

FORUM

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 112, 2016/1, 127–150

EBERHARD JUNG

Die arbeits- und berufsbezogene politisch-ökonomische Bildung in der Berufsschule: Ziele, Lernfelder, konzeptionelle Umsetzung

KURZFASSUNG: Obwohl die politische Bildung traditionell zum Lehrgegenstand der Berufsschule gehört, genießt sie unter den beteiligten Akteuren zumeist ein geringes Ansehen. Begründet liegt dies in den mit der Schulform einhergehenden Besonderheiten, u. a. einer permanenten, dynamischen technisch-ökonomischen Entwicklung, der engen Kooperation mit den dualen Partnern und dem hohen Maß an fachfremd erteiltem Unterricht. Andererseits definiert der Bildungsauftrag der Schulform („Vermittlung beruflicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenz“) einen hohen Anspruch, der nur über zeitgemäße Konzeptionen zu sichern ist. Im vorgelegten Aufsatz wird der Versuch unternommen, die Vorteile des Lernfeldcurriculums in doppelter Weise zu nutzen. Dabei wird der Kompetenzerwerb über ein Gesamtkonzept angestrebt, das eine politisch-ökonomische Bildung in eigenständigen Lernfeldern und die Behandlung bedeutsamer politisch-ökonomischer Aspekte in berufsbezogenen Lernfeldern synergetisch verschränkt.

ABSTRACT: Although the political education belongs traditionally to the subject of instruction of vocational schools, it enjoys only low respect among the actors involved. The reason for this lies in specific features of this type of school, among other things, in a permanent, dynamic technical and economic development, in a close cooperation with its “dual partners”, and in an high amount of lessons given by teachers untrained in their subjects. On the other hand the educational mission of vocational schools (“knowledge transfer of professional and social competences“) defines a high claim, which can only be secured in applying contemporary concepts. The presented paper is an attempt to take advantage of the learning field Curriculum in two ways: The acquisition of knowledge and skills is sought of in a global approach, that means interlacing synergistically civic-economic education of independent training fields and the approach of significant political and economic issues in vocational learning fields.



This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2016

1. Was ist arbeits- und berufsbezogene politisch-ökonomische Bildung?

Seit der von GEORG KERSCHENSTEINER im Jahre 1900 an der Erfurter Akademie eingereichten Preisschrift „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“¹, die fortan als Gründungsurkunde der Berufsschule galt, war die politische Bildung (damals Bürgerkunde) Lehrgegenstand in der dualen beruflichen Erstausbildung. Die angestrebten Ziele und angewandten Verfahren hatten wenig mit heutigen demokratischen Zielsetzungen (Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Teilhabe) zu tun und sind auf eine konstitutionelle Monarchie am beginnenden 20. Jahrhundert zu beziehen. Jedoch bildete die *Bürgerkunde* in Kerschensteiners Konzeption keine ungewollte Zutat, sondern war legitimatorische Grundlage der Staatsbürgerlichen Erziehung (KERSCHENSTEINER 1901: 43 f.).

Bis in die Gegenwart – also über alle bewegenden Phasen der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts – blieb die politische Bildung, mit jeweils zeitbezogenen Zielen und Intentionen, fester Bestandteil im Curriculum der Berufsschule und in allen weiteren Schulformen des beruflichen Schulwesens, was auch als Anerkennung ihrer Bedeutung zu werten ist. Dies mag auch darin begründet liegen, dass die politische Bildung in der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulwesens, bei all ihrer Bedeutung für die Entwicklung des inhaltlich-fachlichen, sozial-kommunikativen und affektiven Lernens von Kindern und Jugendlichen, aufgrund des Lebensalters der Lernenden Gegenstandsbereiche thematisiert, die hinsichtlich einer aktiven Akteursrolle weit in der Zukunft liegen und über didaktische Kategorien für das Unterrichtsgeschehen erschlossen werden müssen. Hingegen sind die Lernenden der Berufsschule weitgehend im „richtigen Leben“ angekommen. Sie stehen an der Schwelle zum Erwachsenenleben, zur vollen Geschäftsfähigkeit, zur Ausübung aktiver und passiver Staatsbürgerrechte oder haben diese bereits erworben. Sie sind als Staatsbürger, Wirtschaftsbürger, ggf. zivilgesellschaftliche Aktivisten, distanzierte Beobachter oder Nichtwähler Akteure des politischen Geschehens und erfahren die Besonderheiten ökonomischer Verhältnisse im Alltagsleben, in der betrieblichen Wirklichkeit und der Gesellschaft direkt und unmittelbar (JUNG 1993: 40 f.). Viele dieser Herausforderungen treffen die Lernenden jedoch unvorbereitet und unvermittelt, auch weil sich Schule schwer tut in angemessener Weise auf die zeitgemäßen Herausforderungen der Zivil-, Arbeits- und Lebenswelt vorzubereiten. Hier gibt es viel zu tun.

Wie die wenigen empirischen Befunde zur *Lage der politischen Bildung in der Berufsschule* belegen, bleiben die mit dem Fach einhergehenden Chancen für die Lernenden weitgehend ungenutzt. Vergleicht man die über ein Viertel Jahrhundert alten Ergebnisse BÖTTCHERS (1987: 77 ff.)² mit den aktuellen von ANJA BESAND (2014)³ erhobenen Befunden, finden sich nur wenige Unterschie-

- 1 Die Erfurter Akademie hatte um die Einreichung von Konzepten gebeten, wie die männliche Jugend zwischen der Volksschulentlassung und dem Militärdienst „am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen sei“ (KERSCHENSTEINER 1901: Vorwort).
- 2 Anhand einer „Fragebogenaktion“, die BÖTTCHER (1980) als eine Art Pretest verstanden haben will, untersuchte dieser die Situation der politischen Bildung an Berufsschulen aus der Sicht betroffener Lehrer. Auch weichen die 10 Jahre später von HARMS/BREIT (1989) für alle Schulformen ermittelten Befunde, bezogen auf die berufsbildenden Schulen, nicht wesentlich von den Böttcherbefunden ab (dazu JUNG 1993: 43–55).
- 3 So leide die politische Bildung im Alltag beruflicher Schulen an einer geringen Wertschätzung, die sich darin zeige, dass das Fach weitgehend fachfremd und nicht selten unfreiwillig unterrichtet werde. Zudem komme es vor, dass Unterrichtsstunden zugunsten anderer, vermeintlich wichtigerer Fächer oder Lerngegenstände ausfallen (BESAND 2014: 122 f.).

de. Dabei schmerzt es engagierte Lehrkräfte und Didaktiker sehr, dass die Disziplin selbst bei den Adressaten der Bildungsbemühungen, denen zu einer mündigen und selbstbestimmten Lebensführung verholfen werden soll, nur ein geringes Ansehen besitzt (BÖTTCHER 1987: 69 ff.; BESAND 2014: 124), was nicht nur als ein Problem der Schülerschaft zu werten ist.

Angesichts der oben umrissenen lebens- und arbeitsweltlichen Besonderheiten, denen Lernende der Berufsschule unterliegen, wird deutlich, dass die politische Bildung in der Berufsschule inhaltlich und methodisch keine lineare Weiterführung der politischen Bildung des allgemeinbildenden Schulwesens sein darf. Soll sie von den Lernenden ernst genommen werden, sind die zu behandelnden Gegenstandsbereiche auf den Bildungsauftrag und die Bildungsziele der Schulform zu beziehen, gezielt auszuwählen und zu vermitteln. Hieraus resultiert eine besondere politische Bildung, in der spezielle Inhalte anhand spezieller Methoden an spezielle Lernende⁴ vermittelt werden. Gezielt heißt, dass über die lerngruppenspezifischen Besonderheiten hinaus spezielle Interessen der jungen Menschen curricular zu berücksichtigen sind. In Analogie zu den definierten Ausbildungsberufsbildern, die das Wissen und Können am Ende einer Berufsausbildung definieren, sollte die *didaktisch-legitimatorische Leitfrage* lauten: *Über welches politische Wissen und Können (welche Kompetenzen) sollten die Lernenden am Ende der Berufsschule verfügen, um die Herausforderungen ihrer Lebens- und Arbeitswelt bewältigen zu können?* Die anzuwendenden didaktischen Auswahlkriterien wären der Berufs-, Arbeits- und Lebensweltbezug sowie die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung. Diese spezielle politische Bildung würde sich auf die politischen Gegenstandsbereiche der arbeits- und berufsbezogenen Bildungsstufe beziehen. Die hier gemeinte besondere Form ist die *arbeits- und berufsbezogene politische Bildung*.

2. Zielsetzung – Vorgehensweise

Voranzustellen bleibt, dass die arbeits- und berufsbezogene politische Bildung auch allgemeine politische und ökonomische Gegenstandsbereiche (Inhalte, Themen) einbezieht, soweit diese für die Jugendlichen/jungen Erwachsenen spezielle Herausforderungen beinhalten, Betroffenheit auslösen und einer Erklärung bzw. einer geistigen Durchdringung bedürfen. Auch sollte angesichts „des Zusammenrückens“ in der Stundentafel der Berufsschule (berufsübergreifende Fächer) von einer arbeits- und berufsbezogenen *politisch-ökonomischen Bildung* (PoWi) ausgegangen werden. Zur Begründung der These sei aus der administrativen Perspektive angeführt, dass die KMK über einige Vorgaben die Zusammenführung der politischen und ökonomischen Gegenstandsbereiche (außerhalb des Lernfelds Wirtschaft und Verwaltung) angeregt hat.⁵ Auch verdeutlicht eine genau-

- 4 Die Lernenden der Berufsschule besitzen einschlägige Erfahrungen mit der politischen Bildung (weniger mit der ökonomischen). Jeder Lernende hat mindestens neun Schuljahre absolviert, in denen die Fächer der politisch-ökonomischen Bildung (Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Wirtschaftslehre, PoWi) ordentliche Schulfächer bildeten. Im Jahre 2012 verfügte die überwiegende Mehrheit (66,3 %) über einen mittleren Bildungsabschluss (42,3 %) oder eine Hochschulberechtigung (24,0 %; BMBF-BBB 2014: 28).
- 5 So resultiert aus der Stundentafel für die Berufsschule (max. 12 WSt.; 8 plus 4) und den curricularen Anforderungen des berufsübergreifenden Unterrichts (Politik, Wirtschaft, Deutsch, Fremdsprache, Stützunterricht) eine zeitliche Enge, die in vielen Bundesländern zu einer Zusammenlegung (PoWi) oder zu Periodisierungen (nicht durchgehende Unterrichtung) der Fächer Politik (Gemeinschaftskunde, Sozialkunde) und Wirtschaftslehre führte.

ere Analyse, dass bei den arbeits- und berufsbezogenen Inhalten – vom „gerechten“ Lohn über die Mitbestimmung bis hin zur betrieblichen Nachhaltigkeit – politische und ökonomische Erklärungen ohnehin nur schwer voneinander zu trennen sind. Darüber hinaus besitzen die meisten Herausforderungen der realen Welt, die als Lerngegenstände der politischen Bildung gelten (z. B. dritte Welt, Nachhaltigkeit, Migration), nicht nur eine starke Affinität zur ökonomischen Bildung sondern beziehen darüber hinaus andere Schulfachinhalte (z. B. Geschichte, Geografie, Ethik) ein.

Wer angesichts einer eher bescheidenen (berufs-) schulischen Lage des Faches derartige Konzepte entwirft und dabei hohe normative Ansprüche formuliert, der sei gefordert offenzulegen, wie und auf welche Weise diese zu erfüllen sind (Kategorialer Imperativ der Didaktik). Diesen Anspruch will der vorgelegte Beitrag (in der erforderlichen Kürze) zumindest teilweise erfüllen. Ausgehend von den Bildungszielen der Berufsschule (Kap.2) werden Anforderungen und Ziele der politisch-ökonomischen Bildung begründet. Im Zusammenhang mit dem Interessenbezug für die Lernenden werden im Weiteren die Besonderheiten des Arbeits- und Berufsbezugs verdeutlicht, die einer curricularen Berücksichtigung bedürfen. Die Beantwortung der vorangestellten didaktisch-legitimatorischen Leitfrage: Über welche Kompetenzen Lernende verfügen sollen ..., *um die Herausforderungen ihrer Lebens- und Arbeitswelt bewältigen zu können* (s. o.), wird über ein Lernfeldcurriculum der politisch-ökonomischen Bildung angestrebt. Dabei erfolgt die Ableitung der zu behandelnden Gegenstandsbereiche und der zu vermittelnden Kompetenzen aus einer kurzen analytischen Durchdringung von Herausforderungen der Arbeits- und Lebenssituationen, denen sich die jungen Menschen gegenwärtig oder in der vermuteten Zukunft ausgesetzt sehen. Diese gilt es von den Lernenden fachlich fundiert und möglichst selbsttätig zu erschließen.

Alles dies sowie die anschließenden didaktischen Einordnungen und Reflektionen⁶ hat in einer für Zeitschriftenbeiträge gebührenden Kürze zu geschehen. Dabei versteht sich das hier Vorgelegte als ein Vorschlag für (schulische, überschulische) Curriculumkommissionen, die anstreben, Lernfeldstrukturen in der politisch-ökonomischen Bildung der Berufsschule zu etablieren. Als inhaltlich fixiert gelten dabei administrative Prüfungsinhalte, wie z. B. die von der KMK (2011: Anlage 3) definierten Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände für den Unterricht in der Berufsschule für gewerblich-technische Berufe.⁷ Der curriculare Rest ist, in der Verantwortung, dass die Lerninhalte für die meisten Lernenden die letzte Bildungsinstanz für ein geordnetes politisch-ökonomisches Lernen sind, frei gestaltbar.

3. Bildungsziele: Berufliche und gesellschaftliche Handlungskompetenz

Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz bildet das unumstrittene Leitziel der beruflichen Bildung (BADER/MÜLLER 2002: 176 f.). Sie wird in Kooperation zwischen den dualen Partnern (Berufsschule, Ausbildungsbetrieb) in den Lernorten der beruflichen Bildung erworben und zielt auf eine Bewährung in beruflichen Handlungssituationen. Hinsichtlich des Bildungsauftrags der Berufs-

6 Diese sind erforderlich, da Berufsschullehrerinnen und -lehrer in den Erhebungen oftmals äußern, von der fachdidaktischen Seite im Stich gelassen zu werden.

7 Diese gelten für die gewerblich-technischen Ausbildungsberufe, für die kaufmännischen sind die ökonomischen Inhalte Teil des berufsbezogenen Unterrichts.

schule definiert die KMK, dass „den Schülern und Schülerinnen berufliche und allgemeine Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln“ seien (KMK 2007: 9). Dabei sollten die vorher erworbene allgemeine Bildung erweitert und die Lernenden „zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ befähigt werden (ebd.). Ziel sei der Erwerb der Bereitschaft und Fähigkeit von Menschen, „sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 1996: 24 f.; 2011: 14 f.). Damit definiert die KMK in Übereinstimmung mit den Schulgesetzen der Bundesländer den Bildungsauftrag der Berufsschule weit über den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz hinaus.

Hervorzuheben bleibt, dass die verwandte Zielbeschreibung *Befähigung zur Mitgestaltung* einen Bildungsanspruch beinhaltet, der die Selbst- und Mitbestimmung einschließt und auf Urteils-, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit mündiger Subjekte in allen Lebensbereichen („gesellschaftliche, berufliche und private Situationen“) zielt. Der Erwerb der Befähigung und deren verantwortliche Anwendung erfordern mehr als die Vermittlung von Wissen über theoretische Gestaltungsmöglichkeiten, sondern impliziert Formen der Eigeninitiative, der Selbstregulation und des handelnden Erwerbs.

Deutlich wird, dass diese Zielbeschreibungen besondere Anforderungen an die Politische Bildung in der Berufsschule enthalten. Deshalb hat sie curricular einerseits Gegenstandsbereiche zu bearbeiten, die sich durch Lebensweltbezug, Aktualität, Bedeutung usw. in besonderer Weise als Lerngegenstände eignen, jedoch auch Inhalte einer allgemeinbildenden politischen Bildung sein können. Als Beispiele seien Migration, Nachhaltigkeit und internationale Konflikte zu nennen. Andererseits hat sie arbeits- und berufsfeldbezogene Gegenstandsbereiche zu bearbeiten, die angesichts eines dynamisch technischen Fortschritts und permanenter sozioökonomischer Veränderungen neue Qualitäten des Arbeits- und Berufsbezugs hervorgebracht haben und mit geänderten Arbeitsverhältnissen und Reproduktionsbedingungen einhergehen (JUNG 2014: 11). Denn wenn die Berufsschule die mit ihrem Bildungsauftrag einhergehenden Aufgaben erfüllen und die Lernenden zur Bewältigung von Herausforderungen in *gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen* befähigen will, muss die politisch-ökonomische Bildung in der Berufsschule inhaltlich und methodisch anders sein als eine lineare Weiterführung der politischen Bildung des allgemeinbildenden Schulwesens.

4. Exkurs: Aspekte eines zeitgemäßen Arbeits- und Berufsbezugs

Soll nun das Besondere der *arbeits- und berufsbezogenen politisch-ökonomischen Bildung* verdeutlicht werden, gilt es die berufs- und arbeitsweltlichen Bezüge zu reflektieren. Hier erfordern die didaktischen Kategorien Gegenwartsbezug und Zukunftsbedeutung, das für die Berufs- und Arbeitswelt Grundlegende sowie die vom aktuellen Wandel verursachten Herausforderungen in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen.⁸

Die Arbeitswelt war in den letzten 25 Jahren neben einem dynamisch technischen Fortschritt von weiteren tief greifenden Veränderungsprozessen betroffen, die wirtschaftstheoretisch vom marktliberalen Gedankengut (Stichworte: Liberalisierung, Privatisierung, Deregulierungen, Fle-

8 Mit dieser Zielsetzung erfüllt das Nachstehende die Funktion einer (kurzen) Sachanalyse.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2016

xibilisierung usw.) getragen wurden (JUNG 2012: 22 f.). Im Rahmen sich ändernder internationaler Konkurrenzverhältnisse (Europäisierung, Globalisierung) lieferten nationale Regulierungsgrade und tarifgebundene Arbeitskosten die Gründe für die Verlagerung von Produktionsstätten und Arbeitsplätzen. Der dadurch ausgelöste Standortwettbewerb führte über Absenkungen von Löhnen, Schutzrechten und Transferleistungen, flankiert von einer Rückführung von Partizipationsrechten, zu einem Wandel in den Arbeitsverhältnissen. In deren Verlauf entstand am oberen Rand ein neuer Arbeitnehmertypus, der im ökonomischen Kontext als *Intrapreneur* (Intracorporative Entrepreneur) und im soziologischen als *Arbeitskraftunternehmer* bezeichnet wird. Es handelt sich um einen aktiven und selbstverantwortlichen Typus, der sich – obwohl abhängig beschäftigt – im Binnenverhältnis unternehmerisch verhält. Seine Kennzeichen sind die erweiterte Selbstkontrolle, der Zwang zu einer verstärkten Ökonomisierung der eigenen Arbeitstätigkeit und die Selbstrationalisierung im Sinne einer Verbetrieblung der alltäglichen Lebensführung (VOSS/PONGRATZ 1998: 1; VOSS 2001; dazu: ZURSTRASSEN 2012: 16 f.). Ebenfalls trat neben den in der Sozialen Marktwirtschaft üblichen „Manteltarifbesitzern“ ein neuer an der Peripherie des Arbeitsmarktes anzusiedelnder Arbeitnehmertypus, der mit Arbeitsverträgen ausgestattet wurde, die von den üblichen Standards des Normalarbeitsverhältnisses (sozialversicherungspflichtig, unbefristet, vollzeitlich usw.) abwichen und als atypisch oder prekär⁹ bezeichnet werden (JUNG 2014: 23 f.).

Formen atypischer Beschäftigungsverhältnisse

- Teilzeitbeschäftigung: Weniger als 35 Wochenstunden, die am weitesten verbreitete Form
- Geringfügige Beschäftigung: Mini-Jobs im Rahmen der Hartz-Gesetze (max. Monatseinkommen 450 Euro). Zu unterscheiden sind ausschließlich ausgeübte Mini-Jobs und Mini-Jobs als Nebenerwerbstätigkeiten
- Midi-Jobs: Einkommen in der „Gleitzone“ zwischen 450,01 und 850.– € (durch die Hartz-Gesetze eingeführte Beschäftigungsverhältnisse)
- Leiharbeitsverhältnisse: Beschäftigungsform, die stärkeren konjunkturellen Schwankungen unterliegt (prozyklisch)
- Befristete Beschäftigungsverhältnisse (ohne Auszubildende): zeitlich befristet ohne allgemeinen Kündigungsschutz
- Selbstständigkeit ohne Mitarbeiter: Sie machen inzwischen mehr als die Hälfte aller Selbstständigen aus.¹

Abb. 1: Atypische Beschäftigungsverhältnisse nach HENNEBERGER/KELLER O.J., a. a. O..

- 9 Als prekär werden die vom Normalarbeitsverhältnis abweichenden Arbeitsverhältnisse zusammengefasst, deren negative Auswirkungen sich mehr und mehr zu Lebenslagen verfestigen. Wesentliche Merkmale sind: materieller Mangel, Unsicherheit, ungünstige Arbeitsbedingungen, Anerkennungsdefizite und schwindende Möglichkeiten zu einer längerfristigen Lebensplanung. Ihre Auswirkungen lassen sich nicht auf die Ränder der Arbeitsgesellschaft begrenzen. Sie gelangen über die kollektiven Statusängste der Stammebelegschaft und eine disziplinierende Wirkung bis in deren Mitte (DÖRRE 2006: 174 ff.; HARTMANN 2013).
- 10 Formal gehören sie nicht zu den atypisch Beschäftigten, sollten aber wegen ihrer häufig nur geringen Einkommen und unsicheren wirtschaftlichen Perspektiven in die Betrachtung einbezogen werden. Zur quantitativen Einschätzung der Problematik: Die Zahl der Selbstständigen, die ergänzend Arbeitslosengeld II beziehen, hat sich im Zeitraum von 2007 (66.910) und 2014 (117.904) fast verdoppelt (<http://www.spie->

Die umrissenen Prozesse haben neue Qualitäten in der Arbeits- und Sozialordnung der Bundesrepublik Deutschland bewirkt.¹¹ Dabei hat sich auch das gewandelt, was im didaktischen Kontext als *Arbeitnehmerinteresse* bezeichnet wurde und die didaktische Kategorie *Arbeitnehmerorientierung* speist (JUNG 2012: 24 ff.).¹² In der gebotenen Kürze dokumentiert der nachstehende Tabelleninhalt den Versuch, die *didaktische Kategorie Arbeitnehmerorientierung* der arbeits- und berufsbezogenen politisch-ökonomischen Bildung zeitgemäß zu fassen. Diese zielt auf die Vermittlung der Befähigung zur Wahrnehmung von Interessen als zukünftige Arbeitnehmer. Inhaltlich ergänzen sich traditionelle Anforderungen an eine anspruchsvolle, menschenwürdige, partizipative und ganzheitliche Arbeit durch neue arbeitsweltliche Herausforderungen. Die besondere Qualität der politisch-ökonomischen Bildung resultiert aus den umrissenen Herausforderungen in Arbeit und Beschäftigung, die eine geänderte Interessenbezogenheit, neue Formen der Solidarität, neue Bewertungsakzente, neue Kompetenzen und unterrichtliche Inhalte erfordern (JUNG 2014: 25).

Leitziel: Erwerb der Befähigungen zur Wahrnehmung von Interessen als zukünftige Arbeitnehmer und zur gesellschaftlichen Teilhabe (Zivil-, Staats- und Wirtschaftsbürger)	
Teilbereich: Arbeits- und berufsbezogenes Kompetenzziel Die Lernenden sind bereit und in der Lage Ursachen, Ausmaß und Folgen der technologischen, arbeitsorganisatorischen und arbeitsrechtlichen Entwicklungen (Schwerpunkt Berufsfeld des Ausbildungsberufs) wahrzunehmen und zu beurteilen, sie ggf. in gestaltende Handlungsweisen überzuleiten und damit einhergehende Chancen und Risiken zu reflektieren.	
Interessenbereiche	Inhaltliche Aspekte
Beschäftigung	Besitz bzw. Sicherung eines (Normal-) Arbeitsverhältnisses: geregelte Arbeitszeit, Sozialversicherungspflicht, Kündigungsschutz, Urlaubsanspruch usw.; Vermeidung atypischer Beschäftigungsverhältnisse (Zeitarbeit, Leiharbeit, Personalleasing usw. sowie prekäre Arbeit)

gel.de/wirtschaft/soziales/selbststaendige-brauchen-oftmals-hartz-iv-zum-lebensunterhalt-a-1058591.html, 20.10.2015; gem. Antwort des Statistischen Bundesamts auf eine Anfrage der Linken-Fraktionsvize im Bundestag, Sabine Zimmermann).

- 11 Die Expansion atypischer Beschäftigungsverhältnisse geht mit einem Bedeutungsverlust der Normalarbeitsverhältnisse einher. Dabei bewirken die Flexibilisierungsvorteile der Unternehmen einerseits zusätzliche Erwerbschancen für bestimmte Arbeitnehmergruppen, andererseits soziale bzw. Prekaritätsrisiken für die betroffenen Beschäftigten. „Da die sozialen Sicherungssysteme grundsätzlich nach wie vor auf eine kontinuierliche und hinreichend entlohnte Vollzeiterwerbstätigkeit ausgerichtet sind, besteht die Gefahr, dass deren Finanzierungsbasis zunehmend erodiert und individuelle Ansprüche unzureichend bleiben“. Für 2012 wird der Anteil der atypisch Beschäftigten auf 38,6 % der Gesamtzahl der 35.522.000 abhängig Beschäftigten beziffert (www.wirtschaftslexikon.gabler.de/media/393/-2046777204.jpeg, Zugriff: 30.04.2015).
- 12 Das *Arbeitnehmerinteresse* war von HERWIG BLANKERTZ (1978: 191 f.) mit Bezug auf die Sozialstaatsklausel des Grundgesetzes (Art. 20) und in Anlehnung an die Problematik Parteilichkeit–Parteinahme der politischen Bildung (HILLIGEN 1975: 5 f.) begründet worden.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2016

Einkommen	Angemessener Verdienst muss zur selbstbestimmten Lebensführung und zur privaten Vorsorge ausreichen (Tariflohn, Vermeidung von Niedriglohn); Realisierung des Anspruchs: gleicher Lohn für gleiche Arbeit
Soziale Sicherheit	Sozialversicherungen (plus private Vorsorge) müssen Lebensrisiken (Rente, Arbeitslosigkeit, Krankheit, Unfall, Pflege) abdecken; Bezahlbarkeit der Sozialversicherungsleistungen
Qualifikation	Angemessenheit von Arbeitsinhalten und Arbeitsorganisation (Handlungs-, Entscheidungs- und Kontrollspielräume); Gestaltungsmöglichkeiten, Vermeidung von Dequalifikation
Menschenwürdige Arbeitsverrichtung	Einhaltung physischer, psychischer und mentaler Leistungsgrenzen: Ausführbarkeit, Erträglichkeit, Zumutbarkeit, Schädigungsfreiheit, Erreichung von subjektiver Zufriedenheit
Selbstbestimmung/ Mitbestimmung	Mitbestimmung auf der Arbeitsplatz- und Unternehmensebene, Selbstbestimmte Lebensführung, Wahrnehmung von Partizipationsrechten als Staats-, Zivil- und Wirtschaftsbürger
Nachhaltigkeit	Nachhaltigkeit (Denken und Handeln) in arbeits- und berufsbezogenen Kontexten, betriebliche Beispiele und Erfahrungen (Recycling, Prozessoptimierung, integrierte nachhaltige Produktentwicklung usw.)

Abb. 2: Arbeits- und Berufsbezug: Interessenbereiche (JUNG 2014: 25 f. erweitert)

5. Arbeits- und berufsbezogene politisch-ökonomische Bildung in Lernfeldern

Nach Verdeutlichung der beiden Legitimationsstränge für die Gegenstandsbereiche der politisch-ökonomischen Bildung a) Lebensweltbezug (Bedeutung und Aktualität für junge Erwachsene) und b) Arbeits- und Berufsbezug (Bedeutung und Aktualität für junge Arbeitnehmer) gilt es mögliche Inhalte zu begründen. Dies soll anhand eines Lernfeldcurriculums geschehen, was 1996 durch die KMK-Handreichungen als didaktisch-curriculare Organisationseinheit (neuer Typus beruflicher Curricula) in die berufliche Bildung eingeführt wurde. Mit der Lernfeldstruktur, die die Inhalte ganzheitlich zu Themengebieten bündelt und dabei die berufsbezogenen Unterrichtsfächer integriert, sollen alte Probleme der Berufsschule überwunden und der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz Vorschub geleistet werden (DUBS 2000: 15).¹³

¹³ Zwischenzeitlich ist das Lernfeldcurriculum zum akzeptierten Standard für den berufsbezogenen Unterricht in der dualen Berufsausbildung geworden. Die konkreten Unterrichtsinhalte werden nicht mehr in fachsystematischer Weise aus der wissenschaftlichen Literatur deduziert, sondern in curriculumtheoretischer Tradition anhand der Analyse von Berufs- und Arbeitssituationen abgeleitet. Diese umfassen berufliche Gegenstandsbereiche, bis hin zu komplexen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen, die dem Ausbildungsberufsbild entsprechen und dessen Weiterentwicklungen ermöglichen.

Die Frage, ob die Lernfeldstruktur auch die bekannten Probleme des politisch-ökonomischen Unterrichts überwinden vermag, wurde alsbald in Fachkreisen diskutiert.¹⁴ Dabei wurde die Eignung spezieller politisch-ökonomischer Lernfelder (PÖ-Lernfelder) durch Übertragung der Definition berufsbezogener Lernfelder begründet (JUNG 2007a: 112 f.). Demnach markieren politisch-ökonomische Lernfelder typische Wissens-, Urteils- und Handlungseinheiten. Sie bündeln bedeutsame curriculare Teilmengen, anhand derer sich eine für den Erkenntnisgewinn und den Kompetenzerwerb spezifische Zusammenfassung von Zielen und Inhalten vornehmen lässt“ (DUBS 2000: 15). Damit wurde deutlich, dass die Lernfeldstruktur auch für die politisch-ökonomische Bildung in der Berufsschule ein geeignetes Curriculummodell darstellt. Über diese lässt sich die Vielfalt möglicher Inhalte auf das für die Lernenden der Schulform Wesentliche reduzieren und thematisch bündeln.

Gemäß des erörterten Bildungsauftrags der Berufsschule (s. Kap. 3) werden die einzelnen politisch-ökonomischen Lernfeldinhalte aus typischen betrieblichen, privaten und gesellschaftlichen Handlungs- und Gestaltungssituationen der Auszubildenden gewonnen. Dabei wird die Vielfalt des politisch-ökonomischen Bedeutsamen anhand der didaktischen Kategorien Lebens- und Arbeitsweltbezug und/oder Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Lernenden ermittelt, was der curriculumtheoretischen Tradition entspricht (ROBINSON 1969²). Die dabei vollzogene konzeptionelle Schrittfolge (curriculumtheoretischer Dreischritt) beinhaltet, dass zur Bewältigung von a) lebens- und arbeitsweltlichen Herausforderungen b) bestimmte Qualifikationen erforderlich sind, die in c) Curriculumelementen definiert und im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen erworben werden.¹⁵

6. Von lebens- und arbeitsweltlichen Herausforderungen zu Lernfeldinhalten

Will man die Herausforderungen, denen Jugendliche/junge Erwachsene gegenwärtig oder in der vermuteten Zukunft ausgesetzt sind, generalisieren und zu Lernfeldern bündeln, so kann dies über das soziologisch-psychologische Konstrukt der Rollen erfolgen. Rollen – hier als Modelle für individuelle Verhaltensweisen verstanden – generalisieren und typisieren die vielfältigen Herausforderungen, die an einen Jugendlichen im Zivil- und Arbeitsleben gestellt werden. Mit Blick auf die Bündelung politisch-ökonomischer Lernfeldinhalte sind sie (Aufzählung unvollständig): *Auszubildende* (zukünftige Arbeitnehmer, Studierende, Umschüler, Selbständige oder auch Arbeitslose), *angehende Staatsbürger* (Wähler, Gewählte, Nichtwähler), *Wirtschaftsbürger* (Nachfrager, Anbieter, Vertragspartner, Transferzahler, -empfänger, Sparer), *Mitglieder der Zivil- und Bürgergesellschaft*

14 Traditionell werden Diskurse über die Lage der politischen Bildung auf den Fachtagungen der Hochschultage Berufliche Bildung geführt (zur Lernfeldstruktur: Bremen 2006, Nürnberg 2008; Dresden 2015;), ebenfalls umfangreich auf einer von der Bundeszentrale für politische Bildung durchgeführten Tagung (München 2009). Der Diskurs verläuft zwischen Polen a) eigenständige Lernfelder der politisch-ökonomischen Bildung und b) Integration politisch-ökonomischer Gegenstandsbereiche in die berufsbezogenen Lernfelder.

15 WOLFGANG HILLIGEN (1986: 362) hatte einst die Ziele und Aufgaben des Politikunterrichts aus der curriculumtheoretischen Perspektive definiert: Der Politikunterricht möge dazu beitragen, alle Lernenden „für die menschenwürdige Bewältigung – d.h. für Erkennen, Urteilen, Handeln – von und in Situationen zu befähigen“, von denen sie gegenwärtig oder in der vermuteten Zukunft voraussichtlich betroffen sind.

(Aktivbürger, Mitläufer, neutrale Beobachter) sowie *Lebensplaner* (Arbeitsplatzsuchende, Weiterbildungner, Karriereplaner, Abstiegsvermeider usw.). Deutlich wird, dass die hier verwandten inhaltlichen Rollenbeschreibungen bereits die Lernfelder zum Ausdruck bringen, anhand derer sich die vielfältigen Herausforderungen bündeln lassen und in denen der Kompetenzerwerb als Erwerb der Befähigung zur positiven Bewältigung der Herausforderungen zu organisieren ist (JUNG 2007b: 188).

Rollen	Lernfelder (Arbeitsbezeichnungen)
Auszubildender, Arbeitnehmer, Selbständiger, Arbeitsloser, ...	Arbeit – Unternehmen – Beschäftigung
Staatsbürger: Wähler, Gewählter, distanzierter Beobachter, ...	Politik – Demokratie – Staat
Wirtschaftsbürger: Nachfrager, Anbieter, Vertragspartner, Nutzenoptimierer, Transferzahler/-empfänger, Sparer ...	Wirtschaft – Konsum – Verbraucherschutz
Mitglied der Zivil- und Bürgergesellschaft: Aktivist, Mitläufer, ...	Partizipation in der Zivil- und Bürgergesellschaft
Lebens- und Karriereplaner (Aufsteiger, Abstiegsvermeider, Arbeitsplatzsuchender, Umschüler, ...	Soziale Sicherheit – Lebensplanung
Weltbürger, Friedens- und Umweltaktivist, Beobachter eines konfliktreichen Weltgeschehens	Arbeiten, Leben und Bewahren in der globalen Welt

Abb. 3: Lernfelder der ökonomisch-politischen Bildung (JUNG 2007a: 114)

Aus dem beschriebenen Verfahren resultiert der Vorschlag über eine Gesamtstruktur von sechs Lernfeldern der arbeits- und berufsorientierten politisch-ökonomischen Bildung (Gesamtdarstellung JUNG 2007a: 116–120; 2007b: 189–193). Natürlich bedürfen die aus lebens- und arbeitsweltlichen Herausforderungen abgeleiteten Lernfelder – gemäß des Anspruchs der Klieme-Expertise (KLIEME u. a. 2013: 19 ff.) – einer Füllung mit Bildungsstandards. Diese wurden auf zwei Ebenen begründet: Einerseits als lernfeldübergreifende Standards, die die motivationalen, volitionalen, methodischen und wertbezogenen Kompetenzbereiche zusammenfassen und über die Gesamtheit des kompetenzorientierten Unterrichts zu erreichen sind, andererseits als kognitive Standards, die einzelne inhaltsbezogene Teilbereiche betreffen. Diese sollen nachstehend am Beispiel des Lernfeldes 4 dokumentiert werden.

Lernfeldübergreifende Standards

- Bereitschaft entwickeln, sich mit politisch-ökonomischen Inhalten/Fragestellungen zu beschäftigen, dabei Kompetenzen erwerben und weiterentwickeln
- Gegenstandsbereiche der politisch-ökonomischen Bildung (Inhalte der Lernfelder) weitgehend selbständig und in Gruppen planen, durchführen und reflektieren

- Ziele definieren, Informationen eigenständig erschließen, sachgerecht aufbereiten, Vorgehensweisen planen und durchführen
- Unterschiedliche Präsentations- und Visualisierungstechniken nutzen, um das eigene Wissen und die Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln
- Kommunikative Formen der Problemlösung entwickeln, Kritik sachgerecht vortragen und empfangen, Fähigkeiten entwickeln, Kompromisse zu schließen, Selbstbewusstsein und Gelassenheit entwickeln, solidarisch handeln
- Politisch-ökonomischer Kompetenzerwerb als Chance zur Welterklärung, zur persönlichen Weiterentwicklung (Selbstverwirklichung) und zur gesellschaftlichen Anerkennung verstehen (JUNG 2007b: 190, aktualisiert)

Lernfeld 4: Zivil- und Bürgergesellschaft¹⁶

Die Lernenden sind bereit und in der Lage

- die Zivil- und Bürgergesellschaft als ein in Netzwerke gegliedertes Teil der Gesellschaft zu verstehen, in dem von Bürgern und gesellschaftlichen Gruppen gemeinsame Interessen hinsichtlich gesellschaftlicher Ziele und Aufgaben vertreten werden
- das zur Bewältigung zivil- und bürgerschaftlicher Herausforderungen erforderliche Wissen anzueignen und sich (im rechtlich legalen Rahmen) couragiert zu agieren; Engagements und Fähigkeiten zum Intervenieren, Solidarisieren und Partizipieren zu entwickeln
- spezielle Zielsetzungen und strategische Verfahrensweisen zu beurteilen, diese mit eigenen Werthaltungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Ziele, Werte, Normen) abzugleichen und zu reflektieren
- Kommunikationsfähigkeit zu erwerben und zu verbessern; Netzwerke aufzubauen, zu pflegen und weiterzuentwickeln
- zivilgesellschaftliche Herausforderungen als Chancen zur persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung zu begreifen (JUNG 2007b: 192, aktualisiert)

7. Anmerkungen zur Umsetzung des politisch-ökonomischen Lernfeldcurriculums

Die zeitliche Abfolge der Behandlung der einzelnen PO-Lernfelder sollte über die gesamte Ausbildungszeit offen gestaltet werden, jedoch erscheint es als sachlogisch, wenn die nationale Ebene (Lernfeld: *Politik-Demokratie-Staat*) vor der übernationalen Ebene (Lernfeld: *Arbeiten, Leben und Bewahren in der globalen Welt*) behandelt wird. Ebenso erfordert die Notwendigkeit aktueller Bezüge¹⁷ eine gewisse Flexibilität in der Handhabung des Lernfeldcurriculums, da ein erfolgreicher Kompetenzerwerb auf motivationalen und volitionalen Bereitschaften basiert. Auch erscheint es

- 16 Die Zivil- oder Bürgergesellschaft umfasst alle staatsfreien Räume, in „denen gesellschaftliche Problemlagen von mittelbar oder unmittelbar Betroffenen in Form von Assoziationen, Vereinigungen oder Organisationen aufgenommen und verarbeitet werden und an eine 'alarmierte' politische Öffentlichkeit übergeben werden“ (ARENHÖVEL, 1995: 907 f.). Sie thematisiert die Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform und zielt auf die Übernahme von Rollen in dem breiten Feld sozialer Netzwerke (HIMMELMANN 2001: 109).
- 17 So sollte eine überregionale Wahl den Anlass für die Behandlung des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland oder der Europäischen Union bilden.

aus Gründen einer inhaltlichen Überschaubarkeit und der Aufrechterhaltung von Lernmotivation¹⁸ sinnvoll, die komplexen Lernfelder sachlogisch in inhaltliche Teilgebiete (Bausteine) zu gliedern. Das muss nicht einheitlich erfolgen. Die Teilbereiche können, je nach aktuellem Anlass, in verschiedenen Halbjahren vermittelt werden. Wichtig dabei ist, dass am Ende der Berufsausbildung alle Lernfelder mit ihren Bausteinen behandelt wurden.

Eine Differenzierung eines Lernfelds in sinnvolle Bausteine soll anhand des Lernfeldes 1: *Arbeit-Unternehmen-Beschäftigung* verdeutlicht werden, das große Anteile der in Kap. 3 entfalteten Arbeits- und Berufsorientierung impliziert. Vorgeschlagen werden drei Bausteine (LF1A, LF1B, LF1C), die hinsichtlich ihrer Inhalte am Beginn, in der Mitte und am Ende der Berufsschulzeit zu positionieren wären. Dabei zielt LF1A: „*Sich in der Berufsausbildung orientieren*“ auf die Orientierung der Jugendlichen und das Zurechtfinden in der für sie neuen Ausbildungssituation. Im zweiten Baustein LF1B: „*Die Anforderungen des Berufslebens meistern*“ sollte sich der Kompetenzerwerb inhaltlich auf die in Kap. 3 dargestellten aktuellen arbeits- und berufsbezogenen Herausforderungen beziehen, wobei der Fokus auf das Berufsfeld des Ausbildungsberufes zu legen ist. Baustein LF1C: „*Die zweite Schwelle bewältigen*“ fokussiert den Kompetenzerwerb auf die zweite Schwelle, den Übergang von der Berufsausbildung in das Arbeitsleben oder in einen anderen gewählten oder erzwungenen Bereich. Dieser Gegenstandsbereich zielt auf die Reduzierung von Friktionen an der zweiten Schwelle, steht in Wechselbeziehung mit den Inhalten von Lernfeld 5: *Soziale Sicherheit und Lebensplanung* und bleibt trotz seiner großen Bedeutung für die Jugendlichen oftmals curricular ausgeblendet (dazu JUNG 2011).

Lernfeld 1: Arbeit – Unternehmen – Beschäftigung 40 USt. Bausteine A, B, C	A Sich in der Berufsausbildung orientieren (10 USt.) Die Lernenden sind bereit und in der Lage, – wesentliche, die Berufsausbildung prägende Rahmenbedingungen zu kennen und ihre Bedeutung zu beurteilen; daraus resultierende individuelle (und kollektive) Rechte und Pflichten wahrzunehmen und erforderliche Handlungsweisen zu beherrschen; – die angestrebte Berufstätigkeit mit Blick auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge (ges. Bedeutung, Branche, Rentabilität, Umsatz, Gewinn, Sozialverträglichkeit, Umweltverträglichkeit) zu verstehen und zu bewerten. – ...
---	---

¹⁸ Es beinhaltet einen sehr hohen Anspruch, wenn Lernende die Motivation für den Kompetenzerwerb (weitgehend schüleraktiv, selbstverantwortet, ...) über ein ganzes Lernfeld (ein Halbjahr, an einem Thema) aufzubringen haben.

¹⁹ Anknüpfungspunkte zu Inhalten beruflicher Lernfelder sind synergetisch zu nutzen. Die Inhalte sind ebenfalls mit den Lernfeldern 5. Soziale Sicherheit und Lebensplanung und 6. Arbeiten, Leben und Bewahren in der globalen Welt abzustimmen.

	B Die Anforderungen des Berufslebens meistern (20 USt.) Die Lernenden sind bereit und in der Lage, – Ursachen, Ausmaß und Folgen technologischer, arbeitsorganisatorischer und arbeitsrechtlicher Entwicklungen (Schwerpunkt Berufsfeld des Ausbildungsberufs) wahrzunehmen und zu beurteilen; – die mit dem Wandel der Arbeitswelt einhergehenden Chancen und Risiken zu reflektieren und ggf. in gestaltende Handlungsweisen überzuleiten; – arbeits- und berufsbezogene Interessenbereiche (Beschäftigung, Einkommen, soziale Sicherheit, Qualifikation, menschenwürdige Arbeitsverrichtung, Selbstbestimmung, s. Kap.3; Mitbestimmung LF 4b) wahrzunehmen und zu reflektieren.¹⁹ – ...
	C Die zweite Schwelle bewältigen (10 USt.) Die Lernenden sind bereit und in der Lage, – Erwerbs-, Berufs- und Laufbahnentscheidungen unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Interessen zu treffen; – die Arbeitslosigkeit als individuelles und gesellschaftliches Problem zu beschreiben und ihre Ursachen, Ausprägungen und Folgen zu beurteilen, Vermeidungs- und Überwindungsstrategien zu entwerfen und zu überprüfen; – berufliche Tüchtigkeit als Lebensziel anzustreben und arbeits- und berufsbezogene Übergänge positiv bewältigen zu wollen.

Abb. 4: Lernfeld 1: Arbeit – Unternehmen – Beschäftigung; Bausteine A, B, C.

Angesichts der Stofffülle in den Bausteinen des 1. Lernfelds liegt es nahe, das wichtige Thema *Betriebliche Mitbestimmung* aus der zeitlichen Enge zu befreien. Denn gerade in Industrieberufen mit verschiedenen Mitbestimmungsebenen (Arbeitsplatz, Geschäftsleitung) würde eine grundlegende Behandlung des Gegenstandsbereichs den Zeitrahmen des Lernfeldes 1 (Baustein B) überfordern. Eine sinnvolle Möglichkeit wäre, den Gegenstandsbereich in das Lernfeld 4 (neu) zu übertragen, das nunmehr: *Mit- und Selbstbestimmung in der Zivil- und Bürger- und Arbeitsgesellschaft* heiße und zwei Bausteine umfasste. In LF4A: *Zivil- und bürgergesellschaftliches Engagement: Ziele, Verfahrensweisen, Werthaltungen* (20 USt.) könnte ein zivilgesellschaftliches Projekt (intensiv und exemplarisch) behandelt werden. Der Baustein LF4B: *„Mit- und Selbstbestimmung in der Berufs- und Arbeitswelt“* beinhaltet betriebliche Partizipationsmöglichkeiten. Für Lernfeld 5: *„Arbeiten, Leben und Bewahren in der globalen Welt“* werden vier Bausteine (je 10 USt.) vorgeschlagen, die je nach aktuellem Anlass im gesamten Zeitraum behandelt werden können (s. u.).



Die Gesamtstruktur des Lernfeldcurriculums beinhaltet 6 Lernfelder mit jeweils bis zu vier Themenbausteinen, die nachstehend für die Lernfelder 1, 4 und 6 ausgeführt werden.²⁰ Eine Konkretisierung obliegt der jeweiligen schulischen Curriculumkommission.

	PO – Lernfelder	Curriculumbausteine
1	Arbeit – Unternehmen – Beschäftigung	A Sich in der Berufsausbildung orientieren 10 USt B Anforderungen des Berufslebens meistern 20 USt C Die zweite Schwelle bewältigen 10 USt
2	...	
3	...	
4	Mit- und Selbstbestimmung in der Zivil-, Bürger- und Arbeitsgesellschaft	A Ziele, Inhalte, Verfahrensweisen eines zivilgesellschaftlichen Projektes 20 USt B Mitbestimmung und betriebliche Partizipationsformen 20 USt
5	...	
6	Arbeiten, Leben und Bewahren in der globalen Welt	A Der Europäische Einigungsprozess B Die Globalisierung der Wirtschaft (Ursachen, Merkmale, Auswirkungen) C Welt – Konflikt/Konfliktlösung D Nachhaltig leben und wirtschaften 4 x 10 USt

Abb. 5: Politisch-ökonomische Lernfelder (Teilübersicht) © JUNG 2016.

8. Fachdidaktische Aspekte und Kompetenzorientierung

Wenn nun die Curriculumstruktur und das Verfahren der Gewinnung der Lernfeldinhalte der arbeits- und berufsbezogenen politisch-ökonomischen Bildung offen liegen, soll sich den Aneignungsprozessen (Kompetenzerwerb) in den Lernfeldern (und Bausteinen) zugewandt werden. Hinsichtlich der umrissenen Besonderheiten der arbeits- und berufsbezogenen politisch-ökonomischen Bildung wurde u. a. auf spezielle Methoden (s. Kap.1) verwiesen. Zu deren Bestimmung erteilt der Feldbegriff den entscheidenden Fingerzeig. Gemäß seines historischen Verständnisses werden zur Erzielung des gewünschten Nutzens auf Feldern typische Tätigkeiten ausgeführt, die aktive Leistungen des Ausführenden erfordern. Angesichts der erläuterten Bildungsziele der Schulform (berufliche und gesellschaftliche Handlungskompetenz) erscheint ein weitgehend handelnder Erwerb der Bildungsgegenstände als zwingend. Diese Aneignungsform ist durch Eigentätigkeit und Selbstverantwortung gekennzeichnet, wobei die Lehr-Lernprozesse im Lernort Berufsschule zu organisieren sind und nicht in realen politisch-ökonomischen Situationen stattfinden. Entspre-

²⁰ Auf die Ausdifferenzierung der Lernfelder 2,3, und 5 muss wegen der erforderlichen Kürze verzichtet werden.

chende pädagogisch-didaktische Herausforderungen werden mit den Konzepten und Methoden des handlungsorientierten Lernens (GUDJONS 1986: 76 ff.; 1995: 248; MEYER 1994: 214 ff.; KAISER 2003: 127 f.) bewältigt.²¹ In denen werden die Bildungsgegenstände handelnd erworben und materielle und/oder soziale Tätigkeiten bilden den Ausgangs- und Bezugspunkt (Handlungsprodukte) von Lernprozessen. Sie sind für den Kompetenzerwerb im Rahmen der politisch-ökonomischen Bildung als grundlegend anzusehen (JUNG 2010: 157 f.).²²

Darauf zu verweisen ist, dass das hier verwandte Kompetenzverständnis von dem „berufspädagogischen“ (dazu: PÄTZOLD 1999: 57 f.; BADER/MÜLLER 2002: 177) abweicht. Allgemein wird unter Kompetenz die menschliche Befähigung zur positiven Bewältigung von situativen Herausforderungen (WOLLERSHEIM 1993: 100 f.) in einer Domäne (Fachgebiet, Berufsfeld usw.; KLIEME u. a. 2003: 21 f.) verstanden. Bewältigt werden die Herausforderungen in Lebens-, Arbeits- und Lernsituationen. Dabei überragt der Begriffsgegenstand der Kompetenz den rein tätigkeitsregulierenden Qualifikationsbegriff um den kompetenztheoretischen Überbau, der Ziele, Normen, Werte, Einstellungen und Bedürfnisse einbezieht (dazu ERPENBECK/ROSENSTIEL 2007: XII; JUNG 2010: 18 ff.).

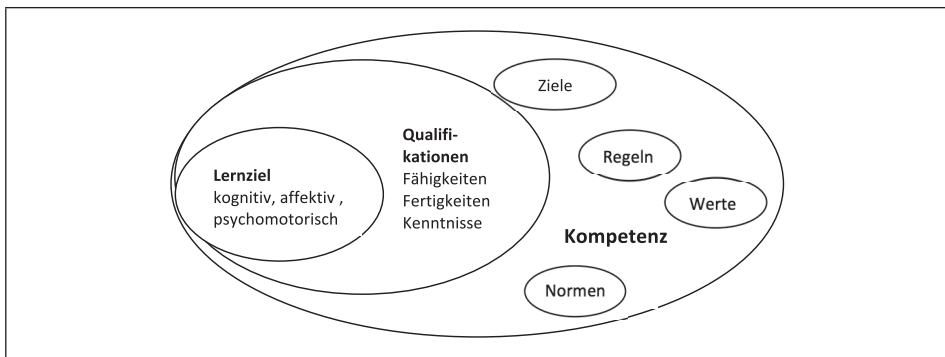


Abb. 6: Abgrenzungen pädagogisch-didaktischer Begriffe (ebd. erweitert)

Damit wird Kompetenz – anders als in vielen Lehrplänen für die Berufsschule ausgeführt – als eine komplexe ganzheitliche Disposition verstanden, die Personen befähigt, domänenbezogene Herausforderungen erfüllen zu können (KLIEME u. a. 2003: 72).²³ Ihre Binnenstruktur ergibt sich durch die jeweilige Herausforderung und die daraufhin aktivierten Kompetenzfacetten (Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation), in deren Zusammenwirken sich

21 Die didaktisch-methodische Kategorie *Handlungsorientierung* umfasst Lehr-Lernarrangements des realen Handelns, des simultanen Handelns und des gedanklichen Probehandelns (JUNG 2010: 157 f.).

22 Sowohl die politische als auch die ökonomische Bildung verfügt (u. a.) über jeweils zwei zeitgemäße Bände in denen handlungsorientiert Methoden anhand ausgewählter Beispiele grundlegend und auch für die berufliche Bildung verwendbar dokumentiert sind (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2004, 2006; RETZMANN 2007; 2011).

23 Die Autoren der Expertise bekräftigen, dass sich der von ihnen verwandte Kompetenzbegriff „von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz“ ausdrücklich abgrenze (ebd.: 22, Fn. 2).

Kompetenzen generieren (ebd. 2003: 72 f.; JUNG 2010: 26 f.).²⁴ Vereinfacht lässt sich der Begriffsgegenstand von Kompetenz in der in Abb. 7 dargestellten Weise verdeutlichen.

Damit der unterrichtliche Kompetenzerwerb²⁵ in beiden Gegenstandsbereichen der politisch-ökonomischen Bildung (lebensweltbezogen; arbeits- und berufsbezogen) in einer pädagogisch-didaktisch geordneten Weise erfolgt, bedarf es der Einhaltung gewisser Grundsätze. Das von MASSING begründete *Bezugssystem* (s. Abb. 8) enthält fünf interdependente didaktische Dimensionen,²⁶ die in ihrem Zusammenwirken den Anspruch erfüllen.

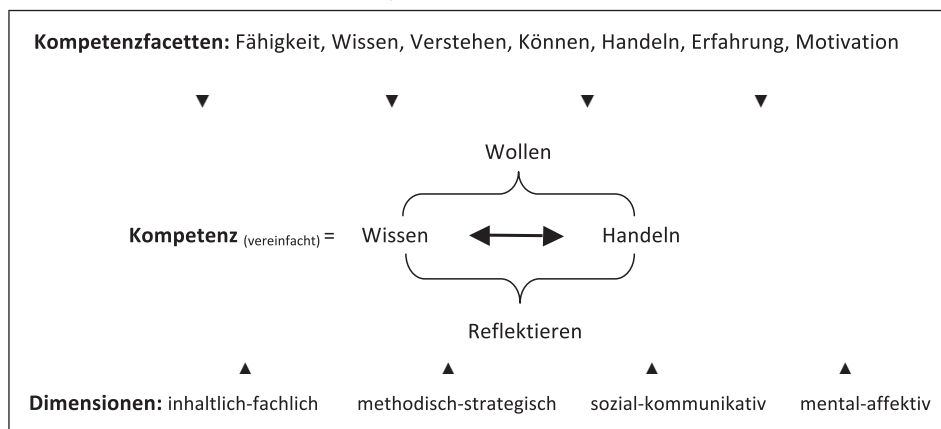


Abb. 7: Kompetenz als ganzheitliches pädagogisch-didaktisches Konstrukt (JUNG 2010: 104).

Dimensionen	Merkmale
Politik- und Wirtschaftsorientierung	Ein breites (sozioökonomisches) Politik- und Wirtschaftsverständnis bildet den integrierenden Kern; konkrete Inhalte können auch interdisziplinären, betrieblichen, gesellschaftlichen und globalen Zusammenhängen entstammen
Exemplarität	Angesichts einer ausufernden Stofffülle sind die Lerngegenstände auf das aus der politischen und beruflichen Perspektive <i>Fundamentale</i> , <i>Bedeutende</i> und <i>Beispielhafte</i> zu begrenzen

²⁴ Das Zusammenwirken der Kompetenzfacetten zu Prozessen der Kompetenzentwicklung ergibt sich in nachstehender Weise: Aus den Herausforderungen der Lebens- oder Arbeitswelt erwachsen *Ziele, Bedürfnisse, Änderungswünsche*, die zu zielgerichteten (problemlösenden) *Handlungen* motivieren und in deren Vollzug *Erfahrungen* erworben werden. Durch das *Lernen aus Erfahrungen* entwickeln Individuen einerseits *Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten*, andererseits ergeben sich *Werte und Einstellungen*, die wiederum die *Ziele und Interessen* beeinflussen (ebd. 27 f.).

²⁵ Kompetenz wird hier als individuelle (oder kollektive) Befähigung zur selbständigen und eigenverantwortlichen Bewältigung von Lernherausforderungen verstanden. Sie impliziert wachstumsbezogene Elemente und integriert Aspekte des Wollens, Wissens, Könnens und Reflektierens (JUNG 2010: 147).

²⁶ Diese hat Peter Massing auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 (Nürnberg) in einem normativen Bezugssystem für einen „guten Politikunterricht“ im beruflichen Schulwesen begründet (Jung u. a. 2009: 93); ausführlich und auf die allgemeinbildende politische Bildung bezogen s. MASSING 2003: 95 f.

Problemorientierung	Unterrichtsgegenstand bildet das Herausfordernde, das Kontroverse, das Unentschiedene, das sich in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung Befindliche
Kategorialität	Lernende untersuchen die Wirklichkeit anhand von Kategorien (Ursachen, Rechtslage, Macht, Arbeitsteilung, Kosten-Nutzen, Ziel- und Interessenkonflikte, Interdependenzen, ...), diese strukturieren die Lernprozesse und die gewonnenen Erkenntnisse, sie wirken isoliertem Detailwissen entgegen
Handlungsorientierung	Die Erkenntnisse der politischen Bildung werden im Rahmen aktiver Prozesse seitens der Lernenden erworben (aktiver Kompetenzerwerb)

Abb. 8: Didaktisches Bezugssystem der politisch-ökonomischen Bildung (nach MASSING 2003; JUNG u. a. 2009: 93, erw.).

Deutlich wurde, dass das KMK-Ziel („Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“, KMK 1996: 24) methodenvielfältige und handlungsorientierte schulische Aneignungsprozesse erfordert, denn es kann nicht im darüber reden erworben werden. Dabei bündelt das didaktische Prinzip Kompetenzorientierung entsprechende Anforderungen an die Lehr-Lernarrangements, die auf Kompetenzzuwächse²⁷ der Lernenden zielen.

Kompetenzorientierte Lehr-Lernarrangements

- basieren auf/speisen sich durch motivationale und volitionale Aspekte
- entwickeln sich anhand wahrgenommener (Lern-) Herausforderungen, die Lernende gemäß ihrer Ziele, Wünsche und Interessen bewältigen wollen
- beinhalten Möglichkeiten auf vorhandenes Wissen und Können zurückzugreifen und gegebene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu erproben und zu entwickeln
- ermöglichen weitgehend (individuell/kollektiv) eigenständige Aneignungsprozesse
- lassen Lernende strategische Formen der Zielerreichung entwickeln und erproben
- ermöglichen das Sammeln und Nutzen von Erfahrungen
- geben Freiräume, Entscheidungen zu treffen und diese zu überprüfen
- ermöglichen es, den Kompetenzerwerb, Grade der Zielerreichung und den Einbezug von Normen und Werten zu reflektieren

Abb. 9: Kompetenzorientierte Lehr-Lernarrangements (JUNG 2010: 156, überarbeitet)

Damit lassen sich die Lernprozesse des Kompetenzerwerbs als gemäßigt konstruktivistisch charakterisieren. Sie sind mit den Attributen nichtlineares individualisiertes autonomes Lernen, konstruktionsabhängiges offenes Wissen, offene und lernerzentrierter Lehr-/Lernformen zu umschreiben. In ihnen nimmt die Lehrperson weniger die Rolle des Wissensvermittlers ein, eher übt sie im

27 Differenzielle Kompetenzzuwächse ergeben sich auf der Wahrnehmungsebene, der analytischen Ebene, der strategischen Ebene, der Handlungsebene und der Reflexionsebene (dazu JUNG 2010: 166).

Umgang mit (fast) Erwachsenen die Rolle des Wissensberaters oder eines Coachs aus (HALLET 2006: 17; JUNG 2010: 146).²⁸

9. Zusammenfassung: Das Reformmodell der politisch-ökonomischen Bildung

Die KMK-Zielsetzung (s. Kap. 3) definiert die berufliche, private und gesellschaftliche Handlungskompetenz als schulformbezogenes Bildungsziel, womit sie die Bedeutung der politisch-ökonomischen Bildung in der Berufsschule ausdrücklich unterstreicht. Zur Umsetzung des Anspruchs sind didaktische Konzepte erforderlich, die die Gegenstandsbereiche sach- und problembezogen bündeln und zeitgemäß (kompetenz-, handlungsorientiert, methodenvielfältig) vermitteln. Ebenfalls sind die lerngruppen- und schulformbezogenen Besonderheiten zu berücksichtigen. Emotionale Zielsetzung ist, dass die politisch-ökonomische Bildung von den Adressaten der Bildungsbemühungen als bedeutsame Hilfestellungen bei der Bewältigung privater, lebens- und arbeitsweltlicher Herausforderungen und Disziplin der Welterklärung erkannt und akzeptiert wird.

Zur Erfüllung des Anspruchs hat sich das Lernfeldcurriculum, trotz anfänglichem Fremdsein vieler Akteure in Theorie und Praxis, als vorteilhafte Curriculumstruktur für den Lernort Berufsschule etabliert. Im Rahmen einschlägiger Diskurse wurden alsbald Überlegungen angestellt, berufsübergreifende Fachinhalte wie Wirtschafts-/Sozialkunde, in die berufsbezogenen Lernfelder zu integrieren, also das neue Curriculumprinzip umfassend anzuwenden. Vor diesem Hintergrund wurde seit nunmehr zehn Jahren ein kontinuierlicher Diskurs über die Chancen und Herausforderungen der Vermittlung politisch-ökonomischer Gegenstandsbereiche in berufsbezogenen Lernfeldern geführt. Mit diesem Ziel haben engagierte Fachdidaktiker/innen (ZURSTRASSEN 2009; 2011, REXING 2009; 2014) intentionale Begründungen entfaltet und anspruchsvolle Unterrichtseinheiten der Integration der politisch-ökonomischen Bildung in die berufsbezogenen Lernfelder entworfen. Diese versuchen die alte Forderung WEINBRENNERS (1987: 4 f.) nach einer politischen Durchdringung des Beruflichen einzulösen, politische Bildung im Medium des jeweiligen Berufs zu ermöglichen (GRAMMES 1991: 213) und dem Arbeits- und Berufsbezug der politisch-ökonomischen Bildung (JUNG 1993: 11 f.) zum Durchbruch zu verhelfen. Jedoch erfordern die offen gelegten Lernbausteine Rahmenbedingungen, die in der Berufsschule nicht gegeben sind.²⁹

Hinsichtlich einer vollständigen Integration in die berufsbezogenen Lernfelder wird von Fachdidaktikern und Berufsschullehrern befürchtet, dass

- die Kernbereiche der politisch-ökonomischen Bildung aus den Augen verloren werden könnten (HARDT 2010: 54);
- der in den Lernfeldern herrschende Zeitmangel und die hinzu kommenden curricularen Abstimmungsprobleme eine permanente Reduzierung politisch-ökonomischer Inhalte er-

28 Die Einhaltung dieses Anspruches mag sicherlich in manchen Berufsschulklassen/Ausbildungsberufen schwer fallen.

29 Diese erfordern eine doppelqualifizierte Lehrperson, genügend Zeit im berufsbezogenen Lernfeld, die Akzeptanz durch die Lernenden und eine optimale Abstimmung zwischen den Lehrpersonen (JUNG 2014: 28). Auch sind die entworfenen Beispiele, angesichts von ca. 350 anerkannten Ausbildungsberufen (in 16 Berufsfeldern), zumeist sehr speziell und deshalb nur partiell (für einzelne Berufe) verwendbar.

- zwingen und der politisch-ökonomische Bildungsanspruch zu einem stark verkürzten „da-rüber reden“ verkommen könnte (JUNG 2007: 28);
- eine nicht zu unterschätzende Gefahr bestehe, den eigenständigen Bildungsbereich (das Fach) politische Bildung ganz abzuschaffen (BESAND 2014: 179).

Anstatt einer generellen wird eine partielle Integration politisch-ökonomischer Bildungsgegenstände in berufsbezogene Lernfelder als wichtig und erforderlich angesehen (JUNG 2014: 29). Sie ist in den verschiedenen Berufsfeldern (Gesundheitsberufe, industrielle Metallberufe usw.) mit unterschiedlicher Intensität und Umfang umsetzbar, zumeist überaus anspruchsvoll und sehr zeitintensiv („Odium des Elitären“ ZURSTRASSEN 2011: 131). Da sie aber nur partielle Inhalte abzudecken vermag, können nur Teile des Bildungsauftrags der Berufsschule erfüllt werden. Deshalb sind die Ziele der Schulform (private, berufliche und gesellschaftliche Handlungskompetenz) nur über ein Gesamtkonzept der arbeits- und berufsbezogenen politisch-ökonomischen Bildung zu sichern, das a) die Bearbeitung entsprechender Gegenstandsbereiche in eigenständige Lernfelder und b) die Behandlung bedeutsamer politisch-ökonomischer Aspekte in berufsbezogene Lernfelder synergetisch verknüpft. Dies ermöglicht einerseits, in den politisch-ökonomischen Lernfeldern auch die aus den berufsbezogenen Lernfeldern stammenden politisch-ökonomischen Aspekte grundlegend und vertiefend zu behandeln.³⁰ Andererseits können Gegenstandsbereiche von politisch-ökonomischen Lernfeldern in berufsbezogenen Lernfeldern arbeits- und berufsbezogen reflektiert und spezifiziert werden. Dies entspricht einer partiellen Integration von Elementen der politisch-ökonomischen Bildung in berufsbezogene Lernfelder.³¹

Mit dem hier begründeten Reformmodell einer interdependenten Verschränkung eines Lernens in eigenständigen politisch-ökonomischen Lernfeldern mit dem Einbezug politisch-ökonomischer Aspekte in die berufsbezogene Lernfelder werden die Vorteile des Lernfeldcurriculums in doppelter Weise genutzt.³² Wenn es darüber hinaus gelingt jeweils curriculare Teilmen-gen zu bündeln, die die An- und Herausforderungen gegenwärtiger oder zukünftiger Lebens- und Arbeitssituationen junger Menschen didaktisch authentisch zu fassen vermögen, und die Lernprozesse handlungsorientiert und methodenvielfältig inszeniert werden, scheinen die Probleme der politischen Bildung in der Berufsschule lösbar (oder zumindest stark reduzierbar).³³ Damit kann die Berufsschule

30 Denn die erworbenen Kompetenzen müssen die Komplexität der Gegenstandsbereiche berücksichtigen. Sollen sie (Beispiel Mitbestimmung) zur Bewältigung von Herausforderungen in einer komplexen Arbeitswelt befähigen, muss der Kompetenzerwerb die Urteils-, Verhaltens- und Reflexionsebene erreichen.

31 In den Bundesländern, in denen der Lernbereich (PoWi) gemäß Stundentafel nur einstündig vermittelt wird, bildet der Einbezug politisch-ökonomischer Gegenstandsbereiche in berufsbezogene Lernfelder einen Imperativ, durch den der Bildungsauftrag der Schulform (s. Kap. 3) mit minimalem Anspruch zu sichern ist.

32 Anzumerken ist, dass Inhalte der sechs PÖ-Lernfelder die Anforderungen der KMK-Vorgabe über den prüfungsrelevanten Lehrstoff *Wirtschafts- und Sozialkunde* (KMK 2011; Anlage 3) der Berufsschule abdecken. Dem Bildungsauftrag der Schulform entsprechend, reichen sie weit darüber hinaus

33 Übrigens enthält die von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebene Publikation: *Auch das Berufliche ist politisch* neun Lernmodule (BFB 2012), die den Arbeits- und Berufsbezug der politisch-ökonomischen Bildung verdeutlichen und darüber hinaus die an Module gestellte Anforderungen (ganzheitliche Themenstellung, variabler Einsatz in verschiedenen Schulformen) auf einem hohem Niveau erfüllen. Sie als lernfeldorientiert zu bezeichnen, entspräche einer Verwendung als Bausteine im Rahmen

dem seit Seneca (vor ca. 2000 Jahren) erhobenen Anspruch³⁴ *auf das Leben vorzubereiten*, auch im politisch-ökonomischen Lernbereich entsprechen. Sie vermag die mit dem schulformbezogenen Bildungsziel einhergehende Chance, junge Menschen zur mündigen und selbstbestimmten Erfüllung sowie zur Mitgestaltung ihrer Aufgaben im Leben, der Arbeitswelt und in der Gesellschaft – in „sozialer und ökologischer Verantwortung“ zu befähigen (KMK 1996: 24), verantwortungsvoll nutzen. Die Gesamtstruktur der arbeits- und berufsbezogenen politisch-ökonomischen Bildung ergibt sich in nachstehender Weise.

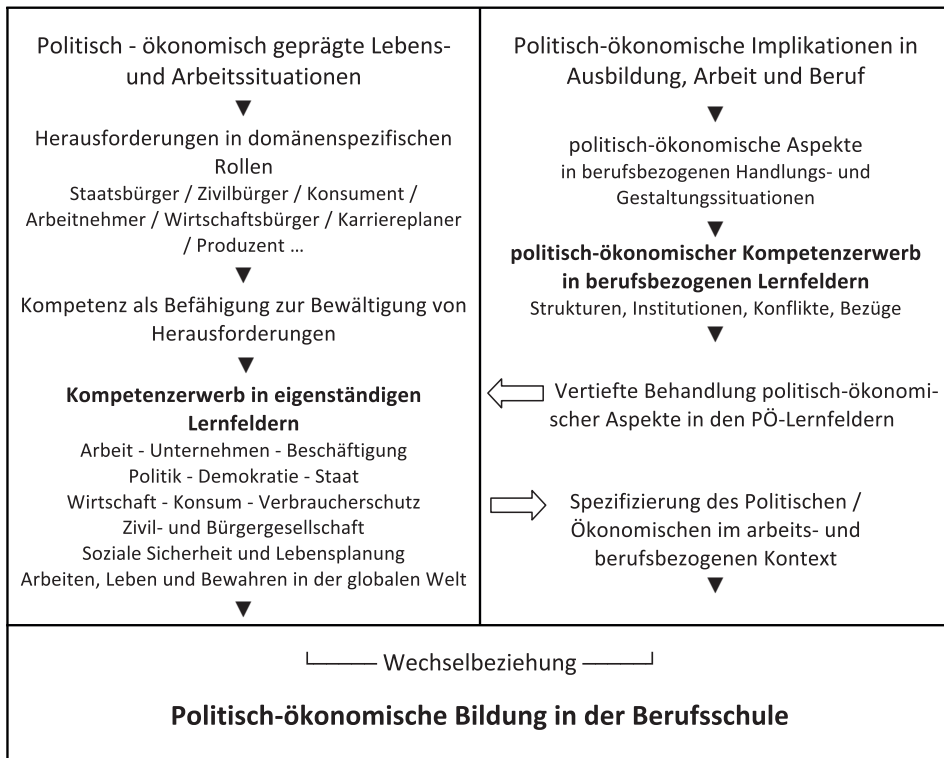


Abb. 10: Gesamtstruktur der arbeits- und berufsbezogenen politisch-ökonomischen Bildung © JUNG 2016

der begründeten PO-Lernfelder. Sie innerhalb berufsbezogener Lernfelder zu verwenden, wie die Quelle suggeriert, ist nur partiell und mit den beschriebenen Risiken möglich.

34 „Non vitae, sed scholae discimus“ („nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“) ist ein Zitat, in dem der römische Philosoph Seneca ca. 62 n. Chr. seine Schulkritik zum Ausdruck brachte.

10. Literatur

- BADER, REINHARD/MÜLLER, MARTINA 2002: Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz – Anregung zur Ausdifferenzierung des Begriffs, in: BbSch 54, 6/2002 S. 176–182
- BESAND, ANJA 2014: Monitor Politische Bildung an beruflichen Schulen – Probleme und Perspektiven – Reihe politische Bildung, Band 75, Schalbach/Ts.
- BLANKERTZ, HERWIG 1978: Bestimmung des politischen Standorts der Arbeitslehre-Didaktik. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Hessen, Polytechnik – Arbeitslehre. Eine Dokumentation. Frankfurt am Main. S. 191–193.
- BMBF, BBB 2014: Berufsbildungsbericht 2014; http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf.
- BÖTTCHER, WINFRIED 1980: Zur Politischen Bildung in der Berufsschule. Ein historischer Überblick. In: Gegenwartskunde Heft 1, S. 61 ff.
- BÖTTCHER, WINFRIED 1987: Versuch einer Beschreibung des Alltags politischer Bildung an Berufsschulen, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) Politische Bildung an Berufsschulen, Schriftenreihe Bd. 242, Bonn, S. 68–80, © ZBW Bd.81, Heft 4/1985, S. 291–299.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2012: Auch das Berufliche ist politisch, Themen und Materialien, Bonn 2012.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2006: Methodentraining für den Politikunterricht II, Bonn.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2004: Methodentraining für den Politikunterricht, Bonn.
- DÖRRE, KLAUS 2006: Prekarität. In: Urban, H.-J. (Hrsg.): ABC zum Neoliberalismus, Hamburg, S. 174–176.
- DUBS, ROLF 2000: Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichts an Wirtschaftsschulen? In ZBW Beiheft 15, Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis, Stuttgart, S. 15.
- ERPENBECK, JOHN/ROSENSTIEL, LUTZ v. (Hrsg.) 2007²: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart.
- GPJE – GESELLSCHAFT FÜR POLITIKDIDAKTIK UND POLITISCHE JUGEND- UND ERWACHSENENBILDUNG 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.
- GRAMMES, TILMAN 1991: Beruf und Politik. Möglichkeiten didaktischer Verknüpfung in integrierten Bildungsgängen, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) 1991: Perspektiven der Kollegschule. Lebensbedingungen und gesellschaftliche Lernerfordernisse, Soest, S. 202 ff.
- GUDJONS, HERBERT 1986: Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität, Bad Heilbrunn.
- GUDJONS, HERBERT 1995⁴: Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn.
- HALLET, WOLFGANG (2006): Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Stuttgart.
- HARDT, THILO 2010: Politisches Lernen und berufliche Lernfelder, In: kursiv – Journal für Politische Bildung (Heft 1), S. 52–61.
- HARMS, H./BREIT, BERTHOLD 1989: Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme, In: Bundeszentrale für politische Bildung 1989: Schriftenreihe Bd. 290, Bonn S. 13–167.
- HARTMANN, MICHAEL 2013: *Prekäre Arbeitsverhältnisse in Deutschland: Tendenz steigend*. In: Goethe -Institut Diaosi. <http://www.goethe.de/ins/cn/de/lp/kul/mag/dis/diao/10781515.html>
- HENNEBERGER, FRED/KELLER, BERNDT (ohne JG.): Atypische Beschäftigung“ in Gabler Wirtschaftslexikon. www.wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/atypische-beschaeftigung.html

- HILLIGEN, WOLFGANG 1975: Ziele des politischen Unterrichts – noch konsensfähig? Drei Optionen als Vorschlag für einen Minimalkonsensus im politischen Unterricht. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen. Beilage zur Zeitschrift das Parlament* 15/75, S. 3–20.
- HILLIGEN, WOLFGANG 1986: Politische Bildung in: Mickel, W.W./Zitzlaff, D. (Hrsg.), *Handlexikon zur Politikwissenschaft, Schriftenreihe der Bundeszentrale Bd. 237*, Bonn, S. 362–369.
- HIMMELMANN, GERHARD 2001: *Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, Schwalbach.
- JUNG, EBERHARD 1993: *Politische Bildung in Arbeit und Beruf – Die Gestaltung von Arbeits- und Lebenssituationen*, Frankfurt.
- JUNG, EBERHARD 2002: Das Bildungsziel Zivilität in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung. In: ders.; Retzmann, T. (Hrsg.), *Interkulturalität und Zivilgesellschaft in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung*, Bielefeld 2002, S. 92 – 125.
- JUNG, EBERHARD 2004: Nationale Bildungsstandards für die arbeits- und berufsbezogene politische Bildung – Stellungnahme zum GPJE – Entwurf. In: ders./Kenner, Martin 2004: *Neue Bildungsmedien in der Arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung: Didaktische Ansätze – Lerneffekte – Chancen*, Tagungsband der 13. Hochschultage berufliche Bildung Darmstadt (2004); Bielefeld S. 115–125.
- JUNG, EBERHARD 2005: Politikunterricht an berufsbildenden Schulen, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.) 2005: *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 221–240.
- JUNG, EBERHARD 2007A: Bildungsstandards und Lernfelder als Strukturmerkmale der politisch-ökonomischen Bildung im beruflichen Schulwesen. In: KAUNE, P./RÜTZEL, J. SPÖTTL, G. (Hrsg.): *Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration: Internationale Wettbewerbsfähigkeit, Entwicklung und Karriere, Mitgestaltung von Arbeit und Technik. Tagungsband der 14. Hochschultage Berufliche Bildung (Bremen 2006)*, Bielefeld 2007, 101–125.
- JUNG, EBERHARD 2007B: Das politisch-ökonomische Lernfeldcurriculum im beruflichen Schulwesen. In: REINHARDT, VOLKER (Hrsg.): *Basiswissen Politische Bildung – Forschung und Bildungsbedingungen*, Basiswissen Politische Bildung Bd. 4, 179–196.
- JUNG, EBERHARD 2010: *Kompetenzerwerb: Grundlagen. Didaktik, Überprüfbarkeit*, München.
- JUNG, EBERHARD 2011: Bildungsziel Übergangsbewältigung: Begriff, kompetenztheoretische Einbettung, Vermittlung in der beruflichen Bildung. In: [www.bwp@Spezial 5-Hochschultage Berufliche Bildung 2011](http://www.bwp@Spezial5-Hochschultage-Berufliche-Bildung-2011), Fachtagung 15.
- JUNG, EBERHARD 2012: Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderungen. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): *Entrepreneurship – Education und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule*, Schwalbach/Ts. S. 13–35.
- JUNG, EBERHARD 2014: Politischer Unterricht an berufsbildenden Schulen in Deutschland. In: WUCHERER, OTTO (Hrsg.), *Politische Bildung an berufsbildenden Schulen: Deutschland – Österreich – Schweiz, Wiener Beiträge zur politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 9–34.
- JUNG, EBERHARD/KENNER, MARTIN/GEISS, HARALD 2009: Qualitätsmerkmale der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung – aktuelle Befunde, Ansätze und Konzepte. In: BALS, THOMAS/HEGMANN, KAI/WILBERS, KARL (Hrsg.). *Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis*, Tagungsband der 15. Hochschultage Berufliche Bildung 2008 Nürnberg, Fachtagung Politik, S. 91–102.
- KERSCHENSTEINER, GEORG 1901: *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, gekrönte Preisschrift, Erfurt.
- KLIEME, ECKHARD/AVENARIUS, HERMANN/BLUM, WERNER/DÖBRICH, PETER/GRUBER, HANS/PRENZEL, MANFRED/REISS, KRISTINA/RIQUARTS, KURT/ROST, JÜRGEN/TENORTH, HEINZ-ELMAR/VOLLMER, HELMUT, J. 2003: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*, Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin
- KMK (Kultusministerkonferenz) 1996: *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplä-*

nen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmungen mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

KMK 2007: Die Berufsschule: Zusammenfassende Darstellung einschlägiger Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 20.07.2007: kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_07_20-Zusammenf-Beschluesse-Berufsschule.pdf.

KMK 2011: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe;

KMK 2011 Anlage 3: Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe (Beschluss der KMK vom 07.05.2008); S.36 –38.

LANGE, HERMANN 1992: Das Verhältnis von Pädagogik zu Politik in historisch-systematischer Perspektive. In: KARLHEINZ A. GEISLER, WOLF-DIETRICH GREINERT, LEO HEIMERER, ANDREAS SCHELLEN, KARLWILHELM STRATMANN (Hrsg.) 1992: Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung, 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner, Bonn, S. 41– 75

MASSING, PETER 2003: Kategoriale politische Urteilsbildung, in: Kuhn, Hans-Werner: Urteilsbildung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.

MEYER, HILBERT 1994⁶: Unterrichtsmethoden I – Theorieband, Frankfurt am Main.

OLBERG, HANS-JOACHIM V. 1997: Politikunterricht an berufsbildenden Schulen, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.) 1997: Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft, Schwalbach/Ts., S. 201–219.

PÄTZOLD GÜNTHER 1999: Berufliche Handlungskompetenz. In: KAISER, Franz Josef/PÄTZOLD, Günter (Hrsg.) Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 1999, S. 57 f.

PÄTZOLD, GÜNTHER 1999: Berufsbildungstheorie, in Kaiser, Franz-J./Pätzold, Günther (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn 1999.

RETMANN, THOMAS (Hrsg.) 2007: Methodentraining für den Ökonomieunterricht Bd. I, Schwalbach.

Retzmann, Thomas (Hrsg.) 2011: Methodentraining für den Ökonomieunterricht Bd. II, Schwalbach.

REXING, VOLKER 2009: Lernfeldkonzeption und fächerübergreifender Unterricht – ein integrativ-interdisziplinärer fachdidaktischer Ansatz am Beispiel der politischen Bildung. In: Die berufsbildende Schule, Heft 03/2009, S. 81–87.

REXING, VOLKER 2014: Curriculare Implikationen politischer Bildung in der Berufsschule – Chancen und Grenzen einer Fächerintegration im Kontext des Lernfeldkonzepts. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 1/2014, S. 91–99.

ROBINSON, SAUL B. 1969⁷: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied, © 1967.

SANDER, WOLFGANG 2003: Politik in der Schule – Kleine Geschichte der politischen Bildung, Marburg.

SCHELLEN, ANDREAS 2005: Berufsbildung ist Allgemeinbildung – Allgemeinbildung ist Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule 57, S. 127–128.

VOSS, GÜNTER 2001: Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Typus von Arbeitskraft und seine sozialen Folgen. <http://www.zwe.uni-bremen.de/data/43-voss.pdf>

VOSS, G. GÜNTER/PONGRATZ, HANS J. 1998: Der Arbeitskraftunternehmer: Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? [Http://www.academia.edu/639616/Der_Arbeitskraftunternehmer._Eine_neue_Grundform_der_Ware_Arbeitskraft](http://www.academia.edu/639616/Der_Arbeitskraftunternehmer._Eine_neue_Grundform_der_Ware_Arbeitskraft).

WEINBRENNER, PETER 1987: Prinzipien und Elemente einer zukunftsorientierten arbeits- und berufsbezogenen Politischen Didaktik. In: ders. (Hrsg.) Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung an beruflichen Schulen, Ergebnisse der Hochschultage berufliche Bildung 1986, Alsbach S. 1–30.

- WEINBRENNER, PETER 1992: Der Wandel der Politikdidaktik in der Berufsschule (1945–1991), in: KARLHEIZ A. GEISLER, WOLF-DIETRICH GREINERT, LEO HEIMERER, ANDREAS SCHELLEN, KARLWILHELM STRATMANN (Hrsg.), Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung, 90 Jahre Preisschrift Georg Kerchensteiner, Bonn 1992, S. 276–322.
- WOLLERSHEIM, HEINZ-WERNER: Kompetenzerziehung – Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt/M., Berlin, New York, Paris, Wien 1993.
- ZEDLER, REINHARD 2007: Politische Bildung in der dualen Berufsausbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 32–33/2007).
- ZURSTRASSEN, BETTINA 2009: 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 2011: Ist die Politikdidaktik im Konzept der Lernfelddidaktik ein elitäres Modell? In: GOLL, THOMAS: Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte, Schwalbach S. 123 – 134.
- ZURSTRASSEN, BETTINA 2012: Politisches Lernen in der beruflichen Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb 2012: Auch das Berufliche ist politisch, Bonn, S. 9 – 32.

PROF. (I. R.) DR. M. A. DIPL. ING. STD. A. D. EBERHARD JUNG

Pädagogische Hochschule Karlsruhe – Institut für Ökonomische Bildung, Schwerpunkt Arbeit und Beruf, eberhard-jung@gmx.de

