lehrer unterrichten das Fach häufig, ohne es zuvor studiert zu haben und die Lehrerinnen und Lehrer, die es studiert haben, sind an den Hochschulen mit nicht qualifizierten Hochschullehrern konfrontiert</p>	<p>Prüfungsvorgaben = heimliche Lehrpläne Die Struktur der – insbesondere im dualen Bereich – durchgeführten zentralen Abschlussprüfungen, verhindert kompetenz- und handlungsorientierte Unterrichtsformen</p>	<p>Kompetenzorientierung Das Personal in beruflichen Schulen verfügt über umfassende Kenntnisse im Bereich der kompetenzorientierten Unterrichts- und Prüfungsgestaltung</p>
<p>Aus- und Weiterbildung Bislang sind die Aus und Weiterbildungsangebote nicht auf die Bedürfnisse der Lehrerinnen und Lehrer für die politische Bildung in beruflichen Schulen abgestimmt</p>	<p>Dominanz von Wirtschaft + Recht Genuin politische Lernangebote stehen in den beruflichen Schulen oft weit hinter Lernangeboten aus dem Bereich Wirtschaft und Recht zurück</p>	<p>Lernfelddidaktik Für den Bereich der beruflichen Schulen liegt mit der Lernfelddidaktik ein innovatives didaktisches Instrumentarium vor</p>

Abb. 39 Bewertung der Problemfelder und Chancen

Von zwölf vorgestellten Chancen und Problemen treten vier etwas stärker in den Hintergrund und lassen damit den Blick frei auf sechs Probleme und zwei zentrale Chancen. Analysiert man die verbleibenden acht Felder im Hinblick auf Problemgehalt und Struktur und bündelt Probleme mit vergleichbaren Grundstrukturen, ergeben sich vier zentrale Ansatzpunkte:

Ansatzpunkt 1: Lobbyarbeit oder Arbeit am Image des Bildungsbereichs

Dieser Ansatzpunkt scheint trotz der guten institutionellen Verankerung der politischen Bildung in der Berufsschule notwendig zu sein, denn das Image des Bildungsbereichs wirkt sich in ganz unterschiedlichen Kontexten aus: Es verdrängt nicht nur politische Lerninhalte zugunsten von ökonomischen und rechtlichen, sondern positioniert das Fach in Randstunden, in denen es von fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern erteilt werden kann. Gelänge es, das Image des Lernbereichs positiv zu verändern, könnten auf einen Schlag eine ganze Reihe von Problemen bearbeitet werden.

Ansatzpunkt 2: Hilfen im Umgang mit Heterogenität und schwierigen Zielgruppen

Die Heterogenität stellt eines der zentralen Probleme des Bildungsbereiches dar. Sie überfordert nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die Materialentwickler und Lehrplangestalter. Aus diesem Grund erfahren die Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit den extrem unterschiedlichen Schülergruppen, auf die sie stoßen, bislang sehr wenig Unterstützung. Sie benötigen dringend konkrete Hilfen, damit sie die Zielgruppen, die in den beruflichen Schulen zugänglich wären, konkreter als bisher ansprechen können.

Vier zentrale Ansatzpunkte

Ansatzpunkt 3: Verbesserung der Aus- und Weiterbildungssituation – oder: Die Lehrerinnen und Lehrer sind der Schlüssel

Die beruflichen Schulen stellen einen überaus lohnenden, aber gleichzeitig auch herausfordernden Bildungsbereich dar, der für Lehrerinnen und Lehrer viel Abwechslung bietet, gleichzeitig aber eine hohe Qualifikation verlangt. Kein Wunder also, dass sich im Kontext nahezu jeden von uns identifizierten Problems die Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer als Schlüssel erweist. Leider stellt sich die Aus- und Weiterbildungssituation von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen allerdings als einer der gravierendsten Mängel unseres Forschungskontextes heraus. Wir sind aus diesem Grund zutiefst davon überzeugt, dass sich über die Verbesserung der Ausbildungssituation eine gravierende Verbesserung des Bildungsbereichs erreichen lässt.

Ansatzpunkt 4: Veränderung der zentralen Abschlussprüfungen

Einen sehr spezifischen – gleichzeitig aber nach unserer Einschätzung enorm effizienten – Ansatzpunkt zur Verbesserung der Lage der politischen Bildung in den beruflichen Schulen ließe sich durch eine Neuausrichtung und Neugestaltung der zentralen Abschlussprüfungen erreichen. Denn die zentralen Abschlussprüfungen wirken – das haben unsere Analysen ergeben – derzeit als machtvoller heimlicher Lehrplan, der sich bis tief in die Realität der Unterrichtsstunde hinein auswirkt. Wenn es gelingen würde, die bislang auf kaum mehr als auf die Reproduktion ökonomischer und rechtlicher Fragestellungen fokussierten Prüfungen stärker auf politische Fragestellungen zu fokussieren und kompetenzorientierter zu gestalten, hätte das unmittelbare Auswirkungen auf den Unterricht in allen Bundesländern.

In den folgenden vier Kapiteln werden wir uns aus diesem Grund mit jedem dieser vier Ansatzpunkte noch einmal intensiv beschäftigen und überlegen, auf welche Weise diese bearbeitet werden können, welche Chancen sich ergeben, welche Ressourcen und Kompetenzen notwendig werden und damit wie realistisch eine nachhaltige Problembearbeitung eigentlich ist.

5.2 Ansatzpunkt 1: Lobbyarbeit oder Arbeit am Image des Bildungsbereichs

Das Ansehen der politischen Bildung in beruflichen Schulen ist schlecht. Das hat sich im Kontext unserer Analyse an verschiedenen Stellen gezeigt. Allerdings hat dieses Problem nicht nur mit der politischen Bildung selbst, sondern auch mit dem Bildungskontext der sich in den berufsbildenden Schulen ergibt, zu tun. Denn die berufsbildenden Schulen stehen in Ansehen, Bedeutung und Wahrnehmung noch immer weit hinter den allgemeinbildenden Schulen zurück und erfahren bei weitem nicht die gleiche Aufmerksamkeit, obwohl sie über eine hohe Zahl von Schülerinnen und Schülern verfügen. Innerhalb der beruflichen Schulen wiederum steht die politische Bildung als allgemeinbildendes Fach deutlich hinter den berufsbildenden Fächern zurück, so dass sich – wie in Kapitel 4.2.1 gezeigt – eine bedeutungsreduzierende Kaskade bildet, an deren Ende oder Ausgangspunkt die politische Bildung lokalisiert werden muss.

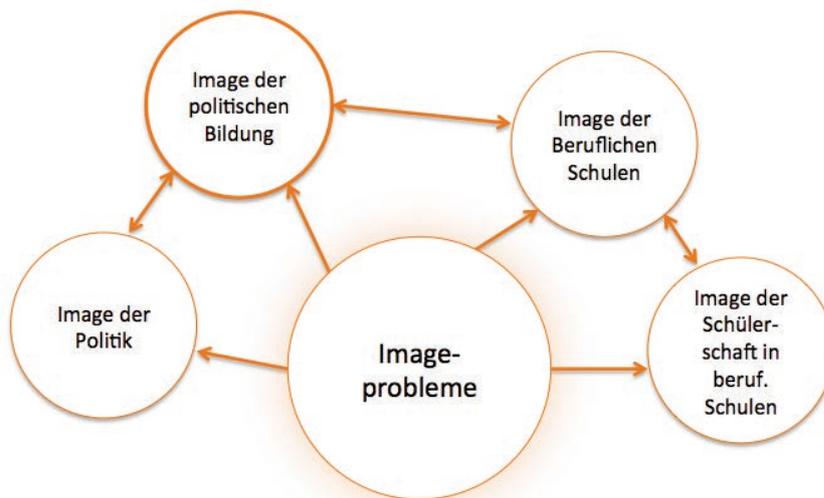


Abb. 40 Wirkungsfeld der Imageprobleme

Das schlechte Ansehen des Bildungsbereichs wirkt sich nun in ganz unterschiedlichen Kontexten aus:

Bildungspolitisch kann es zu einer Abwertung des Faches beispielsweise durch Reduzierung von Stunden führen oder auch dazu, dass die politische Bildung bei der Gestaltung von Lehrplänen und anderen Bildungsvorgaben schlicht und ergreifend vergessen wird bzw. vorhandene Vorgaben aus anderen Bildungsbereichen ohne große Anpassung übernommen werden.

Personalstrategisch ergeben sich unterschiedliche Effekte. Zum einen führt die Vorstellung, politische Bildung sei kein besonders anspruchsvolles Fach, das nahezu jeder unterrichten kann, dazu, dass dieser Bildungsbereich in gravierendem Ausmaß von fachfremden (und sogar unfreiwillig) unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern erteilt wird und sich weder Eltern noch Schulaufsichtsbehörden darüber beschweren. Zum anderen kann das schlechte Ansehen der politischen Bildung aber auch dazu führen, dass sich Lehramtsstudierende bei der Wahl ihrer Ausbildungsfächer für die politische Bildung entscheiden, weil sie keine Angst vor diesem Bildungsbereich haben.

Von Ansehen des Bildungsbereiches hängt vieles ab

An den Hochschulen und Universitäten stehen die Studierenden des beruflichen Lehramts – aus der Perspektive ihrer Ausbilder und Ausbilderinnen betrachtet – dann allerdings nicht selten in Ansehen und Aufmerksamkeit weit hinter den Studierenden des allgemeinbildenden Lehramts zurück. Auch dieses Phänomen hat nicht zuletzt mit dem schlechten Image des Bildungsbereichs zu tun.

Das schlechte Ansehen der politischen Bildung kann in der Folge aber auch dazu führen, dass sich der Bildungsbereich bei der Gestaltung von Lehrplänen, Prüfungsvorgaben oder auch Unterrichtsmaterialien in der Konkurrenz mit anderen Bildungsbereichen wie Recht und Wirtschaft derzeit nur schlecht behaupten kann, ohne dass sich Fachverbände oder ähnliches in diesem Kontext auch nur angesprochen fühlen.

Im Kontext der Materialentwicklung ist die politische Bildung in beruflichen Schulen nicht nur für Schulbuchverlage unattraktiv, sondern fällt auch aus dem Aufmerksamkeitsraster großer Akteure wie der Bundeszentrale für politische Bildung oder ähnliches.

Da Schülerinnen und Schüler dem Bildungsbereich – im Kontext ihrer Ausbildung – ebenfalls kein besonderes Gewicht einräumen, sind sie wenig motiviert sich in diesem schulischen Fach zu engagieren.

Das Imageproblem ist demnach kein Problem, das lediglich die Oberfläche und damit die Eitelkeit des Bildungsbereiches betrifft oder kränkt, sondern es wirkt sich bis in die Tiefenstrukturen der politischen Bildung in beruflichen Schulen in z.T. überaus gravierender Form aus. Zu den gravierendsten Formen gehört hier sicherlich das im Forschungsteil deutlich rekonstruierte Problem der Personalrekrutierung. Solange Schulleiterinnen und Schulleiter denken, das Fach Politik/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde kann notfalls jeder unterrichten, werden wir in den beruflichen Schulen keinen angemessenen Politikunterricht etablieren können. Ohne angemessenen Politikunterricht werden wir das Image des Faches aber auch nicht nachhaltig verbessern können. Wir haben es in diesem Zusammenhang also mit einem sich selbst verstärkenden Problem zu tun, aus dem sich kein einfacher Ausweg finden lässt. Im Umkehrschluss bedeutet das aber auch: Wenn es uns gelänge, das Ansehen der politischen Bildung in den beruflichen Schulen nachhaltig zu verbessern, lösen sich gleichzeitig eine ganze Reihe von Problemen. Die spannende Frage in diesem Zusammenhang ist demnach: Wie lässt sich das Image und Ansehen der politischen Bildung in den beruflichen Schulen am effizientesten stimulieren? Vorstellbar ist in diesem Zusammenhang eine Strategie, die sich auf zwei Problemfelder gleichzeitig ausrichtet:

A) Problemfeld 1

Es existieren nicht wenige Organisationen und Einrichtungen, die für die politische Bildung in beruflichen Schulen eigentlich (mit) zuständig wären – dem Bildungsbereich aber offenbar nicht nahestehen. Diese Unvertrautheit speist sich dabei aus unterschiedlichen Quellen. So sind manche Organisationen zwar mit beruflicher Bildung vertraut, stehen aber der politischen Bildung fern, andere Organisationen haben intime Kenntnisse der politischen Bildung, aber wenig Erfahrungen mit Berufsschulen.

Zu den Organisationen, die zwar mit politischer Bildung, aber nicht mit beruflicher Bildung vertraut sind, gehören beispielsweise Fachverbände wie die GPJE oder die Bundeszentrale für politische Bildung. Beide können ihrer Funktion als Anwälte des Bildungsbereiches bislang kaum nachkommen, weil sie im Bereich der beruflichen Bildung nur über eingeschränkte Orientierung verfügen.

Das Imageproblem ist leider kein Oberflächenproblem

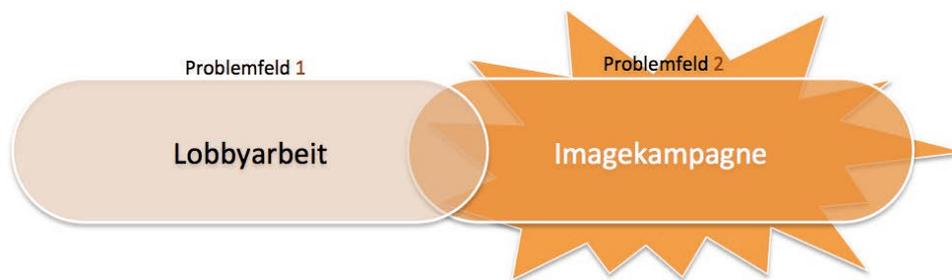
Zentrale Akteure sind mit dem Bildungsbereich nicht vertraut

Zu Organisationen, die im Bereich der beruflichen Bildung gut orientiert sind, dafür der politischen Bildung eher fremd gegenüberstehen, gehören die Kammern oder aber das Bundesinstitut für Berufsbildung. Sie greifen beispielsweise durch die Gestaltung von Abschlussprüfungen und Evaluationen tief in den Bereich der politischen Bildung ein, verfügen gleichzeitig aber nur über sehr eingeschränkte Vorstellungen davon, was die von ihnen getroffenen Entscheidungen für den Bildungsbereich bedeuten.

Problemfeld 2

Im Gegensatz zu Problemfeld 1, in dem sich konkrete Akteure rekonstruieren lassen, erweist sich Problemfeld 2 als deutlich diffuser. Hier geht es um die gesellschaftliche Wahrnehmung des Bildungsbereiches, die sich allerdings ebenfalls sehr konkret in der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer für diesen Bildungsbereich auswirkt. Die gesellschaftliche Bedeutung des Faches spiegelt sich genauso in den Strukturen der Lehrpläne und Materialien, die in unterschiedlichen Kontexten und Aufträgen für den Bildungsbereich entwickelt werden, wie in den Entscheidungen von Schulleiterinnen und Schulleitern über die Personalrekrutierung des Faches.

Die unterschiedliche Struktur der Problemfelder macht eine doppelte Bearbeitungsstrategie notwendig: Während sich Problemfeld 1 möglicherweise durch konkrete und sehr spezifisch ausgerichtete Lobbyarbeit beeinflussen lässt, denken wir in Problemfeld 2 eher an eine breit angelegte Imagekampagne.



**Doppelte
Bearbeitungsstrategie
ist nötig**

Zentraler Ansatzpunkt der **Lobbyarbeit** könnten sein:

Fachverbände und zentrale Einrichtungen wie GPJE und bpb. In diesem Rahmen müsste Bewusstsein über die besonderen Bedingungen für politische Bildung in beruflichen Schulen aufgebaut werden, indem Information über diesen Bildungsbereich in jeweils angemessener Form angeboten werden. Die akademischen Fachverbände sind verhältnismäßig gut über Publikationen und Vorträge zu erreichen, in Organisationen wie der Bundeszentrale zählt die direkte Ansprache zuständiger Referentinnen und Referenten sowie Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger. Wenn Organisation wie diese mehr Aufmerksamkeit für die politische Bildung entwickeln würden, könnte es nicht nur gelingen, bildungspolitische Vorgaben direkter als bisher zu beeinflussen und auf die Situation an den Hochschulen einzuwirken, über Organisationen wie die Bundeszentrale könnte im gleichen Zuge auch die Materialentwicklung für die politische Bildung in den beruflichen Schulen stimuliert werden. Insbesondere dieser letzte Punkt

**Einsichten vermitteln
Vertrautheit aufbauen**

scheint uns nicht unentscheidend zu sein, da sich die Schulbuchverlage aus diesem Bereich aus ökonomischen Gründen sukzessive verabschieden und wir die Bundeszentrale für die einzige Organisation halten, die diese Lücke langfristig schließen könnte.

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt der Lobbyarbeit sollten aber auch die Kultusministerien, Weiterbildungsträger sowie die Kammern und zentralen Prüfungskommissionen sein. Nur über diese Einrichtungen lässt sich die Aus- und Weiterbildung bildungspolitisch absichern. Die Kammern sind insbesondere im Hinblick auf das Prüfungswesen wichtige Ansprechpartner, denn wenn es gelänge, die Struktur dieser Prüfungen zu verändern, hätte das für die politische Bildung in den beruflichen Schulen ganz erhebliche Auswirkungen. Wir halten den Punkt für so zentral, dass wir ihm einen eigenen Ansatzpunkt – nämlich den Ansatzpunkt 4 – gewidmet haben.

Zentrale Ansatzpunkte der Imagekampagne

Vor der Konzeption und Gestaltung von Imagekampagnen schreckt die politische Bildung als Bildungsbereich bislang noch immer stark zurück. In Deutschland setzen wir auch und gerade im Bereich der politischen Bildung auf die Rationalität der besten Argumente und nicht auf die subtile Überzeugungskraft von Kampagnen, die im Regelfall von Werbeagenturen gestaltet und entwickelt werden. Das ehrt den Bildungsbereich, erweist sich aber nicht in allen Fällen als wirklich realistische Einschätzung. Der Bundesverband kultureller Jugendbildung, der als ebenfalls eher kleiner und nicht selten randständiger Bildungsbereich mit ähnlichen Problemen wie die politische Bildung konfrontiert ist, hat gute Erfahrungen mit Imagekampagnen gemacht und setzt regelmäßig auf solche Instrumente.

Wir sind im Rahmen dieses Projektberichts zwar nicht in der Lage, die Strategie bzw. die Kampagnenziele einer solchen Maßnahme bereits im Detail zu beschreiben, gleichzeitig halten wir allerdings mehrere Kampagnenziele für grundsätzlich vorstellbar:

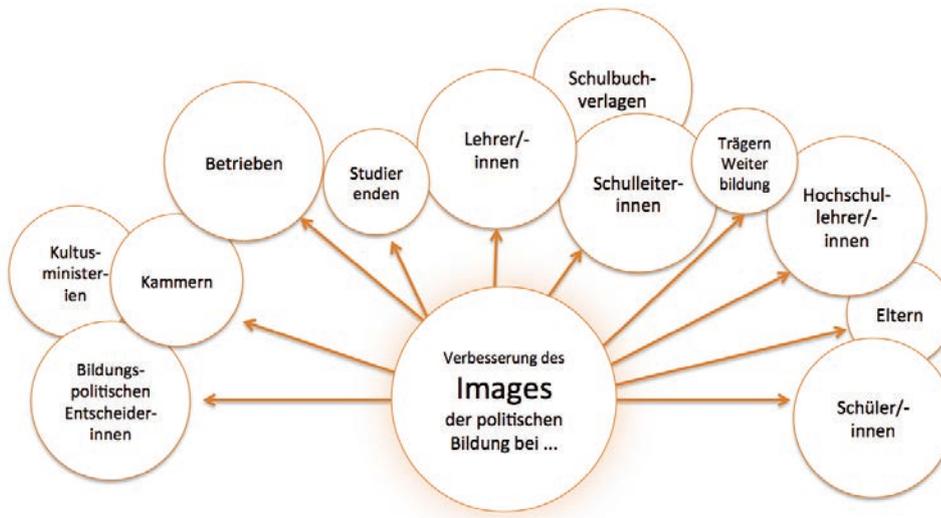
- a) Die Kampagne sollte darauf gerichtet sein, die Erträge und Beiträge des politischen Lernbereiches zur beruflichen Bildung sichtbar zu machen und auf diese Weise Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrkräfte, Betriebe und Entscheider von der Notwendigkeit des Bildungsbereiches zu überzeugen und den Bereich langfristig abzusichern.
- b) Um das Image der Resteschule zu bearbeiten, in der sich all diejenigen Schülerinnen und Schüler versammeln, die es nicht auf die Universitäten geschafft haben, erscheint es uns aber auch sinnvoll, eine Imagekampagne zu gestalten, in der die Schülerschaft der beruflichen Schulen endlich einmal in einem besseren Licht gezeigt wird. Eine Verbesserung des Images der Schülerschaft täte nicht nur den Schülerinnen und Schülern selbst gut, sondern auch ihren Lehrerinnen und Lehrern, die vor diesem Hintergrund selbstbewusster als bisher ihren Bildungsbereich vertreten oder überhaupt erst für ihn gewonnen werden können. Denn wie Kapitel 3.5 gezeigt hat, entscheiden sich viel zu wenige Lehrerinnen und Lehrer für eine Tätigkeit in diesem Bereich.
- c) Denkbar wären auch spezifisch zugeschnittene Kampagnen, die speziell und gezielt für die Foyers von Berufsschulen, die Räume der Industrie- und Handelskammern oder auch die Flure von Hochschulen etc. entwickelt werden und je nach Kontext unterschiedliche Botschaften in den Mittelpunkt nehmen. Möglicherweise ließen sich solche Kampagnen relativ kostengünstig als Kooperationsprojekte zwischen unterschiedlichen Studierendengruppen organisieren. So könnten beispielsweise Plakatkampagnen in Ko-

Eine Imagekampagne könnte vieles bewirken

operation zwischen Studierenden für Graphikdesign und Politikdidaktik entwickelt werden. Auch andere Konstellationen sind denkbar.

d) Grundsätzlich hilfreich in diesem Kontext wäre auch eine Kampagne, die deutlich macht, welche enormen Leistungen die beruflichen Schulen in unserer Gesellschaft vollbringen und welche pädagogischen Leuchttürme in diesem Bereich existieren. Eine gute Plattform für eine solche Strategie bietet eigentlich der Deutsche Schulpreis, in dem (nach unseren Recherchen) allerdings bezeichnender Weise noch nie eine Berufsschule ausgezeichnet worden ist.

Als Zielgruppen für Imagekampagnen kommen damit eine ganze Reihe von Personenkreisen in Betracht:



Targetgroupes

Abb. 41 Zielgruppen der Imagekampagne

Unsere Kompetenzen und Möglichkeiten in diesem Kontext

Im Rahmen des Projekts „Analyse und Entwicklung politischer Bildung im Bereich der beruflichen Bildung“ sind im Hinblick auf die Ansatzpunkte Lobbyarbeit und Arbeit am Image folgende konkrete Beiträge grundsätzlich vorstellbar:

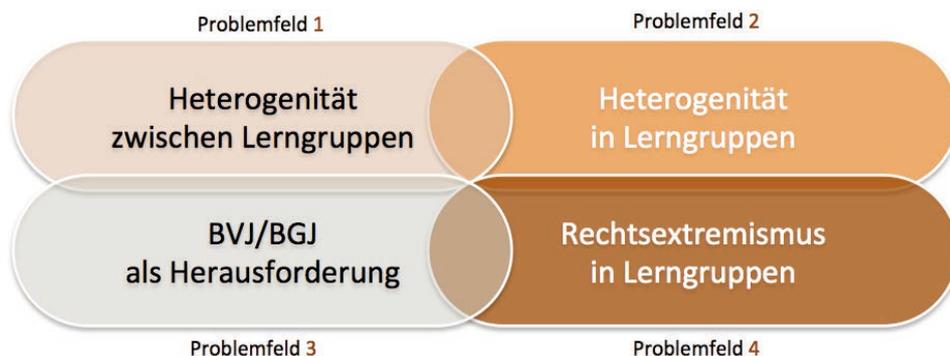
Lobbyarbeit	Imagekampagne
<p>Aufgrund der derzeitigen Position als Sprecherin des Fachverbandes ergeben sich hervorragende Möglichkeiten zur Sensibilisierung der GPJE für ihre Aufgaben im Bereich politische Bildung in der Berufsschule.</p> <p>Für die gezielte Ansprache von Kultusministerien, Kammern und Weiterbildungsträgern ist eine singuläre Hochschule aber nach unserer Einschätzung nicht der geeignete Akteur.</p>	<p>Gerne begleiten wir die Konzeption und Entwicklung einer (oder auch mehrerer) kleiner Imagekampagnen, die allerdings von einer professionellen Agentur geleitet werden müssen.</p> <p>Wir übernehmen auch gerne einen Teil von Pilot- oder Kooperationsprojekten, die von Studierenden entwickelt werden könnten, aber auch hier sollte sich zwingend eine professionelle Produktion und Platzierung der Kampagne anschließen.</p>

5.3 Ansatzpunkt 2: Hilfen im Umgang mit Heterogenität und schwierigen Zielgruppen

Bereits in Kapitel 3.1, Kapitel 4.2.4 und 4.2.5 haben wir uns intensiv mit der Heterogenität des Bildungsbereiches beschäftigt und aufgezeigt, welche schwerwiegenden Herausforderungen sich dadurch für die politische Bildung in beruflichen Schulen ergeben. Das berufliche Schulsystem ist vielfältig. Es besteht aus unzähligen Schularten und unterschiedlichsten Bildungsgängen und integriert damit Schülerinnen und Schüler mit extrem unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessen und sogar aus extrem unterschiedlichen Altersgruppen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind auf die Heterogenität des Bildungsbereiches nicht wirklich gut vorbereitet. Sie haben im besten Fall eine eigene berufliche Ausbildung durchlaufen und damit Schülerinnen und Schüler vor Augen, die für den selbst gewählten Ausbildungsgang typisch sind. Wenn sie von den Hochschulen kommen, richten sie ihren Blick zudem nicht selten auf das berufliche Gymnasium und übersehen dabei nicht nur Schülerinnen und Schüler aus anderen dualen Ausbildungsgängen und beruflichen Bereichen, sondern auch und vor allem die Schülerinnen und Schüler des so genannten Übergangssystems, die in den beruflichen Schulen auf eine Ausbildungsfähigkeit hin vorbereitet werden müssen und nicht selten erhebliche Schwierigkeiten in schulischen Bildungsgängen haben. Auch rechtsextreme Schülerinnen und Schüler, mit denen wir im Bereich der beruflichen Schulen offenbar in besonderem Maße rechnen müssen, stellen für die Lehrerinnen und Lehrer in diesem Zusammenhang eine nicht unerhebliche Herausforderung dar.

Nun werden wir an der Struktur des beruflichen Bildungswesens selbst weder im Rahmen dieses Projekts noch einer anderen, wie auch immer gelagerten bildungspolitischen Maßnahme viel ändern können und auch nicht wollen. Denn diese Strukturen haben sich in einem historisch umfangreichen Zeitraum entwickelt und sind damit gut an die Bedürfnisse und Bedingungen in diesem Bereich angepasst.

Hilfen bedürfen und erwarten die Lehrerinnen und Lehrer aber im Hinblick auf die Frage, wie sie in unterrichtlichen Situationen mit dieser Heterogenität umgehen sollen. Auch in diesem Zusammenhang lassen sich allerdings verschiedene Problemfelder unterscheiden:



Lehrerinnen und Lehrer benötigen dringend Hilfen im Umgang mit unterschiedlichen Lerngruppen, sie benötigen aber auch Hilfen im Umgang mit Unterschieden innerhalb von Lerngruppen.

Die Lehrerinnen und Lehrer benötigen dringend Hilfen im Umgang mit Heterogenität

Vier Problemfelder im Umgang mit Heterogenität

Hilfreich in diesem Zusammenhang könnten u.a. folgende Maßnahmen sein:

Angebot gezielter **Weiterbildungen**

	Maßnahme	Einschränkung
W1	Problemfeld 1 Weiterbildungsangebote, die sehr speziell auf die Bedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrern in den beruflichen Schulen zugeschnitten sind, zum Thema fachdidaktische Diagnostik und Binnendifferenzierung	Die Bereitschaft Weiterbildungen zu besuchen, scheint nach Aussagen der entsprechenden Träger nicht besonders ausgeprägt zu sein
W2	Problemfeld 4 Weiterbildungsangebote zum Thema Rechtsextremismus	

Unterstützung und Entlastung durch **Materialbereitstellung**:

	Maßnahme	Einschränkung
M1	Problemfeld 2 Wünschenswert wäre ein Material bspw. ein Buch, das Lehrerinnen und Lehrern die gewonnene Berufserfahrung ihrer Kollegen zugänglich macht, indem es Portraitbeschreibungen unterschiedlicher Schülergruppen enthält	Gefahr, sich an der stereotypen Beschreibung von Lerngruppen zu beteiligen
M2	Problemfeld 3 Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien, die bereits auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von spezifischen Schülergruppen zugeschnitten sind	Enormer Ressourceneinsatz, um für alle relevanten Bereiche Material zu entwickeln und aktuell zu halten

Der Vorteil von Weiterbildungsangeboten besteht darin, dass sie sich an Lehrerinnen und Lehrer richten, die unmittelbar in der Praxis stehen und diese bedarfsgerecht und unabhängig davon, ob sie das entsprechende Fach studiert haben oder nicht, qualifizieren können. Mit Weiterbildungsangeboten lassen sich damit zumindest potentiell alle Lehrerinnen und Lehrer eines Bildungsbereiches erreichen. Allerdings wirken Weiterbildungsangebote – wie angedeutet – nur dann, wenn sie von Lehrerinnen und Lehrern auch besucht, d.h. angenommen werden. Sie müssen über einen langen Zeitraum im überregionalen Maßstab angeboten werden, um eine Wirkung zu erzielen und sind darüber überaus personalintensiv. Auf Grundlage unserer Interviews haben wir allerdings den Eindruck gewonnen, dass die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer in berufsbildenden Schulen eher gering ist und diese schulinterne Fort- und Weiterbildungen präferieren. Zudem sind beide Weiterbildungskonzepte in der vorgestellten Form zunächst relativ unspezifisch, denn sie beziehen sich nicht konkret auf die politische Bildung, sondern auf allgemeinpädagogische Qualifikationen im berufspädagogischen Bereich.

Demgegenüber haben Materialien den Vorteil, dass sie ganz nach Bedarf der Lehrkräfte unabhängig von Raum- und Zeitvorgaben zur Verfügung gestellt werden können und damit (zumindest nach der Fertigstellung) nicht mehr voraussetzen, dass Personal zur Verfügung gestellt wird. Im Hinblick auf das unter M1 kurz beschriebene Material stellt

sich allerdings die Frage, in welchem Zeitraum sich für einen immerhin 344 Ausbildungsberufe umfassenden Bereich ein solches Material entwickeln lässt bzw. wie stark es sich ein solches Material erlauben kann, Schülergruppen zusammenzufassen und auf bestimmte Merkmale zu reduzieren.

Unsere Kompetenzen und Möglichkeiten in diesem Kontext:

Im Rahmen des Projekts „Analyse und Entwicklung politischer Bildung im Bereich der beruflichen Bildung“ sind im Hinblick auf die Ansatzpunkte „Hilfen im Umgang mit Heterogenität“ und „schwierige Schülerinnen und Schüler“ für uns folgende konkreten Beiträge grundsätzlich vorstellbar:

Umgang mit Heterogenität zwischen Lerngruppen	Umgang mit Heterogenität innerhalb von Lerngruppen
<p>Grundsätzlich vorstellbar ist die Fortsetzung der Forschungsarbeit mit dem neuen Fokus: Schüler(gruppen)-Portraits. Konkret würde dies bedeuten, dass auf der Grundlage weiterer Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern Portraitbeschreibungen unterschiedlicher Schülergruppen entwickelt werden, die als Material (Buch/Video/Internetplattform) Lehrerinnen und Lehrern zugänglich gemacht werden könnten. Insbesondere für junge Lehrerinnen und Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst könnte ein solches Material extrem hilfreich sein. Siehe dazu auch Ansatzpunkt „digitaler Hochschulkurs“.</p>	<p>Für die Entwicklung eines überregionalen Weiterbildungskonzepts zur Binnendifferenzierung und Diagnostik für die politische Bildung in der Berufsschule müsste ein geeigneter Partner gefunden werden. Zentrale Schwierigkeit ist hier, dass die Bundesländer über spezifisch überaus unterschiedliche Infrastrukturen verfügen und Angebote – um wirksam werden zu können – über einen langen Zeitraum vorhanden sein müssen. Das sprengt zum einen den Förderzeitraum des Projekts und deckt sich zudem auch nicht zu 100% mit den Kompetenzen, die wir anbieten können. Möglicherweise lässt sich im Übergang zum Ansatzpunkt Lobbyarbeit hier aber etwas erreichen.</p>

BVJ/BGJ als Herausforderung	Hilfen im Umgang mit Rechtsextremismus
<p>Material für den Politikunterricht im Bereich des beruflichen Übergangssystems wäre sicher eine große Hilfe für die Lehrerinnen und Lehrer. Zur Materialentwicklung sind wir an der TU Dresden durch unsere Forschungstätigkeit in diesem Bereich auch sicherlich gut qualifiziert. Herausfordernd in diesem Zusammenhang ist allerdings die extrem unübersichtliche Lehrplanlage in den 16 Bundesländern, weshalb für unterschiedliche Bundesländer eigentlich auch unterschiedliche Materialien bereitgestellt werden müssten. Sinnvoll wäre hier sicherlich die Kooperation mit Schulbuchverlagen oder aber der Bundeszentrale für politische Bildung. Möglicherweise lässt sich im Übergang zum Ansatzpunkt „Lobbyarbeit“ hier aber etwas erreichen</p>	<p>Weiterbildungskonzepte sind ebenfalls naheliegend, wenn man Lehrkräften Hilfe im Umgang mit Rechtsextremismus anzubieten versucht. Auch wenn der Leidensdruck in diesem Kontext möglicherweise etwas höher und damit die Teilnahmebereitschaft ausgeprägter sein könnte als im Kontext Binnendifferenzierung/Diagnostik ergeben sich doch auch in diesem Zusammenhang ähnliche Herausforderungen. Nachzudenken wäre aus diesem Grund, ob Hilfen nicht auch über Materialien angeboten werden könnten. Siehe dazu auch Ansatzpunkt „digitaler Hochschulkurs“ und „Lobbyarbeit“.</p>

5.4 Ansatzpunkt 3: Verbesserung der Aus- und Weiterbildungssituation – oder: die Lehrerinnen und Lehrer sind der Schlüssel

In Rahmen der nun nahezu abgeschlossenen knapp einjährigen Forschungsphase hat es uns selbst immer wieder überrascht, in wie vielen Kontexten unsere gezielten Problemanalyse sich die Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer als zentrale Schlüsselkategorie erwiesen hat.

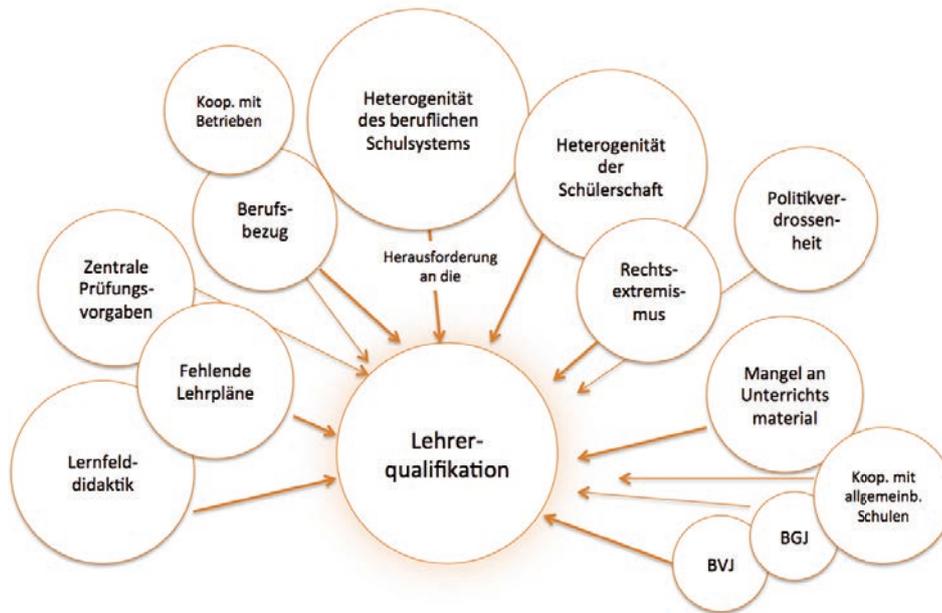


Abb. 42 Herausforderungen an die Lehrqualifikation

Im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen haben Lehrerinnen und Lehrer in berufsbildenden Schulen es mit einer wesentlich unübersichtlicheren Bildungssituation zu tun. Sie haben heterogenere Schülerinnen und Schüler, die sich aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters zudem nicht selten als anspruchsvoll erweisen. Gleichzeitig stehen ihnen vergleichsweise wenige Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, mit deren Hilfe sie sich bei der Unterrichtsvorbereitung entlasten können. Nicht selten fehlen Lehrpläne und damit zentrale Orientierungsmarken für die Gestaltung von Bildungsprozessen, und wenn Lehrpläne existieren, sind diese in den berufsbildenden Schulen von durchschnittlich deutlich schlechterer Qualität als im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. Didaktische Innovationen wie die Lernfeldkonzeption, die notwendige Berufs- oder Adressatenorientierung verlangen den Lehrerinnen und Lehrern zusätzliche Kompetenzen ab, und die notwendigen Kooperationen mit Betrieben, Kammern und allgemeinbildenden Schulen erweisen sich vor dem Hintergrund der besonderen Stellung berufsbildender Schulen auch nicht gerade als einfach. Das didaktische und pädagogische Anforderungsprofil für Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen muss damit auch im Vergleich zu den Kolleginnen und Kollegen der allgemeinbildenden Schulen als überaus anspruchsvoll eingeschätzt werden. Gleichzeitig stehen Lehrerinnen und Lehrer für berufsbildende Schulen, wie in Kapitel 3.5 deutlich geworden ist, im Rahmen ihrer Ausbildung an den Hochschulen aber bis heute vielfach nur in der zweiten Reihe. An vielen Hochschulen, an denen Lehrerinnen

Lehrerinnen und Lehrer stehen in den beruflichen Schulen vor vielfältigen Herausforderungen

Und werden darauf im Rahmen ihrer Ausbildung schlecht vorbereitet

und Lehrer für berufsbildende Schulen ausgebildet werden, stehen keine Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen für die politische Bildung in der Schule zur Verfügung – und wenn, verfügen sie nur im Ausnahmefall über Erfahrung in diesem Bildungsbereich.

Dass die Lehrerinnen und Lehrer in unserer Studie als zentrale Kategorie für die Unterscheidung qualifizierter und weniger qualifizierter Kolleginnen und Kollegen trotz allem auf das Vorhandensein (oder eben Nicht-Vorhandensein) eines einschlägigen Hochschulstudiums verweisen, darf als bemerkenswert bezeichnet werden. Die Bedeutung dieses Befundes weist weit über den hier vorgelegten Forschungsbericht hinaus und soll deshalb an dieser Stelle noch einmal kurz expliziert werden:

Sowohl in Kapitel 4.2.1 als auch in Kapitel 4.3.1 wurde deutlich, dass eines der zentralen Probleme der politischen Bildung in den berufsbildenden Schulen darin besteht, dass der Bildungsbereich in erheblichem Ausmaß durch fachfremde Lehrerinnen und Lehrer vertreten wird. Erst im Vergleich zu diesen Kolleginnen und Kollegen wird es für Lehrerinnen und Lehrer mit der entsprechenden Qualifikation offenbar möglich abzuschätzen, an welcher Stelle und in welchen Kontexten sie von den Qualifikationen, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung an den Hochschulen erworben haben, profitieren. Während es also zum guten Ton von Lehrerinnen und Lehrern in den allgemeinbildenden Schulen gehört, sich nach dem Ende ihrer Ausbildungszeit über die Praxisferne und die damit verbundene Nutzlosigkeit ihrer Ausbildungen an den Hochschulen zu beschweren, verweisen Lehrerinnen und Lehrer an den berufsbildenden Schulen auf völlig komplementäre Wahrnehmungen. Auch sie schildern zwar, dass sie den Ertrag ihrer universitären Ausbildung zunächst für eher kümmerlich gehalten haben und mit der Qualität der Ausbildung nicht zufrieden sind. Durch den Vergleich zu ihren fachfremden Kolleginnen und Kollegen können sie denn die Erträge dieser Ausbildung im Kontrast ermessen.

B: „Wenn man von ner Uni kommt – ich kam ja von (nennt Hochschulstandort) – da hatte ich im Grunde genommen nen gewissen Basisstand. Und ich muss sagen, dieser Basisstand, den ich immer für mich als sehr gering eingeschätzt hatte, der war wirklich dann im Grunde genommen die Elite. IHEw01LH Z 83-85

Die Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden Schulen – insbesondere die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer – sind damit zwar im Hinblick auf ihren Bildungsbereich besser ausgebildet, können diesen Vorteil aber nicht erkennen, weil sie über keinerlei Vergleichsmöglichkeiten verfügen. Die Lehrerinnen und Lehrer der berufsbildenden Schulen beklagen sich – wie Kapitel 3.5 deutlich gemacht hat – damit zu Recht über Ausbildungsstruktur und -angebot an den Hochschulen können den Ertrag ihrer Ausbildung gleichzeitig aber auch besser wertschätzen. Wir haben es in diesem Zusammenhang damit mit einer doppelten Herausforderung zu tun:

Herausforderung 1

Wie kann die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen verbessert werden?

Herausforderung 2

Wie können fachfremde Lehrkräfte (nachträglich) besser qualifiziert werden?

Trotzdem werden die zentralen Qualifikationen offenbar an der Hochschule erworben

Doppelte Herausforderung

Möchte man eine gleichzeitig breite, nachhaltige und dauerhafte Verbesserung der politischen Bildung im Bereich der berufsbildenden Schulen erreichen, kommt man an der Beantwortung diese Fragen nicht vorbei. Die Lehrerinnen und Lehrer sind der Schlüssel zu diesem Bildungsbereich und dieser Befund steht überdies vollständig im Einklang mit

den Befunden der aktuellen Bildungsforschung, die gegenwärtig unter Titeln wie „Auf den Lehrer kommt es an“ publiziert und diskutiert werden.

Wenn es tatsächlich gelingen könnte, die Studierenden des beruflichen Lehramts an allen Hochschulen besser als bisher auf ihre Aufgabe im Bereich der politischen Bildung vorzubereiten und gleichzeitig auch die fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer nachzuqualifizieren, wird das zu einer substanziellen Verbesserung der Lage der politischen Bildung an berufsbildenden Schulen führen.

Auch wenn diese Aufgabe auf den ersten Blick unlösbar erscheinen mag, glauben wir doch einen möglichen und einen – wenn auch ambitioniert – nicht unrealistischen Ansatzpunkt gefunden zu haben. Unser Vorschlag in diesem Zusammenhang lautet:

Entwicklung einer (digitalen) Lern und Weiterbildungsressource: Einführung in die Didaktik der politischen Bildung für berufsbildende Schulen

Eine solche möglicherweise digitalen Lernressource eröffnen sich gleichzeitig mehrere Chancen:

- 1.) Studierenden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit Fächerschwerpunkt Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik steht so unabhängig von der Ausstattung des eigenen Hochschulstandorts eine Ressource zu Verfügung, die auf ihre spezifischen Bedürfnisse ausgerichtet ist.
- 2) Hochschullehrerinnen und -lehrer, die über wenig Erfahrung im Bereich der berufsbildenden Schulen verfügen, können sich an dieser Ressource orientieren und sich auf diesem Weg in ihrer Lehre entlasten
- 3) Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, die entweder im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase oder aber erst zu Beginn ihrer Berufstätigkeit mit der Herausforderung konfrontiert werden, sich in einen nicht studierten Bildungsbereich einzuarbeiten und sich in diesem Zusammenhang für die politische Bildung entschieden haben, können sich auf diesem Weg berufsbegleitend qualifizieren.
- 4) Teile eines solchen Hochschulkurses könnten als berufsbegleitende Weiterbildungen auch für etablierte und qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer interessant sein. (Umgang mit Heterogenität/Rechtsextremismus etc.)
- 5) Eine solche Ressource könnte in Kooperation mit den Hochschullehrerinnen und -lehrern entwickelt werden, die für den Bildungsbereich qualifiziert sind, paradoxerweise aber am eigenen Standort nicht über die entsprechenden Studierenden verfügen.

Unsere Kompetenzen und Möglichkeiten in diesem Kontext:

Unseren Leserinnen und Lesern ist vermutlich nicht verborgen geblieben, dass uns der Ansatzpunkt: **Verbesserung der Aus- und Weiterbildungssituation – Entwicklung einer digitalen Lern- und Weiterbildungsressource** im Rahmen der konkreten Bedingungen des Projekts „Analyse und Entwicklung politischer Bildung im Bereich der beruflichen Bildung“ derzeit als die realistischste und gleichzeitig wirkungsvollste Möglichkeit

Bereitstellung eines digitalen Hochschulkurses

erscheint, nachhaltig zur Verbesserung der Lage politischer Bildung an berufsbildenden Schulen beizutragen. Durch die Verankerung des Projekts an der Technischen Universität Dresden sind wir nicht nur sehr gut für diese Aufgabe qualifiziert, sondern können eine solche Ressource in Kooperation mit Studierenden direkt vor Ort entwickeln. Über die Begeisterung für diese Idee und Möglichkeit hinweg wollen wir aber auch nicht verhehlen, dass uns die Realisierung eines solchen Vorhabens bis Frühjahr 2015 als überaus ambitioniert erscheint. Zudem wäre eine relativ umfassende technische/gestalterische Unterstützung notwendig. Da wir einer Entscheidung über die Fortentwicklung des Projekts an dieser Stelle allerdings nicht vorgehen möchten, müssen die spezifischen konzeptionellen Überlegungen, institutionellen Möglichkeiten und notwendigen Rahmenbedingungen zu einem späteren Zeitpunkt vorgestellt und ausführlich diskutiert werden. Wir möchten an dieser Stelle aber nachdrücklich für diesen Ansatzpunkt werben und zur Anregung der Möglichkeiten folgende Vorüberlegungen skizzieren:

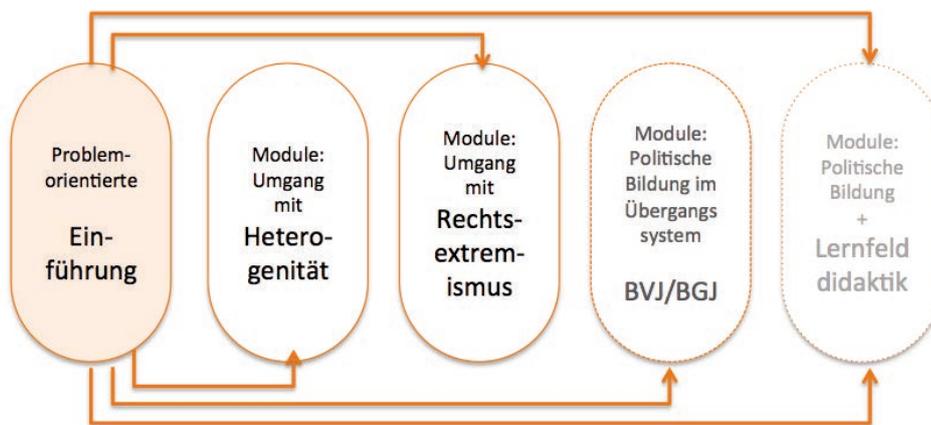


Abb. 43 Skizze eines digitalen Hoch-/Weiterbildungsschulkurses/-materials

Natürlich ist die Konzeption und Gestaltung jedes einzelnen Moduls aufwendig und technisch hoch anspruchsvoll. Wir glauben trotz allem, dass mit dem hier vorgelegten Bericht bereits ein erster substanzieller Beitrag zu einem solchen Konzept geleistet wurde. Zudem sind wir davon überzeugt, dass ein solches Projekt als langfristig wachsendes Vorhaben konzipiert werden könne, sollte, ja sogar müsste. Das heißt, wenn sich nicht alle Ressourcen im Förderzeitraum realisieren lassen, könnten diese – sofern ein robuster, integrationsfähiger Rahmen geschaffen wurde – auch nach Ende des Projekts noch nach- und fortentwickelt werden. In Kooperation mit Trägern wie der Bundeszentrale oder auch interessierten Landeszentralen könnte zudem möglicherweise das technische Know-how und die Distribution des Materials sichergestellt werden.

Leider lassen sich die Probleme, die in Jahrzehnten der Vernachlässigung des politischen Bildungsbereiches in den berufsbildenden Schulen entstanden sind, nicht über Nacht ausräumen. Wir könnten uns aber durchaus vorstellen, mit der Entwicklung eines solchen digitalen Materials einen echten und wirkungsvollen Anfang zu machen.

5.5 Ansatzpunkt 4: Veränderung der zentralen Abschlussprüfungen

Ein sehr spezifischer – gleichzeitig aber nach unserer Einschätzung enorm effizienter – Ansatzpunkt zur Verbesserung der Lage der politischen Bildung in den beruflichen Schulen ließe sich durch eine Neuausrichtung und Neugestaltung der zentralen Abschlussprüfungen erreichen. Denn die zentralen Abschlussprüfungen wirken – das haben wir bereits in 3.3 und 4.3.3 dargestellt – als machtvoller heimlicher Lehrplan, der sich bis tief in die Realität der Unterrichtsstunde hinein auswirkt. Die zentralen Prüfungsvorgaben stehen damit im Brennpunkt einer ganzen Reihe von Problemen der politischen Bildung in den berufsbildenden Schulen. Das heißt gleichzeitig aber auch: Wenn es gelingen würde, die bislang auf kaum mehr als auf die Reproduktion ökonomischer und rechtlicher Fragestellungen fokussierten Prüfungen stärker auf politische Fragestellungen zu fokussieren und kompetenzorientierter zu gestalten, hätte das unmittelbar Auswirkungen auf die Realität des politischen Unterrichts in allen Bundesländern.

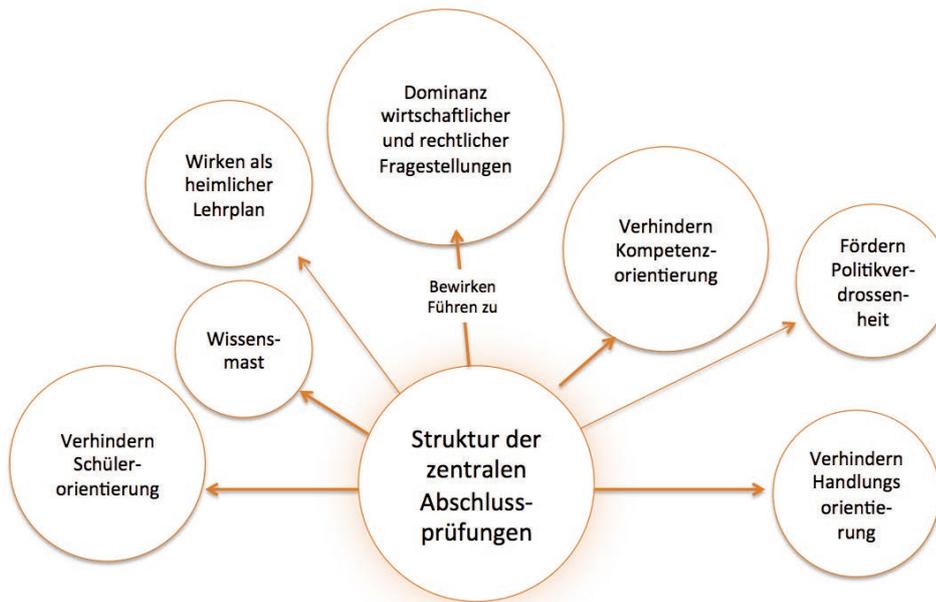


Abb. 44 Wirkungsfeld zentrale Abschlussprüfungen

Unsere Kompetenzen und Möglichkeiten in diesem Kontext:

Obwohl wir die Möglichkeiten einer konkreten Einflussnahme des Projekts „Analyse und Entwicklung politischer Bildung im Bereich der beruflichen Bildung“ auf die Prüfungsausschüsse der Kammern nicht besonders optimistisch einschätzen, halten wir diesen Ansatzpunkt für absolut faszinierend. Denn *wenn* die Kammern von einem veränderten Prüfungsverfahren überzeugt werden könnten, könnte in eben diesem Kontext mit dem Einsatz minimaler Ressourcen eine enorme Wirkung für die politische Bildung in den berufsbildenden Schulen erreicht werden. Möglicherweise sind die Einflussmöglichkeiten der BOSCH Stiftung (bzw. des Unternehmens BOSCH) hier nicht zu unterschätzen. Wir würden uns deshalb wünschen, mit ihnen gemeinsam über mögliche Strategien zumindest nachzudenken.

5.6. Abschließende Bemerkung

Am Ende dieses Forschungsberichts bleibt uns nur noch, unseren Leserinnen und Lesern für die Geduld und Ausdauer bei der Lektüre unserer leider nicht besonders schlanken Darstellung zu danken. Die Heterogenität des Bildungsbereiches hat auch uns vor nicht unerhebliche Herausforderungen gestellt. Denn ein derart vielgestaltiger und heterogener Forschungsbereich lässt sich leider nicht auf wenigen Seiten angemessen analysieren. Wir hoffen trotz allem, mit diesem Bericht zum Erkenntnisgewinn beigetragen zu haben und freuen uns gespannt auf die Diskussion der Ergebnisse und die Entscheidung über die Ausrichtung der nächsten Projektphase. Wir hoffen, dass wir mit allen Teilen, aber insbesondere mit dem letzten Teil dieses Berichts eine geeignete Grundlage für eine Entscheidung liefern konnten und sind gespannt, mit welchem der skizzierten Bausteine wir uns im nächsten Jahr weiter beschäftigen werden.



Abb. 45 Ansatzpunkte im Verbund

Wir sind uns sehr wohl bewusst, dass wir mit den skizzierten Ansatzpunkten ein Arbeitsprogramm entwickelt haben, mit dem sich in den nächsten 10-15 Jahren eine ganze Armee von Menschen beschäftigen ließe. Aber auch wenn unsere Kapazitäten nicht ausreichen, um das ganze Bündel von Maßnahmen gleichzeitig nach vorne zu bringen, sind wir doch gespannt, welcher Aspekt sich in der gemeinsamen Diskussion als entscheidend, praktikabel und damit nachhaltig bearbeitbar erweisen wird. Ingeheim hoffen wir aber tatsächlich darauf, dass es mit Hilfe von weiteren Kooperationen und Partnern gelingen könnte, mehr als eine Strategie zu verfolgen und damit die politische Bildung in den berufsbildenden Schulen – nach einem langen Dornröschenschlaf – mit Nachdruck wachzuküssen⁴⁷.

⁴⁷ ich wollte schon immer einen Forschungsbericht mit dem Wort „wachküssen“ abschließen.

6. Literatur:

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld 2012 – am 23.12.2012
online unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf
- Beck, Ulrich: Schöne neue Arbeitswelt. Frankfurt 2007
- Behrens, Rico: Solange sie nichts kaputt machen. Schwalbach/Ts. 2013 im Erscheinen
- Besand, Anja u.a.: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts. 2011
- Besand, Anja: Politikdidaktik zwischen PISA und Bologna. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 1/2011, S. 187-196
- Besand, Anja (Hrsg.): Politische Bildung RELOADED. Perspektiven und Impulse für die Zukunft. Schwalbach/Ts. 2006
- Besand, Anja: Politik - Nein Danke. Probleme mit der Sichtbarkeit der Politik. In: Oberreuter, Heinrich (Hrsg.): Standortbestimmung politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2009, S. 253-266
- Besand, Anja: Zurück in die Zukunft? Über Konzepte von Konzepten. Über die Bedeutung von Wissen und Vorstellungen davon was Kompetenzen sind. In: Goll, Thomas (Hrsg.): Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte. Schwalbach/Ts. 2011, S. 71-79
- Besand Anja: Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischer und politischer Bildung im Zeitalter neuer Medien. Schwalbach/Ts. 2004
- Biesinger, Albert/Jakobi, Josef/Kießling, Klaus/Schmidt, Joachim (Hrsg.): Lernfelddidaktik als Herausforderung. Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Norderstedt 2005
- Borries, Bodo von: Erwartungen an Erfahrungen mit und Wirkungen von Geschichtsschulbüchern - empirische Befunde. In: Doll, Jörg/Frank, Keno/Fickermann, Detlef/Schwippert, Knut (Hrsg.): Schulbücher im Fokus: Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster 2012
- Bosch Gerhard: Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden 2010, S. 37-61
- Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Berlin 2007
- Darmann-Finck, Ingrid: Interaktionistische Pflegedidaktik. In: Olbrich, Christa (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik, München 2009, S. 1-21
- Dobischat, Ralf: Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In: Bosch,

- Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden 2010, S. 101-131
- Dubet, Francois: Ungerechtigkeiten. Zum subjektiven Ungerechtigkeitsempfinden am Arbeitsplatz. Hamburg 2008
- Girtler, Roland: „Herrschaften wünschen zahlen“. Die bunte Welt der Kellnerinnen und Kellner. Wien/Köln/Weimar 2008
- Grammes, Tilman (Hrsg.): Fachtagung Politik/Wirtschafts- und Sozialkunde. Handlungsorientierung – ein didaktisches Prinzip politischer Bildung an Berufsschulen auf dem Prüfstand. Eine Zwischenbilanz. Neusäß 1995
- Grammes, Tilman: Kommunikative Wirtschaftsdidaktik. In: Ders.: Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen 1998
- Grammes, Tilman: Schlüsselqualifikation Gestaltungskompetenz. Ein Lehrlingskonflikt in einem Großunternehmen. In: Weinbrenner, Peter (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Wetzlar 1991a
- Grammes, Tilman: Wahrnehmung von Arbeit. In: Claußen, Bernhard u.a. (Hrsg.): Herausforderungen – Antworten. Politische Bildung in den neunziger Jahren. Opladen 1991b, S. 237-250
- Greb, Ulrike: Der Strukturgitteransatz in der Pflegedidaktik. In: Olbrich, Christa (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik. München 2009, S. 23-43
- Greinert, Wolf Dietrich/Schlömer, Rainer: Politische Erziehung über den Beruf – eine berufspädagogische Illusion? In: Geißler, Karlheinz A./Greinert, Wolf-Dietrich/Heimerer, Leo/Schelten, Andreas/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner o.O. 1992, S. 259-275
- Hahne, Klaus: Die Lernfelddiskussion und der Bezug zum handlungsorientierten Lernen. In: Die berufsbildende Schule. 52/2000/9, S. 259-267
- Harth, Thilo: Politisches Lernen und berufliche Lernfelder. In: Kursiv – Journal für politische Bildung. 1/2010, S. 52-61
- Henkel, Ludwig: Ausbildung von Politiklehrern für berufliche Schulen. Schwalbach/Ts. 1997
- Hippe, Thorsten: Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden 2010
- Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden, hrsg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus: Band IV, Stuttgart. 1964
- Jung, Eberhard: Politische Bildung in Arbeit und Beruf – Die Gestaltung von Arbeits- und Lebenssituationen. Frankfurt/M. 1993
- Jung, Eberhard: Politikunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn 2005, S. 221-240

- Kahlert, Joachim: Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaften? In: Fuchs, Ernst/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht. Bad Heilbrunn 2010, 41-56
- Katenmeyer, Rolf/Wenning, Günter: Politische Bildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Berufliche Schulen. Bestandsaufnahme – Möglichkeiten. In: Jung, Eberhard (Hrsg.): Neue Akzente in der Lehrerbildung. Schwalbach 2001, S. 74-78.
- Kenner, Martin: Berufliche Perspektiven und politische Orientierungen von Schülern im Übergangssystem. In: bwp@ Spezial 5, September 2011
- Kerschensteiner, Georg: Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band I. Paderborn 1966
- Kettschau, Irmhild: Kompetenzmodellierung in der Beruflichen Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BBNE). In: Haushalt in Bildung & Forschung, 1. Jhg. 2012, Heft 1, S. 1-20
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Zisenis, Dieter (Hg.) Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung. Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung. Göttingen 2011
- Kultusministerkonferenz: 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. Bonn 2007
- Kultusministerkonferenz: Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2010-2020. Berlin 2011, online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/BERICHT_MODELLRECHNUNG_online.pdf 27.12.2012
- Lange, Hermann: Das Verhältnis von Pädagogik und Politik in historisch-systematischer Perspektive. In: Geißler, Karlheinz A./Greinert, Wolf-Dietrich/Heimerer, Leo/Schelten, Andreas/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. o.O. 1992, S. 41-75
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts 2010
- Melzer, Wolfgang: Jugend und Politik in Deutschland. Gesellschaftliche Einstellungen, Zukunftsorientierungen und Rechtsextremismus-Potential Jugendlicher in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1992
- Möller, Lucca/Hedtke, Reinhold: Wem gehört die ökonomische Bildung. Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Bielefeld 2011. Online zugänglich unter: http://www.iboeb.org/moeller_hedtke_netzwerkstudie.pdf 26.12.2012
- Möller, Christian. Rechtsextremismus – Ein Tabu für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik? Bericht über die Tagung des Verbandes der Studierenden der Berufspädagogik (VSB) vom 18.-20. Juni 1993 in Stade. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 89. Band. Heft 5. Wiesbaden

- Nattes, Michael: Rechtsextreme Einstellungen von BerufschülerInnen – eine empirische Untersuchung. Online zugänglich über: http://www.weiterdenken.de/downloads/Studie_Rechtsextremismus_Berufsschule_wd_v2.pdf
- Nickolaus, Reinhold: Ansprüche an die Politische Bildung an Berufsbildenden Schulen – Anmerkungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung. In: Jung, Eberhard/Retzmann, Thomas (Hrsg.): Politische Bildung an berufsbildenden Schulen. Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung. 11. Hochschultage Berufliche Bildung 2000, Bielefeld 2000, S. 10-23
- Nickolaus, Reinhold: Prozesse und Effekte politischer Bildung an beruflichen Schulen. In: Jung, Eberhard/Kenner, Martin (Hrsg.): Neue Bildungsmedien in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung. Didaktische Ansätze – Lerneffekte – Chancen. 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, Bielefeld 2004, S. 75-93
- Oberländer, Ralf: Konfliktmanagement im Jugendarbeitsschutz im Hotel- und Gastronomiegewerbe – Berufspädagogik als Dienstleister der Betriebe? Hamburg 2012 (Masterarbeit der Universität Hamburg)
- Oesterreich, Detlef: Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung. Der Stellenwert psychischer Faktoren für politische Einstellungen – eine empirische Untersuchung von Jugendlichen in Ost und West. Weinheim/München 1993.
- Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Beruflicher Fachrichtungen. Bielefeld 2010
- Panke, Martina/Sötje, Karin/Steil, Armin (Hrsg.): Biographisches Lernen in der beruflichen Sozialisation. Konzepte politischer Bildung für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Münster 2010
- Pukas, Dietrich: Berufsschulpolitik und politische Bildung in der Berufsschule. Hamburg 2009
- Retzmann, Thomas (Hrsg.): Wirtschafts- und Unternehmensethik in der ökonomischen und politischen Bildung – Curriculumentwicklung im Projekt »ethos«. In: Politisches Lernen, Jg. 27 (2009) Nr. 1/2, S. 87-94
- Rexing, Volker: Lernfeldkonzeption und fächerübergreifender Unterricht – ein integrativ-interdisziplinärer fachdidaktischer Ansatz am Beispiel der politischen Bildung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 61, Heft 3/2009, S. 81-87
- Richter, Helmut: Berufsschule und Arbeitsprozess: Stand der Diskussion. In: Lernen und Lehren, Heft 64/2001, S. 155-161.
- Sander, Wolfgang: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 1996
- Schroeder, Klaus: Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland: Ein Ost- West-Vergleich. Paderborn 2004
- Speckenbach, Benjamin/Zurstrassen, Bettina: Wirtschaftskrisen im historischen Vergleich. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Auch das Berufliche ist politisch. Bonn 2012, S. 145-176

- Schröder, Wilhelm: Berufskolleglehrkräftesicherung – vlbs in der Offensive. In: bbw 11/2012, S. 1.
- Schröder, Wilhelm: Nur Lippenbekenntnisse? Was tut die Landesregierung für Berufskollegs? In: bbw 12/12. S. 1
- Tiemann, Michael/Schade, Hans-Joachim/Helmrich, Robert/Hall, Anja/Braun, Uta/Bott, Peter: Berufsfeld-Definitionen des BiBB. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bonn 2008
- Uhe, Ernst: Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Berufsbildung Heft 88/89, Jg. 2004, S. 4-8
- Weinbrenner, Peter (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen für die politische Bildung an beruflichen Schulen. Wetzlar 1991
- Weinbrenner, Peter: Der Wandel der Politikdidaktik in der Berufsschule (1945-1991). In: Geißler, Karlheinz A./Greinert, Wolf-Dietrich/Heimerer, Leo/Schelten, Andreas/Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. o.O. 1992, S. 276-322
- Zurstrassen, Bettina: Das Lernfeldkonzept an Berufsschulen: von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen. In Gesellschaft-Wirtschaft-Politik (GWP) Heft 3/2009, S. 437-448
- Zurstrassen, Bettina: Ist Politikunterricht im Konzept der Lernfelddidaktik ein elitäres Modell? In: Goll, Thomas (Hrsg.): Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte. Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Band 10. Schwalbach/Ts. 2011, S. 123-134
- Zurstrassen, Bettina: Politisches Lernen in der beruflichen Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Auch das Berufliche ist politisch. Bonn 2012, S. 9-31
- Zurstrassen, Bettina: Sozialstruktur und gesundheitliche Ungleichheit. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Auch das Berufliche ist politisch. Bonn 2012, S. 59-88
- Zurstrassen, Bettina: Das Thema „extreme Rechte“ in der Lehreraus- und -weiterbildung für sozialwissenschaftliche Unterrichtsfächer. In: Politisches Lernen, Heft 1-2/2010, S. 5-10
- Zurstrassen, Bettina/Müller, Denise: Politische Bildung an Berufsschulen: Warum tun sie nicht, was sie wissen? In: Politik unterrichten, Heft 1/2011, Jg. 26, S. 52-71
- Zurstrassen, Bettina: Das Unterrichtsfach Politik in der Lernfelddidaktik. Entwicklung eines politisch reflektierten Professionsverständnisses als Aufgabe der Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 62, Heft 2/2010, S. 51-53

7. **Anhang**

I Verzeichnis zugelassener Schulbücher

II KMK Elemente

I Liste der im Winter 2012 zugelassenen Schulbücher für den Lernbereich Politik/Wirtschaft/Gesellschaft an beruflichen Schulen der Bundesrepublik

Quelle: Datenbank Zugelassener Schulbücher des Georg Eckert Instituts für internationale Schulbuchforschung⁴⁸

1. Anstöße - Politik ; [Schülerbd.]. 1. Aufl., 1. Dr. 2005
2. Anstöße Politik ; [Schülerbd.]. [Grundlegend aktualisierte Ausg.], 1. Aufl. 2010
3. Ausbildung aktiv ; . Allg. Bereich 1996
4. Ausbildung aktiv ; . Allg. Bereich 1992
5. Ausbildung aktiv ; . Allg. Bereich 1994
6. Basislernbaustein Sozialkunde, Wirtschaftslehre für die Berufsfachschule I. 1. Aufl. 2007
7. Basiswissen Politik für berufliche Schulen. 2. Aufl. 2008
8. Beruf und Gesellschaft ; [Schülerbd.]. Grund- und Fachstufe, 4. Aufl. 2007
9. Betrifft Sozialkunde ; [Lehr-/Fachbuch]. 5. Aufl. 2008
10. Betrifft Sozialkunde ; [BOS 2], [Schülerbd.]. [Rheinland-Pfalz], 1. Aufl. 2006
11. Betrifft Sozialkunde ; [BOS 1], [Lehr-/Fachbuch]. [Rheinland-Pfalz], 1. Aufl. 2005
12. Betrifft Sozialkunde, Wirtschaftslehre ; [Lehr-/Fachbuch]. 5. Aufl. 2008
13. Blickfelder Politik ; [Lehr-/Fachbuch]. 1. Aufl. 2006
14. Blickfelder Politik ; [Lehr-/Fachbuch]. 2. Aufl. 2010
15. Blickpunkte - Politik, Sozialkunde für berufliche Schulen ; [Schülerbd.]. 2., aktualisierte Aufl. 2007
16. Blickpunkte - Politik, Sozialkunde für berufliche Schulen ; [Schülerbd.]. 2005
17. Buchners Kolleg Politik ; [8]. 1. Aufl., 1. Dr. 2005
18. Buchners Kolleg Politik ; [7]. 2. Aufl., 1. Dr. 2005
19. Buchners Kolleg Politik ; [6]. 1. Aufl., 2. Dr. 2004
20. Buchners Kompendium Politik ; [Schülerbd.]. 1. Aufl. 2008
21. Buchners Themen Politik ; Bd. 3, [Schülerbd.]. 1. Aufl., 1. Dr. 2005
22. Buchners Themen Politik ; Bd. 2, [Schülerbd.]. [Gesamtschule, Gymnasium, Sek. II], 1. Aufl., 1. Dr. 2003
23. Das politische System der Bundesrepublik Deutschland ; [Schülerbd.]. 1. Aufl. 2010
24. Demokratie gestalten ; [Schülerbd.]. 5. Aufl. 2010
25. Demokratie heute - für die Fachhochschulreife ; [Schülerbd.]. 1. Aufl. 2008
26. Demokratie heute - für die beruflichen Schulen ; [Schülerbd.]. 1. Aufl., 1. Dr. 2009
27. Demokratie heute für die Berufsfachschulen. Baden-Württemberg, 1. Aufl. 2011
28. Demokratie in Deutschland und Europa. Dr. A 1 2006
29. Die moderne Gesellschaft in Deutschland ; [Schülerbd.]. [Gesamtschule, Gymnasium, Sek. II], 1. Aufl., [Nachdr.] 2008
30. Duden - Politik ; [Schülerbd.]. Gymnasiale Oberstufe, 1. Aufl., 2. Dr. 2005

⁴⁸Die Datenbank enthält die ab Schuljahr 2010/2011 für den Unterricht in staatlichen, deutschen

Schulen zugelassenen Schulbücher

31. Duden - Politik ; [Schülerbd.]. Gymnasiale Oberstufe, 2., aktualisierte Aufl., [Nachdr.] 2009
32. Exakt! ; [Schülerbd.]. 3. Aufl. 2010
33. Fit in WiSo ; [Schülerbd.]. [Ausg.] B, 1. Aufl. 2007
34. Gemeinsam handeln ; [Schülerbd.]. Ausg. Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, 4. Aufl. 2007
35. Gemeinsam handeln ; [Schülerbd.]. [Neubearb.], 8. Aufl. 2010
36. Gemeinsam handeln ; [Schülerbd.]. Neubearb., 7. Aufl. 2007
37. Gemeinschaftskunde ; [Schülerbd.]. 5. Aufl. 2009
38. Gemeinschaftskunde ; [Schülerbd.]. Ausg. Sachsen, [Berufsschule, Berufsfachschule], 5. Aufl. 2007
39. Gesellschaft im Wandel. Dr. A 1 2006
40. Globale politische Strukturen und Prozesse. Dr. A 1 2006
41. Globalisierung und internationale Politik ; [Schülerbd.]. [Gesamtschule, Gymnasium, Sek. II], 1. Aufl. 2008
42. Grundwissen Politik. 1. Aufl., 1. Dr 2008
43. Handlungswissen Politik ; 4/5, [Schülerbd.]. Rheinland-Pfalz, 1. Aufl. 2006
44. Horizonte - Geschichte für die Oberstufe ; 1, [Schülerbd.]. [2-bänd. Ausg.], 1. Aufl., 1. Dr. 2003
45. Horizonte - Geschichte für die Oberstufe ; 2, [Schülerbd.]. [2-bänd. Ausg.], 1. Aufl., 1. Dr. 2003
46. Ich - wir. 5., vollst. überarb. Aufl. 2010
47. Ich - wir, Gemeinschaftskunde ; Lehr- und Arbeitsbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. 2006
48. Job fit - Gemeinschafts- und Wirtschaftskunde ; Berufseinstiegsjahr, [Schülerbd.]. Baden-Württemberg, 1. Aufl. 2008
49. Jugend und Politik ; [Schülerbd.]. Ausg. Niedersachsen, 9. Aufl. 2005
50. Jugend und Politik ; [Schülerbd.]. Ausg. Niedersachsen, 10. Aufl. 2008
51. Kompaktwissen Politik ; [Lehr-/Fachbuch]. 5. Aufl. 2010
52. Leitfragen Politik. 1. Aufl. 2010
53. Mensch & Politik - Sozialkunde ; [Schülerbd.]. Rheinland-Pfalz, Sekundarstufe II, Dr. A 2010
54. Mensch und Politik ; Kl. 11/12, [Schülerbd.]. Thüringen, [Gymnasium, Sekundarstufe II], Dr. A 1 2009
55. Mensch und Politik SII. [Ausg. für Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und das Saarland, Gesamtschule, Gymnasium, Sekundarstufe II], Dr. A 1 2007
56. Methodentrainer Gesellschaftswissenschaften. 1. Aufl., 1. Dr. 2010
57. Mitgestalten ; [Schülerbd.]. [Baden-Württemberg], 13. Aufl. 2008
58. Mitgestalten. Sachsen, 5. Aufl. 2007
59. Mitmachen - Politik ; [Schülerbd.]. Berufsfachschule 2011
60. Netzwerk Politik ; [Schülerbd.]. 10. Aufl. 2009
61. Politik ; [Schülerbd.]. BOS/FOS, 4. Aufl., [korrigierter Nachdr.] 2009
62. Politik - Verstehen und Handeln ; [Schülerbd.]. 5., völlig überarb. und erw. Aufl. 2009
63. Politik - Wir sind dabei ; Jgst. 9/10, [Lehr-/Fachbuch]. [Wirtschaftsschule, Bayern], 1. Aufl. 2009
64. Politik im Blick. 1998
65. Politik und Beruf ; [Schülerbd.]. 1. Aufl., 1. Dr. 2009
66. Politisch denken - Politisch handeln ; [Schülerbd.]. 1. Aufl., Landesausg. 2010
67. Politische Strukturen und Prozesse in Deutschland. Dr. 1 2008

68. Sozialkunde ; [Gesamtbd., Schülerbd.]. 1. Dr. 2007
69. Sozialkunde ; [Gesamtbd.], [Schülerbd.]. [Neuausg.] 2010
70. Sozialkunde FOS, BOS ; Bd. 2, [Lehr-/Fachbuch]. [Bayern], 2. Aufl. 2008
71. Sozialkunde FOS, BOS ; Bd. 1, [Lehr-/Fachbuch]. [Bayern], 2. Aufl. 2007
72. Sozialkunde FOS, BOS ; Bd. 3, [Lehr-/Fachbuch]. [Bayern], 1. Aufl. 2009
73. Sozialkunde und Wirtschaftslehre in Lernbausteinen. 6. Aufl. 2007
74. Sozialstruktur - soziale Ungleichheit - sozialer Wandel. 2007
75. WISO. 8. Aufl. 2011
76. WISO schnell und leicht. 4., aktualisierte Aufl. 2011
77. Was uns angeht ; [Schülerbd.]. 2005
78. WiSo ; [Schülerbd.]. 1. Aufl. 1997
79. WiSo - Wirtschafts- und Sozialkunde. 1. Aufl., 1. Dr. 2006
80. Wirtschaft ; [Schülerbd.]. [Gesamtschule, Gymnasium, Sek. II], 1. Aufl. 2008
81. Wirtschaft und Gesellschaft ; [Schülerbd.]. 6. Aufl. 2008
82. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik ; Bd. 1 = [Einführungsphase, Jgst. 11]. [Neubearb.], Dr. A 1 2007
83. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik. Dr. A 1 2006
84. Wirtschafts- und Sozialkunde. Berufsbildende Schulen, 1. Aufl., [Nachdr.] 2010
85. Wirtschaftspolitik im Zeichen der Globalisierung. 1. Dr. 2008
86. Wirtschaftspolitik in der sozialen Marktwirtschaft. Dr. A 1 2006
87. Zeitfragen ; [Schülerbd.]. 2. Aufl., 1. Dr. 2004
88. Zeitfragen ; [Schülerbd.]. Bayern, 1. Aufl., 1. Dr. 2005
89. Zeitfragen ; [Schülerbd.]. [Neubearb.], 1. Aufl., [Nachdr.] 2008
90. Zeitfragen ; [Schülerbd.]. [Neubearb.], 1. Aufl. 2008
91. Zukunft gestalten - Politik ; Lehr-/Fachbuch. 3. Aufl. 2006
92. Zukunft gestalten - Politik ; [Lehr-/Fachbuch]. 4. Aufl. 2011
93. Zur Sache: Sozialkunde ; [Schülerbd.]. 1. Aufl., [Nachdr.] 2006

**Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich
Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe**

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.05.2008)

Die nachfolgenden Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde sind auf entsprechende Ausbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen gewerblich-technischer Ausbildungsordnungen für anerkannte Ausbildungsberufe gemäß Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung bezogen. Sie wurden auf der Grundlage des "Gemeinsamen Ergebnisprotokolls" vom 30.05.1972 mit dem Bund abgestimmt.

Die Elemente berücksichtigen in einem für die Vermittlung notwendigen Umfang von 40 Unterrichtsstunden nur den nach § 38 Berufsbildungsgesetz/§ 32 Handwerksordnung für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff der Berufsschule, deren Bildungsauftrag in diesem Bereich insgesamt jedoch darüber hinaus geht.

Die nachfolgend aufgeführten Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände beziehen sich daher in besonderem Maße auf den jungen Menschen in der Berufs- und Arbeitswelt. Dabei sind die Aspekte von besonderer Bedeutung, die sich auf die Abhängigkeiten, Sicherheiten und Gestaltungsmöglichkeiten des Einzelnen und der Gruppe in der Berufs- und Arbeitswelt beziehen.

Die inhaltliche und zeitliche Zuordnung zu den Fächern des Berufsschulunterrichts bleibt den Ländern vorbehalten.

**Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände für den Unterricht in der Berufsschule
im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe**

Prüfgebiet	Themenbereich	Inhalt
Der Jugendliche in Ausbildung und Beruf	Präsentation des Ausbildungsbetriebes Rechtsrahmen zur Begründung eines Berufsausbildungs- und Arbeitsverhältnisses	Stellung des Betriebes in der Branche/ in der Gesamtwirtschaft, Wandel von Berufen Berufsausbildungsvertrag, Arbeitsvertrag, Arbeitsbedingungen, Arbeitsplatzsicherheit
	Duales System Rechte und Pflichten der Beteiligten	Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung Zuständige Stellen, Arbeitsrecht, Arbeitsschutz Arbeitsgerichtsbarkeit
	Möglichkeiten und Grenzen der betrieblichen Mitbestimmung Partizipationsstrategien	Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen Betriebsrat, Jugend- und Auszubildendenver- tretung, Tarifrrecht, Tarifverträge
	Lebenslanges Lernen Wandlung der Arbeitswelt	Berufliche Fortbildung und Umschulung Staatliche Fördermaßnahmen Mobilität und Flexibilität des Einzelnen
	Leben, Lernen und Arbeiten in Europa	Europass, Mobilitätsprogramme, Europäische Sozialcharta

**Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände für den Unterricht in der Berufsschule
im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe**

Prüfgebiet	Themenbereich	Inhalt
Nachhaltige Existenzsicherung	<p>Grundzüge des sozialen Sicherungssystems Die Bedeutung für das Individuum und die Gesellschaft</p> <p>Zielkonflikte: Subsidiarität, Eigenverantwortung, Solidarität und Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit sozialer Sicherung</p> <p>Individuelle Lebensplanung und gesellschaftliches Umfeld Selbstverantwortliches und unternehmerisches Denken als Perspektive der Berufs- und Lebensplanung</p>	<p>Versicherungsprinzipien, gesetzliche und private Vorsorge, Sozialversicherungen: Sozialgerichtsbarkeit</p> <p>Entwicklung und Probleme der sozialen Sicherung individuelle Vermögensbildung, Steuern und Transferleistungen des Staates</p> <p>Potentialanalyse, Karriereplanung, Familienplanung Rollenerwartungen von Mann und Frau in der Familie, in der Erziehung und im Beruf Möglichkeiten und Grenzen einer Existenzgründung</p>
Unternehmen und Verbraucher in Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Rahmen weltwirtschaftlicher Verflechtungen	<p>Unternehmensanalyse</p> <p>Rolle der Verbraucher Konsumgewohnheiten verschiedener Bevölkerungsschichten und Geschlechter Individueller Haushaltsplan Rechtsgeschäfte und deren Folgen</p> <p>Berufliche Entwicklung und Existenzsicherung Konzept einer Unternehmensgründung</p> <p>Rolle der Bundesrepublik Deutschland in der Weltwirtschaft Die Auswirkungen der weltwirtschaftlichen Arbeitsteilung</p>	<p>Aufgaben, Aufbau und Ziele von Betrieben und Unternehmen, wirtschaftliche Verflechtungen Rechtsformen am Beispiel einer Personen- und Kapitalgesellschaft</p> <p>Bedürfnisse, Bedarf, Kaufkraft Haushaltsplan und Überschuldung Rechtsgeschäfte, Kaufverträge, Kredite Verbraucherschutz und -beratung</p> <p>Existenzgründung: individuelle, wirtschaftliche, rechtliche Aspekte Wirtschaftsförderung</p> <p>Betriebliche und gesamtwirtschaftliche Arbeitsteilung, Globalisierung Möglichkeiten und Grenzen der Marktwirtschaft</p>