
Politik in der Berufsbildung

Abstract

Im Rahmen der Hochschultage wurden von der Autorin und von Hans-Georg Lambertz von der Bundeszentrale für politische Bildung der TuM-Band „Auch das Berufliche ist politisch“ vorgestellt (<http://www.bpb.de/shop/lernen/themen-und-materialien/142398/auch-das-berufliche-ist-politisch>). Es handelt sich bei diesem Beitrag um eine stark gekürzte und theoretisch reduzierte Version des Artikels „Politisches Lernen in der beruflichen Bildung“, der im TuM-Band erschienen ist. Zielgruppe dieses Artikels sind Praktikerinnen und Praktiker, die in der schulischen und außerschulischen beruflichen Bildung tätig sind.

Im vorliegenden Artikel werde ich die Lehrmaterialien aus dem TuM-Band nicht vorstellen, sondern die theoretischen Überlegungen in Ansätzen skizzieren, die der Konzeptionierung der Lehrmaterialien zu Grunde gelegt wurden. Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst erfolgen einige grundlegende Ausführungen zur politische Bildung in der Lernfelddidaktik. Danach wird mit dem Konzept der arbeits- und berufsorientierten politischen Bildung von Peter Weinbrenner ein fachdidaktischer Theorie-rahmen präsentiert, der grundlegende Aspekte der Integration von beruflichem und politischem Lernen thematisiert. Im dritten Teil des Beitrags wird kurz auf die Diskussion der Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in der Berufspraxis eingegangen.

1 Auch das Berufliche ist politisch

Peter Weinbrenner hat 1987 auf den Hochschultagen Berufliche Bildung zum Thema „Prinzipien und Elemente einer zukunftsorientierten, arbeits- und berufsbezogenen Politischen Didaktik“ referiert (WEINBRENNER 1987a). Das von ihm entwickelte politikdidaktische Konzept hatte einen wegweisenden Charakter. Viele Aspekte, die gegenwärtig in der Lernfelddidaktik zum Tragen kommen, waren bei WEINBRENNER bereits angedacht. Die Politikdidaktik, die im Bereich der Unterrichtsmethodik zu den innovativen Fachdidaktiken zählt, hätte bei der Einführung der Lernfelddidaktik im berufsbildenden System eine Vorreiterrolle einnehmen können. Das Gegenteil ist eingetreten. Während zum Beispiel in der Religionspädagogik eine intensive fachdidaktische Debatte über die Lernfelddidaktik stattgefunden hat und religionspädagogische Ansätze für den berufsbildenden Bereich diskutiert werden, ist die Berufsschule als Ort politischen Lernens in der Politikdidaktik randständig geblieben. Nur vereinzelt haben sich Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker in den letzten Jahrzehnten mit der politischen Bildung an Berufsschulen befasst (vgl. ZURSTRASSEN 2009). Die didaktische Auseinandersetzung mit dieser Schulform war und ist immer noch zumeist auf die Hochschultage Berufliche Bildung begrenzt. Die Bundeszentrale für politische Bildung hat diese fachdidaktische Leerstelle erkannt. Der TuM-Band „Auch das Berufliche ist politisch“ (Zurstrassen 2012) ist eine Maßnahme, um die politikdidaktische Diskussion über das politische Lernen in der beruflichen Bildung zu initiieren.

Im vorliegenden Artikel werde ich nicht die Lehrmaterialien aus dem TuM-Band vorstellen, sondern die theoretischen Überlegungen in Ansätzen skizzieren, die der Konzeptionierung der Lehrmaterialien zu Grunde gelegt wurden (vgl. ZURSTRASSEN 2012, 9 ff.). Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst erfolgen einige grundlegende Ausführungen zur politische Bildung in der Lernfelddidaktik. Danach wird mit dem Konzept der arbeits- und berufsorientierten politischen Bildung von Weinbrenner ein fachdidaktischer Theorierahmen präsentiert, der grundlegende Aspekte der Integration von beruflichem und politischem Lernen thematisiert. Im dritten Teil des Beitrags wird kurz auf die Diskussion der Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in der Berufspraxis eingegangen.

2 Politische Bildung und Lernfelddidaktik

Professioneller Unterricht basiert auf didaktisch-methodischer Theorie und Reflexion des beruflichen Handelns. In diesem Beitrag wird deshalb in Grundzügen die berufspädagogische und politikdidaktische Diskussion zur Integration von beruflicher und politisch-allgemeiner Bildung skizziert. Aus der Integration der beiden Lernbereiche bezieht die moderne Berufsschule ihre Legitimation.

Der bildungstheoretische Referenzrahmen der Lernfelddidaktik ist ROBINSOHN'S Curriculumtheorie zur „Bewältigung von Lebenssituationen“ (1967). Anstelle der in den 1970er Jahren vorherrschenden fachorientierten Lehrpläne plädierte ROBINSOHN für die Entwicklung von Curricula, in denen Qualifikationen in den Mittelpunkt unterrichtlichen Handelns gestellt werden, die Lernende zur Bewältigung von Lebenssituationen befähigen sollten. In der Lernfelddidaktik an Berufsschulen wird ROBINSOHN'S Curriculumtheorie auf die Entwicklung von Lehrplänen spezifischer Berufsfelder angewendet. Im Unterricht sollen für das Berufsfeld bedeutsame, ganzheitliche und problemorientierte Lernsituationen aus der Perspektive verschiedener Unterrichtsfächer handlungsorientiert bearbeitet werden. Die Zielsetzungen des Berufsschulunterrichts in der Lernfelddidaktik hat die Kultusministerkonferenz 2007 in einer „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht“ konkretisiert. Die didaktischen Leitziele, die bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts zum Tragen kommen, sind:

1. der Bildungsauftrag der Berufsschule, worunter die berufliche Grund- und Fachbildung und die Erweiterung der vorher erworbenen Allgemeinbildung verstanden wird (KMK 2007, 4, 9). Damit soll, so die KMK „(...) die Berufsschule zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen“ (ebd., 9). Im allgemeinen Unterricht soll zudem auf „Kernprobleme unserer Zeit“ eingegangen werden. Die Kernprobleme, die in der KMK-Handreichung aufgezählt werden, erinnern an Klafkis epochale Schlüsselprobleme. Sie gehören zu den zentralen Inhalten der politischen Bildung:
 - Arbeit und Arbeitslosigkeit,

- friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität,
 - Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen sowie
 - Gewährleistung der Menschenrechte (KMK 2007, 10).
2. das Leitziel der Handlungskompetenz, worunter „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ verstanden wird (ebd. 10). Die Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz (ebd., 10). Bestandteil dieser drei Kompetenzdimensionen sind die Methoden-, die Kommunikations- und die Lernkompetenz (ebd., 11).

Zumindest auf der programmatischen Ebene verfolgt die Kultusministerkonferenz ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das über rein berufspraktische Lernsituationen hinausgeht. Die Lehrpläne für viele Berufsbilder weisen hingegen eine starke berufspraktische Orientierung auf. Exemplarisch hierfür steht die von der Kultusministerkonferenz herausgegebene Prüfungsordnung für das Unterrichtsfach Wirtschafts- und Sozialkunde im gewerblich-technischen Bereich, in der die Kultusministerkonferenz im Mai 2007 die prüfungsrelevanten Elemente definiert hat (KMK 2007, 35f.). Von den „Kernproblemen unserer Zeit“, die von der Kultusministerkonferenz in den KMK-Handreichungen seit 1999 benannt werden (KMK 1999, 9), wird nur das Thema „Arbeit und Arbeitslosigkeit“ berücksichtigt. Die aufgeführten Prüfungsinhalte beziehen sich ansonsten einseitig auf die im Berufsbildungsgesetz (§ 38) und in der Handwerksordnung (§ 32) prüfungsrelevanten und zumeist berufspraktischen Lerninhalte (KMK 2007, 35).

Ganzheitliche Lernfelddidaktik

Kontrovers diskutiert wurde und wird immer noch in der Berufspädagogik, anhand welcher allgemein- und fachdidaktischer Prinzipien die Fachinhalte in der Lernfelddidaktik erschlossen und wie fächerübergreifende Lernsituationen konzipiert werden sollen. In Abb. 1 wird eine ganzheitliche Konzeption zur Lernfelddidaktik vorgestellt.

Ganzheitliche Lernfelddidaktik

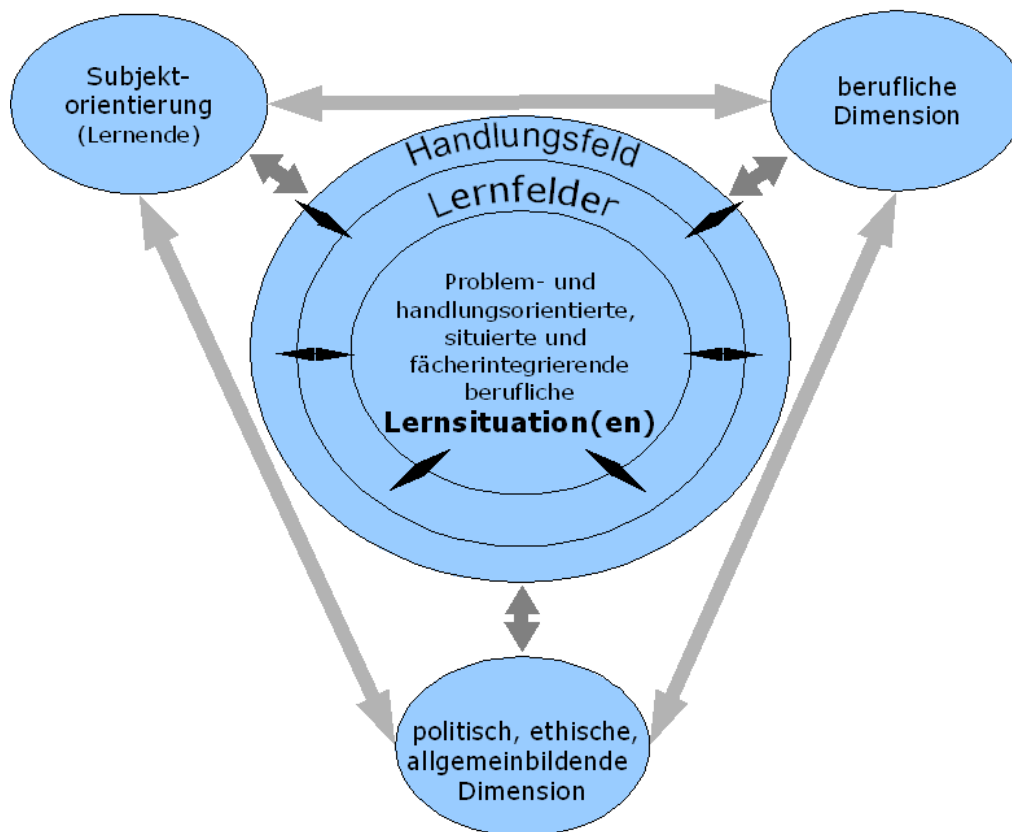


Abb. 1: Ganzheitliche Lernfelddidaktik (ZURSTRASSEN 2012, 14)

Der curriculare Analyseprozess

Die ersten beiden Phasen der Curriculumentwicklung für ein Berufsfeld werden in „staatlichen“ Lehrplankommissionen durchgeführt. In der ersten Phase müssen von der Kommission Handlungsfelder expliziert werden. Den Begriff „Handlungsfelder“ definiert Bader wie folgt: „Handlungsfelder sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Handlungsfelder sind immer mehrdimensional, indem sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Probleme miteinander verknüpfen...“ (BADER 2004, 28). Ausgehend von dieser Definition wird deutlich, dass mit dem Lernfeldkonzept kein reduziert utilitaristisch-technizistisches Konzept von Berufsschulunterricht verfolgt wird, sondern eine ganzheitliche Bildungsidee zu Grunde liegt.

Die Handlungsfelder müssen in der zweiten Phase didaktisch in Lernfelder aufbereitet werden, die in der KMK-Handreichung wie folgt definiert werden: „Lernfelder sind durch Ziel, Inhalt und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind ...“ (KMK 2007, 17). Die Entwicklung der

Lernsituationen erfolgt in der dritten Phase in den Bildungsgangkonferenzen an den Berufsschulen. Die Lehrkräfte konzeptualisieren exemplarische „Lernsituationen“, mit denen fachtheoretische Inhalte in einen Anwendungszusammenhang gebracht werden.

Die Konzeption der Lernfelddidaktik erfolgte ohne konzeptionelle Unterstützung durch die Wissenschaft. Dieser politische Schachzug hat sich bei der Implementierung des Lernfeldansatzes an den Berufsschulen als nachteilig erwiesen, weil zentrale didaktische Fragen, zum Beispiel die Kriterien für die Ableitung von Lernsituationen und deren Sequenzierung im Curriculum oder die Frage der Integration von beruflichen und allgemeinen Bildungsinhalten nicht geklärt waren. Das didaktische Theoriedefizit im Lernfeldansatz besteht weiterhin (BADER 2004, 24), wenn auch in der Berufspädagogik nach der Veröffentlichung der ersten KMK-Handreichung 1996 eine lebhafte didaktische Diskussion aufkam. Mittlerweile füllt die berufspädagogische und fachdidaktische Literatur zur Lernfelddidaktik viele Regalmeter. Die Literaturlage kann hier nicht aufgearbeitet, sondern die Debatte nur entlang von didaktischen und methodischen Gegensatzpaaren umrissen werden.

Subjektorientierung versus Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung

Im Zentrum der berufspädagogischen Diskussion steht die Frage nach der curricularen Bedeutung des Prinzips der Geschäftsprozess- und Arbeitsprozessorientierung. Ein Geschäftsprozess umfasst nach Bader die Folge von Tätigkeiten, die zur Erreichung eines Unternehmensziels dienen. Er enthält folgende Merkmale: Ziele, Teilaufgaben, Ressourcen und die Folge von Abläufen sowie Angaben des Ortes, der Zeit und der Prozesssteuerung (BADER 2004, 14). Arbeitsprozesse konkretisieren Geschäftsprozesse, indem sie die Abfolge von Produktions- und Dienstleistungstätigkeiten beschreiben, die zur Erreichung des Zwecks notwendig sind (ebd., 16).

Das Primat der Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung wird vor allem in Curriculumentwürfen aus dem Feld der „Arbeitsorientierten Bildung“ vertreten. Kennzeichnend für ein arbeitsorientiertes Lernfeldkonzept ist nach Petersen, dass „nach diesem Ansatz (...) in jedem einzelnen Lernfeld ganzheitlich ein berufstypischer Arbeitsprozess berücksichtigt (wird – der Verf.), sodass mit der Gestaltung der Lernfelder in der Summe ein für die Ausbildung exemplarisch begründeter Ausschnitt der Berufsarbeit zum Ausbildungsgegenstand wird“ (PETERSEN 2000, 403). Der Begriff der Ganzheitlichkeit bezieht sich zumeist auf den Aspekt der Handlungsorientierung, worunter der Nachvollzug berufstypischer Handlungsabläufe verstanden wird. Die Zielsetzung besteht in einer Verbesserung der dual-abgestimmten schulischen und betrieblichen Ausbildung. Eine Vernetzung von allgemeinen und beruflichen Inhalten findet nicht statt oder wird reduziert auf betriebswirtschaftlich und produktionstechnisch relevante Aspekte, wie den Umweltschutz.

Das Prinzip der Geschäftsprozess- und Arbeitsprozessorientierung hat durchaus Charme. Es ist zunächst eine methodisch-didaktische Reaktion auf neue Betriebsstrukturen in den Unternehmen, die sich in Folge des produktions- und kommunikationstechnischen Wandels seit den 1980er Jahren herausgebildet haben. Aus den neuen Organisationsstrategien der betrieb-

lichen Arbeitsorganisation resultieren, so die Verfechter eines arbeitsprozessorientierten Lernfeldkonzepts, erhöhte Anforderungen an (Selbst-) Steuerungskompetenzen der Arbeitnehmer. Im Gegensatz zum tayloristischen Produktionssystem soll der Arbeitnehmer nicht nur über verinselte Kompetenzen für einen spezifischen Ausschnitt von Produktion und Dienstleistung verfügen, sondern soll systemisch Denken, um eigenständig einen Produktions- und Dienstleistungsprozess planen, durchführen und evaluieren zu können.

Die Lernfelddidaktik ist die bildungspolitische und berufspädagogische Reaktion auf die neu definierten Arbeitsmarktanforderungen. Eine an Geschäfts- und Arbeitsprozessen arbeitsorientierte Bildung ist unter dem Aspekt des Wandels der Verfassung von Arbeitskraft durchaus konsequent, greift aber aus einer umfassenderen bildungstheoretischer Perspektive zu kurz. Der Beruf wird isoliert als Summe von Arbeitsprozessen definiert und grenzt politische, gesellschaftliche und soziale Implikationen des Beruflichen aus. Eine an Geschäfts- und Arbeitsprozessen orientierte berufliche Bildung steht in der Gefahr – entsprechend der oben zitierten Definition von Geschäftsprozess –, sich einseitig an Unternehmenszielen zu orientieren.

Subjektorientierung – mehr als ein Korrektiv

In vielen Lehrplänen, insbesondere in den technischen Berufen, hat sich das Prinzip der Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung als normsetzendes Auswahlkriterium durchgesetzt. In der Berufspädagogik hat das Konzept einer dominant berufspraktisch an Geschäfts- und Arbeitsprozessen ausgerichteten arbeitsorientierten Lernfelddidaktik deshalb umfassende Kritik erfahren. Die „Erreichung von Unternehmenszielen“ als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen zu machen, ist für viele Pädagogen mit dem Bildungsauftrag der Berufsschule pädagogisch und politisch unvereinbar. Es handelt sich zwar um eine zugespitzte Interpretation der Lehrpläne, die aber auf die Tendenz der Ökonomisierung in der beruflichen Bildung hinweist. Legitimiert wird das Prinzip der Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung oft mit dem funktionalistischen Bildungsverständnis der Lernenden, die beruflich verwertbares Fachwissen im Berufsschulunterricht einfordern. Berufsschülerinnen und Berufsschüler stehen in den Ausbildungsbetrieben und Praktikumseinrichtungen unter einem erheblichen sozialen Bewährungsdruck, der die fokussierte Erwartungshaltung nach berufsrelevanten Lerninhalten nachvollziehbar macht. Verstärkt wird erwartet (auch von Betrieben), dass die Berufsschule Praxisbestandteile der Ausbildung übernimmt, für deren Vermittlung die Betriebe keine personellen Ressourcen aufbringen können oder möchten. Dennoch legitimiert diese psychische Disposition der Lernenden nicht die Reduktion des Berufsschulunterrichts auf berufspraktische und betrieblich verwertbare Lerninhalte. Die berufsfachliche Qualifizierung gehört zwar zu den grundlegenden Aufgaben der Berufsschule, nicht minder bedeutsam ist jedoch die Begleitung der Lernenden im biographischen Übergangsprozess vom Schüler zum Berufstätigen und vom Jugendlichen zum Erwachsenen.

Aufgabe der Berufsschule ist es, den Lernenden Reflexionsräume zu eröffnen und Perspektivenerweiterung zu ermöglichen. Die Lernenden brauchen Raum und Zeit, um zum Beispiel ihr berufliches und betriebliches Handeln zu hinterfragen, ihren eigenen beruflichen Soziali-

sationsprozess und seine gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu reflektieren, ihre gesellschaftliche Rolle und ihren Status als Arbeitnehmer zu deuten. Über Reflexionsprozesse gelangen sie zu Perspektivenerweiterung. Sie sollen befähigt werden, die Implikationen ihres beruflichen und privaten Handelns auf die Umwelt, die Gesellschaft etc. multiperspektivisch zu analysieren und alternative Handlungsoptionen zu entwickeln. Im Gegensatz zum didaktischen Prinzip der Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung steht der Lernende als Subjekt im Mittelpunkt der didaktischen Analyse und des Unterrichts. Bei der Konzeptionierung von Lernsituationen sollten also die Lernenden eingebunden werden, ihre Lernbedürfnisse zum Ausgangspunkt der Lehrplanung gemacht werden.

Problemorientierung versus Sachwissen

Problemorientierung und Sachwissen sind im Grunde kein Gegensatz, denn auch in problemorientierten Lernsituationen benötigen die Lernenden für die Problembearbeitung konzeptuelles Sachwissen. Die Debatte entfacht sich am didaktischen Zugriff auf Unterrichtsthemen und an der unterrichtsmethodischen Strukturierung der Lernprozesse. Als methodisches Unterrichtsprinzip ist Problemorientierung eng mit dem Konzept des forschend-entdeckenden Lernens verknüpft. Es grenzt sich ab von lehrerzentriertem Unterricht, in dem die Lernenden eine passive Rezipientenrolle einnehmen, kognitiv wenig aktiviert werden und oft isoliertes Sachwissen vermittelt bekommen. Diese einseitige Charakterisierung wird dem lehrerzentrierten Unterricht jedoch nicht gerecht, denn ein didaktisch und methodisch reflektierter Einsatz macht durchaus Sinn, z.B. wenn Arbeitsergebnisse im Unterrichtsgespräch strukturiert werden oder wenn die Lehrkraft über einen Vortrag komplexere fachliche Zusammenhänge erläutert, die von den Lernenden so nicht erschlossen werden könnten. Insbesondere lernängstliche Schülerinnen und Schüler fühlen sich bei einem lehrerzentrierten Unterricht sicherer als bei freien Lernmethoden. Dennoch müssen auch diese Schülerinnen und Schüler im Sinne einer lernpsychologischen adäquaten und auf Mündigkeit zielenden Bildung an Lernverfahren herangeführt werden, die sie befähigen eigenständig Fragen zu generieren, Informationen zu beschaffen und zu bewerten und hiervon ausgehend Handlungsoptionen zu entwickeln.

Fachsystematisches Lernen versus Lernsituation

Anstelle einer curricular verankerten, sachlogischen Struktur des Berufsschulunterrichts, soll in der Lernfelddidaktik ein ganzheitliches, an Berufssituationen orientiertes Lernen treten. Die Orientierung an Lernsituationen ist bzw. war ein tiefgreifender Einschnitt in der didaktisch-methodischen Strukturierung des Unterrichts an Berufsschulen. Lerninhalte werden nicht mehr kategorial, ausgehend von der Fachdisziplin abgeleitet, sondern ausgehend von der Lernsituation. Das hat der Lernfelddidaktik den Vorwurf mangelnder Wissenschaftsorientierung eingebracht. Der Begriff der Wissenschaftsorientierung wird zuweilen in dieser Debatte verkürzt mit Disziplinentorientierung gleichgesetzt, d.h. Unterricht soll sich an den fachsystematischen Ordnungsstrukturen der Wissenschaft orientieren (Abbilddidaktik). Im pädagogischen Feld, wo es um die Erschließung von komplexen berufsfachlichen und gesell-

schaftlichen Problemzusammenhängen im Unterricht geht, ist der verengte disziplinäre Zugang fachlich nicht zielführend, wissenschaftlich verkürzend und lerntheoretisch problematisch.

Schwerwiegender ist dagegen der Einwand, dass durch die Ablösung von der Fächerstruktur der Aufbau von Grundlagenwissen, Wissensstrukturen und die Fähigkeit zum theoriegeleiteten Handeln vernachlässigt werde (vgl. BERBEN 2008, 127). Hinter diesem Argumentationsmuster steht das Konzept des domänenspezifischen Wissens, wonach kognitionspsychologisch zunächst domänenspezifisches Wissen aufgebaut werden muss, bevor fächerübergreifendes Wissen rezipiert werden kann. Eine Vielzahl empirischer Studien belegt, dass sich Vorwissen positiv auf die Informationsverarbeitung und auf die Lernmotivation auswirken kann (WIRTH 2004, 44f.). Es wird zuweilen von einer Art Matthäus-Effekt gesprochen („Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat.“ Matthäus – 25, 29), weil Personen, mit einem umfangreichen (Vor-) Wissen zu einem Gegenstandsbereich schneller und mehr lernen als Personen mit einem geringen domänenspezifischen Wissen (ebd.). Weitere förderliche Effekte eines guten Vorwissens sind die Herausbildung eines positiven Selbstkonzepts, ein hohes themenbezogenes Interesse und eine geringe leistungsbezogene Lernängstlichkeit.

Nicht immer wirkt sich Vorwissen positiv aus. Stark kontextgebundenes Wissen kann oft nicht in anderen Situationskonstellationen abgerufen werden. Es ist in „Schubladen“ abgelegt und kann nicht über die Domäne oder Situationen hinweg transferiert und im Handeln wirksam werden (vgl. WIRTH 2004, 45). Auf den Berufsbildungsbereich bezogen, besteht die Problematik, dass im Unterricht erworbenes Wissen theoretisch abrufbar ist, aber unzureichend im (beruflichen) Handeln wirksam wird (vgl. GERSTENMAIER/ MANDL 1995, 876). Das Wissen wird in konkreten Anwendungssituationen nicht handlungswirksam, weil es aufgrund der rein theoretisch-abstrakten Aneignungssituation zu wenig vernetzt ist. Dieses nicht verarbeitete, isoliert abgespeicherte, nicht mit dem Vorwissen verknüpfte und in einem für das Individuum bedeutsamen Kontext eingebettete Wissen, wird als „träges Wissen“ definiert.

Das Konzept der Lernfelddidaktik ist eine Konsequenz aus diesen Erkenntnissen. Der lerntheoretische Referenzrahmen der Lernfelddidaktik ist die Theorie des „situierten Lernens“. Lernsituationen sollen möglichst den Anwendungssituationen entsprechen, da Wissen an den situierten Kontext der Lernsituation gebunden ist. Nach MANDL, GRUBER und RENKL weist der „Situationsbegriff“ sowohl materiale als auch soziale Aspekte auf. Materiale Aspekte beziehen sich auf die sachlich-dingliche Umwelt, z.B. die Unterrichtsmaterialien, den Lernort. Soziale Aspekte beziehen sich hingegen auf die soziale Lernumwelt, d.h. die Interaktion (MANDL et al. 1995, 168). Beim situierten Lernen geht es aber nicht um das Einüben von berufspraktischen Handlungsabläufen, sondern um die Analyse und Bearbeitung des (sozialen) Bedingungsgefüges von problemorientierten, beruflichen Situationen, die als Entwicklungsaufgaben verstanden werden.

Wie geht man mit der heterogenen Datenlage um? Um den Aufbau eines fachsystematischen Grundwissens in Verbindung mit integrativen Lernfeldern und -situationen zu ermöglichen, empfiehlt Pukas zur Lehrplan-Konzeptionierung ein „Drei-Phasen-Modell“. Das Modell sieht eine Organisation von Lehrprozessen vor, die „von fachsystematischen Einführungskursen über fächerintegrative und kooperative Lerngebiete zu fächerübergreifenden, handlungsorientierten Lernfeldern reicht“ (PUKAS 1999, 100). Insbesondere lernschwächere und lernängstliche Schülerinnen und Schüler, die oft ein negatives Fähigkeitskonzept von sich haben, wünschen sich beim Lernen Unterstützung und Anleitung, um Sicherheit zu gewinnen. Sie müssen schrittweise an handlungsorientierte Lernsituationen hingeführt werden, um zu vermeiden, dass sich die nachteilige Lernausgangslage durch Einsatz komplexer „schüleraktivierender“ Lehrmethoden in der Lernfelddidaktik verfestigen.

Allgemeinbildung versus Berufsbildung

In Deutschland existiert(e) eine am Fächerkanon orientierte Differenzierung von Berufsbildung und Allgemeinbildung. Die Diskussion über die Sinnhaftigkeit dieser Unterscheidung hat in Deutschland eine lange Tradition (BLANKERTZ 1982, 141). In der berufspädagogischen Diskussion über die Integration allgemeiner Bildungsinhalte in die berufsspezifischen Lernfelder und -situationen überwiegen die kritischen Stimmen. Helmut Richter gibt zu bedenken, dass die allgemeinbildenden Fächer durch die Lernfeldorientierung „ihre eigene Systematik und Eigenständigkeit in Bezug auf die Auswahl der Inhalte“ einbüßen, sie eine Dienstleitungsfunktion gegenüber den beruflichen Inhalten erhalten würden. Seiner Meinung nach büße die Berufsschule durch die Lernfelddidaktik ihren Bildungsauftrag, die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zum „mündigen Bürger“, ein (RICHTER 2001, 158). Vielfach wird eine weitere Marginalisierung allgemeinbildender Inhalte an Berufsschulen befürchtet. Kritisch wird zudem die Reduktion allgemeinbildender Inhalte auf berufliche Verwertbarkeit diskutiert.

Brückenschlag durch integrativ-ganzheitliche Didaktiken

Die Diskussion über die Integration bzw. Differenzierung von berufsbildenden und allgemeinbildenden Lerninhalten lässt zuweilen den Eindruck unüberbrückbarer Gegensätze aufkommen. Tatsächlich liegen aber für die meisten fachdidaktischen Fächergruppen fachdidaktische Konzepte vor, die integrative, ganzheitliche Ansätze verfolgen. Exemplarisch möchte ich auf die Technikdidaktik verweisen. In der Technikdidaktik hat sich die Wende zu ganzheitlichen Ansätzen auf curricularer Ebene erst Ende der 1990er Jahre vollzogen. In der fachdidaktischen Theoriebildung werden integrative Ansätze seit Mitte der 1960er Jahre verstärkt diskutiert, aber erste integrative Konzeptionen gehen bereits auf das 19. Jahrhundert zurück (vgl. LIPSMEIER 2006, 286). Die integrativ-ganzheitlichen technikdidaktischen Theorien der 1960/1970er Jahre sind Ausdruck eines gesellschaftlichen Bewusstseinswandels in der Reflexion von Technikfolgeabschätzungen auf die soziale und natürliche Umwelt. Das umfassendste und anspruchsvollste Technikdidaktik-Konzept stammt von ROPOHL, der in seiner „Systemtheoretischen Technikdidaktik“ die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit

den naturalen, humanen und sozialen Dimensionen von Technik für die Interdependenz zwischen Technik, Umwelt, Mensch und Gesellschaft sensibilisieren möchte (ROPHOL 1979).

Mittlerweile, so Lipsmeier, sind integrative technikedidaktische Ansätze in viele technikedidaktische Strömungen eingegangen. In der Wirtschaftsdidaktik gibt es analoge didaktische Konzepte, zum Beispiel der Ansatz der „Sozio-ökonomischen Bildung“, der in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken derzeit intensiver diskutiert wird.

3 Weinbrenners Konzept einer arbeits- und berufsbezogenen politischen Didaktik

In den nachfolgenden Ausführungen wird exemplarisch Weinbrenners didaktischer Ansatz der „Prinzipien und Elemente einer zukunftsorientierten, arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung“ (1987a) referiert, das zusätzlich durch weitere fachdidaktische und bildungstheoretische Aspekte durch die Autorin ergänzt und diskutiert wird. Es handelt sich um das elaborierteste Konzept einer berufsschulspezifischen politischen Didaktik, das derzeit vorliegt.

3.1 Intention einer berufs- und arbeitsbezogenen politischen Didaktik

Grundlegend ist zunächst die Begründungsfrage: Warum bedarf es einer arbeits- und berufsbezogenen Politischen Didaktik? In den meisten didaktischen Ausführungen zur Relevanz politischen Lernens in der beruflichen Bildung wird auf den Aspekt der beruflichen Sozialisation und der beruflichen Identitätsentwicklung Bezug genommen. Weinbrenner spricht politischer Bildung an Berufsschulen im Rahmen der beruflichen Identitätsentwicklung eine antizipatorische und eine kompensatorische Funktion zu: Antizipativ, indem sie die Lernenden bei der Entwicklung und Ausgestaltung einer individuellen Berufsbiographie unterstützt. Sie sollen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Strukturen der Arbeitswelt und den bestehenden Herrschaftsstrukturen angeregt werden. Ferner sollen ihnen politische Handlungsspielräume aufgezeigt werden, damit sie ihre Interessen sozialverantwortlich wahrnehmen können.

Kompensatorisch soll politische Bildung wirken, insofern, dass auch die in der konkreten Ausbildungssituation gemachten Erfahrungen, Probleme und Konflikte im Unterricht aufgegriffen und zum Gegenstand politischen Lernens gemacht werden. Es geht darum, individuelle Erfahrungen aus dem Berufsfeld in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext einzubetten und mittels sozialwissenschaftlichen Fach- und Theoriewissens zu reflektieren. Weinbrenner spricht vom „pädagogischen Potential beruflicher Arbeit“ (WEINBRENNER 1987b, 3).

3.2 Der wissenschaftliche Referenzrahmen bei WEINBRENNER

WEINBRENNERS Konzept basiert auf sozialisationstheoretischen Überlegungen. Als möglichen wissenschaftlichen Referenzrahmen führt er drei Sozialisationstheorien aus, die zum Teil bereits oben angesprochen wurden:

1. „(D)er strukturell-funktionalistische Ansatz, der im Rahmen der Rollentheorie vom Primat der Funktionalität beruflicher Sozialisation für die adäquate Erfüllung von Arbeitsanforderungen des Beschäftigungssystems ausgeht;
2. der symbolisch-interaktionistische Ansatz, der im Rahmen der Identitätstheorie berufliche Sozialisation als einen Prozess des Rollenlernens begreift, durch den das Individuum sich in den betrieblichen Arbeitsprozess integriert und seine soziale Identität gewinnt;
3. den subjektorientierten Ansatz, der (...) davon ausgeht, dass Berufe als politisch gestaltete und gestaltbare Strukturelemente einer Gesellschaft nachgewiesen werden können und dass in der beruflichen Sozialisation die Bedürfnisse und Selbstvergewisserungsansprüche des Individuums gegen gesellschaftlich-ökonomische Anpassungszwänge und Herrschaftsstrukturen gesichert werden müssen“ (WEINBRENNER 1987a, 21).

Inhaltlich widersprechen sich die Theorien partiell, weshalb nach Weinbrenner eine Synthetisierung notwendig sei. Die Anlehnung an ein einziges Theoriekonzept als wissenschaftlicher Referenzrahmen könnte zudem gesellschaftliche Fehlentwicklungen verschärfen. Eine Berufsbildungstheorie, die sich vornehmlich am strukturell-funktionalistischen Ansatz anlehnt, zielt einseitig auf die Stabilisierung der bestehenden gesellschaftlichen und betrieblichen Ordnung und nicht auf die Mündigkeit der Lernenden.

Im Hinblick auf den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bezugsrahmen ist WEINBRENNERS Konzept konservativ, weil es am Modell der „Arbeitsgesellschaft“ festhält. Dem Beruf wird ein hoher Einfluss auf die soziale Identitätsbildung zugesprochen. Der Beruf wird weiterhin als ein zentrales Kriterium für die soziale Positionierung eines Individuums im sozialstrukturellen Gefüge einer Gesellschaft definiert. Kritisch ist zudem die Beschränkung auf Erwerbsarbeit, denn alternative Arbeitsformen (Hausarbeit, freiwillige Dienste, Schattenarbeit etc.) werden nicht berücksichtigt. WEINBRENNERS Bezugsrahmen ist angesichts des Einsatzfelds des politikdidaktischen Konzepts konsequent. Er selbst betont jedoch, bezugnehmend auf FAMULLA, die Notwendigkeit, die Kontroversen um den Arbeitsbegriff und über das Konzept der Arbeitsgesellschaft im politikdidaktischen Diskurs intensiver aufzunehmen.

3.3 Prinzipien einer arbeits- und berufsorientierten politischen Didaktik

Weinbrenner hat zehn erkenntnisleitende Prinzipien einer arbeits- und berufsbezogenen politischen Didaktik aufgestellt. Das Konzept und der Begriff der „didaktischen Prinzipien“ ist mittlerweile von Sibylle Reinhard weiter systematisiert und an die Unterrichtspraxis angepasst worden. Didaktische Prinzipien entwerfen Lernwege und formulieren einen Zusammenhang von fachwissenschaftlichen Ergebnissen, normativen Vorstellungen der politischen Bildung und alltäglichen Vorstellungen der Lernenden. Didaktische Prinzipien sind Aggregationen didaktischer Theorien. Eine grundlegende Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Theorien können sie nicht ersetzen, aber sie sind alltagstauglich.

XII Prinzipien einer arbeits- und berufsorientierten politischen Didaktik

1. Prinzip der Arbeits- und Berufsorientierung: Auswahl von fachlichen Inhalten erfolgt ausgehend von spezifischen Arbeits- und Berufssituation der Lernenden. Damit erfolgt eine Abkehr vom Primat der fachsystematisch-kategorialen Inhaltsauswahl.
2. Prinzip der politischen Durchdringung des Fachunterrichts: Politikunterricht wird als Unterrichtsprinzip in den berufsbezogenen Fachunterricht integriert.
3. Prinzip der Problemorientierung: Bedeutsam für den Unterricht sind politische, soziale und ökonomische Sachverhalte und Fragen, die in der Gesellschaft als defizitäre gewertet und kontrovers diskutiert werden.
4. Prinzip der Qualifikations- und Zielorientierung: In Abgrenzung zum technisch-ökonomischen Qualifikationsbegriff (personenunabhängiges Fähigkeitsbündel zur Bewältigung bestimmter Arbeitsanforderungen) wird beziehend auf ROBINSON ein Qualifikationsverständnis verfolgt, das Individuen zur Bewältigung von Lebenssituationen befähigt.
5. Prinzip der Situationsorientierung: Lernsituationen gehen von der Lebenswelt der Lernenden aus und setzen sie in Beziehung zur sozialen Umwelt. Sie sind problem- und konfliktgeladen und sollen durch handlungsorientierte Lernarrangements zum Urteilen und Handeln anregen.
6. Prinzip der Zielgruppenorientierung: Aufgrund der großen Heterogenität an Berufsschulen muss der Unterricht entlang folgender Kriterien zielgruppenspezifisch ausgerichtet werden: Grad der Berufsnähe bzw. Konkretheit der Berufsentscheidung, Lernvoraussetzungen, Persönlichkeitsmerkmale (Alter, Geschlecht etc.) sowie grundsätzliche Einstellungen der Lernenden zu Schule und Unterricht.
7. Prinzip der Wert- und Normorientierung: Reflexion gesellschaftlicher Werte und ihres Wandels.
8. Prinzip der Ganzheitlichkeit: Der Mensch wird als ganzheitliches Individuum gesehen und nicht auf seine Arbeitsmarktfunktionalität reduziert.
9. Prinzip der Zukunftsorientierung: Die Auswirkungen menschlichen Handelns auf die soziale und natürliche Umwelt sowie die Auseinandersetzung mit Gestaltungsoptionen werden obligatorisch im Unterricht thematisiert.
10. Prinzip der Historizität: Gegenwartsanalysen müssen die historische Perspektive einbeziehen und reflektieren, um ein Bewusstsein für die Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse zu entwickeln.
11. Prinzip der Multiperspektivität: Das Spektrum gesellschaftlicher und politischer Positionen zu einem Problem und Sachverhalt muss im Unterricht ausgewogen dargestellt werden (Beutelsbacher Konsens: Kontroversitätsgebot).

12. Prinzip der Wissenschaftsorientierung: Der Unterricht muss den Stand der Forschung spiegeln und vor allem auch die Grenzen des Wissens, zum Beispiel bei der Risiko- folgeabschätzung aufzeigen.

(vgl. WEINBRENNER 1987a, 2f.)

Viele der von Weinbrenner aufgelisteten Prinzipien gehören zu den klassischen Ansätzen der allgemeinen und politischen Didaktik (z.B. Zielgruppenorientierung, Zukunftsorientierung und Problemorientierung). Das Prinzip der politischen Durchdringung des Fachunterrichts ist auch im allgemeinbildenden Schulsystem als Norm gesetzt, wird aber durch die Lernfelddidaktik an Berufsschulen systematischer sowohl theoretisch als auch praktisch implementiert. Die Auflistung der Prinzipien wurde von der Autorin mit den Prinzipien der „Wissenschaftsorientierung“ und der „Multiperspektivität“ um zwei weitere klassische Grundsätze der politischen Bildung ergänzt, die angesichts des starken Wirtschaftslobbyismus im berufsbildenden Bereich umso bedeutsamer sind.

4 Praxisverwendung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse

Politische Bildung in der Lernfelddidaktik intendiert die Vorstellung, dass sozialwissenschaftliche Erkenntnisse in den beruflichen Praxen der Lernenden relevant sind und adaptiert werden können. Durch wissenschaftliche Erkenntnisse soll berufliche Praxis optimiert werden. Nicht selten wird der Anspruch der beruflichen Verwertbarkeit im Sinne einer Anwendbarkeit erhoben.¹ Wie jedoch die Adaption des sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis der Berufsausbildung erfolgt, ist weitgehend ungeklärt. Zu fragen ist, ob hier, ähnlich wie zum Beispiel in der Lehrerbildung, das Phänomen der „Konstanzer Wanne“ eintritt. Die Routinen, die in der Praxis bestehen, sind so handlungsmächtig, dass die in der Schule (bzw. im Studium) erworbenen Kenntnisse und Berufskonzepte nicht zur Umsetzung kommen. Wie Berufsnovizen in der betrieblichen Ausbildung die Erkenntnisse des Unterrichts mit den Routinen der beruflichen Praxis vereinen – oder eben nicht –, ist forschungstechnisch ein Terra incognita. Das gilt auch für die optimistische Intention der sozialwissenschaftlichen Bildung, die den Aufklärungscharakter und die Mündigkeitsintention der politischen Bildung betont (NYDEN et al. 2011). Bisher liegen kaum Daten der Interventions- und Evaluationsforschung zur Lernfelddidaktik insgesamt vor. Die Diskussion und Erforschung der politischen Bildung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung befindet sich noch in den Geburtswehen.

Literatur

BADER, R. (2004): Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischer Jahresplanung für die Berufsschule. In:

¹ Vorstellungen, dass sozialwissenschaftliche Erkenntnisse der Wissenschaft in der Berufspraxis Eins zu Eins „umgesetzt“ werden (Anwendung), sind mittlerweile durch die Verwendungsforschung widerlegt. Es findet ein Adaptionsprozess statt. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sollen in die vorhandenen Wissensstrukturen integriert und dabei auch verändert werden (BECK/ BONSS 1989, 197).

BADER, R./ MÜLLER, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld, 11-37.

BECK, U./ BONSS, W. (1989): Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis: Ergebnisse und Perspektiven der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt, 40, H. 1/2, 196-214.

BERBEN, T. (2008): Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule. Didaktische Konzepte für die Bildungsgangarbeit mit dem Lernfeldansatz. Bielefeld.

BLANKERTZ, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Online: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf (16-09-2013).

GERSTENMAIER, J./ MANDL, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 41, 867-885.

KMK (Kultusministerkonferenz) (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. Bonn.

KMK (Kultusministerkonferenz) (1998): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Mechatroniker/Mechatronikerin, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30. Januar 1998. Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Mechatroniker98-01-30.pdf> (16-09-2013).

LIPSMEIER, A. (2006): Didaktik gewerblich-technischer Berufsausbildung (Technikdidaktik). In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, 281-298.

MANDL, H./ GRUBER, H./ RENKL, A. (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: ISSING, L. J./ KLIMSA, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim, 167-178.

NYDEN, P / HOSSFELD, L. / NYDEN, G. (2011): Public Sociology: Research, Action, and Change. Los Angeles.

PETERSEN, W. (2000): Arbeitsprozesswissen, Arbeitsaufgaben und Curriculum. In: PAHL, J./ RAUNER, F./ SPÖTTL, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden, 377-405.

PUKAS, D. (1999): Das Lernfeld-Konzept im Spannungsfeld von Didaktik – Relevanz der Berufsschule und Praxis – Relevanz der Berufsschulbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, H. 1, 84-103.

RICHTER, H. (2001): Berufsschule und Arbeitsprozess: Stand der Diskussion. In: Lernen und Lehren, H. 64, 155-161.

ROBINSOHN, S. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.

ROPOHL, G. (1979): Eine Systemtheorie der Technik. München/ Wien.

WEINBRENNER, P. (1987a): Prinzipien und Elemente einer zukunftsorientierten arbeits- und berufsbezogenen politischen Didaktik. In: WEINBRENNER, P. (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung an Berufsschulen: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1986. Alsbach/ Bergstrasse, 1-30.

WEINBRENNER, P. (1987b): Berufsarbeit und politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Bildung an Berufsschulen. Bonn, 11-38.

WEINERT, F. F. (1996): Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10, 1-12.

WIRTH, J. (2004): Selbstregulation von Lernprozessen. Münster.

ZURSTRASSEN, B. (2012): Politisches Lernen in der beruflichen Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Auch das Berufliche ist politisch. Neun Bausteine für den lernfeldorientierten Unterricht. Bonn 2012, 9 – 32.

ZURSTRASSEN, B. (2009): Das Lernfeldkonzept an Berufsschulen: Von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP), H. 3, 437-448.

Zitieren dieses Beitrags

ZURSTRASSEN, B. (2013): Politik in der Berufsbildung. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 15, hrsg. v. KENNER, M./ JUNG, E./ LAMBERTZ, H.-G., 1-15.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft15/zurstrassen_ft15-ht2013.pdf

Die Autorin



Prof. Dr. BETTINA ZURSTRASSEN

Fakultät für Soziologie
Universität Bielefeld

Postfach 100131, 33501 Bielefeld

E-mail: Bettina.Zurstrassen@uni-bielefeld.de

Homepage: <http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/zurstrassen/>