

Profil 7:

Digitale Festschrift für **GERHARD MINNAMEIER**



Susan SEEBER & Jürgen SEIFRIED

(Universität Göttingen & Universität Mannheim)

Was kann die berufliche Bildung zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen beitragen?

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/seeber_seifried_profil7.pdf

in

bwp@ Profil 7 | Juni 2022

**Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie
wirtschaftsethischer Forschung**

Hrsg. v. **Rico Hermkes, Tim Bruns & Tim Bonowski**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2022

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Was kann die berufliche Bildung zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen beitragen?

Abstract

Berufliche Bildung leistet einen wichtigen Beitrag zur Förderung und Erhaltung der demokratischen Struktur unserer Gesellschaft, und sie eröffnet vielfältige Möglichkeiten des Lernens für Demokratie und Zivilgesellschaft: So stehen die Schüler:innen dieser Bildungsphase vor der Herausforderung, politische Themen in ihrem Ursachen- und Wirkungszusammenhang richtig einzuordnen, berufsfachliches Lernen und zivilgesellschaftliches Engagement zu verknüpfen, sich an demokratischen Aushandlungsprozessen im Betrieb zu beteiligen oder in Unternehmen wertorientiert und nachhaltig zu agieren. Obwohl diese Statuspassage zweifellos nicht nur von individueller, sondern auch von erheblicher gesellschaftlicher Bedeutung ist, mangelt es nach wie vor an empirischen Belegen, die den Beitrag beruflicher Bildung zur Förderung demokratischer und zivilgesellschaftlicher Einstellungen und Kompetenzen aufklären könnten. Im vorliegenden Beitrag diskutieren wir vor diesem Hintergrund die Frage, welche programmatischen Ziele die berufliche Bildung mit Blick auf die Bildung zu demokratischer Kompetenz verfolgt, welche Kompetenzen in der beruflichen Bildung adressiert werden und welche Bedeutung den verschiedenen Lernorten der beruflichen Ausbildung bei der Kompetenzförderung zukommt.

***Schlüsselwörter:** Demokratische Kompetenzen, berufliche Bildung, Lernorte, Lerngelegenheiten, Kompetenzentwicklung*

1 Einleitung¹

Berufliche Bildung leistet einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung (Lempert 1974), und das Verhältnis von politischer zu beruflicher Bildung wird seit Jahrzehnten diskutiert (z. B. Greinert 1990; Holtmann 1979; Jung 1993; Pukas 2009; Weinbrenner 1989, Heft 4/2019 der Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ – Themenheft „Werte in der Berufsbildung“). Im Unterschied zur Sekundarstufe I, in der viele Themen der politischen (oder weiter gefasst der zivilgesellschaftlichen) Bildung, insbesondere Fragen der demokratischen Teilhabe in der Arbeitswelt, aufgrund des Lebensalters der Schülerinnen und Schüler noch in der Ferne liegen, sind die Jugendlichen und jungen Erwachsenen beim Eintritt in die berufliche Bildung weitgehend in der Erwachsenenwelt angekommen bzw. stehen an der

¹ Der vorliegende Beitrag beruht stellenweise auf Ausführungen, die wir im Rahmen eines Gutachtens für den Aktionsrat Bildung zum Thema „Bildung zu demokratischer Kompetenz“ erarbeitet haben (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2020, Kapitel 5 „Berufliche Bildung“). Das Gutachten ist kostenfrei verfügbar (Download unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4181>).

Schwelle zur Ausübung ihrer Rechte und Pflichten als mündige Bürgerin bzw. mündiger Bürger (Jung 2016). Zudem ist unstrittig, dass „Berufsarbeit, Persönlichkeitsentwicklung und politische Einstellungen von Individuen in einem engen Zusammenhang stehen“ (Greinert 1990, 401). Vor diesem Hintergrund ergeben sich in der beruflichen Bildung vielfältige Möglichkeiten des Lernens für Demokratie und Zivilgesellschaft: So stehen Jugendliche und junge Erwachsene in dieser Bildungsphase vor der Herausforderung, politische Themen in ihrem Ursachen- und Wirkungszusammenhang richtig einzuordnen, berufsfachliches Lernen und zivilgesellschaftliches Engagement zu verknüpfen, sich an demokratischen Aushandlungsprozessen im Betrieb zu beteiligen oder in Unternehmen wertorientiert und nachhaltig zu agieren. Gerade letzteres adressiert mit der demokratischen Kompetenz eine zentrale Facette der deutlich weiter gefassten politischen Kompetenz. In dem vorliegenden Beitrag gehen wir mit Bezug auf die kaufmännische Erstausbildung auf zwei grundlegende Fragen ein, indem wir Zielperspektiven und ordnungspolitische Rahmung beruflicher Bildung zur Förderung demokratischer Kompetenz in den Blick nehmen:

- (1) Welche programmatischen Ziele verfolgt die berufliche Ausbildung mit Blick auf die Bildung zu demokratischer Kompetenz?
- (2) Welche Kompetenzen werden in einschlägigen Ordnungsmitteln adressiert und welche Rolle kommt dabei den verschiedenen Lernorten in der beruflichen Ausbildung zu?

2 Ziele der beruflichen Bildung im Kontext der Bildung für Demokratie und Zivilgesellschaft

2.1 Förderung von demokratischer Kompetenz als ein übergreifendes Ziel beruflicher Ausbildung

Die gesellschaftliche Bedeutung der Förderung politischer bzw. enger gefasst demokratischer Kompetenz ist vor dem Hintergrund aktueller nationaler und internationaler Entwicklungen in jüngerer Zeit nochmals deutlich gestiegen. Hahn-Laudenberg (2022, 2) verweist im Zuge einer Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Politikdidaktik diesbezüglich auf folgende Herausforderungen:

- Sicherung der Demokratie gegenüber antidemokratischen Strömungen und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Form von Rassismus und Antisemitismus oder im Kontext von religiösem Extremismus,
- Fragen von Integration und gesellschaftlichem Zusammenhalt in pluralistischen, heterogenen Gesellschaften,
- Fragen der Gestaltung der politischen Kultur, des demokratischen Diskurses und der politischen Kommunikation (insbesondere in Bezug auf soziale Medien und der Diskussion um Postfaktizität sowie
- Ausdrucksformen politischer Apathie oder Politikverdrossenheit.

Weiterhin wird eine umfassende Betrachtung der normativen Ziele politischer Bildung vorgeschlagen, die in zwei aufeinander bezogenen Spannungsfeldern zu diskutieren sind (Hahn-Laudenberg 2022, 8 f.). Das Ziel der politischen Mündigkeit auf der Ebene des Individuums konkretisiert sich im Spannungsfeld zwischen Anpassung und Emanzipation. Auf gesellschaftlicher Ebene geht es um den Fortbestand (Persistenz) der bestehenden demokratischen Ordnung. Diese ist im Spannungsfeld von Stabilität und Veränderungen zu sehen (Abbildung 1).

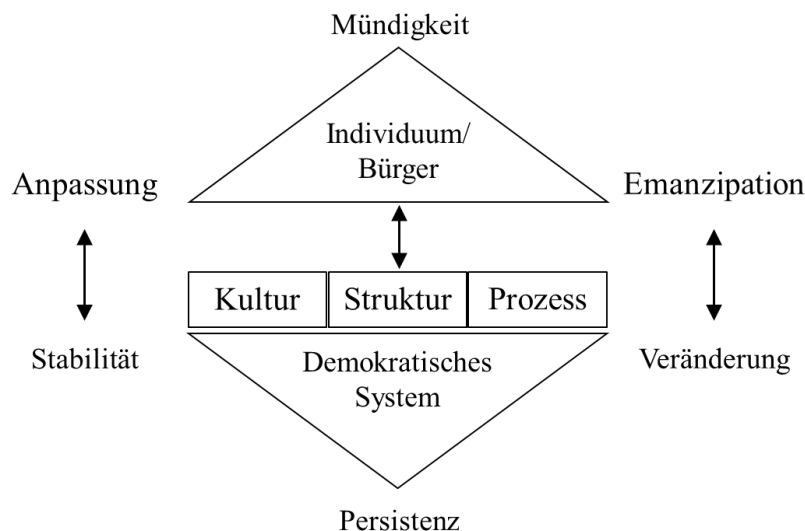


Abbildung 1: Ziele politischer Bildung (Hahn-Laudenberg 2022, 9)

Die Erziehung zur mündigen Bürgerin/zum mündigen Bürger gilt gemeinhin als das zentrale Leitbild der politischen Bildung. Dieses Leitbild umfasst u. a. politische Mündigkeit, politische Urteilsfähigkeit und politische Selbstbestimmung. Weitere Ausdifferenzierungen und Operationalisierungen entsprechender Kompetenzbereiche finden sich in verschiedenen einschlägigen Kompetenzmodellen. So adressiert beispielsweise das Modell der Politikkompetenz von Detjen et al. (2012) politische Urteilsfähigkeit, politische Einstellung und Motivation sowie politische Handlungsfähigkeit und thematisiert zudem politisches Fachwissen. Im Zuge der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) wiederum wurde ein „politisches Mindset“ definiert, das insgesamt vier Dimensionen, nämlich „Wissen und Argumentieren“, „Einstellungen und Werte“, „Identität“ sowie „Partizipation“, umfasst (Abs & Hahn-Laudenberg 2017, 22). Schmid und Watermann (2018) wiederum unterscheiden drei Dimensionen, eine kognitive Dimension (politisches Wissen und Verständnis demokratischer Prozesse), eine affektiv-motivationale Dimension (u. a. politische Einstellungen und Präferenzen, das Vertrauen in politische Ordnung oder politische Institutionen sowie grundlegende Haltungen wie politisches Interesse) sowie eine behaviorale Dimension (soziale und politische Beteiligung bzw. Beteiligungsbereitschaft sowie politisches Informationsverhalten) (für eine Übersicht siehe das Gutachten des Aktionsrats Bildung: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2020, 47 ff.).

Mit Blick auf die hier interessierenden Fragestellungen ist Folgendes festzuhalten: Die berufliche Bildung verfolgt – so Baethge, Buss und Lanfer in ihrer Expertise aus dem Jahr 2003 – drei übergreifende Zielsetzungen, nämlich (1) Mündigkeit i. S. der Entwicklung des Individuums

zum verantwortungsvollen selbstbestimmten Handeln in der Arbeits- und Lebenswelt, (2) Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft aus einer gesellschaftlichen Perspektive (Persistenz der bestehenden Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung) und einer individuellen Perspektive (i. S. von Employability) sowie (3) Förderung politischer, kultureller und sozialer Teilhabe und von Chancengleichheit. Demgemäß lautet auch der Bildungsauftrag der Berufsschulen, dass berufliche und gesellschaftliche Handlungskompetenzen anzulegen sind. Regulationsfähigkeit als handlungsbezogenen Kategorie wird bei Baethge, Buss und Lanfer (2003, 15) „als die komplexeste und zugleich allgemeinste personenbezogene Zielkategorie“ sowohl für das gesamte Bildungssystem als auch für seine Teilsysteme betrachtet. Mit dem Ziel der Sicherung der Humanressourcen werden zwei Dimensionen adressiert: Neben der gesellschaftlich-ökonomischen Komponente geht es auch um eine individuelle Sicht. Beide Dimensionen sind eng verschränkt und stellen die Verbindung zwischen den betriebs- und volkswirtschaftlichen Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt (Sicherung des qualitativen und quantitativen Bedarfs an Arbeitskräften) und den in ihr tätigen Menschen bzw. deren Wunsch nach einer befriedigenden und existenzsichernden Erwerbstätigkeit bei gleichzeitiger guter Verwertbarkeit der eigenen Kompetenzen am Arbeitsmarkt heraus (siehe auch die Diskussion um Beruflichkeit und Employability in Seifried et al. 2019). Beide Zielperspektiven sprechen auch – allerdings eher mittelbar – Aspekte der politischen Bildung an. Die dritte Zielperspektive (gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit) dagegen adressiert unmittelbar die hier verfolgten Fragestellungen und greift die Argumentation von Lempert (1974) bezüglich der Rolle der beruflichen Bildung zur gesellschaftlichen Demokratisierung auf. Angesichts dieser Zielstellungen ist die Frage des Beitrags beruflicher Bildung zur Entwicklung politischer Kompetenz einerseits vor dem Hintergrund der übergreifenden Ziele von beruflicher Bildung und des allgemeinen Bildungsauftrags der Bildungsinstitutionen (im vorliegenden Fall der Berufsschule und der ausbildenden Unternehmen bzw. Organisationen) zu sehen, andererseits aber auch vor dem Hintergrund beruflicher Entkulturationsprozesse während der Ausbildung, bei denen es u. a. auch um politische Kompetenz in beruflichen und betrieblichen Handlungskontexten geht.

Bezogen auf die berufliche Bildung für Demokratie und Zivilgesellschaft lassen sich Zielperspektiven wie berufliche Handlungsfähigkeit im demokratischen System (als Tüchtigkeit und Mündigkeit; Kell 2006/2010) oder Werteorientierung im Urteilen (Heid 2006/2013) anführen (siehe auch Eberle et al. 2016, die für die Schweizer Berufsbildung das Konstrukt der wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz in die Diskussion einbrachten). Bestandteile des berufsübergreifenden Unterrichts sind u. a. demokratiebezogenes Wissen und Einstellungen sowie ökonomische Grundbildungselemente, die den Einzelnen befähigen, gesamtwirtschaftliche Prozesse zu bewerten und die das Handeln der Unternehmen in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellen. Im berufsfachlichen Unterricht und im Rahmen der betrieblichen Ausbildungsanteile werden zudem Themen der beruflichen Umweltbildung und Nachhaltigkeit (Michaelis 2017; Rebmann & Schlömer 2020) thematisiert (vgl. Abschnitt 3.1.1; siehe auch Bundesinstitut für Berufsbildung 2020). Entsprechendes berufliches Handeln unterliegt demokratischen Aushandlungsprozessen, insbesondere der Ausbalancierung von ökologischen, sozialen und ökonomischen Interessenskonflikten zwischen verschiedenen Stakeholdern. Beide Aspekte sind im

Bildungsauftrag der Berufsschule und im Ausbildungsauftrag der Betriebe – nochmals unterstrichen mit der Einführung der Standardberufsbildposition Umweltschutz und Nachhaltigkeit im Jahr 2021 (vgl. Abschnitt 3.1.1.) – sowohl im beruflichen und betrieblichen Handlungskontext als auch über den engeren beruflichen Handlungskontext hinausgehend angelegt, mit dem auch der Anspruch einer Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements für eine gemeinwohlorientierte Entwicklung verbunden wird. Schließlich sind wirtschaftsethische Fragestellungen (für kaufmännische Ausbildungen siehe z. B. Minnameier 2016) mit allgemeineren demokratieorientierten Werten und Einstellungen verknüpft (zur Entwicklung von moralischer Urteils- und Handlungskompetenz siehe Minnameier & Lempert 2018).

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf einen Ausschnitt der politischen Kompetenz von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und nehmen das enger gefasste Konstrukt der demokratischen Kompetenz in den Blick. Im Gutachten des Aktionsrats Bildung zum Thema „Bildung zu demokratischer Kompetenz“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2020, 49) sind auf Basis einer Zusammenschau der oben skizzierten Modelle folgende Dimensionen einer Demokratiekompetenz als Bildungsziele auszumachen: „a) kognitive Dimension: politisches Wissen, politische Analyse- und Urteilsfähigkeit, (kommunikative und partizipative) politische Handlungsfähigkeiten; b) affektiv-motivationale Dimension: Motivationen wie politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Werte und Einstellungen wie Zustimmung zu Menschenrechten und Demokratie, politisches Vertrauen und gegebenenfalls politische Identität; sowie c) volitionale/konative Dimension: soziale und politische Handlungsbereitschaften.“ Dieser Zuschnitt trägt dem Bildungsauftrag der Berufsschule Rechnung und weist zudem Bezüge zu den Konzepten von beruflicher Mündigkeit und reflexiver beruflicher Handlungskompetenz auf. In den Bildungsplänen der Berufsschulen wird berufliche Handlungskompetenz – sie gilt gemeinhin als Zielperspektive und Leitkategorie beruflicher Bildungs- und Qualifizierungsprozesse – definiert „als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2015, 2). Es geht dabei um die Befähigung der Auszubildenden zu selbstständigem Planen, Durchführen und Bewerten beruflicher, gesellschaftlicher und privater Handlungen. In diesem weiten Definitionsansatz der beruflichen Handlungskompetenz ist die Mitgestaltung von Strukturen, Geschäfts- und Unterstützungsprozessen und von Arbeitsplätzen in den Betrieben, die dann auch ein Mindestmaß demokratischer Kompetenzen erfordert, eingeschlossen.

2.2 Wege der Förderung der demokratischen Kompetenz im Rahmen der beruflichen Ausbildung

Die berufliche Ausbildung bietet – vor dem Hintergrund der Vielfalt ihrer Akteure – ein breites Spektrum an Lerngelegenheiten an verschiedenen Lernorten (berufliche Schulen, Betriebe, überbetriebliche Ausbildungsstätten). Neben institutionalisierten Lernangeboten im Rahmen des berufsschulischen Unterrichts, in dem explizit Fragen zu Werten und Normen, Moral und Ethik, Legitimität und Gesellschaftsstruktur, Wohlfahrt und Nachhaltigkeit etc. sowohl im allgemeinbildenden Bereich (z. B. Fächer wie Politik, Sozial- bzw. Gemeinschaftskunde) als auch

im beruflichen Fachunterricht aufgegriffen werden, sind hier insbesondere auch informelle und non-formale Lerngelegenheiten am Lernort Betrieb von Relevanz. Allerdings ist nach wie vor ungeklärt, wie der Erwerb entsprechender Kompetenzen und Einstellungen verläuft bzw. welche Bedeutung diesbezüglich den verschiedenen Lernorten und Lernformen zukommt. Insbesondere der Erwerb demokratischer Kompetenz am Arbeitsplatz, bei dem das Zusammenspiel von didaktisch geprägter Begleitung der Auszubildenden durch Auszubildende oder Lernprozessbegleiter:innen sowie der lernförderlichen Gestaltung der Arbeit einerseits und der Sozialisation im Kreise der Arbeitskolleginnen und -kollegen sowie der Vorgesetzten andererseits zu unterscheiden ist, ist kaum empirisch beleuchtet.

Es stellt sich also die Frage, wie und zu welchem Zeitpunkt die Berufsbildung die demokratische Kompetenz von Jugendlichen und jungen Erwachsener beeinflussen kann. Im Folgenden skizzieren wir unterschiedliche Wirkmechanismen, die Hinweise darauf geben können, inwiefern sich im Rahmen der Berufsausbildung Lerngelegenheiten zur Förderung der demokratischen Kompetenz von Auszubildenden eröffnen. Dabei beziehen wir uns auf die vorherrschenden Modelle zu Erklärung des Zusammenhangs von Bildung und politischer Teilhabe. Diesbezüglich lassen sich drei Argumentationsstränge ausmachen (siehe Abbildung 2; Persson, 2015): das absolute education model, das relative education model sowie das Sozialisationsmodell.

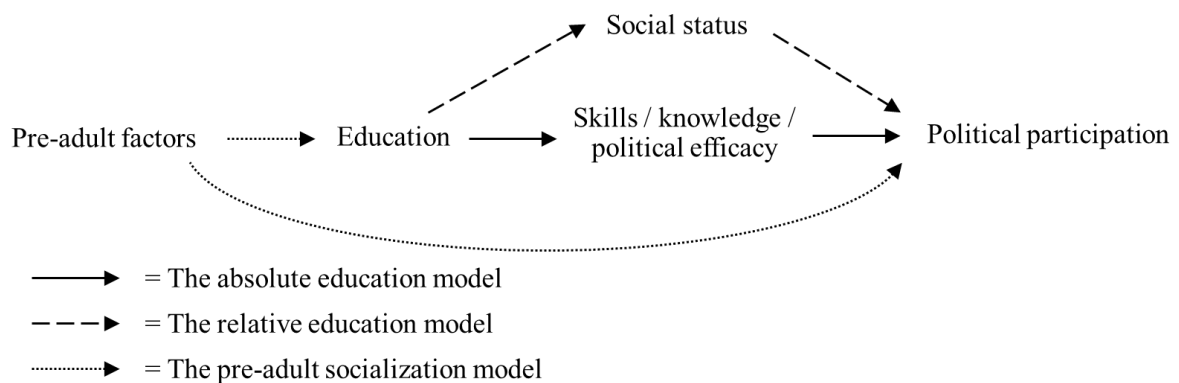


Abbildung 2: Modelle zur Erklärung der Beziehung zwischen Bildung und politischer Teilhabe (Persson 2015, 690)

Unter Rückgriff auf die Annahmen des „absolute education model“ („Bildung als Ursache“) wird traditionell postuliert, dass Bildung politische Einstellungen, politisches Interesse oder politische Selbstwirksamkeit (Verba et al. 1995) oder andere Zielkriterien wie politische Fähigkeiten und Kenntnisse fördert (Hoffmann-Lange & Gille 2016), die als Voraussetzung oder zumindest als wichtiger Einflussfaktor der politischen Partizipation betrachtet werden. Menschen mit höherem Bildungsniveau sind hier stärker an Politik interessiert und eher der Überzeugung, dass sie Entscheidungen im politischen Prozess wirksam beeinflussen können (Jackson 1995). Allerdings ist die Befundlage nicht eindeutig (z. B. Bömmel & Heineck 2020), was auch damit zusammenhängen dürfte, dass die Modellannahmen in einzelnen Studien nur sehr partiell abgebildet werden. Jüngere Studien liefern Belege für die Annahme eines Zusammenhangs zwischen der beruflichen Bildung und dem politischen Engagement (Lischewski et al. 2020a/2020b). So verweisen die Analysen von Lischewski et al. (2020b) auf der Grundlage

von Daten des deutschen Nationalen Panels (NEPS) darauf, dass der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung mit einer höheren Wahlbeteiligung von Erwachsenen einhergeht. Ein beruflicher Abschluss wirkt zudem auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung, die ihrerseits einen eigenständigen Effekt auf die Wahlbeteiligung zeigt. Allerdings wurden in dieser Analyse politikbezogenes Wissen, politische Einstellungen, Überzeugungen sowie Selbstwirksamkeitsannahmen aufgrund der genutzten Sekundärdaten nicht explizit spezifiziert. Vielmehr sind diese lediglich implizit und als recht grober Proxy in den allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüssen als Erklärungsfaktoren enthalten. Groh-Samberg und Lohmann (2014) wiederum zeigen anhand von Daten aus dem Sozioökonomischen Panel, dass das Interesse an Politik je nach Berufsbildungsabschluss stark variiert. Personen ohne Berufsausbildung zeigen tendenziell ein geringeres politisches Interesse, während Personen mit Berufsausbildung und höherem Schulabschluss ein signifikant höheres politisches Interesse aufweisen.

Als Gegenstück zum absoluten Bildungsmodell ist das Modell der frühen Sozialisation (vor dem Erwachsenenalter) zu sehen. Es legt nahe, dass die Beziehung zwischen Bildung und politischer Partizipation mit Selbstselektionseffekten erklärt werden könnte; in der Kindheit liegende Faktoren beeinflussen hier sowohl Bildungsentscheidungen als auch die politische Beteiligung im Erwachsenenalter. Bildung steht stellvertretend für Faktoren wie den sozioökonomischen Status der Familie, die politische Sozialisation im Elternhaus sowie persönliche Eigenschaften wie kognitive Fähigkeiten (Persson 2015). Allerdings hat sich im Zuge zunehmender Durchdringung des Gegenstandsbereichs und der systematischeren Unterscheidung von Sozialisationsmerkmalen und allgemeinen sowie domänenspezifischen Bildungsmerkmalen die Erkenntnis durchgesetzt, dass hier dezidiert zwischen den beiden Einflussbereichen zu unterscheiden wäre. So zeigen beispielsweise Analysen, dass zumindest bestimmte Formen politischer Partizipation, untersucht für das soziale Engagement, durch eine auf das Engagement bezogene Weiterbildung in Dauer und Intensität verstärkt werden können (Rüber, Gülleryüz & Schrader 2020). Hier zeigt sich also – bei Kontrolle anderer sozialisations- und bildungsbedingter Faktoren – ein eigenständiger Einfluss domänenspezifischer, auf den konkreten Handlungskontext bezogener Bildung. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Teilnahme an der Weiterbildung freiwillig war, so dass hier auch motivationale Einflussfaktoren eine Rolle spielen könnten.

Das relative education model („Sorting-Model“; Persson 2015, 692) schließlich geht davon aus, dass Bildung politische Einstellungen indirekt über den sozialen Status beeinflusst, wobei der soziale Status über die Position im sozialen Netzwerk in der Gesellschaft bestimmt wird. Diese Modellvorstellung gibt eine Erklärung für die paradoxe Beziehung zwischen Bildung und Partizipation auf der Mikro- und Makroebene. Einerseits geht man von einem positiven Einfluss der Bildung auf die Partizipation auf der individuellen Ebene aus. Andererseits scheint ein höheres Bildungsniveau auf der Makroebene aber nicht zu einer Steigerung des Niveaus der politischen Partizipation zu führen. Während also Studien belegen, dass sich Menschen mit höherer Bildung zu einem bestimmten Zeitpunkt in größerem Umfang politisch engagieren, folgt daraus nicht, dass eine Steigerung des Bildungsniveaus in der Gesamtbevölkerung zu einem Anstieg der politischen Partizipation führt.

Die hier skizzierten Modelle sind in der Forschung etabliert, lassen jedoch im Hinblick auf die berufliche Bildung noch viele Zusammenhänge offen. Neben dem spezifischen Einfluss politikbezogener Bildungsangebote und Lerngelegenheiten für die Entwicklung politischer Kompetenz an den Lernorten Berufsschule, Betrieb sowie ggfs. überbetrieblicher Einrichtungen und deren Zusammenhänge auf politische Partizipation wäre auch die Frage nach den beruflichen und betrieblichen Sozialisationseffekten auf politische Kompetenzen und Partizipation zu klären. Damit werden jedoch sehr komplexe und anspruchsvolle Modellierungen empirischer Daten angesprochen, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt in keiner der wenigen Studien zum Einfluss beruflicher Ausbildung auf politische Kompetenz und Partizipation hinreichend gut abgebildet werden. Dies betrifft nicht nur das Studiendesign (hier bedarf es Designs zur Herausarbeitung von kausalen Ursache-Wirkungsbeziehungen), sondern auch Ansätze der Spezifikation der konkreten Lerngelegenheiten. Diese sollen nachfolgend näher umrissen werden, indem auf lernortspezifische Curricula und Bedingungen eingegangen wird.

3 Curriculare Verankerung der Bildung für Demokratie und Zivilgesellschaft und Lerngelegenheiten in der beruflichen Erstausbildung

3.1 Lernort Betrieb

3.1.1 Curriculare Ebene: Ausbildungsordnungen und neue Standardberufsbildpositionen

Die Ausbildungen im dualen System sind im Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 (letzte Novellierung 2020) geregelt. Unter anderem sind dort auch die Rechtsgrundlagen der Ausbildung dokumentiert, die unter dem Begriff „Ordnung der Berufsausbildung“ gefasst werden. Grundlage einer jeden Berufsausbildung ist die Ausbildungsordnung, die unter anderem Mindestanforderungen zu Ausbildungszielen und -inhalten definiert sowie eine sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung und Anforderungen an Prüfungen enthält. Die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt, aber auch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen wie eine stärkere Orientierung gesellschaftlichen, betrieblichen und individuellen Handelns an den Prinzipien der Nachhaltigkeit erfordern es, das übergreifende Ziel beruflicher Ausbildung, die berufliche Handlungsfähigkeit, stärker in den Kontext eines reflexiven beruflichen Handelns zu stellen. Reflexives berufliches Handeln umfasst dabei den kritischen Blick auf eigene Handlungen und Verhaltensweisen und auf die damit verbundenen Arbeits- und Sozialstrukturen (Dehnbostel 2005/212). Es geht um die kritische Bewertung individueller und kollektiver Handlungen im betrieblichen (und überbetrieblichen) Kontext. Neben der Selbstreflexivität umfasst diese Kompetenz daher auch eine strukturelle Dimension, die sich auf Arbeitsstrukturen und den Unternehmenskontext mit seinen sozialen und ethischen Normen bezieht (ebd.), aber auch über den Unternehmenskontext hinaus reicht (vgl. dazu Minnameier 2019).

Mit der Einführung von vier berufsübergreifenden Standardberufsbildpositionen in den Ausbildungsordnungen für alle ab dem 01.08.2021 in Kraft getretenen neuen oder modernisierten Ausbildungsberufe wird gerade die reflexive berufliche Handlungskompetenz im Sinne einer

„sozialen bzw. gesellschaftlichen Verantwortung und Mitgestaltung“ (Gillen 2007, 530) besonders hervorgehoben. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hält in seiner Empfehlung zum Umgang mit den Standardberufsbildpositionen fest, dass sich daraus „auch ein Bildungsauftrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden in Richtung einer selbständigen Persönlichkeit, die sich reflektierend und aktiv mit aktuellen gesellschaftlichen Problemen auseinandersetzt“ ergibt und empfiehlt diese Standardberufsbildpositionen für sämtliche Ausbildungsberufe (auch für jene mit vor 2021 in Kraft getretenen Ausbildungsordnungen) anzuwenden (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020, 1).

Insbesondere in den beiden Standardberufsbildpositionen „Digitalisierung in der Arbeitswelt“ und „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“, aber durchaus auch in den anderen Berufsbildpositionen „Organisation des Ausbildungsbetriebes, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht“ sowie „Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit“ werden Kompetenzen adressiert, die auf eine Förderung einer „gesellschaftsdienliche[n] Sinnorientierung“ (Minnameier 2019, 131) verweisen. Diese gilt es im domänenspezifischen Handlungskontext herauszuarbeiten, in konkrete Ausbildungsziele zu operationalisieren und in adäquate Lerngelegenheiten umzusetzen. Dass dabei demokratische Kompetenz im Sinne der in Abschnitt 2.1 erörterten Definition eine grundlegende Rolle spielt, lässt sich nachfolgend am Beispiel der Standardberufsbildposition „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ exemplarisch skizzieren: So sollen Auszubildende in die Lage versetzt werden, Ideen und Pläne für nachhaltiges Handeln im eigenen Arbeitsbereich zu unterbreiten, indem sie Vorschläge für nachhaltiges Handeln für den eigenen Arbeitsbereich entwickeln, d. h. Zielkonflikte und Zusammenhänge zwischen ökonomischen, ökologischen und sozialen Anforderungen erkennen, Optimierungsansätze und Handlungsalternativen entwickeln und in kommunikative Aushandlungsprozesse einbringen etc. (Bundesinstitut für Berufsbildung 2021, 13). Freilich sind das noch keine operationalisierten Lernziele, sondern eher Impulse, in welche Richtung Lern- und Ausbildungsziele auszuarbeiten wären, jedoch lässt sich daran grob skizzieren, dass hierbei die in Abschnitt 2.1 herausgearbeitete grundlegende Dimension politischer Kompetenz, die demokratische Kompetenz, sehr explizit adressiert wird, denn u. a. geht es um konkretes Wissen über Geschäfts- und Produktionsprozesse sowie verwendete Materialien im eigenen beruflichen Handlungsfeld (kognitive Dimension). Beispielsweise benötigen Kaufleute im Materialeinkauf nicht nur Informationen über Preise und Lieferbedingungen potenzieller Anbieter, sondern sie sollten auch – mit Blick auf die Umsetzung von Nachhaltigkeit in beruflichen und betrieblichen Handlungskontexten – über Wissen zu den Materialien selbst, deren Herstellungsprozess (Stichwort: Lieferkettengesetz) und Möglichkeiten der Wiederverwertung bzw. Entsorgung verfügen. Darüber hinaus erfordert solch eine Auseinandersetzung politisches Interesse (affektiv-motivationale Dimension): Bei der Beurteilung beispielsweise von Lieferanten und deren Herstellungsprozessen – vor allem unter ökologischer und sozialer Perspektive – sind Werte und Einstellungen zu diesen Fragen zentrale normative Bezugspunkte (z. B. Einstellungen zu Menschenrechten in Arbeitsprozessen) für die Entscheidungsvorbereitung. Die Entscheidungen selbst – in unserem Beispiel die Lieferantenauswahl – werden in der Regel von kaufmännischen Fachangestellten nicht allein getroffen. Dies erfordert auch die Bereitschaft, in betriebsinternen Aushandlungsprozessen, z. B. mit anderen Kollegen bzw. Kolleginnen und Vorgesetzten auf Abteilungs- und/oder

Geschäftsleitungsebene, proaktiv mitzuwirken (volitionale-konative Disposition). Hier dürften zudem übergreifende Werte in der Unternehmenskultur, aber auch betriebliche Arbeitsorganisationsstrukturen, Prinzipien und Werte in der Unternehmensführung (vgl. dazu Boes et al. 2018) eine normative Rahmung für Handlungsoptionen darstellen, die ihrerseits Gegenstand von Diskursen und Aushandlungsprozessen sein können.

Die hier skizzierte Problematik ließe sich für vielfältige andere berufliche Handlungskontexte in verschiedenen (nicht nur kaufmännischen) Berufsfeldern aufzeigen. Diese kurzen Ausführungen sollten jedoch genügen, um darzulegen, dass berufliches Handeln im Spannungsfeld zwischen (betrieblicher und gesellschaftlicher) Anpassung und Emanzipation sowie zwischen Stabilität und erforderlichen Veränderungen (siehe Abschnitt 2.1) erfolgt und die für Demokratiekompetenz relevanten Dispositionen gerade hier mit den Standardberufsbildpositionen verbundenen Ausbildungszielen eng verflochten sind. Die zu treffenden betrieblichen Entscheidungen künftiger Fachkräfte sowie die vorausgehenden Informationsprozesse, die Beurteilung und Bewertung der zum Sachverhalt vorliegenden Informationen und die sozialen Aushandlungsprozesse für das Treffen der Entscheidungen setzen „eine hohe ethische Reflexionsfähigkeit voraus, deren Förderung eine höchst vornehme und anspruchsvolle Aufgabe für die berufliche Bildung darstellt“ (Minnameier 2019, 131). Freilich keimt bei genauerer Betrachtung schon die Minnameier'sche Befürchtung auf, dass diese letztlich auf einen „schöngestigen Appell“ (ebd.) reduziert werden könnte, wenn nicht gleichermaßen an didaktischen Konzeptualisierungen, an der Entwicklung adäquater Lernsituationen gearbeitet und insbesondere das betriebliche und berufsschulische Bildungspersonal auch qualifiziert wird, solche Lernsituationen bewusst zu konstruieren und Prozesse der Entwicklung demokratischer Kompetenz im beruflichen Handlungskontext zu initiieren.

3.1.2 Betriebliche Lerngelegenheiten

Auch wenn dem Lernen am Arbeitsplatz im praktischen Part der Ausbildung – und dies gilt auch für vollzeitschulische Ausbildungen, die gleichfalls erhebliche praktische Ausbildungsanteile aufweisen – ein erhebliches Potenzial für den Erwerb demokratischer Kompetenz, politischer Werte, Normen und Einstellungen zugesprochen wird (z. B. Greinert 1990; Lempert 1998), unterliegen strategische und operative Entscheidungen nicht per se demokratischen Willensbildungs- und Aushandlungsprozessen. Die neuen Standardberufsbildpositionen eröffnen neue Chancen demokratischer Aushandlungsprozesse. Auch in der Managementliteratur unter Schlagworten wie „agil“, „demokratisch“ oder „evolutionär“ (vgl. Jedrzejczyk 2019; Laloux 2015) diskutierten Veränderungen in Organisations- und Führungsprinzipien lassen eine stärkere demokratische Beteiligung der Beschäftigten erwarten, die indes auch entsprechende Kompetenzen bezüglich der Aushandlung und Ausgestaltung von Arbeitsprozessen erfordert. Zudem verweisen Boes, Kämpf, Lühr und Ziegler (2018) auf die Ambivalenz, die das zu beobachtende Nebeneinander traditioneller Führungskultur und agiler Projektteams mit sich bringt. Sie zeigen auf der Basis von Unternehmensfallstudien unter anderem, dass eine Entfaltung des Empowerments auf der Ebene von Projektteams auch einer institutionellen Absicherung von Beteiligungsstrukturen bedarf. Damit werden dann auch neue Bezugspunkte von betrieblicher Arbeitspolitik durch Arbeitnehmervertretungen angesprochen (ebd., 204).

Einerseits sind also die am Arbeitsplatz stattfindenden sozialen Aushandlungsprozesse mit Kollegen und Kolleginnen in den Teams und mit Kunden sowie anderen Stakeholdern für die Förderung demokratischer Kompetenz in der Ausbildung von Relevanz, andererseits eröffnen sich für einen Teil der Auszubildenden aufgrund des Betriebsverfassungsgesetzes (BetrVG) auch formal geregelte Möglichkeiten der Mitbestimmung (insbesondere in mittleren und großen Unternehmen über das Instrument der Einrichtung einer Jugend- und Auszubildendenvertretung). Allerdings stimmen die Daten des repräsentativen IAB-Betriebspanels diesbezüglich nicht allzu optimistisch, denn der Anteil an Unternehmen, die über einen Betriebsrat verfügen, ist deutlich geschrumpft (von ca. 12 % der Betriebe mit mindestens fünf Beschäftigten im Jahr 2000 auf 9 % im Jahr 2017 und verharrt seither auf diesem Niveau; Ellguth 2018/2020). Zwar weisen größere Betriebe, vor allem jene mit über 500 Beschäftigten zu rund 90 % eine Arbeitnehmervertretung auf, bei jedoch erheblichen Unterschieden nach Branchen und regionalen Differenzen zwischen Ost und West (Ellguth 2020). Abhängig von Region, Branche und Unternehmensgröße – hier bilden kleine und mittlere Unternehmen das Rückgrat der Ausbildung mit ca. 80 % der Auszubildenden (Baas & Baethge 2017, 39) – haben Auszubildende folglich sehr unterschiedliche Chancen, während der Berufsausbildung über Arbeitnehmer- sowie Jugend- und Auszubildendenvertretungen mit dieser Form institutionalisierter demokratischer Praxis in Berührung zu kommen. Bödeker (2014) argumentiert, dass die Unterschiedlichkeit der betrieblichen Gelegenheiten, demokratische Rechte in Form von Aushandlungsprozessen zu personellen, sozialen und wirtschaftlichen Entscheidungen in den Unternehmen über institutionalisierte Gremien wahrzunehmen, die Prinzipien der Gleichheit verletzt, da den Auszubildenden in Abhängigkeit vom Betrieb ungleich viele Gelegenheiten offenstehen. Dabei besteht auch die Gefahr, dass gerade Jugendliche ohne bzw. mit niedrigem Schulabschluss und/oder mit Zuwanderungshintergrund geringere Partizipationschancen erfahren. Dies liegt v. a. daran, dass diese Gruppen häufiger in kleineren Unternehmen und in Branchen und Berufen ausgebildet werden, die durch einen wesentlich geringeren Anteil institutionalisierter Partizipation gekennzeichnet sind. So weisen Branchen wie Gastronomie, Baugewerbe, Verkehr, Handel, freiberufliche Dienstleistungen weitaus geringere, im einstelligen Bereich liegende Anteile an Betrieben mit Arbeitnehmervertretung auf (Ellguth 2020), aber gerade in diesen Bereichen werden im Ausbildungszugang benachteiligte Gruppen überproportional häufig ausgebildet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 160 ff). Jene Auszubildenden, die mit schlechteren Eingangsvoraussetzungen in eine Ausbildung einmünden und beim Erwerb von partizipationsrelevanten Kompetenzen (als Voraussetzungen für die Wahrnehmung von gesellschaftlicher Teilhabe) nicht selten ungünstigere Entwicklungen aufweisen, treffen in der Ausbildung demnach auf weniger einschlägige Lerngelegenheiten.

Mit Blick auf den Lernort Betrieb kann also davon ausgegangen werden, dass für leistungsstarke Auszubildende in attraktiven Ausbildungsberufen und/oder in größeren Betrieben vielfältigere Möglichkeiten der Partizipation und formalen Mitbestimmung offenstehen als für lernschwache Auszubildende in weniger nachgefragten Ausbildungsberufen. Dabei stellt die Unternehmensgröße durchaus einen Indikator für die zu erwartenden Effekte bezüglich der Kompetenzentwicklung dar; die Möglichkeiten der Auszubildenden, politische Fähigkeiten einzuüben, variieren in Abhängigkeit von der Größe des ausbildenden Unternehmens (Anders et al. 2020,

166 ff.; Kenner & Nickolaus 2018). Nicht zuletzt hat die Betriebsgröße einen Einfluss darauf, ob die Einrichtung einer Jugend- und Auszubildendenvertretung möglich ist.

Insgesamt verweisen die wenigen empirischen, vor allem längsschnittlich angelegten Studien in der beruflichen Ausbildung zum Aufbau demokratischer Kompetenz (oder ausgewählter Facetten) auf einen erheblichen Einfluss vorberuflicher Sozialisationserfahrungen (vgl. Kenner & Nickolaus 2018, 134), was die in Abschnitt 2 aufgezeigten Annahmen über Einflussfaktoren prinzipiell stützt. Zugleich zeigen sich erhebliche Forschungslücken, insbesondere in Bezug auf ein allgemeines politisches Wissen und jenes im beruflichen und betrieblichen Handlungskontext, zwischen gesellschaftsbezogener und betriebsbezogener politischer Orientierung.

3.2 Lernort Berufsschule

3.2.1 Curriculare Ebene: Rahmenlehrpläne

Teilzeitberufsschulen im dualen System (kurz: Berufsschulen) verfolgen (wie auch alle Schulformen des Schulberufssystems) einen über die unmittelbare berufliche Qualifizierung hinausreichenden Bildungsauftrag, der demokratische und zivilgesellschaftliche Bildung und Erziehung einschließt. Eine Analyse der Ordnungsmittel (hier: Rahmenlehrpläne) zeigt, dass die Curricula, in denen explizit Lehrziele zur Förderung des Wissens über Strukturen, Werte und Normen gesellschaftlichen Zusammenlebens, Funktionsweisen demokratischer Systeme sowie von Wertorientierungen und Einstellungen formuliert sind, durchaus heterogen ausfallen. Dies gilt sowohl zwischen Berufen als auch – aufgrund länderspezifischer Regelungen – innerhalb eines Berufs. Zudem ist zu beachten, dass der allgemeinbildende Teil der Curricula nach einer Fächersystematik geordnet ist, wobei das Angebot von Bundesland zu Bundesland abweichen kann. Anzumerken ist hier, dass für gewerblich-technische Ausbildungsberufe ein Beschluss der Kultusministerkonferenz vorliegt, der die Inhalte für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde für entsprechende Ausbildungsberufe regelt („KMK-Elemente“, siehe KMK 2008). Der berufsbildende Teil hingegen ist bundesweit durch die KMK einheitlich geregelt und in Form von Lernfeldern organisiert. Auf dieser Basis lassen sich für die verschiedenen Ausbildungsberufe Aussagen dahingehend treffen, inwiefern im allgemeinbildenden Bereich die Fächer Sozialkunde/ Gemeinschaftskunde/ Politik angeboten werden und inwiefern gesellschaftspolitische, ethische und demokratiebezogene Aspekte im berufsfachlichen Unterricht explizit thematisiert sind.

Gökbudak und Hedtke (2018) zeigen in einer Analyse von Stundentafeln der Sekundarstufe I für das allgemeinbildende Schulsystem, dass eine extreme Bandbreite in den Stundentafelquoten für die schulfachorganisierte politische Bildung (Leitfach) vorliegt. Ähnliches ist daher auch für die Integration politischer Bildung in den allgemeinbildenden Teil der beruflichen Ausbildung (einschl. Berufsvorbereitung) zu erwarten, wo sich allein in Bezug auf die curriculare Verortung eine erhebliche Varianz zwischen den Bundesländern andeutet. Dies betrifft sowohl die Verortung der jeweiligen Inhalte in unterschiedlichen Fächern (Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Wirtschaftskunde, Politik bzw. Fächerkombinationen) als auch den Stundenumfang des jeweiligen Angebots. Vielfach wird aus den Rahmenplänen nicht eindeutig klar, in

welchem Umfang welche Inhalte jeweils thematisiert werden sollen. Hinzu kommen breite Wahlmöglichkeiten der Lerninhalte durch Schwerpunktsetzungen im schulischen Curriculum, die im Kontext politischer Bildung angesprochen werden. So sieht beispielsweise der Rahmenlehrplan für das Fach Politik des Kultusministeriums in Niedersachsen für die Berufsschule drei von sieben Lernfeldern verbindlich mit je 20 Unterrichtsstunden über drei Ausbildungsjahre vor, für die an den Schulen ein schulisches Curriculum auszuarbeiten ist (Niedersächsisches Kultusministerium 2015). Wie mit den optionalen vier Lernfeldern umgegangen ist, ist dann eine Entscheidung der Schulen.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei einer Betrachtung der (bundesweit einheitlichen) beruflichen Rahmlehrpläne für die jeweiligen Ausbildungsberufe. Da die Lernfelder in den Rahmenlehrplänen wichtige Themen der Standardberufsbildpositionen der jeweiligen Ausbildungsordnung aufgreifen, ergeben sich hier gleichfalls Potenziale für die Förderung demokratischer Kompetenz, eingebettet in berufliche Handlungssituationen. Jüngere Arbeiten zur Verbindung von beruflicher und politischer Bildung verweisen auf den Lernfeldansatz (z. B. Jung 2016; Zurstrassen 2009) und auf dessen Potenzial, fächerübergreifend und ganzheitlich Anforderungen, die zur Bewältigung betrieblicher Situationen erforderlich sind, abzubilden und dabei politische und zivilgesellschaftliche Fragestellungen zu integrieren. Allerdings wird eine umfassende Einbindung der Inhalte politischer Bildung in die berufsbezogenen Lernfelder auch skeptisch gesehen (Besand 2014; Jung 2016); insbesondere wird befürchtet, dass Themen der politischen Bildung vor allem durch zeitliche Restriktionen im Unterricht an Bedeutung verlieren könnten und letztlich die Gefahr bestehe, dass politische Bildung als eigenständiger Bildungsbereich für die berufliche Ausbildung abgeschafft werden könnte.

3.2.2 Lerngelegenheiten auf Schulebene

Über das in Abschnitt 3.2.1 ausgeführte hinaus bietet die Berufsschule – ähnlich wie der Sozialisationskontext Betrieb – über ihr Werte- und Normensystem (i. S. der gelebten demokratischen Kultur) einen weiteren Sozialisations- und Bildungskontext, der über die berufsfachlichen Lerninhalte und die in den allgemeinbildenden Fächern verankerten Themen politischer und insbesondere demokratischer Bildung hinausgeht. So werden beispielsweise im Leitfaden für Demokratiebildung in Baden-Württemberg, der seit dem Schuljahr 2019/2020 für alle allgemeinbildenden und beruflichen Schulen gilt, vier Handlungsfelder adressiert, in denen demokratische Kompetenzen zu fördern sind. Zu diesen vier Feldern gehören der Fachunterricht sowie der fächerverbindende bzw. fächerübergreifende Unterricht, aber auch die Handlungsfelder Demokratiebildung in der Schulkultur sowie Demokratiebildung mit externen Partnern (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, 8). Hier wird – ähnlich zu den Lerngelegenheiten im Fachunterricht – vieles von der Umsetzung auf den verschiedenen Ebenen (Unterricht, Schule, Verknüpfung von schulischem und außerschulischem Akteuren zur Förderung von Demokratiebildung) abhängen. Auch andere Bundesländer wie Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium 2021) verfolgen ein ähnlich ausdifferenziertes Konzept. Die Initiativen von Seiten der Ministerien, auch in den beruflichen Schulen auf Unterrichts- und Schulebene stärker Lerngelegenheiten zu verankern bzw. diese deutlich sichtbarer als bisher zu initiieren sowie auf Ebene der beruflichen Schulen stärker eine gelebte

demokratische Kultur strukturell zu verankern, dürfte auch vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten nationalen und internationalen Entwicklungen und den sich daraus ergebenden Handlungsbedarfen für alle Bereiche des Bildungswesens relevant werden. Insbesondere soll über eine stärkere strukturelle Verankerung demokratischer Teilhabe in den beruflichen Schulen vereinzelt und unverbundenen Projekten entgegengewirkt werden, die aufgrund ihrer Singularität in der Gefahr stehen, „marginal und randständig [zu] bleiben, ohne die Erfahrungsbasis zu bilden, auf der die Akteure der Schule zu einer demokratisch handelnden Community zusammenwachsen können“ (Edelstein 2009, 13).

Mit der auf Länderebene angestoßenen strukturellen Verankerung von Demokratiebildung in den beruflichen Schulen wird auch der Lernort Berufsschule in seinem Wirken um politische und insbesondere Demokratiebildung gestärkt. Die Berufsschule – so die Hoffnung – könnte auch die oben beschriebenen Disparitäten des Lernortes Betrieb/Arbeitsplatz zumindest ein Stück weit auffangen und ausgleichend wirken. Allerdings wird dies nicht en passant geschehen. Vielmehr bedarf es der gezielten Initiierung und Steuerung, gerade auch im Hinblick auf die Einbindung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die über weniger gut ausgeprägte demokratische Kompetenz verfügen und denen in ihrer familiären und ggfs. auch betrieblichen Sozialisation weniger Möglichkeiten zur Entwicklung demokratischer Kompetenz offen stehen. So ist die latente Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass diese in schulinternen Projekten, Service-Learning-Initiativen, die auf Organisationsebene einzurichtenden Mitspracheanlässe, Schülervertretungsgremien etc. wiederum weniger Lernchancen haben, weil es gerade nicht gelingt, diese Gruppen mit oftmals ohnehin schon eingeschränkten Teilhabechancen (z. B. im Ausbildungszugang) entsprechend einzubinden. Der damit auch an die beruflichen Schulen formulierte umfassende demokratiepädagogische Anspruch dürfte nicht einfach einzulösen sein. Ohne systematische Fortbildung der Lehrenden in den Bereichen politischer Bildung, didaktische „Orchestrierung“ sowie demokratischer Schulentwicklung und ohne Etablierung eines Kooperationsnetzwerkes mit außerschulischen Partnern, u. a. auch Ausbildungsbetrieben, wird dies kaum gelingen können.

4 Fazit und Ausblick

Angesichts des in den letzten Jahren gestiegenen politischen Interesses von Jugendlichen (Stichwort „Fridays for Future“; siehe auch Albert et al. 2019; Albert, Quenzel & Hurrelmann 2015; Besand 2014) sowie der aktuellen Entwicklungen in Zeiten von Krieg und Corona-Pandemie (zum Krieg in der Ukraine siehe z. B. Götz 2022; Götz & Haller 2022; zu Corona siehe z. B. Wohnung 2020) ist aktuell kaum zu befürchten, dass junge Erwachsene in der beruflichen Bildung ausschließlich das Ziel der Steigerung ihrer Marktfähigkeit verfolgen. Politisch interessierte Jugendliche und junge Erwachsene in bzw. an der Schwelle zur Berufsausbildung sollten auch in der Phase der beruflichen Qualifizierung viele Möglichkeiten finden, sich politisch zu bilden und zivilgesellschaftlich zu engagieren. Allerdings geschieht dies nicht per se. Vielmehr muss die berufliche Bildung explizit und mit Nachdruck im Zusammenwirken der verschiedenen Lernorte vielfältige und anspruchsvolle Lerngelegenheiten eröffnen. Ein Blick in

die Forschungslandschaft verweist diesbezüglich auf (1) heterogene Gelegenheitsstrukturen sowie deren Interaktionen mit den Dispositionen der Berufslernenden, (2) auf Herausforderungen in der Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals und (3) auf weitreichende Forschungsdesiderate.

ad (1): Lernortübergreifend zeigen sich höchst unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen sowie die „klassischen“ Interaktionseffekte zwischen individuellen Dispositionen und Lerngelegenheiten. Mit Blick auf den Lernort Betrieb ist davon auszugehen, dass sich für leistungsstärkere Auszubildende in attraktiven Ausbildungsberufen und/oder in größeren Betrieben breitere Möglichkeiten zu Partizipation und formaler Mitbestimmung eröffnen als für lernschwächere Auszubildende in weniger begehrten Ausbildungsberufen, die oftmals in Klein- und Kleinstbetrieben ausgebildet werden. Es ist aber durchaus plausibel, dass in kleineren Unternehmen Formen der Partizipation und Mitbestimmung unmittelbarer erlebt werden können, so dass Kleinbetriebe hier nicht zwingend im Nachteil sein müssen. Viele Unternehmen engagieren sich u. a. mit speziellen Auszubildendenprojekten für Nachhaltigkeit, Werteerziehung, Demokratie oder Hilfe für Menschen in Not (z. B. Geflüchtete). Großunternehmen haben hier aufgrund ihrer finanziellen Ressourcen umfassendere Möglichkeiten als kleinere Betriebe, aber erneut ist zu bedenken, dass Auszubildenden in Kleinbetrieben hier ggf. mehr Projektverantwortung zugestanden wird und sich somit in Abhängigkeit von der Betriebsgröße unterschiedlich gelagerte Lerngelegenheiten bieten.

ad (2): Handlungsbedarf besteht bei der Qualifikation des Lehr- und Ausbildungspersonals. In der Ausbilder-Eignungsverordnung, die für das betriebliche Ausbildungspersonal gilt, wird erwähnt, dass die Ausbilder und Ausbilderinnen in der Lage sein sollen, die Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung der betrieblichen Interessenvertretungen in der Berufs-ausbildung zu berücksichtigen sowie die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig zu erkennen sowie auf eine Lösung hinzuwirken. Politische bzw. für die zivilgesellschaftliche Partizipation unmittelbar relevante Themen finden sich hier jedoch nicht.

Für die Lehrkräfte an beruflichen Schulen zeigt ein Blick in das Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014), dass hier die politische Bildung ebenfalls nicht explizit thematisiert wird. Die Bedeutung der politischen Bildung in beruflichen Schulen leidet auch darunter, dass in manchen Bundesländern das Fach Sozialkunde ohne Lehrbefähigung unterrichtet werden kann. Aufgrund fehlender Lehrkräfte wird in Berufsschulen besonders häufig fachfremd unterrichtet – und dies geht zu Lasten der Unterrichtsqualität (zu den negativen Effekten von fachfremdem Unterricht siehe Porsch 2016). Eine im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung durchgeführte bundesweite Befragung von 3.400 Schülerinnen und Schülern (ohne Bayern) zeigt, dass insgesamt gesehen die Qualität der politischen Bildung (bezüglich Kriterien wie Kontroversität, Aktualität und Exemplarität, siehe die Beiträge zu didaktischen Prinzipien der politischen Bildung in Sander 2014) in beruflichen Schulen als weniger gut beurteilt wird als beispielsweise in Gymnasien (Achour & Wagner 2019). Die

Autorinnen der Studie führen diesen Umstand ebenfalls auf den hohen Anteil fach-fremden Unterrichts in den beruflichen Schulen zurück.

Alles in allem ist zu vermuten, dass Lehrkräfte in beruflichen Schulen (mit Ausnahme der Lehrkräfte, die das Fach Gemeinschafts- bzw. Sozialkunde/Politik als Zweitfach vertieft studiert haben) und betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder nicht hinreichend mit der Vermittlung und Intensivierung politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung vertraut sind. Die Einbindung von Fragen der Förderung demokratischer und zivilgesellschaftlicher Kompetenzen in die Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrkräften und betrieblichem Ausbildungspersonal ist demnach dringend geboten. Dabei ist auch eine Stärkung der Weiterbildung von Lehrkräften anzuraten. Eine Befragung von ca. 1.200 Lehrkräften durch Schneider und Gerold (2018, Studie „Demokratiebildung in Schulen“ im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung) verweist auf die Notwendigkeit, den Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu steigern. Dies gilt insbesondere für die Lehrerweiterbildung, die nach wie vor häufig im Rahmen von Präsenzveranstaltungen durchgeführt wird. Hier wären zur Flexibilisierung auch Formen des dezentralen Lernens (z. B. Blended Learning-Formate) für die Weiterbildung zu nutzen.

ad (3): Abschließend ist festzuhalten, dass der beruflichen Bildung eine hohe Relevanz für die Ausbildung von Kompetenzen und Einstellungen zur Teilhabe an Arbeitswelt, Gesellschaft und Politik beizumessen ist. Forschungsseitig bleibt bislang aber immer noch unklar, welche Lerngelegenheiten sich in welcher Weise auf den Kompetenzerwerb auswirken. Auch ist zu fragen, welche Rolle demokratische Werte in Unternehmen spielen (können) und inwiefern Auszubildende in demokratische Prozesse in den Betrieben einbezogen werden. In diesem Zusammenhang wäre zu prüfen, inwiefern betriebliche Qualifikations- und Sozialisationsprozesse ggf. sogar kontraproduktive Effekte entfalten, wenn unternehmensinterne organisatorische und/oder ökonomische Erfordernisse und Interessen mit überbetrieblichen Zielen der Bildung für Demokratie und Zivilgesellschaft interferieren und insoweit domänenspezifische Differenzierungen erforderlich machen. Schließlich bedarf auch die Rolle der betriebsübergreifenden Bildungseinrichtungen (überbetriebliche Bildungszentren als „dritter Lernort“) einer genaueren Untersuchung. Zu deren Effekten auf die hier interessierenden Kompetenzen und Wertorientierungen liegen ebenfalls keine belastbaren Informationen vor. Es wäre also wünschenswert, zukünftig forschungsseitig die Dimensionen und Zielperspektiven der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung für die Phase der beruflichen Bildung genauer aufzudecken und umfassende Forschungsanstrengungen anzustoßen, um mehr kausale Evidenz zu generieren, aber auch bildungspolitischen Handlungsbedarf differenzierter zu bestimmen.

Literatur

Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster.

Achour, S./Wagner, S. (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 35. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf> (05.05.2022).

Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./Schneekloth, U./Leven, I./Utzmann, H./Wolfert, S. (2019): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie – Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim & Basel.

Albert, M./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2015): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main.

Anders, Y./Daniel, H. D./Hannover, B./Köller, O./Lenzen, D./McElvany, N./Roßbach, H.-G./Seidel, T./Tippelt, R./Wößmann, L. (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Münster.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.

Baas, M./Baethge, M. (2017): Entwicklung der Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben: Expertise im Rahmen des Ländermonitors berufliche Bildung. Online-Publikation (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). Online: https://www.bertelsmannstiftung.de/index.php?id=5772&tx_rsmbstpublications_pi2%5Bdoi%5D=10.11586/2017035 (24.03.2022).

Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/ Lebenslanges Lernen. Reihe: Bildungsreform, Band 7. Bonn und Berlin.

Besand, A. (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen – Probleme und Perspektiven. Schwalbach/Ts.

Bödeker, S. (2014): Die ungleiche Bürgergesellschaft – Warum soziale Ungleichheit zum Problem für die Demokratie wird. Bundeszentrale für politische Bildung. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/189941/die-ungleiche-buergergesellschaft?p=all> (01.04.2022).

Bömmel, N./Heineck, G. (2020): Revisiting the Causal Effect of Education on Political Participation and Interest. IZA Discussion Paper No. 13954. Online: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3751847 (01.04.2022).

Boes, A./Kämpf, T./Lühr, T./Ziegler, A. (2018): Agilität als Chance für einen neuen Anlauf zum demokratischen Unternehmen? In: Berliner Journal für Soziologie, 28, 181-208. <https://doi.org/10.1007/s11609-018-0367-5>

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. November 2020 zur „Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis“. Bundesanzeiger. BAnz AT 22.12.2020, S. 1 bis 3. Online: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA172.pdf> (01.04.2022).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2021): Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardpositionen anerkannter Ausbildungsberufe.

Online: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17281> (24.03.2022).

Dehnbostel, P. (2005): Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen. Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext. Report 28, 1/2005. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/dehnbostel0501.pdf> (25.03.2022).

Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.

Eberle, F./Schumann, S./Kaufmann, E./Jüttler, A./Ackermann, N. (2016): Modellierung und Messung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz von kaufmännischen Auszubildenden in der Schweiz und in Deutschland. In: Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik, Bd. 32. Bielefeld, 93-117.

Edelstein, W. (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.): Praxishandbuch Demokratie. Weinheim, 7-19.

Ellguth, P. (2018): Die betriebliche Mitbestimmung verliert an Boden. Online: <https://www.iab-forum.de/die-betriebliche-mitbestimmung-verliert-an-boden/> (25.03.2022).

Ellguth, P. (2020): Ost- und Westdeutschland nähern sich bei der Reichweite der betrieblichen Mitbestimmung an. IAB-Forum. Online: <https://www.iab-forum.de/ost-und-westdeutschland-naehern-sich-bei-der-reichweite-der-betrieblichen-mitbestimmung-an/?pdf=15827> (25.03.2022).

Gillen, J. (2007): Reflexion im beruflichen Handeln. Zur Funktion und Differenzierung des Reflexionsbegriffs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 4, 525-537.

Gökbudak, M./Hedtke, R. (2018): Politische Bildung in der Sekundarstufe I. Ein Bundesländervergleich. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP), 67, H. 2, 221-232. <https://doi.org/10.3224/gwp.v67i2.07>

Greinert, W.-D. (1990): Das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung. Drei Beziehungsmodelle als Ansatzpunkt für didaktische Überlegungen. In: Cremer, W./Klein, A. (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Opladen, 401-413.

Groh-Samberg, O./Lohmann, H. (2014): Soziale Ausgrenzung von Geringqualifizierten: Entwicklungen der materiellen, kulturellen und politischen Teilhabe. In: Bauer, U./Bolder, A./Bremer, H./Dobischat, R./Kutscha, G. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?. Wiesbaden, 173-193.

Hahn-Laudenberg K. (2022): Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik. In: Weißeno, G./Ziegler, B. (Hrsg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_6-2

Heid, H. (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, 33-43.

Heid, H. (2013): Werteerziehung – ohne Werte!? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, H. 2, 238-257.

Hoffmann-Lange, U./Gille, M. (2016): Jugend zwischen Politikdistanz und Teilnahmebereitschaft. In: Gürlevik, A./Hurrelmann, K./Palentien, C. (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen (S. 195-225). Wiesbaden, 195-225.

Holtmann, D. (1979): Berufliche Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Auszubildende über ihre Lage und über gesamtgesellschaftlich-politische Phänomene. Frankfurt am Main.

Götz., M. (2022): Der Krieg in der Ukraine – Studie II. Was Jugendliche an Tag 7 und 8 des Krieges wissen, wie sie sich fühlen und wo sie Informationsbedarfe haben. Online: https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/Digital/Goetz-Der_Krieg_in_der_Ukraine_II.pdf (24.03.2022).

Götz, M./Haller, A. (2022): Der Krieg in der Ukraine – Studie I. Was Jugendliche am Tag vor und nach der Invasion der russischen Truppen in der Ukraine wissen. Online: https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/Digital/Goetz_Holler_Der_Krieg_in_der_Ukraine_I.pdf (24.03.2022).

Jackson, R. A. (1995): Clarifying the relationship between education and turnout. In: American Politics Research, 23, 279-299.

Jedrzejczyk, P. (2019): Beruf und Employability in demokratischen Unternehmen. In: Seifried, J./Beck, K./Ertelt, B.-J./Frey, A. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit und Employability. Wirtschaft – Beruf – Ethik. Bd. 35. Bielefeld, 179-196.

Jung, E. (1993): Politische Bildung in Arbeit und Beruf. Die Gestaltung von Arbeits- und Lebenssituationen. Europäische Hochschulschriften/ Reihe 11, Pädagogik. Bd. 554.

Jung, E. (2016): Die arbeits- und berufsbezogene politisch-ökonomische Bildung in der Berufsschule. Ziele, Lernfelder, konzeptionelle Umsetzung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112, H. 1, 127-150.

Kell, A. (2006): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, 453-484.

Kell, A. (2010): Berufsbildungsforschung. Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 355-367.

Kenner, M./Nickolaus, R. (2018): Gesellschafts- und arbeitsbezogene politische Partizipationssorientierungen von Auszubildenden im Dualen System. In: Manzel, S./Oberle, M. (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden, 125-137.

KMK (2008): Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.05.2008. Online:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_05_07-Wirtschafts-Sozialkundeunt-Berufsschule.pdf (31.10.2019)

KMK (2015): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. Online:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (08.09.2019)

Laloux, F. (2015): Reinventing Organizations. Ein Leitfaden sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München.

Lempert, W. (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt am Main.

Lischewski, J./Busse, R./Seeber, S./Baethge, M. (2020a): Der Einfluss von schulischer, nachschulischer und Erwachsenenbildung auf die politische Partizipation: Ein integratives Modell unter Kontrolle des familiären Hintergrundes. In: Soziale Welt, 71, H. 4, 375-406. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-4-375>

Lischewski, J./Busse, R./Seeber, S./Baethge, M. (2020b): Weiterbildungserträge in Abhängigkeit unterschiedlicher Bildungsverläufe. Dargestellt am Beispiel der Wahlbeteiligung als zentraler Facette politischer Partizipation. Edition ZfE. Bd. 7, 213-235. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8_8

Michaelis, C. (2017): Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften: Eine Längsschnittstudie in der kaufmännischen Ausbildung. Frankfurt am Main.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): Leitfaden Demokratiebildung. Schule für Demokratie. Online:

http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-924621671/lsbw/Bildungsplaene/LeitfadenDemokratiebildung/BP2016BW_ALLG_LFDB_20190712.pdf

Minnameier, G. (2016): Moralische Motivation und ökonomische Rationalität – eine Verhältnisbestimmung. In: Minnameier, G. (Hrsg.): Ethik und Beruf – Interdisziplinäre Zugänge. Bielefeld, 79-90.

Minnameier, G. (2019): Moral im Beruf: Individuelle Beruflichkeit und moralische Kompetenz. In: Seifried, J./Beck, K./Ertelt, B.J./Frey, A. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability. Bielefeld, 117-135.

Minnameier, G./Lempert, W. (2018): Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungskompetenz. In: Rauner, F./Grollmann, P. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3., erw. Aufl. Bielefeld, 311-319.

Niedersächsisches Kultusministerium (2021): Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. RdErl. d. MK v. 11.5.2021 - Az. 23.2 80009/ 1 - VORIS 22410

Persson, M. (2015): Education and Political Participation. In: British Journal of Political Science, 45, H. 3, 689-703. <https://doi.org/10.1017/S0007123413000409>

Porsch, R. (2016): Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. In: Die Deutsche Schule, 108, H. 1, 9-32.

Pukas, D. (2009): Berufsschulpolitik und politische Bildung in der Berufsschule. Zwischen demokratisch-emanzipatorisch Anspruch und sozio-ökonomischem Gestaltwandel in Deutschland. Eine sozial-historische Untersuchung mit Schwerpunkt um die Jahrhundertwende 2000. Studien zur Berufspädagogik. Bd. 29.

Rebmann, K./Schlömer, T. (2020): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 325-337.

Rüber, I. E./Güteryüz, D./Schrader, J. (2020): Weiterbildungsbeteiligung und die Dauer freiwilligen Engagements in Deutschland. Eine Pseudo-Panel Analyse. Edition ZfE. Bd. 7, 145-173. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8_8

Sander, W. (Hrsg.) (2014): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.

Schmid, C./Watermann, R. (2018): Demokratische Bildung. In Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Bd. 2. 4. Aufl. Wiesbaden, 1133-1153.

Schneider, H./Gerold, M. (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh. Online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/demokratiebildung-an-schulen-analyse-lehrerbezogener-einflussgroessen-1> (04.04.2022).

Seifried, J./Beck, K./Ertelt, B.-J./Frey, A. (Hrsg.) (2019): Beruf, Beruflichkeit und Employability. Wirtschaft – Beruf – Ethik. Bd. 35. Bielefeld.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (24.03.2022)

Verba, S./Schlozman, K. L./Brady, H. E. (1995): Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics. 4. Ed. Cambridge, MA.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz – Gutachten des Aktionsrats Bildung. Münster. <https://doi.org/10.31244/9783830941811>

Weinbrenner, P. (Hrsg.) (1989): Politische Bildung an beruflichen Schulen zwischen Kammerprüfung und eigenständigem Bildungsauftrag. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '88. Alsbach.

Wohnig, A. (2020): Die Corona-Krise und Perspektiven politischer Bildung. Online: https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Fotos/Transfermaterial/Material/wohnig_pbundcorona.pdf (24.03.2022).

Zurstrassen, B. (2009): Das Lernfeldkonzept an Berufsschulen. Von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, 58, H. 3, 437-448.

Zitieren dieses Beitrags

Seeber, S. & Seifried, J. (2022): Was kann die berufliche Bildung zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen beitragen? In: *bwp@ Profil 7: Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie wirtschaftsethischer Forschung*. Digitale Festschrift für Gerhard Minnameier zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Hermkes, R./Bruns, T./Bonowski, T., 1-22. Online: https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/seeber_seifried_profil7.pdf (12.06.2022).

Die Autorin und der Autor



Prof. Dr. Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen, Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

susan.seeber@wiwi.uni-goettingen.de

<https://www.uni-goettingen.de/de/31829.html>



Prof. Dr. Jürgen Seifried

Universität Mannheim, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Berufliches Lehren und Lernen

L 4,1, 68131 Mannheim

juergen.seifried@uni-mannheim.de

<https://www.bwl.uni-mannheim.de/seifried/>