

Die Stellung des Politikunterrichts an Berufsschulen. Eine Analyse prägender Rahmendokumente für das Leitfach der politischen Bildung

Christine Engartner

Zusammenfassung

Im Beitrag wird argumentiert, dass auf einer bildungspolitischen Ebene eine zunehmende Verdrängung allgemeinbildender – und damit zwangsläufig auch politisch bildender – Perspektiven in der Berufsschule zu beobachten ist. Neben der Beschreibung allgemeiner den Bildungsbereich betreffender Tendenzen, die eine Vernachlässigung politischer Bildung begünstigen, werden zwei kürzlich aktualisierte bildungspolitisch relevante Dokumente hinsichtlich ihres Bildungs- und Politikverständnisses analysiert.

„Die Vernachlässigung der politischen Bildung in der Berufsschule ist ein schwerer demokratiepolitischer Fehler“ (Gökbudak et al. 2021) – diese Feststellung trifft das aktuelle „Ranking politische Bildung“ auf der Titelseite. Eine derartige schulformspezifische Vernachlässigung politischer Bildungsanliegen ist angesichts der Tatsache, dass die Zahl der Auszubildenden (1,29 Mio.) die der Abiturient*innen (0,76 Mio.) signifikant übersteigt, beinahe ebenso erstaunlich wie der Umstand, dass dieses Defizit in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit kaum diskutiert wird. Dies gilt erst recht, wenn man bedenkt, dass die Berufsschule für die Zielgruppe zumeist die „erste und zugleich letzte Stelle eines wirksamen politischen Unterrichts“ (Lempert 1971: 81) darstellt. So endet für die meisten Berufsschüler*innen mit der Berufsausbildung die Schulpflicht und damit die Möglichkeit, Lernende aus weniger politisch affinen Herkunftsmilieus in einem institutionalisierten Rahmen zu erreichen.

Erwähnenswert ist dieses Defizit auch insofern, als sich Berufsschüler*innen für gewöhnlich nicht nur in der biografisch besonders prägenden Jugendphase befinden¹, sondern für die Auszubildenden in der dualen Ausbildung der für die gesellschaftliche



Christine Engartner

ist Lehramtsanwärterin am Studienseminar Köln für die Unterrichtsfächer „Deutsch“ und „Sozialwissenschaften“ und promoviert an der Universität Bremen über den Wandel der politischen Bildung an Berufsschulen

Integration äußerst bedeutsame Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt erfolgt. Ferner stellt politische Bildung neben Religion das einzige Fach mit „Verfassungsrang“ dar (vgl. Deutscher Bundestag 2016: 4), wodurch eine solide curriculare Repräsentanz anzunehmen wäre. Bedauerlicherweise ist die von Mahir Gökbudak, Reinhold Hedtke und Udo Hagedorn festgestellte „Vernachlässigung der politischen Bildung“ (s.o.) im benannten Bildungsbereich wenig überraschend. Unter der ohnehin schon geringen Stundenanzahl, die für gesellschaftswissenschaftliche Fächer im deutschen Bildungswesen zur Verfügung steht, bildet Politik im Vergleich zu Geschichte und Erdkunde das Schlusslicht (vgl. Deutscher Bundestag 2016). Im Schulformvergleich offenbart sich eine weitere Schieflage: „Diejenigen, deren Zugang zu Politik aufgrund von [fehlendem, Anm. C. E.] kulturelle[n] und soziale[n] Kapital erschwert wird [...], erhalten bundesweit im Schnitt auch weniger politische Bildung“ (Achour et al. 2019: 58). Sabine Achour und Susanne Wagner verweisen vor diesem Hintergrund auf den „Matthäus-Effekt“ im Feld der politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben“ (ebd.).

Erschwerend kommt hinzu, dass seit den 2010er-Jahren bildungsbereichsübergreifend innerhalb der Leitfächer politischer Bildung eine curriculare Verschiebung zugunsten ökonomischer Inhalte und ökonomischer Perspektiven zu beobachten ist. Mit Beginn des Schuljahres 2020/21 wurde bspw. in Nordrhein-Westfalen an allen weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I das Schulfach „Wirtschaft“ bzw. „Wirtschaft/Politik“ eingeführt, wodurch die vormals eindeutig sozialwissenschaftlich konturierten Fächer einen Aderlass hinsichtlich der politischen Bildungsinhalte erfahren haben.² Zahlreiche kritische Stellungnahmen von Studierenden (vgl. Fachschaft 7.2 RWTH Aachen et al. 2021), Wissenschaftler*innen (vgl. Hochschullehrer*innen für Didaktik der Sozialwissenschaften an den Universitäten von Nordrhein-Westfalen 2021), aber auch von Berufs- und Wissenschaftsverbänden (vgl. DVPB NW 2021) verweisen nicht nur auf die aus ihrer Sicht problematische Marginalisierung politikwissenschaftlicher, sondern auch soziologischer Perspektiven in den neuen Lehrplänen.

Neben der ohnehin geringen Lernzeitquote für die Leitfächer der politischen Bildung an Berufsschulen, welche bundeslandabhängig unterschiedlich benannt sind (Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Politik/Wirtschaft etc.), drohen ihnen gegenwärtig fachinterne Umstrukturierungen, die den exemplarisch für Nordrhein-Westfalen dargelegten Entwicklungen im allgemeinbildenden Bereich ähneln. So finden sich in zahlreichen jüngst erschienenen bildungspolitischen Dokumenten einflussreicher Institutionen explizite Hinweise auf die Verdrängung sowohl sozialwissenschaftlicher (vgl. KMK 2021b) als auch allgemeinbildender Perspektiven (vgl. KMK 2021a). Bettina Zurschraffen (2020: 135) veranlasst dies zu der Feststellung: „Es findet, von der Öffentlichkeit kaum bemerkt, eine Neudefinition des Bildungsauftrags der beruflichen Schulen statt“. Allgemeinbildende Ansprüche würden zunehmend zugunsten berufsübergreifender Kompetenzen verdrängt (ebd.).

Angesichts der Trag- und Reichweite dieser bildungspolitischen Stellungnahmen in Richtung einer Abkehr vom Postulat der Allgemeinbildung ist es bemerkenswert, dass diese außerhalb der Schul-, Kultus- und Bildungsbürokratie bislang weitestgehend unbeachtet geblieben sind. Vor diesem Hintergrund soll der Beitrag die von

Gökbudak, Hedtke und Hagedorn (2021) im „Ranking politische Bildung“ prominent benannte Vernachlässigung anhand ausgewählter Beispiele konkretisieren. Daraufaufgehend werden mittels zweier im letzten Jahr aktualisierter bildungspolitischer Dokumente die Folgen dieses Paradigmenwechsels im Feld der berufsschulischen politischen Bildung präzisiert.

Strukturelle Gründe der Vernachlässigung politischer Bildung an Berufsschulen

Obschon die duale Ausbildung gern als „Exportschlag“ oder gar als „Flaggschiff“ des bundesrepublikanischen Bildungssystems betitelt wird (Büchter 2013: 8), ist insbesondere der berufsschulische Anteil „ausgebremst, in der Öffentlichkeit fast völlig übersehen und in der schulpolitischen Debatte ohne echte Stimme“ (Blaß et al. 2016: 8). Hinzu kommt, dass trotz der nicht zu überschätzenden Bedeutung von Berufsschulen als gesellschaftliche Integrationsinstanzen der Erfolg einer Ausbildung primär anhand einer zeitnahen und effizienten beruflichen Vermittlung oder Weiterbeschäftigung gemessen wird (vgl. Zurstrassen 2020: 133). Dementsprechend werden berufsübergreifende bzw. allgemeinbildende Fächer nicht selten als schmückendes, aber zugleich eben auch unnützes Beiwerk erachtet (vgl. Besand 2014, Blaß et al. 2016: 203).

So identifiziert Martin Baethge (2006) eine „institutionelle Segmentierung“ des allgemeinbildenden Bildungsbereichs vom berufsbildenden. Dieses präzisiert er als „Bildungs-Schisma“, wenn er darauf hinweist, dass die „dauerhafte wechselseitige Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander [...] darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt“ (a.a.O.: 16). Während das allgemeinbildende Schulwesen von der Vorstellung einer „gebildeten Persönlichkeit“ ausgehe, die darauf ziele, „das Leben in der Gesellschaft autonom gestalten zu können“ (ebd.), dominiere in der Berufsbildung das Vermittlungsziel der „beruflichen Handlungskompetenz, d.h. d[er] Fähigkeit, berufliche Rollen wahrnehmen, sich in (betrieblichen) Organisationen orientieren und verhalten, auf dem Arbeitsmarkt bewegen zu können“ (a.a.O.: 17).

Die dargestellte Separierung vom allgemein- und berufsbildenden Schulwesen setzt sich auf wissenschaftlicher Ebene fort, sodass allgemeinbildende und berufliche Didaktiken kein gemeinsames Professionsverständnis aufweisen, was u.a. in eigenständigen Tagungen, Zeitschriften und Fachverbänden zum Ausdruck kommt. Allgemeinbildende Fächer lassen sich i.d.R. der Allgemeinbildung zuordnen, was aufgrund der von Baethge (2006) präzisierten bildungsbereichsspezifischen Zielsetzungen wenig verwundert. Ebendies führt jedoch zu einer unzureichenden Lobby und Verankerung allgemeinbildender Unterrichtsfächer und somit auch der Leitfächer politischer Bildung in der Berufsschule.

Ein weiterer Grund für die Vernachlässigung stellt die unübersichtliche Lage relevanter Bezugsdokumente und -mechanismen für Berufsschulen dar, die einer Dezentralisierung der Verantwortlichkeiten geschuldet ist. Während die Bundesländer zwar die Lehrpläne des Leitfachs der politischen Bildung verantworten, sind für den Unter-

richt ebenfalls die von den Berufskammern erstellten Wirtschafts- und Sozialkunde (WiSo)-Prüfungen sowie die von der Kultusministerkonferenz (KMK) verantworteten berufsspezifischen Lehrpläne bedeutsam. Aufgrund erheblicher Differenzen zwischen diesen Dokumenten hinsichtlich des Verständnisses von (politischer) (Aus-)Bildung, scheint schon allein die Frage nach der Zielsetzung des Politikunterrichts uneindeutig.

Aus einer historischen Perspektive verwundert die marginale Rolle politischer Bildung im Berufsschulkontext durchaus. So erinnert Hermann Lange (1992: 45) daran, dass die Berufsschule „im deutschen Bildungswesen die erste Schulart gewesen ist, die für die staatsbürgerliche Erziehung ein eigenes Fach im Lehrplan hatte“. Ferner einte die sog. Klassiker der Berufspädagogik das Interesse an der Frage, wie ausgehend von dem in Deutschland etablierten beruflichen Lehrlingssystem allgemeinbildende Anteile etabliert werden können. Georg Kerschensteiner (1901) fordert bspw. in der sog. „Begründungsurkunde der Berufsschule“, dass im Sinne eines staatlichen Bildungsauftrags junge Menschen unabhängig vom schulischen Werdegang länger verpflichtend mit Staatsbürgerkunde erreicht werden müssten. Aufgrund der „rücksichtslosen wirtschaftlichen Kämpfe“, des „hochgespannten Egoismus und brennenden Ehrgeiz[es]“ (a.a.O.: 24) der in der Berufswelt gelernt werde, wäre es notwendig, ergänzende Bewertungs- und Handlungslogiken zu schulen. Dementsprechend konstruierte Kerschensteiner Staatsbürgerkunde als dritte Säule der Berufsausbildung, die gleichberechtigt und aufgrund ihrer allgemeinbildenden Logik unabhängig von den beiden anderen Säulen – namentlich berufspraktische und -theoretische Säule – agieren müsse.

Somit setzte erst mit der sog. realistischen Wende Ende der 1960er-Jahre die heute charakteristische funktionalistische Ausdeutung der Berufsbildung ein. Während die realistische Wende in den 1960er-Jahren auf eine berufliche Qualifizierung zielte, wovon der Politikunterricht aufgrund der Eindeutigkeit einer anderen Logik weitestgehend unberührt blieb, führen die seit den 1970er-Jahren leitenden Schlüsselqualifikations- und Kompetenzmodelle zunehmend zu einer Verdrängung allgemeinbildender Logiken in der Berufsschule. „Überberufliche“, d.h. allgemeinbildende Zielsetzungen, werden vermehrt durch „berufsübergreifende“ ersetzt, d.h. durch „Fähigkeiten, die bei Berufswechseln dienlich wären“ (Laur-Ernst 1990: 36, 55), substituiert.

Auswirkungen der Vernachlässigung anhand aktueller Bezugsdokumente

Obschon für die berufsübergreifenden Lehrpläne die Bundesländer verantwortlich sind, berücksichtigen sie die Dokumente der Bundesebene. Dementsprechend verweisen kürzlich aktualisierte berufsschulische Lehrpläne für das Leitfach der politischen Bildung z.B. aus Sachsen (2020) auf die „berufliche Handlungskompetenz“ als unterrichtliche Zielsetzung.³ Diese wird in aktuellen berufsbezogenen Lehrplänen des Bundes (vgl. KMK 2021a, b) als Zielsetzung der dualen Ausbildung akzentuiert. Um zu beurteilen, inwiefern sich eine „berufliche Handlungskompetenz“ als Zielsetzung politischer Bildungsprozesse eignet, erscheint die Analyse der einschlägigen „Bundesdokumente“ vielversprechend.

Als übergeordnetes Rahmendokument bietet die „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihrer Abstimmung mit Ausbildungsordnung des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ (KMK 2021a) eine in besonderer Weise aufschlussreiche Orientierung hinsichtlich des Bildungsverständnisses in und an Berufsschulen. Augenfällig ist, dass in diesem zentralen Dokument noch vor der Konkretisierung des Bildungsauftrags der Berufsschule (a.a.O.: 10) die notwendige Förderung beruflicher Handlungskompetenzen benannt wird (a.a.O.: 14). Durch diese möchte die Berufsschule die Auszubildenden zu einer „Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, befähig[en]“ (a.a.O.: 14).

Die gewählte Formulierung legt mehrere bedeutsame Aspekte offen. So bieten die aufgeführten Verantwortungsfelder grundsätzlich Anschlussmöglichkeiten an ein auf Allgemeinbildung zielendes politikdidaktisches Lernverständnis. Neben der inhaltlich relevanten Einzelperspektive erweckt deren Summierung den Anschein von Kontroversität und Multiperspektivität als Kristallisationspunkt des Bildungsverständnisses. Dieser Eindruck wird jedoch bereits durch den Zusatz „insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen“ (ebd.) getrübt. Die Nutzung der Begrifflichkeit „Anforderungen“ deutet vielmehr ein anpassungsorientiertes Verständnis an, sodass in bildungstheoretisch oder sozialwissenschaftlich angelegten Texten deutungs-offener von „Chancen und Herausforderungen“ die Rede wäre. Eine entsprechende Engführung auf eine Anpassung an arbeitsmarktorientierte Anforderungen wird in der folgenden Kompetenzausformulierung flagrant. So sollen u.a. die Kompetenzen zum „lebensbegleitenden Lernen sowie zur beruflichen und individuellen Flexibilität“, aber auch zur „beruflichen Mobilität in Europa und der globalisierten Welt“ (ebd.) gefördert werden. Die benannten Zielsetzungen folgen so weniger humanistischen als vielmehr arbeitsmarktorientierten Denkweisen.

Die Fokussierung auf die berufliche Handlungskompetenz hat ferner zu einer Verdrängung gesellschaftlicher und politischer Zielsetzungen im berufsschulischen Bildungsauftrag geführt. Die in den „Handreichung zur Erstellung der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht“ von 2007 noch aufscheinenden Bezüge zu „Kernproblemen unserer Zeit“ wie „Arbeitslosigkeit“, „friedliches Zusammenleben“ sowie die „Gewährung von Menschenrechten“ (KMK 2007) wurden in den aktuellen Papieren (KMK 2018, 2021) ersatzlos gestrichen. Während also bis 2007 der beruflichen Grund- und Fachausbildung allgemeine Bildungsziele und -perspektiven zur Seite gestellt wurden, werden diese nun durch berufsübergreifende Handlungskompetenzen ersetzt (vgl. Zurstrassen 2020). Die Kompetenzen beschreiben somit nicht nur berufsübergreifende Soft Skills, sondern zielen zugleich auf ein postfordistisches Mindset.

Eine Korrektur dieser inhaltlichen Abkehr von allgemeinbildenden Bildungsanliegen könnte auf der Fachebene des Leitfachs politischer Bildung vorgenommen werden. Neben der geringen Lernzeitquote für das Leitfach der politischen Bildung an Berufsschulen stellt das aktuelle „Ranking Politische Bildung“ (Gökbudak et al. 2021:

13 f.) dar, dass in den Lehrplänen für die beruflichen Schulen trotz Fächerbezeichnungen wie Sozial-, Gesellschafts- oder Gemeinschaftskunde der Gegenstandsbereich „Gesellschaft“ deutlich unterrepräsentiert ist. Die im Ranking vorgenommene Detailanalyse von sechs Lehrplänen verdeutlicht, dass gesellschaftliche Phänomene in der inhaltlichen Ausformulierung kaum noch Berücksichtigung finden (a.a.O.: 14). Dies ist insofern bedauerlich, als insbesondere mit dem Themenbereich „Gesellschaft“ verbundene Perspektiven geeignet scheinen, im Sinne der Multiperspektivität Alternativen zu betriebswirtschaftlichen Anschauungsweisen aufzuzeigen.

Ogleich bereits die im Ranking genannten Ergebnisse besorgniserregend sind, hebt insbesondere Anja Besand (2014: 164) zutreffend die Bedeutsamkeit der WiSo-Abschlussprüfungen als „mächtige[r] heimliche[r] Lehrplan“ des Politikunterrichts hervor: „Schließlich wären die Lehrer/-innen schlecht beraten, wenn sie sich zwar akribisch an den vorgegebenen Lehrplan halten, damit aber die Schüler/-innen schlecht auf die bevorstehenden Abschlussprüfungen vorbereiten würden“ (a.a.O.: 66). Letztere werden von den Berufskammern erstellt und sind von den landesspezifischen Lehrplänen vollständig entkoppelt. Obschon bedauerlicherweise keine systematische Analyse der Abschlussprüfungen vorliegt, besteht in der *scientific community* Einigkeit dahingehend, dass die Prüfungen aus einer politikdidaktischen Perspektive als unzureichend einzustufen sind (ebd.).

Seit 1972 liegt ein von der KMK verantwortetes Rahmendokument zu ebendiesen Prüfungen vor, welches die Minimalanforderungen des WiSo-Unterrichts für gewerblich-technische Berufe konkretisiert. Auch hier böte sich auf bildungspolitischer Ebene die Möglichkeit, korrigierend allgemeinbildende Akzente zu setzen. Das kürzlich aktualisierte Dokument „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe“ (KMK 2021b) verfolgt hingegen ebenfalls affirmative und damit auf die Anpassung an den Arbeitsmarkt zielende Perspektiven. Anstatt eine domänenspezifische Ausdifferenzierung vorzunehmen, denkt es die in der Handreichung für die beruflichen Lehrpläne fokussierte „berufliche Handlungskompetenz“ konsequent weiter. Obschon bereits die im Dokument benannten Themenblöcke⁴ einen Mangel politisch ausgerichteten Schwerpunkt verdeutlichen, bieten diese zweifelsohne Potenzial für eine politikdidaktisch kontroverse Ausgestaltung.

In Anbetracht des bis hierhin gezeichneten Bildes erscheint es wenig verwunderlich, dass auch diese ungenutzt bleiben. So sollen die Lernenden für eine „nachhaltige Existenzsicherung“ lediglich „selbstverantwortendes und unternehmerisches Handeln als Perspektive der Berufs- und Lebensplanung“ (KMK 2021b: 4) erlernen. Sowohl ökologische, gesellschaftliche und politische als auch persönliche und familiäre Perspektiven auf die Berufs- und Lebensplanung bleiben unberücksichtigt. Die monoperspektivische Verkürzung des Themenbereichs erscheint unverhältnismäßig, da sie weder die im „Bindestrichfach“ genannten Perspektiven berücksichtigt noch ein reflektiertes Verhältnis zur (Lebens-)Welt befördert. Schließlich manifestiert sich die arbeitsmarktfokussierte Ausdeutung im letzten Abschnitt zum Themenbereich „Rolle der Bundesrepublik Deutschland in Europa und einer global vernetzten Welt“ (a.a.O.: 5). Die Soziale Marktwirtschaft wird hier „als soziales und wirtschaftliches Grund-

prinzip der Bundesrepublik“ charakterisiert. Laut Grundgesetz, in dem die Wirtschaftsordnung nicht präzisiert wird, ist dies aber das Sozialstaatsprinzip. Dieses konstitutive Merkmal unseres gesellschaftlichen Miteinanders findet im Dokument indes keine Erwähnung.

Fazit

In Anbetracht der ursprünglichen allgemeinbildenden Zielsetzung von Berufsschulen sowie der staatlichen Verantwortung von Bildungseinrichtungen muss die Vernachlässigung der politischen Bildung an Berufsschulen in besonderer Weise irritieren. Zu be-
anstanden ist insbesondere, dass die „berufliche Handlungskompetenz“ in berufsschulischen Kontexten eine funktionalistische Ausdeutung im Sinne der Arbeitsmarktorientierung erfährt. „Flexibilität“ und „Mobilität“ werden dabei als Kompetenzziele angenommen, welche in denen für das Leitfach der politischen Bildung bedeutsamen Dokumenten als inhaltliche Lernziele konkretisiert werden. Das Fach unterliegt somit nicht nur der Gefahr einer Verdrängung politischer Inhalte, sondern droht darüber hinaus als „Gesinnungslehre“ für ein postfordistisches Mindset umgedeutet zu werden, was eine zutiefst problematische Verkürzung politischer Bildung darstellen würde.

Anstatt die Urteilsfähigkeit der Lernenden zu fördern, was das Ziel jedes (institutionalisierten) politischen Bildungsangebots darstellen sollte, wird das Ergebnis des Urteils bereits vorweggenommen. Allein unter Bezugnahme auf den Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 2016 [1977]) als Mindestanforderung politischer Bildung erweist sich die arbeitsmarktorientierte Monoperspektivität als unzureichend. Sie widerspricht nicht nur dem Kontroversitätsgebot, sondern auch dem Überwältigungsverbot. Kurzum: Die mit der beruflichen Handlungskompetenz ausgedeutete funktionalistische Anpassung an die vorherrschende Berufs- und Arbeitswelt läuft den „Glaubenssätzen“ politischer Bildung zuwider. Somit ist die von Kerschensteiner bereits 1901 aufgeworfene Frage, warum nur ein „kleiner Bruchteil der Staatsbürger, der sich den gelehrten Berufsarten zuwendet“, allgemeinbildend unterrichtet werden solle, während „die überwiegende Mehrzahl der im späteren Leben gleichberechtigten Bürger“ unberücksichtigt bleibe, frappierend aktuell. Statt an berufliche Handlungskompetenzen anzuknüpfen, sollte sich die politische Bildung ihre Stellung als eigenständige Säule der Berufsausbildung zwingend zurückerobern.

Anmerkungen

- 1 Obschon sich die Gruppe der Auszubildenden aufgrund der Möglichkeiten einer erneuten oder verzögerten Aufnahme der Berufsausbildung divers zusammensetzt (Besand 2014: 242, BMFSFJ 2021), zeigen sowohl statistische Erhebungen (BIBB2017: 179)¹, dass sich die überwiegende Mehrheit der Lernenden in der Jugendphase befindet.
- 2 Für die gymnasialen Lehrpläne bedeutet dies bspw. die Ersetzung des Faches Sozialwissenschaften durch Wirtschaft/Politik.
- 3 Ältere Pläne wie bspw. der Bremer Lehrplan (vgl. Senatorin für Bildung Bremen 2016), welcher in seiner Ursprungsfassung aus dem Jahre 1994 stammt und deutliche Überschneidungen mit dem im

selben Jahr in für das Land Niedersachsen verabschiedeten Lehrplan aufweist, orientiert sich hingegen noch an einem allgemeinbildenden Bildungsideal.

- 4 Die Themenblöcke lauten „Junge Menschen in Arbeit und Beruf“, „Nachhaltige Existenzsicherung“, „Unternehmen, Organisationen und private Marktteilnehmende in Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Rahmen einer global vernetzten Welt“ (KMK 2021b).

Literatur

- Achour, Sabine/ Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin.
- Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen Nr. 34. Text abrufbar unter: https://sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen_34_Baethge.pdf.
- Besand, Anja (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen: Probleme und Perspektiven. Bonn.
- Blaß, Katharina/ Himmelrath, Armin (2016): Berufsschulen auf dem Abstellgleis: Wie wir unser Ausbildungssystem retten können. Hamburg.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter.
- Büchter, Karin (2013): Soziale Ungleichheit und Berufsbildungspolitik – Oder: Gibt es einen Zusammenhang zwischen fragmentierter Zuständigkeit in der beruflichen Bildung und sozialer Ungleichheit? bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 25. Text abrufbar unter: <https://www.bwpat.de/ausgabe/25/buechter>.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2017): Datenreport zum Berufsausbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.
- Deutscher Bundestag, (2016): Sachstand. Schulischer Politikunterricht in den Bundesländern. WD8-3000-077/16. Text abrufbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/487700/d782a1c792d2e8b02d26a25ffb1b0835/wd-8-077-16-pdf-data.pdf>.
- Deutsche Vereinigung für Politische Bildung Nordrhein-Westfalen (DVPB NW) (2021): Brandbrief zur neuen Lehramtszugangsverordnung der nordrhein-westfälischen Landesregierung.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung der Hansestadt Bremen (2016): Die beruflichen Schulen im Land Bremen, Politik, Rahmenplan. Text abrufbar unter: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2016_Politik-.pdf.
- Fachschaft 7.2 RWTH Aachen/ Fachschaft SoWi/PoWi Universität Bielefeld/ Fachschaftsabteilungsrat Soziologie & Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal/ Fachschaft Lehramt Sozialwissenschaften Universität Duisburg-Essen/ Fachschaft Sozialwissenschaften Technische Universität Dortmund/ FSR Lehramt der Ruhr-Universität Bochum/ Studierende der Sozialwissenschaften Lehramt Köln/ Fachschaft Politik und Soziologie der Universität Bonn (2021): Stellungnahme zur Änderung der Lehramtszugangsverordnung Sozialwissenschaften. Text abrufbar unter: <https://dvpb-nw.de/stellungnahme-fachschaftsbuendnis-sowi-lehramtsstudierender-nrw-zur-lzv/>.
- Gökbudak, Mahir/ Hedtke, Reinhold/ Hagedorn, Udo (2021): 4. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule im Bundesländervergleich 2020. Bielefeld. Text abrufbar unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2955456/2955502/Ranking_Politische_Bildung_2020.pdf.
- Hochschullehrer*innen für Didaktik der Sozialwissenschaften an den Universitäten von Nordrhein-Westfalen (2021): Stellungnahme zum Entwurf der Lehramtszugangsverordnung. Text abrufbar unter:

- https://sowi.blogs.asta-dortmund.de/wp-content/uploads/2021/03/Stellungnahme-der-Sozialwissenschaftlichen-Fachdidaktiken-NRW-LZV-20210108_neu-1-2.pdf.
- Kerschensteiner, Georg (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend: gekrönte Preisarbeit. Erfurt.
- Lange, Hermann (1992): Das Verhältnis von Pädagogik und Politik in historisch-systematischer Perspektive. In: Geißler, Karlheinz A./ Greinert, Wolf-Dietrich/ Heimerer, Leo/ Schelten, Andreas/ Stratmann, Karlwillhelm (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. Bonn, S. 41-78.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2020): Lehrplan Berufsschule/Berufsfachschule Gemeinschaftskunde. Text abrufbar unter:
http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2586_lp_bs_bfs_gemeinschaftskunde_2020.pdf?v2.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2007): 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. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder. Berlin/Bonn.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2021a): 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. Berlin/Bonn.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2021b): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe. Berlin/ Bonn.
- Wehling, Hans-Georg (2016 [1977]): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In: Widmaier, Benedikt/ Zorn, Peter: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens. Bonn, S. 19-27.
- Zurstrassen, Bettina (2020): Politisch-demokratische Mündigkeit in Beruf und Gesellschaft: Der Bildungsauftrag der berufsbildenden Schule. In: Albrecht, Achim/ Bade, Gesine/ Eis, Andreas/ Jakubczyk, Uwe/ Overwien, Bernd: Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M., S.133-146.