

Zur Wirksamkeit des Sozialkundeunterrichtes in der gewerblichen Berufsausbildung⁽¹⁾

1. Ausgangsüberlegungen

Wie wirksam ist der Sozialkundeunterricht in der Beruflichen Bildung? Berufsschullehrer prüfen mit Klassenarbeiten zwar regelmäßig den Erfolg ihrer Bemühungen, aber ob das, was der Unterricht bewirken soll, Schülern in ihrer späteren Berufstätigkeit zur Bewältigung alltäglichen Probleme auch hilft, entzieht sich der Wahrnehmung. Daß auch in der wissenschaftlichen Forschung dazu bis heute sehr wenig vorliegt, hat seinen Grund. Die didaktische Tätigkeit in der politischen Bildung ist im Hinblick auf ihre Wirksamkeit wissenschaftlicher Forschung nur bedingt zugänglich. Die Ursache liegt zum einen im Charakter der Schule als relativ geschlossener Anstalt, zum anderen aber auch in der Sache selbst. Unterricht entzieht sich der wissenschaftlichen Forschung, will man ihn in der Wirksamkeit didaktischen Handelns erforschen. Es handelt sich um eine geschlossene Veranstaltung, die mit der Öffnung ihren alltäglichen Charakter einbüßt und dann nicht mehr alltäglich ist. Will man sich dem Unterrichtsgeschehen mittels teilnehmender Beobachtung nähern, verhält sich der Unterricht wie ein Kamäleon.

An der Wirksamkeit unterrichtlichen Handelns auch des sogenannten emanzipatorischen Modells, daß vor allem Giesecke mit der Konfliktdidaktik seit Mitte der siebziger partiell auch an Berufsschulen verankern geholfen hat, bestehen erhebliche Zweifel. Während Greinert die Versuche mehr oder weniger als gescheitert einstuft (Greinert 1992), stimmt Weinbrenner Greinert zwar indirekt zu, will aber an Schulen durch eine verstärkte Kooperation mit der didaktischen Wissenschaft die Bedingungen für einen sinnvollen Sozialkundeunterricht hergestellt wissen (Weinbrenner 1992). Dazu liegen inzwischen eine ganze Reihe hilfreicher Anregungen und Modelle für den politischen Unterricht vor. Allerdings legt Greinert keine neueren empirischen Forschungen zur Stützung seiner These vor. Auch heute noch beziehen sich Aussagen zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Berufsschule auf Untersuchungen aus der Zeit von 1965 - 1970. Hervorzuheben ist hier die Untersuchung von Becker u.a., die mit Befragungen von Schülern auch an Berufsschulen der bisher praktizierten politischen Bildung große Effizienz absprach. Diese Untersuchung führte mit dazu, die bisherige Institutionenkunde durch neue didaktische Ansätze des sog. emanzipatorischen Modells zu ersetzen. Hervorzuheben ist vor allem die in der Tradition der kritisch konstruktiven Didaktik Klafkis stehende Konfliktdidaktik Gieseckes (Giesecke

¹⁾ Ich promoviere zur Zeit und werde meine Arbeit im Sommer 1995 abschließen. Die vollständige Untersuchung wird in meiner Dissertation unter dem Titel 'Berufsschule - Jugendarbeit' ab Herbst 1995 im Buchhandel erhältlich sein.

1982). Giesecke ging von der Mobilisierung beim Schüler bereits vorhandenen Aktionswissens aus und wollte mit Hilfe der politischen Bildung Orientierungswissen für spätere Handlungen erzeugen. An die Stelle einer Wissensvermittlung setzte er die Bearbeitung von politischen Konflikten. Das Grundgesetz galt ihm als Ausdruck bisheriger Emanzipationskämpfe und Ziel der politischen Bildung müsse es folglich sein, den Prozeß der Demokratisierung in die Zukunft fortzusetzen. Vor allem für die unterprivilegierten Schüler müsse es darauf ankommen, die im Grundgesetz eröffneten Chancen realisieren zu helfen. Das Ziel einer Demokratisierung und Mitbestimmung (Giesecke), Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit (vgl. Klafki 1991, S. 12) oder auch das einer Selbstbestimmung in Solidarität (vgl. Schulz 1991, S. 59) geht mit der Veränderung der Unterrichtsmethode einher. Erarbeitende Lernverfahren, vor allem Partner- und Gruppenarbeit sind zur Realisierung der vorgestellten Lehr- und Lernziele erforderlich.

Zur Wirksamkeit dieser didaktischen Überlegungen in der Berufsschule gibt es außer mehr oder weniger allgemeinen Aussagen keine neueren detaillierten empirischen Untersuchungen. - Ich will mich an dieser Stelle auf die Konfliktdidaktik Gieseckes beschränken, da sie zur vorherrschenden Didaktik emanzipatorischer politischer Bildung an den Berufsschulen geworden ist. Zu erwähnen wären noch Schmiederer mit seinem kasuistischen Prinzip (Schmiederer 1977), aber auch Lingelbach, Fischer u.a.

Ich habe mich der Rekonstruktion unterrichtlicher Realität mit dem Mittel der Einzelfallanalyse genähert. Untersucht habe ich die Wirksamkeit politischer Bildung für Jugendliche am unteren Ende der Hierarchie von Ausbildungsberufen. Mit der Bildungsreform der siebziger Jahre ist das Bildungsniveau allgemein angestiegen⁽²⁾. Mit der Neuordnung vieler Berufe sind auch die Anforderungen an die Berufsausbildung allgemein angestiegen. Nicht mehr der Hauptschulabschluß, sondern der Realschulabschluß dominiert den Eintritt in die Berufsausbildung. Während in den attraktiven Berufen im gewerblichen Bereich - als Beispiel sei der Industriemechaniker angeführt - ca. 60% Realschulabsolventen 30 % Absolventen mit Hauptschulabschlüssen gegenüberstehen, ist dies zum Beispiel bei dem Straßenbauer umgekehrt: 20 % Realschulabsolventen stehen ca. 70 % Hauptschulabsolventen gegenüber. Beim Maurer sind es 30 % Realschulabsolventen gegenüber ca. 55% Absolventen mit Hauptschulabschluß⁽³⁾. Ich spreche von Auszubildenden am unteren Ende der Hierarchie der Ausbildungsberufe.

²⁾ Das Bildungsniveau hat sich in den letzten 100 Jahren beträchtlich hin zu größeren Anteilen höherer Bildung verschoben. Während bis in die dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts hinein ca. einem Viertel von Abiturienten und Realschülern (jeweils ca. 10 %) drei Viertel Hauptschüler gegenüberstanden, sank dieser Anteil in den fünfziger Jahren bereits auf ungefähr die Hälfte. Dem standen ca. 30 % Real- und 20% Abiturienten gegenüber. Bis 1990 sank der Anteil von Hauptschülern unter 40% bei ca. 35% Realschülern und knapp 30 % Abiturienten. In Berlin standen im gleichen Jahr 3538 Schülern mit einfachem und erweitertem Hauptschulabschluß (26,5%) 4947 Realschüler (37 %) und 4878 Abiturienten (36,5%) gegenüber. Die Statistik weist 2762 Schüler ohne Schulabschluß aus (vgl. Senatschulverwaltung 1991, S. 113).

³⁾ Zusammengestellt für Berlin nach der Schulstatistik der Senatsverwaltung für Schulwesen, Berufsbildung ... für das Jahr 1990/1991. Dies ist das letzte Jahr vor der Vereinigung der Schulsysteme in der Stadt. Der Berufsbildungsbericht weist ähnliche Tendenzen für das Bundesgebiet aus. Die zu je 100 Prozent fehlenden Prozentanteile verteilen sich auf Abiturienten und Schüler ohne Abschluß.

Die Einzelfalluntersuchung wurde im Schuljahr 1990/91 am Berliner Oberstufenzentrum Bautechnik/Holztechnik durchgeführt. Es handelt sich um Schüler aus dem ehemaligen Westteil der Stadt. Zum Vergleich habe ich die Willi-Normann-Schule aus Ostwestfalen herangezogen, um nicht einseitige Schlußfolgerungen zu ziehen. Die Ergebnisse erheben nicht den Anspruch einer repräsentativen Untersuchung. Wohl aber sprechen sie für sich. Sie können zur Hypothesenbildung einer breitangelegten Untersuchung dienen. Ich habe den Themenbereich Arbeit und Gewerkschaft gewählt. Dieser ist wichtiger Bestandteil des Sozialkundeunterrichtes. Er ist laut Rahmenplan im ersten Lehrjahr vorgesehen, wird aber in der Schulpraxis in aller Regel im Rahmen von Wiederholungen im 2. und 3. Lehrjahr in der Sozialkunde noch einmal angesprochen. Ich gehe dabei von folgendem aus: Wenn junge Arbeiter sich in Konflikten mit dem Arbeitgeber angemessen verhalten können sollen, müssen sie über grundlegendes Orientierungswissen (Giesecke) verfügen. Am Beispiel: Wenn zu wenig Weihnachtsgeld gezahlt wird, ist der Tarifvertrag als Norm zugrunde zu legen. Der Schüler muß wissen, daß ein Tarifvertrag ein Vertrag zwischen der Gewerkschaft und dem Arbeitgeberverband ist. Nur dieses Wissen bringt ihn dazu, sich an die Gewerkschaft zu wenden. Wird die Festsetzung des Lohnes als staatliche (gesetzliche) Aufgabe begriffen, führt die Suche nach Hilfe im Konfliktfall in die Irre. Bei Auszubildenden trifft man letztere Haltung oft an, das sei nur am Rande erwähnt.

Um die für die wissenschaftliche Forschung als 'black-box' erscheinende Unterrichtspraxis zu erhellen, dienen die folgenden Quellen:

1. Ich habe 25 Interviews mit Schülern am Ende des 3. Ausbildungsjahres oder zu Beginn der Erwerbstätigkeit durchgeführt.
2. Diese wurden durch eine breitergestreute offen angelegte schriftliche Befragung von 200 Schülern ergänzt.
3. Kollegen, die in Prüfungsausschüssen der Kammern arbeiten, haben Fragen zum Untersuchungsgegenstand aus Abschlußprüfungen (Gesellenprüfung) ausgewertet.
4. Ca. 40 untersuchte 2. Staatsexamensarbeiten im Fach Sozialkunde sowie Unterrichtsentwürfe zum Thema geben Aufschluß über Planungen der Lehrenden.
5. Ein Sample von 700 Fragebögen (quantitative Erhebung) bringen Grunddaten und geben Aufschluß über das Berufswahlverhalten.

Ich habe selbst 10 Jahre als Lehrer für Bautechnik und Sozialkunde unterrichtet und von 1988 - 1992 für das Bundesjugendministerium und den DGB-Bundevorstand/Abt. Jugend ein Handlungsforschungsprojekt zur politischen Bildung durchgeführt. Mir ist die Problematik aus eigener Erfahrung bekannt. Die Handlungsforschung hat mich dazu gebracht, daß viele Auszubildende am unteren Ende der Hierarchie der Ausbildungsberufe auch am Ende des 3. Lehrjahres über so gut wie keine Grundkenntnisse zu allgemeinen Fragen der Arbeit und Gewerkschaft verfügen. Ich bin deshalb der Frage nach der Wirksamkeit politischer Bildung näher nachgegangen.

2. Forschungsergebnisse

Hier ist zunächst einmal festzuhalten, daß Rahmenpläne und die Ausgestaltung pädagogischer Freiheit eine didaktische Umsetzung theoretischer Konzeptionen emanzipatorischer Didaktik weitgehend zulassen. In Anlehnung an van Buer (1990) spreche ich von inner-schulischen Denk- und Verhaltensräumen. Dieser Begriff bezieht die in der Person der Lehrenden liegenden Grenzen didaktischen Handelns ein⁽⁴⁾. Aus den vorliegenden Unterrichtsentwürfen und untersuchten Staatsexamensarbeiten geht hervor, daß der Themenbereich Arbeit und Gewerkschaft in der Schule vor allem in der ersten Hälfte der achtziger Jahre ausführlich behandelt und innerschulisch diskutiert wurde. Die Arbeiten weisen vielfältige didaktische Innovationen aus und bestätigen meine Eingangsthese, daß die Konfliktdidaktik Gieseckes zur vorherrschenden Didaktik politischer Bildung⁽⁵⁾ an der Berufsschule geworden ist.

Das Thema 'Gewerkschaft' soll nach dem Berliner Rahmenplan über mehrere Unterrichtsstunden hinweg behandelt werden. Der Stoffverteilungsplan der ausgewählten Schule folgt dem Rahmenplan und sieht insbesondere im 3. Lehrjahr themenungebundene Unterrichtsstunden vor, in denen Zeit für Wiederholungen gegeben ist. Erfahrungsgemäß kommt dem Arbeits- und Sozialbereich dabei besondere Bedeutung zu, da er in der Abschlußprüfung mit 40 - 50% der Fragen umfangreich geprüft wird. Auf die Implikationen zwischen emanzipatorischen Lernzielen innerhalb dieser Themen und der Koppelung dieser Ziele an Abschlußprüfungen soll hier nicht weiter eingegangen werden. Ich konzentriere mich auf die Prüfung vorhandenen Orientierungswissens (Giesecke). Daß es dabei nur um einen Ausschnitt der für das spätere politische Handeln erforderlichen Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse geht, beziehe ich in die Überlegungen ein. Die Prüfung der sogenannten affektiven Lernziele ist bekanntlich kaum möglich, da sich erst im Ernstfall zeigt, ob spätere Arbeiter erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten für sich selbst als Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten begreifen und damit auf im Schulunterricht erworbene Voraussetzungen für ihr Handeln zurückgreifen.

Zur weiteren Darstellung habe ich die folgenden Cluster gewählt:

Gruppe 1: Schüler ohne Kenntnisse nach 3 Ausbildungsjahren

Gruppe 2a Schüler mit Grundkenntnissen im Sinne von Wissen

⁴⁾ Der Begriff der pädagogischen Freiheit bezieht sich historisch auf die politische Emanzipation schulischen Lehrens und Lernens, meint also die Autonomie didaktischen Handelns in der Schule. Die Befreiung aus der staatlichen Weisungsgewalt ist eine unabdingbare Voraussetzung heutiger politischer Bildung. Das soll nicht heißen, die gesellschaftspolitische Dimension in der Festlegung allgemeiner Lehr- und Lernziele zu leugnen, im Gegenteil, dies kann nur im demokratischen Dialog über die Schule hinaus geschehen.

⁵⁾ Ich beziehe mich hier nicht auf die Neuvorlage von Giesecke aus dem Jahre 1993. Unabhängig davon, wie die Revision seiner eigenen didaktischen Vorstellungen im einzelnen zu beurteilen ist, ist für meine Untersuchung entscheidend, welche didaktischen Modelle in der Schulpraxis zur Anwendung kommen. Die zum Zeitpunkt der Untersuchung unterrichtenden Lehrer sind nach Modellen aus den siebziger Jahren ausgebildet worden und neuere didaktische Modelle wurden in der Schulpraxis kaum zur Kenntnis genommen.

Gruppe 2b Schüler mit Wissen, bei denen sich differenzierte Kenntnisse und Auseinandersetzungen mit dem Thema rekonstruieren lassen.

Gruppe 1: keine Kenntnisse

Aus meiner Untersuchung geht hervor, daß mindestens ein Drittel der Jugendlichen mit dem Abschluß der Berufsausbildung über so gut wie keine Kenntnisse der Gewerkschaften als Interessenorganisation verfügen. In den einzelnen Untersuchungen lag die Quote zwischen 40 und 50 Prozent. Die Aussage einer Schülerin soll dies exemplarisch belegen: "Was ich von der ÖTV für Vorstellungen habe? Naja, irgendwas mit ökologisch". Vor allem Schüler mit niedrigeren Schulabschlüssen, insbesondere Hauptschüler äußern häufig, daß der Unterricht 'öde und langweilig', 'langweilig, daß man einschläft' und 'staubtrocken' sei. Aus anderen Schüleräußerungen läßt sich indirekt schließen, weshalb Unterricht zu keinerlei Kenntnissen nach 3 Jahren politischer Bildung in der Berufsschule geführt hat: Das Thema Gewerkschaft ist bei vielen im Unterricht kaum oder aber in einer Weise behandelt worden, daß Schüler davon keine Notiz nehmen. Viele können keinen Zusammenhang zu ihrer persönlichen Situation erkennen.

Sozialkundeunterricht geht an den Interessen von Schülern vorbei: Claudio P, Auszubildender im 3. Lehrjahr und Schüler an dem Berliner Oberstufenzentrum äußert sich zu der Frage, wie der Sozialkundeunterricht verläuft:

"Naja, ja Zettel (gemeint sind Arbeitsblätter, d. Verf.). Aber da haben wir dann meistens mitgekriegt .. (Pause) .., ja man hat ja auch so 'nen Bild vom Lehrer, meinetwegen, der nicht viel tut. Aber irgendwie hat sich das so total, denk ich, bestätigt. Weil wirklich diese Arbeitsbögen von ihm, tja ich weiß nicht, ich glaub einmal war's einer vielleicht von 1987 oder so, oder ob'se nun noch älter warn weiß ich nicht. Aber, weiß ich, gerade im Sozialkundeunterricht, okay - solange das um Betriebsrat und so geht, da ändert sich ja grundlegend nicht so viel. Aber so aktuell politische Sachen, ist ja jeden Tag was Neues, und da hing der wirklich also so was von hinterher. Da ging's auch um die Rumänen da irgendwann, da hatte der so komische Schriften, teilweise wußte der auch gar nicht was da drin steht. Und da haben wir dann erst mal gemeinsam das durchgelesen, tja und teilweise hat der dann selber gestaunt. Nee, so geht das ja nicht irgendwie, aber der konnte dann den Zettel nicht wieder zurückziehen, da war dann die Diskussion entbrannt" (Interview mit Claudio, B-3, 1992, S. 2).

Schüler nehmen Unterricht als unvorbereitet wahr. Sie fühlen sich nicht ernst genommen und so entstehen häufig Kommunikationsstörungen im unterrichtlichen Prozeß.

Gruppe 2a: Wissen

Zur Behandlung des Themas Betriebsrat /Gewerkschaft äußert Claudio P.:

"Ja schon auch so sehr klassisch. Also einfach mit Zahlen und Fakten. So interessant war das dann auch erst mal nicht. Also ab soundsoviel Leuten eben dann Jugendvertreter, Betriebsrat. (...) Ja ich glaube das war eben mehr so 'nen abhaken. Also so interessant auch nicht. Ich denk mir Sozialkundeunterricht ist einfach mehr so Aktuelles. Okay, da war dann ja auch irgendwann der Kitastreik, also da hatte das 'nen Bezug dann mit der Gewerkschaft und dem Personalschlüssel und so. Das war ganz gut. Also von uns, ja da kam schon ein bißchen was, aber

das war dann auch irgendwie bald abgehakt. Weiß ich gar nicht, kann ich nicht viel mehr sagen" (Interview mit Claudio, B-3, 1992, S. 4).

Aus mehreren Schüleräußerungen geht hervor, daß gerade in Kleinbetriebsstrukturen die konkrete betriebliche Wirklichkeit zu wenig in den Unterricht einbezogen wird. Auszubildende wissen, daß in ihrem Betrieb kein Betriebsrat existiert und meinen, daß das Thema Betriebsrat sie deshalb nichts angehe. 'Trifft ja für mich nicht zu', oder 'Unser Betrieb ist zu klein für 'nen Betriebsrat' sind häufige Antworten aus der Befragung. Da vor allem Schüler mit niedrigen Schulabschlüssen Unterrichtsthemen stärker auf die konkrete Nützlichkeit hin befragen und diese im vorliegenden Fall (Betriebsrat) für sich negativ beantworten, interessieren sie sich für den weiteren Unterricht nicht mehr.

Aus dem Gesamtzusammenhang des obigen Interviews geht hervor, daß Claudio sich für Gewerkschaften interessiert, sein Interesse im Unterricht aber nicht wiedergefunden hat. Der Kitastreik in Berlin wurde auch von Schülern des Oberstufenzentrums auf Grund der vielfältigen Störungen im allgemeinen Tagesablauf vieler Menschen wahrgenommen und bot Anlaß für Auseinandersetzungen mit dem Thema Gewerkschaft. Die zitierte Aussage macht deutlich, daß dieses Interesse im Unterricht aus Sicht der Schüler keinen Eingang fand.

Frontalunterricht mit überwiegend darbietenden und abwechselnd erarbeitenden Unterrichtsverfahren zur Aneignung von Kenntnissen herrschen in dieser Gruppe vor. Es gibt aber auch in didaktischer Hinsicht zweifelhaften Sozialkundeunterricht, der an der folgenden Äußerung belegt sei:

"... der kommt rein, der ruft die Namen auf, und dann holt der seine Zettel raus, verteilt sie an jeden. Lest das, ich komm gleich wieder, und dann stellt er 'nen paar Fragen, nicht mal richtig an die Tafel, was schreiben tut er auch nicht, nur Stichwörter, manchmal überhaupt nichts, und dann ist die Stunde schon zu Ende. Und dann hab ich nichts gelernt" (Interview mit Hakan, B-1, 1992, S. 10),

meint Hakan I. Er lernt Beton- und Stahlbetonbauer. Er ist am Ende des 2. Lehrjahres und beschwert sich im Interview darüber, daß zu Tarifverträgen, Gewerkschaft etc. bisher im Schulunterricht noch nicht gearbeitet wurde. Er beschreibt die Klassenarbeit in der Schule: "Na, wir haben heute 'ne Arbeit geschrieben, die hat er uns ausgeteilt und dann meint er, ihr könnt auf die Arbeitsbögen raufgucken, die ich euch verteilt habe. Dann könnt ihr von dort abschreiben, das wird aber dann anders bewertet. Das ist dann aber auch für mich keine Arbeit für die Zensur. Wenn schon dann möcht ich was richtiges lernen und nicht so was, wie der das da durchzieht" (ebenda). Er beurteilt das ganze: "Bei uns waren die Lehrer scheiße" (ebenda, S. 2). Es sei an dieser Stelle dahingestellt, ob die Anweisungen des Lehrers richtig verstanden wurden. In jedem Fall ist eine emotional negative Einstellung entstanden, die weiteres Lernen ambivalent erscheinen läßt, eine für den Unterricht schlechte Voraussetzung. Unter Gewerkschaft kann er sich wenig vorstellen. Dem Thema Marktwirtschaft gegenüber, das in der vorliegenden Äußerung beschrieben wurde, hat er eine ablehnende Haltung entwickelt, da er die Nützlichkeit für seine eigene Situation nicht erkennen kann. Grundlegende Kenntnisse wird sich Hakan I. erwerben, da er die Prüfung in jedem Falle bestehen will und deshalb zu Hause mit anderen türkischen Schülern lernt.

Grundlagenwissen weisen insbesondere viele türkische Schüler durch eigene Lernarbeit auf. Ihre Motivation ist in vielen Fällen hoch einzuschätzen. Der sogenannte Frontalunterricht führt aber auch bei Schülern mit Realschulabschluß auffallend häufig zu nur grundlegenden Kenntnissen. Hier bestätigt sich ein Untersuchungsergebnis von Becker (1967), wonach vor allem Schüler mit positiven Voreinstellungen und Kenntnissen eine Erweiterung ihres Wissens erarbeiten. Umgekehrt gilt, daß Hauptschüler von dieser Art Unterricht sehr wenig angesprochen werden. Eine Untersuchung der Sozialformen hat ergeben, daß die Erarbeitung über Texte und das Unterrichtsgespräch (Der Lehrer hat uns etwas darüber erzählt) den Unterricht dominieren. Hingegen sind Partnerarbeit, Gruppenarbeit und sogar das Mittel des Filmes unterrepräsentiert. Der Besuch eines Gewerkschaftssekretärs im Unterricht ist ausgesprochen selten. Die methodische Gestaltung des Themas Gewerkschaft wird den Anforderungen von vor allem Hauptschulabsolventen in mehr als zwei Drittel der untersuchten Unterrichtseinblicke nicht gerecht.

Gruppe II b: ... differenzierte Kenntnisse:

Als erste Teilgruppe sind hier vor allem Schüler mit Realschulabschluß oder Abitur zu nennen, die später einen Betrieb übernehmen wollen oder aber über die Fachhochschule bzw. Universität eine Weiterqualifikation anstreben. Viele sehen die Notwendigkeit der Gewerkschaften ein, wollen aber nicht eintreten und sehen auch keine Verbindung zu ihren aktuellen individuellen Interessen. Hervorzuheben ist ihre Aufgeschlossenheit gegenüber der Gewerkschaft, ihre Einsicht in die Notwendigkeit einer Organisation der Tarifpartner, insbesondere das Erfordernis von Gewerkschaften für Arbeitnehmer. Grundsätzlich ablehnende Äußerungen, die im Bezug auf ihre zukünftige den Arbeitgebern entsprechenden Interessenlagen auch möglich wären, sind in der von mir untersuchten Gruppe nicht aufgetreten.

Die zweite Teilgruppe - und für meine Untersuchung interessanter - sind Schüler, die sich selbst als zukünftige Arbeiter begreifen oder sich trotz zum Teil anderer Erwartungen damit zunächst abfinden müssen. Sonja B. wollte Kerammalerin lernen und mußte nach Abschluß der Ausbildung feststellen, daß sie im Akkord arbeiten muß, was ihren künstlerischen Interessen nicht entspricht. Sie war Jugendvertreterin in einem größeren Betrieb und hat wesentliche Anstöße dazu aus dem Sozialkundeunterricht und Seminaren für Schülervertreter erhalten.

"Ja, allgemeine Einführung, Geschichte der Gewerkschaft, dann bis zu den Gesetzgebungen, geschichtliche Veränderungen. Dann von der Geschichte halt speziell auch unsere Gewerkschaft, IG - Chemie. Wir hatten dann vom Betriebsrat zwei Damen, die haben uns dann über unsere Gewerkschaft berichtet und erzählt. (...) Und wir sind Gesetze durchgegangen, speziell die Paragraphen, die die JAV betreffen. Ja eigentlich schon umfassend das behandelt. Jetzt auch Unterschiede ob das im staatlichen oder privaten Betrieb ist. Wir waren ja vorher ein staatlicher Betrieb, jetzt sind wir ein privater. Zum Beispiel welche Kompetenzen der Personalrat hat und welche Nichtkompetenzen" (Interview mit Sonja, B-5, 1992, S. 7).

Die genaue Kenntnis der betrieblichen Situation seitens des Lehrers führte zu einer zielgerichteten Ansprache der Schülerin.

Udo B. ist Maurer und die Erinnerung an die politische Bildung in der Berufsschule ist vor allem auf die methodische Gestaltung des Unterrichtes zurückzuführen.

"Bei dem Lehrer ist das immer recht gut rüber gekommen, dadurch daß er die Sachen nicht so trocken aufgebaut hatte. Weil er eben Berufsschullehrer ist, hat er eben erkannt daß man nicht nur trockenen Unterricht bringen kann, sondern man muß das auch ein bißchen würzen. Das hat er meines Erachtens ganz gut gemacht gehabt. Und die Themen die er gemacht hatte, das hat man festgestellt, da war die Mitarbeit ganz anders gewesen. Es ging also auch ganz gut was rüber, man hat auf jeden Fall ein bißchen was behalten" (Interview mit Udo, B-7, 1992, S. 9).

Das, was behalten wurde, konnte Udo auch konkret benennen:

"Jetzt speziell auf unseren Beruf bemessen: Urlaubsgeld; (Pause) .. wo wir Schlechtwettergeld her bekommen, was also vom Arbeitgeber nicht gesagt wurde, daß wir uns da auf einer speziellen Stelle melden sollen und da dort eben unser Schlechtwettergeld bekommen oder unser Unterstützungsgeld" (Interview mit Udo, B-7, 1992, S. 9).

Aus dem Interview geht hervor, daß in dem Unterricht Gruppenarbeit zur Erarbeitung bestimmter Themen in regelmäßigen Abständen durchgeführt wurde:

"Wir haben auch ab und zu mal Gruppenarbeit gemacht. Also nicht die ganze Klasse, sondern in Grüppchen. Dann ist er immer von Tisch zu Tisch gegangen, wir haben ein paar Gespräche miteinander geführt und sollten das immer aufschreiben. Anschließend dann, kurz vor Stundenschluß, sollte der Wortführer aus der Gruppe dann vortragen, was behandelt wurde. So ist das im allgemeinen abgelaufen. Er hat sich nicht in den Vordergrund gedrängt, sondern er hat uns erst mal machen lassen. Und dann hat er versucht bestimmte Sachen in 'ne gerade Bahn zu leiten, nicht daß wir da mit unserer Phantasie abdriften. Er hat uns dann wieder auf den Boden der Tatsachen zurück geholt (Interview mit Udo, B-7, 1992, S. 11)."

Der Lehrer verfügte über einen kommunikativen Unterrichtsstil und damit über eine relative Nähe zu den Schülern. Er konnte seine Themen so gestalten, daß Erlebnisse und Erfahrungen aus der Lebensmitte der Auszubildenden Eingang finden konnten, wie die folgende Äußerung belegt:

"Ich meine man kann sich ja sowieso nicht so großartig drin festlegen. Ich meine man bringt als Lehrer ein Thema auf den Tisch, man hört sich die Meinungen der Schüler an. Ich kann mir vorstellen, daß der Lehrer ... im nächsten Unterricht ... sich irgendein Thema aus den Äußerungen der Schüler rausgegriffen hat, was er ganz interessant fand und was auch mehrheitlich angesprochen wurde. Das hat er dann da reingebracht, so daß wir dann nicht ermüdet am Tisch einsinken, sondern daß wir tatsächlich noch ein bißchen mitarbeiten. Sicher, da war auch mal 'ne Unterrichtsstunde dabei, da haben wir gesagt, laß den mal davorne labern, machen wir ein bißchen Käsekästchen oder gucken uns irgendeine andere Zeitschrift an. Aber gerade bei dem Lehrer, da konnte man nie sagen das war uninteressant, was der da vorne gelabert hat" (Interview B-7 1992, S. 11).

Aus dem Interview geht hervor, daß der Schüler über differenzierte Kenntnisse zum Thema Gewerkschaft und ihre Aufgaben verfügt. Eigene Arbeitskonflikte wurden in den Unterricht einbezogen.

Leider sind diese Erfahrungen selten anzutreffen. Obwohl ich die Trennung zwischen den beiden Teilgruppen 2a und 2b nicht durch ein eindeutiges scharfes Unterscheidungsmerkmal festgelegt habe, geht aus den Untersuchungen hervor, daß weniger als 20% über differenziertere Kenntnisse zum Thema Gewerkschaft verfügen. Diese Feststellung geht auch aus der Untersuchung von Gesellenprüfungen hervor, wo beispielsweise speziellere Fragen zum Manteltarifvertrag nur noch von wenigen Schülern (ca. 15%) beantwortet werden können.

3. Schlußfolgerungen

Daß didaktisches Handeln im Schulalltag nicht nach den didaktischen Idealvorstellungen von Giesecke oder auch Schmiederer verlaufen würde, war auch nicht anders zu erwarten. Allerdings zeigen sich in der Untersuchung Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung, die aus meiner Sicht bereits in der didaktischen Konzeption Gieseckes angelegt sind.

1. Die Unterrichtsvoraussetzungen werden nur sehr schematisch erfaßt. Es zeigt sich aber, daß eine genaue Kenntnis zur zielgerichteten Gestaltung von politischem Unterricht erforderlich ist. Hinzu kommt das Phänomen, daß sich die meisten Lehrer im Schulalltag mehr und mehr von der Lebensmitte ihrer Schüler entfernen. Die Konsequenzen einer mangelnden Reflexion seien an einem Beispiel dargestellt:
Aus meiner quantitativen Untersuchung geht hervor, daß je nach Berufsgruppe mit geringen Abweichungen 4 von 5 Schülern die Frage "Wolltest Du den Beruf, in dem Du jetzt eine Ausbildung machst, auch lernen?" mit nein beantworten. Aus der Kombination von quantitativer Erhebung und den durchgeführten Interviews kann geschlossen werden, daß es bei den wenigsten darum geht, einen anderen Beruf wählen zu wollen. Auszubildende am unteren Ende der Hierarchie von Ausbildungsberufen müssen sich damit auseinandersetzen, in einen dieser Berufe abgedrängt zu werden. Dabei ist zunächst völlig gleichgültig ob und inwieweit der Schüler das auf eigenes Versagen in der Schule zurückführt oder nicht. Jener Prozeß einer Berufsfindung bedarf während der gesamten Ausbildungszeit der Bearbeitung, so meine Erfahrungen. Wenn ein Auszubildender nicht genau weiß, ob er den Beruf lernen will oder nicht, bleibt die Einstellung zu den berufsspezifischen Tarifverträgen ambivalent. Heute arbeiten ein halbes Jahr nach Beendigung der Ausbildung nur noch knapp 60% der Auszubildenden im erlernten Beruf. Auszubildende ahnen die Probleme ihrer zukünftigen Arbeitssituation und können deshalb auch nicht wissen, ob der branchenspezifische Tarifvertrag im Hinblick auf ihre zukünftigen Interessen von Belang ist. Ich habe anschließend Berufsschullehrer gefragt, wie sie meinen, daß ihre Schüler obige Frage beantworten. Die Mehrheit meint, ca. 70 % beantworteten die Frage mit 'ja'. Sie gehen also von einer mehr oder weniger abgeschlossenen Berufswahl aus. Hier liegt eine falsche Wahrnehmung seitens vieler Lehrer vor, die neuere Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt

nicht angemessen berücksichtigt. Nun gibt es einzelne Lehrer, die die Situation ihrer Auszubildenden genau kennen. In den Gesprächen hat sich herausgestellt, daß sie oft im Unterricht eigene kleine Befragungen machen und sich über Ergebnisse der Jugendforschung informieren. In didaktischer Hinsicht ist dies unbedingt erforderlich. Giesecke und auch Schmiederer gingen in der ersten Hälfte der siebziger Jahre davon aus, daß die betriebliche Situation der Auszubildenden dem Lehrer bekannt sei. Die didaktischen Modelle geben allerdings kaum Hinweise, wie dies methodisch gestaltet werden kann. Wie kann Unterricht über alltägliche Gespräche hinaus zur dauerhaften Forschung über die Lebenslage von Jugendlichen werden? Warum sollen Jugendliche Berufsschullehrer als ihre Partner zur Lösung von Konflikten ansehen? Ihr Verhältnis zum Lehrer muß ambivalent bleiben. Die soziokulturellen Voraussetzungen, vor allem das, was Schüler der hier herangezogenen Gruppe mit Schule - der bescheinigte Schulabschluß hat sie in diese Lage gebracht - verbinden, wird im Schulalltag unzureichend reflektiert. Wegen der vielfältigen Segmentierungen auf dem Arbeitsmarkt sind aus meiner Erfahrung neben Kenntnissen aus der Jugendforschung je spezifische Kenntnisse einzelner Berufsgruppen erforderlich, um einen lebendigen Sozialkundeunterricht gestalten zu können. An den Aussagen zur Behandlung des Themas 'Betriebsrat' läßt sich im einzelnen zeigen, daß die meisten Lehrer über diese Kenntnisse nicht verfügen.

2. In der Tradition der kritisch-konstruktive Didaktik werden Lehrziele, Lernziele und Handlungsziele zusammengefaßt zu Lehr- und Lernzielen (vgl. Klafki 1991). Damit aber wird die Frage, ob der Schüler das, was aus Sicht des Lehrers zu lernen ist, auch lernen will, beiseite geschoben. Wie wird aber das Lehrziel zum Lernziel? Hier herrsche, so Geiger (1978) ein breites didaktisches Niemandsland in der schulischen politischen Bildung vor. Aus meiner Sicht liegt dieser Mangel in der an Berufsschulen vorherrschenden Tradition bildungstheoretischer und später kritisch-konstruktiver Didaktik (Klafki) selbst begründet.

Für die meisten Schüler mit niedrigen Schulabschlüssen bringt die politische Bildung an der Berufsschule nur in geringem Umfang Orientierungswissen im Sinne Gieseckes. Der Unterricht geht an den meisten Auszubildenden vorbei, wobei die allgemeinen Unterrichtsziele einer Demokratisierung nicht mit der inneren methodischen Gestaltung korrespondieren. Dort, wo der kommunikative Unterrichtsstil systematisch geübt wird und Partner- und Gruppenarbeit zumindest punktuell eingesetzt werden, führt der Unterricht zu durchaus achtbaren Ergebnissen. In der Entwicklung eines solchen Unterrichtsstiles, im Übergang von vorherrschenden autoritären Primärerfahrungen zu gleichberechtigten Kommunikationsformen vor allem mit Schülern am unteren Ende der Hierarchie von Ausbildungsberufen liegt die große Schwierigkeit einer Erziehung zu demokratischem Verhalten. Da werden mir alle Praktiker Recht geben. Aus meiner Erfahrung kommt die Institution Schule hier an ihre Grenze.

Literaturverzeichnis:

- Becker, Egon u.a.: Erziehung zur Anpassung: eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, Schwalbach bei Frankfurt/M, Wochenschau Verlag, 1967
- v. Buer, Jürgen: Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag - Realität oder Illusion, Verlag Peter Lang, Frankfurt a. M. 1990
- Geiger, Wolfgang: Lernziele und politischer Unterricht,
in: Northemann, Wolfgang: Politisch-gesellschaftliche Unterricht in der Bundesrepublik; curricularer Stand und Entwicklungstendenzen, Opladen: Leske und Budrich, 1978
- Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung, München, Juventa, (1. Auflage 1965, 7. erw. Auflage 1976) 12)1982,
- Giesecke, Hermann: Politische Bildung: Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit, Weinheim und München, Juventa, 1993
- Greinert, Wolf Dietrich, Schlömer, Rainer: "Politische Erziehung über den Beruf - eine berufspädagogische Illusion?"
in: Geißler, Karlheinz A. u.a.: Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901 - 1991); 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner, herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992, S. 259 - 275
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit; Bestand und Bewegung in Bildungs- und Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Nürnberg, 1993
- Interview 1992 [Berlin]
- B-1: Hakan I., 18 Jahre, Auszubildender - Kanalbauer, 2. Lj.
 - B-2: Klaus S., 19 Jahre, Auszubildender - Maurer, 3. Lj.
 - B-3: Claudio P., 25 Jahre, Umschüler - Tischler, 2. Jahr
 - B-4: Jens S., 20 Jahre, Geselle - Tischler, Kollektivbetrieb
 - B-5: Sonja B., 23 Jahre, Glas- und Kerammalerin, KPM
 - B-6: Detlef K., 22 Jahre, Auszubildender - Maurer, 3. Lj.
 - B-7: Udo B., 29 Jahre, Geselle - Maurer, Metallbetrieb
 - B-8: Ayse I., 19 Jahre, Auszubildende - Bauzeichnerin, 3. Lj.
 - B-9: Manfred G., 24 Jahre, Geselle - Maurer, Industriebetr./Bau
 - B-10: Michael S., 19 Jahre, Auszubildender - Maurer, 3. Lj.
 - B-11: Sigg K., 22 Jahre, Auszubildender - Beton- und Stahlbetonbauer, 2. Lj.
 - B-12: Sahin O., 19 Jahre, Auszubildender - Beton- und Stahlbetonbauer, 3. Lj.
 - B-13: Manuel T., 21 Jahre, Auszubildender - Maurer, 3. Lj.

Interview 1992 [Herford/ NRW]

- H-1: Hannelore H., 19 Jahre, Auszubildende - Fleischereifachverkäuferin, 3. Lj.
- H-2: Anja T., 18 Jahre, Auszubildende - Floristin, 3. Lj.
- H-3: Jörg W., 19 Jahre, Auszubildender - Industriemechaniker, 3. Lj.
- H-4: Martin V., 18 Jahre, Auszubildender - Industriemechaniker, 2. Lj.
- H-5: Tina S., 20 Jahre, Vollzeitschülerin
- H-6: Petra C., 19 Jahre, Vollzeitschülerin
- H-7: Armin S., 17 Jahre, Auszubildender - Tischler, 2. Lj.
- H-8: Anja T., 18 Jahre, Auszubildende - Fleischereifachverkäuferin, 3. Lj.
- H-9: Daniela A., 19 Jahre, Auszubildende - Floristin, 3. Lj.
- H-10: Beate I., 21 Jahre, Vollzeitschülerin; Ausbildung als Industriekauffrau abgebrochen,
- H-11: Veronika A., 20 Jahre, Auszubildende - Raumausstatter, 3. Lj.
- H-12: Michael E., 19 Jahre, Auszubildender - Raumausstatter, 3. Lj.

Klafki, Wolfgang: "Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik"

in: Adl-Amini, Bijan; Künzli, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München und Weinheim, Juventa, (1980)³1991, (S. 11 - 48)

Schmiederer, Rolf: Politische Bildung im Interesse der Schüler, Frankfurt/M Köln, EVA, 1977

Schulz, Wolfgang: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung - Seine Funktionen in der Alltagspraxis,
in: Adl-Amini, Bijan; Künzli, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung,
München, Juventa, 1980³1991

Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport: Das Schuljahr 1990/91 in Zahlen, Berufsbildende Oberschulen einschließlich Oberstufenzentren und Fachschulen, Berlin-Charlottenburg, 1991

Weinbrenner, Peter: "Der Wandel der Politikdidaktik in der Berufsschule (1945 - 1991)"

in: Geißler, Karlheinz A. u.a.: Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901 - 1991); 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner, herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992, S. 276 - 320