

KURZSTUDIE

Demokratieförderung im Übergangssystem: Stand der Entwicklung und Ausblick

Abschlussbericht

FACHSTELLE DEMOKRATIEFÖRDERUNG IM ÜBERGANGSSYSTEM



KOMPETENZNETZWERK
DEMOKRATIEFÖRDERUNG
IN DER BERUFLICHEN BILDUNG



DGB
BILDUNGSWERK **BUND**



KOMPETENZNETZWERK
DEMOKRATIEFÖRDERUNG
IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Das Kompetenznetzwerk „Demokratieförderung in der beruflichen Bildung“ besteht aus dem Kumpelverein, Minor und dem DGB Bildungswerk BUND. Es entwickelt 2020 bis 2024 auf Bundesebene im Rahmen des Programms „Demokratie leben!“ Modelle der Demokratieförderung in der beruflichen Bildung systematisch weiter. Dabei bezieht es alle Sektoren der Berufsbildung mit ein, also betriebliche und schulische Ausbildung, die Praxisphase im dualen Studium sowie das Übergangssystem.

Minor verantwortet im Bereich „Demokratieförderung im Übergangssystem“ die bundeszentrale Vernetzung, Beratung, Qualifizierung, Analyse, Konzeptentwicklung und Publikation im Übergangssystem und arbeitet dazu mit diversen Akteuren zusammen. Dazu zählen Ausbilderinnen und Ausbilder, Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen, Akteure im Übergangssystem, pädagogisches Fachpersonal, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Träger im Bundesprogramm „Demokratie leben!“, Jugendverbände, Berufsschülerinnen und Berufsschüler sowie Jugendliche im Übergangssystem.

Mehr Informationen unter:

www.minor-kontor.de/demokratiefoerderung-im-Übergangssystem

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Impressum

Herausgeber:

Fachstelle Demokratieförderung im Übergangsbereich des Kompetenznetzwerks

Demokratieförderung in der beruflichen Bildung

Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung gGmbH

Alt-Reinickendorf 25 | 13407 Berlin

www.minor-kontor.de



Autor*innen: Eva Anslinger/Andreas Klee



Gestaltung: ultramarinrot

Stand: März 2023

KURZSTUDIE

Demokratieförderung im Übergangssystem: Stand der Entwicklung und Ausblick

Abschlussbericht

Inhalt

1. Einleitung und Fragestellung.....	7
2. Das deutsche Übergangssystem: Zwischen Warteschleife und inklusiver Bildung.....	9
2.1 Zur Entstehungsgeschichte des Übergangssystems	9
2.2 Aktuelle Entwicklungen und Zahlen zum Übergangssektor.....	11
2.3 Strukturelle Bedingungen und mögliche Veränderungsanforderungen.....	13
3. Exkurs: Das Postulat der Ausbildungsreife – eine Kritik vor dem Hintergrund von Berufswahltheorien.....	15
4. Demokratieförderung am Übergang Schule–Beruf.....	20
4.1 Wer nichts mehr von sich erwartet der beteiligt sich nicht: Politische Beteiligung junger Erwachsener.....	21
4.2 Demokratieförderung und berufliche Bildung.....	24
4.3 Demokratieförderung in der dualen Berufsausbildung: Befunde aus dem Projekt PoLdA.....	26
4.4 Demokratie als Resonanzversprechen der Moderne: Befunde aus dem Projekt RESet.....	29
5. Politischen Bildung und ihre curriculare Verortung in Maßnahmen des Übergangssystems am Beispiel Bremens.....	30
6. Expert*innen-Befragung.....	32
6.1 Strukturelle Einbindung politischer Bildung in Maßnahmen des Übergangssystems.....	33
6.2 Möglichkeiten der Implementierung von Demokratieförderung.....	35
6.3 Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte im Übergangssystem	39
7. Zentrale Ergebnisse der Expertise.....	41
8. Handlungsansätze und Forschungsbedarfe	43
9. Literatur	46

„We need democracy like the air we breathe“

(Michail Gorbatschow)

*„Politische Fragen sind viel zu ernst, um sie den
Politikern zu überlassen.“*

(Hannah Arendt)

*„(...) an inculsive education system is a nessecery
prerequisite for an inclusive society“*

(Oliver/Barnes)

1. Einleitung und Fragestellung

Das Übergangssystem, oder auch Übergangssektor¹ genannt, soll die Ausbildungschancen für junge Menschen verbessern, die am Ausbildungsmarkt unversorgt geblieben sind. Viele Jugendliche sind am Übergang Schule–Beruf darauf angewiesen, Schulabschlüsse nachzuholen oder zu verbessern sowie Sprach-, Sozial- und Handlungskompetenzen zu entwickeln, um den oft hohen Anforderungen auf dem Ausbildungsmarkt gerecht zu werden. Obwohl der Übergangssektor seit Jahren kritisiert wird, eher Warteschleifen zu produzieren als eine echte Chancenverbesserung darzustellen, stellen die darin enthaltenen Maßnahmen für viele Jugendliche eine Möglichkeit dar, sich eine bessere Ausgangsposition am Ausbildungsmarkt zu verschaffen. Eine Studie des WZB aus dem Jahr 2018 titelt daher: Besser als ihr Ruf – Übergangsmaßnahmen erhöhen Ausbildungschancen bei leistungsschwachen Jugendlichen (vgl. Ehlert et al. 2018).

Die Funktionsweise des Übergangssektors wurde in den letzten 20 Jahren umfangreich befohrt und dabei die Wirkungen der einzelnen Maßnahmen als auch die Zuweisungspraxis von Institutionen wie der Bundesagentur für Arbeit kritisch hinterfragt (vgl. auch Kapitel 2 und 3). Trotz dieser Fülle an Studien und damit einhergehend umfangreicher Erkenntnisse zum Übergangssektor verwundert es, dass dem Thema Politische Bildung im Allgemeinen und Demokratiebildung bzw. -förderung im Besonderen diesbezüglich bislang kaum Beachtung geschenkt wurde. Insgesamt liegen Studien zur Politischen Bildung in der Beruflichen Bildung sowie zur beruflichen Sozialisation, die für unseren Kontext von Bedeutung sind, bis auf wenige Ausnahmen in der Regel 40 Jahre zurück (vgl. C. Engartner 2022, S. 305) und benötigen daher aus wissenschaftlicher Perspektive einer Wiederbelebung. Vor dem Hintergrund der öffentlichen Diskussion um gesellschaftlichen Zusammenhalt, die jüngst vom Bundespräsidenten Frank Walter Steinmeier mit der Forderung nach einem verpflichtenden sozialen Jahr für alle (jungen) Menschen nochmals untermauert wurde, ist es an der Zeit, dieses Desiderat anzugehen und einen neuen Forschungsstrang im Übergangssektor zu bilden.

Ein erster Schritt in diese Richtung stellt diese Studie dar. Hierin soll zunächst der Frage nachgegangen werden, wie strukturelle Bedingungen im Übergangssystem gestaltet werden müssten, um Demokratiebildung bei den teilnehmenden Jugendlichen zu fördern? Welche Strukturen bzw. curricularen Voraussetzungen gibt es bereits und wie können diese weiter ausgestaltet werden? Aber auch, was fehlt und wo sind Forschungsbedarfe zu identifizieren?

Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche Chance Menschen, die einen Förderbedarf haben, im Übergangssystem eingeräumt wird, in das Regelsystem der beruflichen Bildung einzumünden. Untersucht wird demnach das (Bildungs-)System selbst, das diesen Bedarf hervorbringt und fortschreibt, und damit selbst am vermeintlichen Prozess der Benachteiligung aktiv beteiligt ist.

1 Beide Begriffe werden im Rahmen dieser Expertise synonym verwendet.

Im Fokus steht u. a. die Gestaltung von Curricula, um herauszufinden, ob Jugendliche im Übergangssystem im Hinblick auf demokratiepädagogische Kompetenzen erreicht werden. Dabei geht es grundsätzlich um die Sichtbarmachung und Bearbeitung möglicher antidemokratischer Tendenzen von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf, aber auch konkret um die Vermittlung von Handlungs-, Methoden- und Urteilskompetenzen.

Diese Betrachtung gründet auf den Annahmen, dass

- (1) junge Menschen über Beteiligungs- und Mitbestimmungsstrukturen dazu motiviert werden können, gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zu reflektieren, sich einzumischen und sich somit möglichst mündig im politischen Raum zu bewegen.

Und, dass

- (2) Demokratiekompetenzen auch dazu beitragen, sich erfolgreich am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu behaupten, langfristig am Arbeitsmarkt zu partizipieren und ihn bestenfalls durch Mitbestimmung selbst zu gestalten.

Im Rahmen der Studie werden zunächst die Themenfelder Übergangssystem und Demokratieförderung einzeln betrachtet, um diese sodann in ihrer Komplexität zusammen zu führen. Hierzu wird zunächst ein kurzer Einblick in die Entstehungsgeschichte der Benachteiligtenförderung gegeben sowie über die aktuellen theoretischen Entwicklungslinien im Untersuchungsfeld. Im Kontext von Demokratieförderung werden unterschiedliche Studien zu demokratischen Beteiligungsprozessen von jungen Menschen ausgewertet. Dabei liegt der Fokus auf Menschen mit einem eher niedrigen sozioökonomischen Status und/oder niedrigen Bildungsniveau, um die potenzielle Zielgruppe des Übergangssystems näher zu betrachten. Des Weiteren werden zentrale Ergebnisse aus zwei Projekten rezipiert, die das Thema politisches Lernen in der beruflichen Bildung (PoldA) sowie politische Beteiligung von Langzeitarbeitslosen (RESet) zum Untersuchungsgegenstand haben. Durch diese und weitere Erkenntnisse aus der Analyse der curricularen Verankerung von Politischer Bildung in den Maßnahmen des Übergangssystems werden die Themenfelder Demokratieförderung und Übergangssystem skizzenartig ausgeleuchtet. Die im Anschluss dargestellte Expert*innenbefragung bündelt die Ergebnisse und mündet in ersten Handlungsempfehlungen zur weiteren Bearbeitung des komplexen Themenfeldes.

2. Das deutsche Übergangssystem: Zwischen Warteschleife und inklusiver Bildung

Die heutige Integrationsförderung bzw. Benachteiligtenförderung ist nach Friese (2017) sowie Büchter (2017) das Ergebnis eines historischen Prozesses, in dessen Verlauf gesellschaftliche, berufsstrukturelle sowie ökonomische Entwicklungen die Strukturierung des heutigen Übergangssektors maßgeblich beeinflusst haben. Die arbeitsmarktpolitisch ausgerichteten Integrationskonzepte seien längst nicht mehr tragfähig und bedürften, so die Autorinnen, einer Neuausrichtung. Diese geht einher mit einer weitgehend theoriegeleiteten Diskussion im Zuge der Schaffung eines inklusiven Bildungssystems.

2.1 Zur Entstehungsgeschichte des Übergangssystems

Die Entwicklung der (modernen) Integrationsförderung kann nach Rützel in mehrere Phasen eingeteilt werden (1995a, S. 12 ff.). In den 1950er und 1960er Jahren standen die sogenannte Kompensationspädagogik sowie die technische Grundbildung von Jungarbeitern und Ungelernten im Mittelpunkt des Förderinteresses. Der allgemeinbildende Unterricht wurde dabei als Gegengewicht zur Arbeitsrealität der Jugendlichen angesehen, der Werkstattunterricht sollte der Lernentwicklung und Lernmotivation dienen (vgl. Rützel 1995, S. 22). Die Beschulung von Jungarbeiterinnen hingegen orientierte sich an ihren zukünftigen Aufgaben als Hausfrau und Mutter (vgl. Eckert 2004, S. 1).

Durch strukturelle und gesellschaftliche Wandlungsprozesse sowie durch die Reformen Anfang der 70er und 80er Jahre des letzten Jahrhunderts im Bildungssystem, setzte eine Neustrukturierung und Differenzierung des Bildungswesens ein, die z. B. eine Verlängerung der Vollzeitschulpflicht beinhaltete. Geschaffen wurden neue Bildungsgänge und Maßnahmen zur beruflichen Orientierung und Berufsvorbereitung sowie spezifische Qualifizierungsansätze zur Beschulung junger Menschen außerhalb des dualen und vollzeitschulischen Bildungssystems (vgl. Rützel 1995).

Mit der Etablierung des „Neuen Fachkonzepts der BA“ im Jahr 2004 sollte die berufliche Integrationsförderung individueller, flexibler und betriebsorientierter sowie die Förderung zeitlich begrenzt werden. Mit dem Postulat des Förderns und Forderns, das im Zuge der sog. Hartz-Gesetze auch für die Benachteiligtenförderung etabliert wurde, konstatierten Büchter und Christe (2014) rückblickend, dass diese Politik die Problematik für arme und geringqualifizierte Jugendliche noch weiter verschärfte.

Die heutige Phase ist davon geprägt, dass das Übergangssystem als ein/e eigene/r Säule/ Sektor im Berufsbildungssystem etabliert ist, einhergehend mit der Erkenntnis, dass nicht alle benachteiligten Zielgruppen über das Übergangssystem in eine grundständige Ausbildung integriert werden können. Bojanowski u. a. plädieren dafür, das Individuum in den Mittelpunkt der Förderung zu stellen (vgl. Bojanowski/Straßer 2013). Hier wird besonders deutlich, dass der Leitbildwandel von einer Defizit- hin zu einer Ressourcen- und Kompetenz-

orientierung die berufliche Integrations- und Benachteiligten-förderung erreicht hat. Die damit verbundene Individualisierung struktureller Problemlagen kritisiert vor allem Büchter (2017) und plädiert dafür, die zukünftige Diskussion und Forschung wieder stärker struktur- bzw. politikkritisch zu führen sowie stärker an einem inklusiven Bildungsbegriff auszurichten.

Die Benachteiligtenförderung kann auf struktureller Ebene in drei Unterstützungssysteme eingeteilt werden, die jeweils unterschiedlich strukturiert sind. Die berufliche Integration findet in drei unterschiedlichen Rechtsbereichen statt, in denen einerseits die Zuständigkeitsbereiche klar voneinander abzugrenzen sind, sie andererseits aber auch Grenz- und Überschneidungsbereiche aufweisen.

Im Rechtsbereich des Dritten Sozialgesetzbuches (SGB III) unterscheidet die Arbeitsförderung Menschen mit Behinderungen², Lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Auszubildende mit Förderbedarf. Die Maßnahmen umfassen den Bereich der Berufsvorbereitung (BvB), außerbetriebliche Ausbildungen (BüE) und ausbildungsbegleitende Hilfen (abH). Ziel ist die Förderung der Berufsausbildung sowie die Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Gesteuert werden sie durch die Bundesagentur für Arbeit bzw. durch die regionalen und lokalen Agenturen für Arbeit und die Jobcenter.

Im zweiten Rechtsbereich, dem Berufsbildenden Schulwesen, werden unterschiedliche Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche bereitgestellt. Diese sind zum Beispiel das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) oder die Berufsfachschulen (BFS) mit dem Ziel der beruflichen und allgemeinen Bildung (vgl. Gaag 2003, S. 205). Insbesondere das Nachholen eines (höher) qualifizierenden Schulabschlusses, als notwendige aber nicht unbedingt hinreichende Bedingung, ist zur Aufnahme einer Berufsausbildung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf erforderlich. Gesteuert werden die Maßnahmen durch die Kultusministerien der Länder und der jeweiligen Schulämter auf der Basis von Landesschulgesetzen.

Der dritte Bereich ist die Förderung benachteiligter Jugendlicher durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG im SGB VIII). Der zu fördernde Personenkreis in der Jugendberufshilfe ist nicht eindeutig sowie meist negativ abgegrenzt, nämlich sofern „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“ (§27 Abs. 1 KJHG im SGB VIII). Ziel der Maßnahmen ist die Förderung von Erziehung und Entwicklung junger Menschen zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit. Zum Teil stellt das Gesetz darauf ab, ggf. die schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und die soziale Integration zu fördern, sofern sie „zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§13 Abs. 1 KJHG im SGB VIII). Die Förderung von Zielgruppen im Rahmen der Jugendberufshilfe sowie die Einrichtung von Maßnahmen liegen in der Zuständigkeit von Kommunen (Stadt/Kreis) und Jugendämtern.

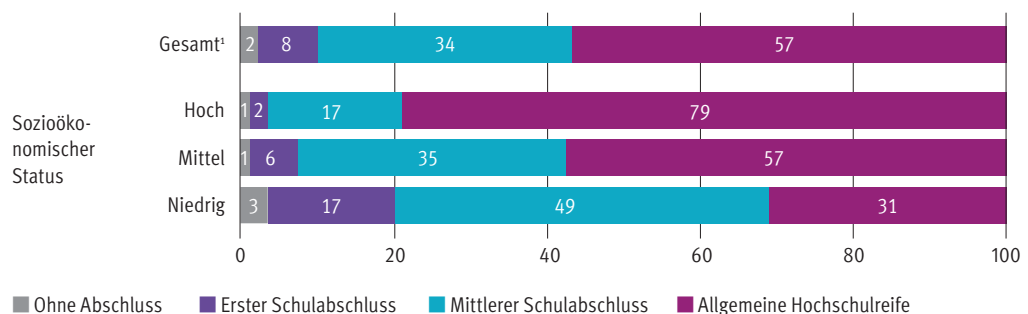
2 Nach § 19 SGB III: Körperlich, geistig oder seelisch beeinträchtigte Personen mit nicht nur vorübergehend beruflichen Eingliederungsproblemen.

2.2 Aktuelle Entwicklungen und Zahlen zum Übergangssektor

Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes ist eng an die Arbeitsmarktentwicklung gekoppelt. Der seit Jahren prognostizierte und in weiten Teilen mittlerweile offensichtlich gewordene Fachkräftemangel bewirkte, dass sich der Ausbildungsmarkt von einem Arbeitgeber*innenmarkt zu einem Auszubildendenmarkt entwickelt hat. Gleichzeitig sind die demografische Entwicklung sowie der Trend zu höheren Schulabschlüssen sowie zum Studium dafür verantwortlich, dass die Anwahl einer Berufsausbildung (48 %) im Übergang von Sek. I zu Sek. II weiter rückläufig ist. Dies betrifft in gleicher Weise das Übergangssystem (17%; in absoluten Zahlen im Jahr 2020 237.897), in dem ein Rückgang in den letzten 10 Jahren um ca. 90.000 Personen zu verzeichnen war. Allerdings ist aktuell zu erwarten, dass sich diese Quote durch den Zuzug von Geflüchteten z. B. aus der Ukraine wieder erhöhen wird (ähnlich wie 2015/2016 im Zuge des Syrienkrieges). Die Rückgänge aus beiden Sektoren sind aber nur zum Teil mit dem demografischen Wandel zu erklären, vielmehr scheint auch die Corona-Pandemie dazu beigetragen zu haben, dass mehr Jugendliche sich für einen weiteren Schulbesuch im Sek. II-Bereich entschieden haben, um ihre Ausgangslage auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Mit ca. 6 % eines Jahrgangs verlässt aber eine doch recht hohe Anzahl an Schüler*innen (ca. 45.000) die Schule ohne einen Schulabschluss, mit leicht sinkender Tendenz auf der Bundesebene (vgl. Autor*innenengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 159). Viele Jugendliche können den Schulabschluss im Übergangssystem jedoch nachholen, sodass die Quote von Schulabsolvent*innen ohne Abschluss wahrscheinlich unterschätzt wird. Laut Bildungsbericht reduziert sich bis zum 20. Lebensjahr die Quote derjenigen ohne Schulabschluss auf 1,5 % (ohne Förderschulen) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 10).

Auffallend ist, dass junge Menschen mit einem geringen sozioökonomischen Status weit häufiger die Schule ohne Abschluss verlassen als ihre Altersgenoss*innen mit einem höheren sozialen Status (vgl. Tabelle 1). Dieser Befund entspricht auch Analysen zu älteren Kohorten, die zudem insbesondere für junge Erwachsene mit niedrigem Sozialstatus zeigen, dass Schulabschlüsse auch nach dem 20. Lebensjahr noch in nennenswertem Umfang nachgeholt oder vorhandene Abschlüsse aufgebessert werden (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 161).

Höchste erreichte Schulabschlüsse von Schüler:innen der Startkohorte 3 des NEPS 2019/20* nach sozioökonomischem Status (HISEI) (in %)



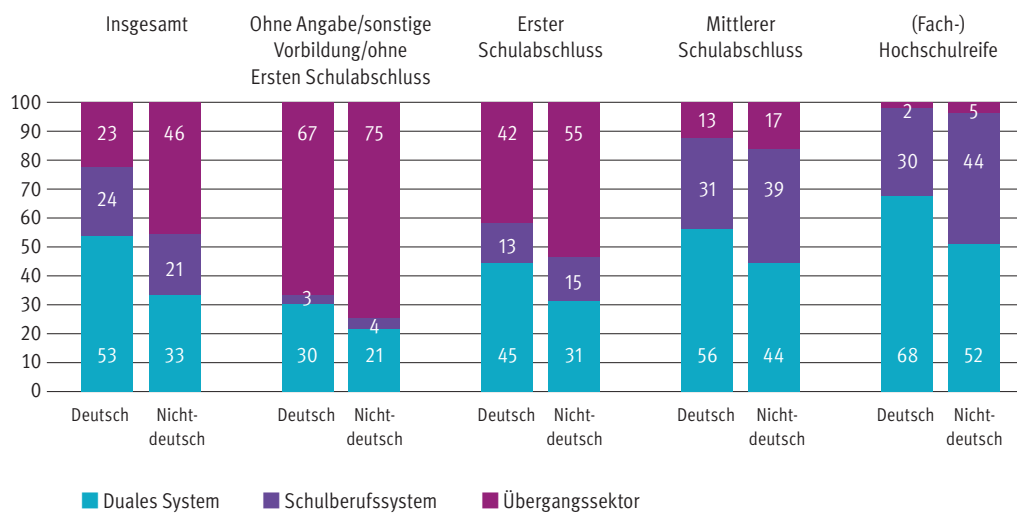
* Die Schüler:innen in Startkohorte 3 waren im Jahr 2010 in Jahrgangsstufe 5 und sind zum Zeitpunkt der Datenerhebung 2019 und 2020 etwa 20 Jahre alt.

¹) n=2.823 Schüler:innen, mit Angabe des HISEI und des Schulabschlusses. Ohne Förderschulen.

Quelle: LfBi, NEPS, Startkohorte 3, doi:10.5157/NEPS:SC3:11.0.1 Sonderauswertung, ungewichtet Daten, eigenen Berechnungen

Ein hoher Anteil der Jugendlichen, die ohne ersten Schulabschluss in das Übergangssystem einmünden, haben eine Migrationsgeschichte (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 167/168). Gründe für diese Überrepräsentation liegen u. a. im Aufenthaltsstatus, in bestehenden Sprachbarrieren oder betrieblichen Rekrutierungsprozessen (Imdorf 2010).

Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2020 nach schulischer Vorbildung und Staatsangehörigkeit (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmenden in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik in SGB-Trägerschaft der Teilnehmenden, eigene Berechnungen

Tabelle 2: Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 168

Die größten Fördermaßnahmen des Übergangssektors sind die Berufsvorbereitenden Maßnahmen (BvB-Maßnahmen), die in der Verantwortung der Bundesagentur für Arbeit liegen. Junge Menschen, die in diese Maßnahmen eintreten, hatten im Jahr 2020 zu 43 % einen Hauptschulabschluss, 34,4 % die Mittlere Reife, 18 % der Teilnehmenden sind ohne Schulabschluss in der Sekundarstufe I in die BvB-Maßnahmen übergegangen (vgl. BIBB 2022, S. 235). Regionale Träger decken nicht alle 13 möglichen Berufsbereiche ab, daher kann die plurale Berufswahl beim Zugang zu diesen Maßnahmen eingeschränkt sein. Hinzu kommt, dass wohnortnah vermittelt wird, was wiederum die Berufswahl einschränken kann. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass auffallend viele Menschen mit Lernbeeinträchtigung in BvB-Maßnahmen einmünden, Menschen mit geistiger Behinderung jedoch so gut wie nie. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich der Zuweisungspraxis sowie hinsichtlich der Beratungsprozesse zur Aufnahme von Maßnahmen im Übergangssystem.

Laut aktuellem Bildungsbericht hat sich die Anzahl von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf 7,7% (580.000) erhöht (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 9). Auch in den drei Rechtsbereichen des Übergangssystems werden Menschen mit besonderem Förderbedarf versorgt. Diese münden zu einem hohen Anteil in Berufsvorbereitungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit ein. Einen ersten Erklärungsansatz für den hohen Anteil an Rehabilitanden³ in BvB-Maßnahmen liefert eine Studie von Beer, die feststellt, dass die Zielgruppe vor der Aufnahme einer geförderten Ausbildung eine berufliche Orientierung durchlaufen soll, die turnusmäßig über BvB-Maßnahmen durchgeführt wird (vgl. Beer 2022, S. 12). Dieser vermeintliche Automatismus zementiert strukturell gewollte Warteschleifen im Übergangssystem, die einer wissenschaftlichen Analyse bedürfen.

Insgesamt sind die Zuweisungspraxis sowie die Förderziele aller Maßnahmen im Übergangssystem trotz umfangreicher Untersuchungen als eine Black Box zu bezeichnen, so dass auch Büchter zu dem Schluss kommt, dass ihre marktorientierte Steuerungslogik einer grundsätzlichen Analyse und Revision bedürfe (vgl. Büchter 2017, S. 84 f.). Zu beiden Punkten bestehen dringende Forschungsbedarfe.

2.3 Strukturelle Bedingungen und mögliche Veränderungsanforderungen

Die UN-Resolution von 2006 zur inklusiven Gestaltung aller Bildungssysteme lieferte einen Anlass, die berufliche Integrationsförderung weiterzudenken und einen erneuten Versuch zu starten, diese in den theoretischen Rahmen einer inklusiven Bildung zu stellen. Die anhaltende Verwaltungskrise im Zuge unterschiedlicher Migrationsbewegungen sowie der immer noch hohe Anteil von Menschen, die keine Ausbildung absolvieren, sind Dauerthemen (vgl. 2.1), deren Bearbeitung sich die Integrationsförderung seit Jahren stellen muss.

Für die Überführung des Übergangs Schule-Beruf in eine inklusive Integrationsförderung müssen weitere Bedingungen erfüllt sein: Zunächst müsste aus wissenschaftlicher Perspektive das Theoriedefizit bearbeitet werden. Schmidt (2020) schlägt als Anregung oder Ansatzpunkt für eine theoretische Fundierung der beruflich orientierten Inklusionspädagogik internationale Ansätze wie beispielsweise die Disability Studies aus dem englischsprachigen Raum vor (vgl. Köbsell 2012) bzw. eine Orientierung an der strukturellen Bildungstheorie nach Marotzki. Die Disability Studies eröffnen den Blick auf strukturelle Fragen der Bildungsinstitutionen und die Bedeutung zentraler Begriffe im Kontext von Inklusion wie z. B. die normativ geprägte Diskussion um „full inclusion“ vs. „educational inclusion“. Eine bildungstheoretische Verortung, welche die individuellen Bildungsbiografien unter dem Aspekt der Inklusion erschließt, kann mit Marotzkis Ansatz hergestellt werden (vgl. Schmidt 2020, S. 84). Eine solche theoretische Einordnung ermöglicht die Bearbeitung struktureller Fragen zur Verortung von Inklusion in der beruflichen Bildung und verliert gleichzeitig die individuelle Ebene nicht aus dem Blickfeld.

³ Der Begriff Rehabilitation umfasst alle Maßnahmen, die darauf zielen, körperliche, psychische und soziale Folgen einer Behinderung oder einer Aktivitätseinschränkung zu beseitigen, zu mildern oder deren Folgen zu beseitigen.

Obwohl sich in den genannten Forschungsbereichen in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen hat und seitdem Übergänge seltener entlang von institutionell geprägten Übergangsverläufen untersucht werden, eignet sich u.E. eine Strukturierung entlang der Biographie in besonderer Weise, um biographisch orientiertes Lernen in den Kontext von Lebensverläufen in spezifischen Lernphasen (episodes of learning) einzuordnen oder auch Brüche sowie Scheiternserfahrungen (turning points) aufzuzeigen. Vor allem in sensiblen Übergangsphasen besteht die latente Gefahr, dass Übergangsverläufe zu scheitern drohen. Die Ursachen für problematische Übergangsverläufe sind dabei meist weniger in individuellen Dispositionen zu suchen als vielmehr in Strukturkategorien und Segregationslinien, die strukturelle Benachteiligungen an Übergängen fördern. Diese Individualisierung struktureller Problemlagen befördern darüber hinaus sogenannte Cooling-out-Prozesse. Der ursprünglich von Goffman (1952) geprägte Begriff des Cooling-outs beschreibt schleichende Prozesse der Fremd- und Selbstselektion, die auf der Subjektebene eine Abnahme von Bildungs- und Karriereaspirationen bewirken. Goffman siedelt diese Selektionsprozesse zwar auf der institutionellen Ebene an, womit ausschließlich Prozesse der Fremdselektion für das Cooling-out verantwortlich gemacht werden, aktuellere Forschungsarbeiten zeigen aber auch, dass auf der Subjektebene Selbstselektionsprozesse freigesetzt werden, die durch subjektiv empfundene Passungsprobleme in einer Institution ausgelöst werden können und damit ein Aus- bzw. Abkühlen von Bildungs- und Berufsaspirationen bewirken (Matthies 2009). Der in Maßnahmen des Übergangssystems oft geringe Bildungsstandard aufgrund der geringeren Erwartung der Zielgruppe aber auch der Lehrkräfte und die damit verbundene Orientierung an eher praktischen Fertigkeiten und die Vermittlung in Praktika steht diametral den Aspirationen, die Allgemeinbildung der Lernenden zu fördern, entgegen, womit zweifelsohne auch Inhalte und Kenntnisse aus der Demokratiepädagogik berührt sein dürften.

Zur Vorbeugung von Cooling-out-Prozessen werden Berufsbereiche gefördert, die eine schnelle Integration versprechen, ohne jedoch die Wünsche und Bedarfe der Zielgruppe differenziert zu berücksichtigen oder gar in Beteiligungsprozessen darauf zu achten, wie Zugänge in Regelsysteme individuell herstellbar sind. Ignoriert werden dabei die Bedeutung des Zugehörigkeitsgefühls und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lernenden, die für einen erfolgreichen Abschluss der Fördermaßnahme jedoch benötigt werden, sowie die Einbeziehung von Schüler*innen in die Planung des Bildungsangebotes oder die Bedeutung von Peers im Sinne eines Zusammengehörigkeitsgefühls (vgl. Köbsell 2012, S. 47).

Dass nicht jede Umorientierung zugleich einen Cooling-Out-Prozess darstellt, betont auch Schmidt (vgl. 2011, S. 149). Die Teilnahme an einer Maßnahme im Übergangssystem kann für die Jugendlichen also auch die Funktion einer Zwischenlösung haben. Sie müssen sich dadurch noch nicht auf einen bestimmten Beruf festlegen und können die Berufswahlentscheidung zu einem späteren Zeitpunkt treffen. Das Fehlen von Sicherheiten und Selbstverständlichkeiten im Übergang könne Freiheiten und Möglichkeiten eröffnen (vgl. Nohl 2012, S. 159). So verstanden, kann die Ausbildungsvorbereitung zum Sammeln von Erfahrungen und zur Horizonterweiterung dienen, aber auch dazu, dem eigenen beruflichen Ziel näher zu kommen, oder aber Stellensuch- und Berufsorientierungsschwierigkeiten zu überbrücken (vgl. Neuenschwader et al. 2012, S. 285). Als ein wichtiger Punkt erscheint dabei die Selbstbestimmung der Lernenden im Sinne von Auswahlmöglichkeiten, welche Maßnahme als die geeignete erachtet wird. Eine Zuweisung durch die Agentur für Arbeit, Jobcenter und/oder

Jugendberufsagentur kann diese Wahlfreiheit stark einschränken. Diese scheint aber für das erfolgreiche Durchlaufen der Maßnahme als auch für den Übergang in eine Ausbildung ein wichtiges Kriterium darzustellen, im Sinne der Gestaltung der eigenen Vita.

Um eine Berufswahlfreiheit im Übergangssystem zu gewährleisten, bedarf es der Überwindung von Marginalisierung, Exklusion und Underachievement der Zielgruppe zugunsten von Heterogenität, individueller Förderung (Coaching), Beseitigung sozialer Ungleichheit (Bildungsgerechtigkeit), gesellschaftlicher Partizipation (Teilhabe) und Antidiskriminierung. Dieses kann nur gelingen, wenn das Fachpersonal in den Maßnahmen des Übergangssystems nicht selbst aufgrund ihrer Systemzugehörigkeit von Marginalisierungen betroffen ist und diese an die Lernenden weitergibt. Die Marginalisierung der jungen Menschen im Übergangssystem als auch der im Übergangssystem tätigen Professionen müssen in Beteiligungsprozessen gestärkt werden und im Sinne einer inklusiven Bildung in Prozesse der Berufswahlfreiheit als Menschenrecht stärker eingebunden werden. Diese Aspekte sollen im folgenden Exkurs näher beleuchtet werden.

3. Exkurs: Das Postulat der Ausbildungsreife – eine Kritik vor dem Hintergrund von Berufswahltheorien

Die Besetzung von betrieblichen Ausbildungsplätzen ist eng an den Begriff der Ausbildungsreife gekoppelt. Dieser dient vor allem dazu, eine individuelle Sortierung von Menschen vorzunehmen, die entweder die Chance auf einen Ausbildungsplatz erhalten bzw. aufgrund eines wie auch immer zugeschriebenen Defizits auf das Übergangssystem verwiesen werden. Vor dem Hintergrund gängiger Zuweisungspraxis soll der Begriff vor dem Hintergrund theoretischer Berufswahlkonzepte kritisch hinterfragt und Alternativen zum gängigen Konzept der Ausbildungsreife vorgeschlagen werden.

Die klassischen Berufswahltheorien gehen davon aus, dass der Übergang an der ersten Schwelle von der Schule in den Beruf entweder als ein Allokationsprozess zu verstehen sei, als Entscheidungsprozess, als Matchingprozess oder als ein Entwicklungsprozess. In den unterschiedlichen Zugängen zum Themenkomplex der Berufswahl werden jeweils Teilaspekte des umfangreichen Berufswahlprozesses mit spezifischen Bezugspunkten thematisiert. Des Weiteren ist vor allem der in der Beratungs- und Bildungspraxis populäre Begriff der Ausbildungs- bzw. Berufswahlreife und dessen Weiterentwicklung zur Berufswahlkompetenz kritisch zu reflektieren und in den Kontext von Berufswahltheorien einzuordnen. Hierzu bietet sich das berufliche Selbstkonzept sowie die Entwicklung von beruflicher Identität als auch die Optionslogik der Berufsfindung an, die vor allem das Individuum in den Mittelpunkt stellen und dabei trotzdem strukturelle Rahmenbedingungen konzeptionell berücksichtigen sowie die im Alltag und in der Zuweisungspraxis relevanten Begriffe näher betrachtet, verortet und hinterfragt.

Der alloktionstheoretische Ansatz, der insbesondere durch Daheim (1970) vertreten wird, nimmt als zentralen Bezugspunkt bei der Berufswahlentscheidung die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Blick. In Abhängigkeit zur gesellschaftlichen Position werden Rollenerwartungen (in Anlehnung an Parsons) in der Orientierungsphase abgewogen. Durch die Übernahme von Berufspositionen und die Möglichkeit diese zu erreichen entsteht ein Zuweisungsprozess, bei dem individuelle Voraussetzungen und gesellschaftliche Erwartungen aber auch Möglichkeiten einander angenähert werden. In dieser kurzen Beschreibung des alloktionstheoretischen Ansatzes wird deutlich, dass das Subjekt in seinen Handlungsoptionen als sehr eingeschränkt betrachtet wird und in einer direkten Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Bedingungen von Daheim konzipiert wurde, worauf sich auch in den meisten Veröffentlichungen die Kritik zu diesem Ansatz richtet.

Als eine Weiterentwicklung dieses strukturellen Zuweisungsprozesses können die entscheidungstheoretischen Ansätze (Beinke 1999, Giddens 1992) gesehen werden, die das rational denkende Individuum in den Mittelpunkt eines Entscheidungsprozesses stellt. Um eine Berufswahlentscheidung treffen zu können, benötigt das Individuum eine Vielzahl von Informationen und Kontextwissen, das über unterschiedliche Sozialisationsinstanzen erworben werden kann. Über die Sozialisationsinstanzen werden gesellschaftliche Bedingungsfaktoren in die aktive Entscheidung mit einbezogen (vgl. Beinke 2004, S. 232). Kritiker*innen bemängeln an diesem Ansatz, dass die Antizipation sowie umfassende Informationen des gesamten Feldes der Berufs- und Arbeitswelt als unrealistisch eingestuft werden kann. Daher gehen offenere Entscheidungsmodelle von einer weniger strukturierten Situation am Übergang Schule–Beruf aus (vgl. Oechsle 2009).

Der eher sozialpsychologisch ausgerichtete Ansatz von Holland (1997) konzeptualisiert Berufswahl als Matchingprozess, bei dem berufliche Interessen und Persönlichkeitstypen einer Person auf Berufstypen übertragen werden. Viele der zurzeit gebräuchlichen internetbasierten Berufsorientierungstests basieren auf Hollands sechs grundlegenden Persönlichkeitstypen bzw. Interessentypen, die mit kongruenten Berufs- und Studiengebieten „gematcht“ werden. Dieses Modell ist besonders beliebt, da das Typen-Modell recht simpel zu erklären und als Instrument in der Berufsberatung leicht einzusetzen ist (vgl. Hirschi 2013, S. 28).

Einen stärker biographischen Bezug und eine am Individuum orientierte Berufsorientierungstheorie nimmt die von Heinz und Krüger (1985) entwickelte Optionslogik der Berufsfindung ein. Mit Rückgriff auf relevante Sozialisationsprozesse in der Biographie sowie auf die industriesoziologisch orientierte Biografieforschung arbeiten sie „Deutungsmuster der Welterfahrungen“ bzw. „soziale Signaturen von Lebensgeschichten“ heraus, die „als vorgeformte, d. h. sozial vermittelte Interpretationsfolien sozialer Erfahrungen und Problemlagen“ zu verstehen seien (Heinz/Krüger 1985, S. 64). In ihrer Studie fragen sie nach dem „Entstehungszusammenhang arbeitsweltbezogener Deutungsmuster [...], die sich im Prozeß [sic!] der Berufsfindung Jugendlicher herausbilden“ (ebd., S. 64). Anhand biografischer Wahrnehmungen und Erfahrungen werden objektive Chancenstrukturen am Übergang Schule–Beruf mit subjektiven Bewältigungsmustern abgeglichen.

Die im englischsprachigen Raum entwickelten Laufbahnentwicklungstheorien nach Super (1994) und darauf aufbauend die bedeutenden Konzepte von Lent, Brown und Hackett (1994) sowie Mitchell und Krumboltz (1990) beschränken Berufswahlentscheidungen nicht auf einen

einmaligen Prozess am Übergang Schule-Beruf, sondern stellen heraus, dass in einer Berufslaufbahn eine Vielzahl von Entscheidungen getroffen werden muss. Nach Super verläuft die berufliche Entwicklung in den Phasen Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhaltung und Rückzug. Zudem integriert er in seine Theorie das sich in der Laufbahn entwickelnde Selbstkonzept als auch die Einnahme verschiedener Lebensrollen, die die Entscheidungen in der gesamten beruflichen Laufbahn beeinflussen (vgl. Hirschi 2013, S. 28). Vor allem Brown, Lent und Hackett haben das von Bandura entwickelte Konzept der Selbstwirksamkeit sowie Supers Modell in den Mittelpunkt ihrer Laufbahntheorie gestellt und mit Lernerfahrungen über die Lebensspanne verbunden. Sie gehen davon aus, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen die Entwicklung von Interessen beeinflussen, die maßgeblich die Entstehung von beruflichen Zielen konstituieren. Spezifische Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen darüber hinaus die in diesen Prozessen erworbenen Lernerfahrungen, die wiederum zu Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen führen (vgl. Hirschi 2013, S. 29). Krumboltz (Mitchell/Krumboltz 1990) bezieht in seiner Theorie des Weiteren noch Umlerfahrungen sowie die genetische Ausstattung ein, wodurch sie als eine Erweiterung der Laufbahnentwicklungstheorie gewertet werden kann (vgl. Anslinger et al. 2015).

Die den Theorien zugrundeliegende Begriffe wie Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz werden oft auch alltagssprachlich verwendet und meinen in der Regel damit, dass Jugendliche über bestimmte Kompetenzen und Qualifikationen verfügen müssen, um den Übergang von der Schule in den Beruf erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Brater 2016). In einem wissenschaftlichen Begriffsverständnis verbirgt sich hinter Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz ein aus Supers sozialpsychologisch orientierter Theorie entwickeltes Analyseinstrument, das Determinanten vorberuflicher Entwicklung erfasst und einer empirischen Überprüfung zugänglich macht. Hierzu wurden von Super und seinem Team psychologische Tests entwickelt, die das berufliche Verhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfassen sollen (vgl. Hartkopf 2013, S. 44). In einem ersten Schritt werden berufliche Interessen und Fähigkeiten erkundet, um Werte und Einstellungen zur Berufs- und Arbeitswelt herauszubilden. Daraus entwickle sich nach und nach ein berufliches Selbstkonzept, woraufhin sodann berufliche Ziele entwickelt, die nächsten Schritte geplant und Informationen gesammelt werden. Parallel dazu sehen sich die Jugendlichen mit bestimmten Erwartungen und Anforderungen aus Familie, Schule oder Arbeitswelt konfrontiert. Diese Erwartungen nehmen im Prozess der Berufsorientierung zu und werden immer weiter spezifiziert und führen bestenfalls zu einer Berufswahl. Nach Super hat dieser Prozess eine affektive und eine kognitive Dimension (vgl. Super 1994). Affektiv bedeutet in diesem Sinne, dass Jugendliche motiviert sind, sich mit der Berufswahl auseinanderzusetzen und eine Entscheidung treffen wollen. Kognitiv bedeutet, dass Jugendliche sich Wissen über die Berufs- und Arbeitswelt angesammelt haben – mit all ihren Kontextbedingungen – und daraus ein Realitätsbewusstsein über die Angemessenheit der Berufswahl entwickeln (vgl. Hartkopf 2013, S. 46). Dieser sozialpsychologisch ausdifferenzierte Begriff der Berufswahlreife ist deskriptiv angelegt, gilt als empirisch fundiert und beschreibt das Ergebnis eines längerfristigen Entwicklungsprozesses, der sich von der Kindheit über die Adoleszenz bis ins junge Erwachsenenalter erstreckt.

Vor allem im deutschen Sprachgebrauch ist der Begriff der Berufswahl- bzw. Ausbildungsreife entgegen der oben explizierten Definition eher pädagogisch-normativ angelegt (vgl. Bußhoff 1989, S. 66) und verbindet den Reifebegriff mit einem Entwicklungsprozess, in dem

pädagogische Interventionen dazu führen sollen eine Berufswahl zu treffen. Nach Ratschinski (2008) ist der Prozess der Berufswahl- bzw. Ausbildungsreife eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz, die verbunden mit dem Recht auf Berufswahlfreiheit (vgl. Heisler 2018) ausschließlich von autonomen und mündigen Individuen wahrgenommen werden kann und das wichtigste Bildungsziel während dieser Entwicklungsphase darstellt (vgl. Ratschinski 2008, S. 77). Die pädagogische Dimension betont daher die „Vermittlung kognitiver Fähigkeiten und Kompetenzen“ (Hartkopf 2013, S. 46) und suggeriert damit auch, dass innerhalb eines Berufswahlprozesses operationalisierbare Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen erworben werden können, die letztlich zu einer Berufswahl führen. Besonders deutlich wird dieses normative Verständnis bei der Betrachtung des von einer Expert*innengruppe erarbeiteten Konzepts zur Ausbildungsreife, das in den „Kriterienkatalog der Ausbildungsreife“ der Bundesagentur für Arbeit eingeflossen ist. Die Expert*innengruppe erarbeitete die fünf folgenden Merkmalsbereiche: (1) Schulische Basiskenntnisse (z. B. Rechtschreibung, mathematische Grundkenntnisse); (2) Psychologische Leistungsmerkmale (z. B. Sprachbeherrschung, Befähigung zur Daueraufmerksamkeit); (3) Physische Merkmale (altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen); (4) Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit (z. B. Zuverlässigkeit, Kritikfähigkeit) sowie (5) Berufswahlreife (Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz) (vgl. <https://www.bibb.de/ausbildungsreife> Zugriff am 24.03.2023)

Die Merkmalsbereiche seien als grundlegende Fertigkeiten zu verstehen, die berufsübergreifend gültig sein sollen. Darüber hinaus werde über diese Operationalisierung der zukünftige Lern- und Entwicklungsbereich von Jugendlichen ermittelt. Dieser könne, wenn erforderlich, über verschiedene Maßnahmen der Berufsvorbereitung auch noch im Anschluss an die Schulzeit erarbeitet und damit die Ausbildungsreife (nachträglich) erlangt werden. Gemeint sind unterschiedliche Maßnahmen des Übergangssystems, in denen im Verlauf der Schulzeit nicht entwickelte Kompetenzen nachgeholt werden können (vgl. Anslinger/Quante-Brandt 2013, S. 30).

Die im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife beschriebenen Fähig- und Fertigkeiten, die im Rahmen von Berufswahlkompetenz in der Schule entwickelt werden müssen, sollen sich in einem stetigen Entwicklungsprozess herausbilden, der sich in einem dynamischen Austausch mit den äußeren Gegebenheiten und Anforderungen laufend verändert. Mit Rückgriff auf die Laufbahnentwicklungstheorien (vgl. oben) ist Berufsorientierung und die damit einhergehende Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf mitnichten als ein einmaliges Ereignis zu fassen, auf das Schüler*innen beispielsweise im Rahmen einer Unterrichtseinheit vorbereitet werden können, sondern ein langfristiger Kompetenzentwicklungsprozess, der über die gesamte Lebensspanne relevant bleibt. Legt man jedoch das Verständnis eines einmaligen Entscheidungsprozesses zu Grunde erscheint es schwierig, an einem bestimmten Zeitpunkt der Biografie, nämlich meist zum Ende der Schulzeit, eine messbare Ausbildungsreife zu bestimmen, so wie es der Kriterienkatalog der Ausbildungsreife suggeriert. Dennoch bemängeln Institutionen der beruflichen Bildung – und hier insbesondere die ausbildenden Betriebe und die darin tätigen Personen – meist zum Anfang eines Ausbildungsjahres die mangelnde Ausbildungsreife von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf (vgl. Thielen 2016, S. 115) und begründen damit gleichzeitig ihr nachlassendes Ausbildungsengagement, aufgrund des antizipierten allgemeinen Mangels an geeigneten Bewerber*innen. Die Mangelhypothese rekurriert dabei auf die individuellen Fähig- und Fertigkeiten von

jungen Menschen am Übergang Schule-Beruf. Neben den schulischen Leistungen und Grundbildungskompetenzen wird vor allem das Arbeits- und Sozialverhalten der Individuen durch die Betriebe problematisiert. Biermann (2015) attestiert den Ausbildungsbetrieben dabei eine Orientierung an Mittelschichtsnormen, die viele Gruppen von jungen Menschen am Übergang Schule–Beruf nicht (mehr) einlösen können und dadurch langfristig von berufsförmigen Beteiligungsprozessen ausgeschlossen werden.

Auch in einer theoretischen Perspektive wird das Konzept seit langem kritisiert, wobei insbesondere auf den Reifebegriff Rekurs genommen wird, der als zu biologisch orientiert angesehen wird sowie das Utilitaritätsprinzip impliziere (vgl. Ratschinski 2008, S. 86). Vorge schlagen wird stattdessen den Reifebegriff durch den Kompetenzbegriff zu ersetzen, auch weil sich das Konzept an der beruflichen Handlungskompetenz orientiere, die die Dimensionen Fach-, Sozial-, Personal- und Methodenkompetenz beinhaltet. Mit Rückgriff auf die Konzepte von Super (1990), der bereits in den 1950er Jahren einen Berufsreifeindex sowie später ein diagnostisches Instrument (Career Development Inventory (CDI)) zur Erfassung der Berufsreife entwickelt hat und an das parallel von Crites (1978) entwickelte Career Maturity Inventory (CMI), schlägt Ratschinski vor, eine prozessorientierte Konzeption von Berufswahlkompetenz zu entwickeln, das um die Aspekte der „berufsbezogenen Selbstwirksamkeit und Stressbewältigung, aber auch Interessendifferenzierung“ zu ergänzen sei (vgl. Ratschinski 2008, S. 85). Um einen Schlußschluss mit der Kompetenzdebatte der 1990er und 2000er Jahre herzustellen, definiert Ratschinski Berufswahlkompetenz in Anschluss an Erpenbeck und von Rosenstil (2007) als „eine Disposition zu[r] Selbstregulation. Sie ist im Sinne der berufspädagogischen Kompetenzsystematik eine Personalkompetenz, die im Rahmen des Sozialisationsprozesses in einer komplexen Person-Umwelt-Interaktion erworben wird und durch gezielte Maßnahmen verbessert werden kann“ (Ratschinski 2012, S. 138). Eine zentrale Komponente sei dabei das bereits in Lent, Brown und Hacketts konzeptualisierten Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. oben), die auch die Motivation steuert und als Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation gilt sowie zur Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben. Im Kontext der Berufswahl „besteht die selbstregulatorische Kompetenz vor allem darin, selbstkonkrete Ziele zu bilden und umzusetzen. Berufliche Ziele und Lebensziele sind dann selbstkonkret, wenn sie sich in das (implizite) Selbstkonzept integrieren lassen, indem sie den eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Werthaltungen entsprechen“ (Ratschinski 2012, S. 138). Wenn Interessen aber nicht mit beruflichen Zielen verbunden werden können, wird die Berufsorientierung als stressig oder frustrierend wahrgenommen. Vor allem die Fülle an Informationen könne vor allem Jugendliche mit niedrigeren Schulabschlüssen überfordern, sodass über Berufsbezeichnungen eine Negativauswahl getroffen werde, die meist nicht zu einer fundierten Berufsentscheidung führe. Aus diesem Grund sei das Modell der Berufswahlkompetenz neben den traditionellen Komponenten wie Entscheidungssicherheit, Engagement, Informationsbereitschaft und Eigenaktivität um weitere Aspekte zu ergänzen wie Berufsbindung sowie Dimensionen des Stresserlebens und der Stressbewältigung (vgl. ebd., S. 140). Über die Dimension „Berufsbindung“ werden Komponenten des Beruflichkeitskonzeptes auf den Bereich der Berufsorientierung und Berufswahl übertragen und auf eine Gruppe angewendet, die (noch) nicht berufstätig ist und noch keine oder bislang nur wenige sozialisatorische und/oder biografische Erfahrungen mit Arbeit und Beruf gesammelt hat. Insofern ist zu prüfen, inwieweit der Kompetenzbegriff im Kontext einer Berufswahlkompetenz an dieser Stelle nicht überfrachtet wird. Wir plädieren daher dafür, den normativ geprägten Kompetenzbegriff zu entlasten und im

Gegenzug von einer berufsbezogenen Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu sprechen. Diese Begriffe verbinden den berufs-pädagogisch orientierten Handlungskompetenzbegriff mit den aus der Politikdidaktik entlehnten Begriffen der Urteils- und Entscheidungskompetenz.

Das Konstrukt der „Ausbildungsreife“ und dessen umgangssprachliche Ausdeutung sollte einer grundsätzlichen Revision unterzogen werden. Es gilt die Heranziehung des Modells der Ausbildungsreife als Argumentationsstruktur für das Nichtbesetzen von Ausbildungsplätzen aufzugeben und stattdessen eine Integration von Menschen mit weniger guten Startvoraussetzungen ernsthaft in Betracht zu ziehen. Auch Studien zeigen (vgl. Kohlrausch/Solga 2012), dass bei der Einstellung von Hauptschüler*innen in Ausbildung fachliche Aspekte kaum eine Rolle spielen, sondern eher Sozialverhalten und die frühzeitige Einbindung in betriebliche Strukturen z. B. über Praktika favorisiert werden. Aus diesem Befund kann geschlussfolgert werden, dass direkte Fördermaßnahmen effektiver sind, als indirekte Maßnahmen zur Heranführung an das schwammige Konstrukt der Ausbildungsreife. Es gilt daher, Unterstützungsstrukturen beim Zugang zur Ausbildung sowie während der Ausbildung weiter zu entwickeln und strukturell in das Berufsbildungssystem zu verankern.

4. Demokratieförderung am Übergang Schule–Beruf

Für das Erlernen und Einüben demokratischer Grundrechte und politischer Partizipation in einer Demokratie ist die Politische Bildung zuständig, angesiedelt im institutionellen Bildungssystem aber auch an außerschulischen Lernorten und in der Erwachsenenbildung. Sie hat das übergeordnete Ziel des mündigen Lernenden bzw. Bürger*in, der oder die über politische Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen verfügt bzw. verfügen soll. Dabei tritt das Übergangssystem und das Berufsbildungssystem neuerdings in den Fokus der Aufmerksamkeit, da die diversen Lernorte des Übergangs- und Ausbildungssystems die „letzten“ institutionalisierten Orte darstellen, an denen eine breite und zudem heterogene Zielgruppe noch erreicht wird. Zudem besteht eine enge Wechselbeziehung zwischen den Sphären Beruf und Politik, die in diesem Kapitel zusammengeführt und in einen Begründungszusammenhang gestellt werden. Hierfür soll zunächst anhand einschlägiger Studien herausgearbeitet werden, wie sich politische Beteiligung junger Erwachsene konstituiert, wie eine Verortung der Förderung von Demokratiekompetenzen in der beruflichen Bildung im Allgemeinen vorgenommen werden kann und wie einschlägige Befunde aus thematisch angrenzenden Projekten für das Thema Demokratieförderung im Übergangssystem fruchtbar gemacht werden können.

4.1 Wer nichts mehr von sich erwartet, der beteiligt sich nicht: Politische Beteiligung junger Erwachsener

Freiwilliges Engagement sowie Teilhabe an außerschulischen Bildungsangeboten von Jugendlichen gelten als ein Indiz für demokratische Teilhabe. Allerdings ist laut Nationalem Bildungsbericht zu konstatieren, dass vor allem Jugendliche mit einem höheren sozioökonomischen Status sowie mit einem höheren Bildungsniveau (Gymnasiast*innen) von diesen Angeboten profitieren. Menschen mit niedrigem Status (darunter viele Menschen mit Migrationsgeschichte) finden hingegen weniger gut Zugang zu diesen Angeboten (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 149). Im Anschluss daran kann davon ausgegangen werden, dass junge Menschen, die vorwiegend in das Übergangssystem einmünden, seltener von außerschulischen politischen, sozialen oder kulturellen Angeboten profitieren. Dieser Befund spricht zunächst dafür, diese Angebote stärker (strukturell) in den Curricula des Übergangssystems zu verorten, ggf. auch in Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern, um junge Menschen mit jeglichem sozioökonomischen Status in demokratie-pädagogische Bildungssettings zu integrieren.

Dass junge Menschen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sich seltener beteiligen, wird durch aktuelle Jugendstudien (Shell-Studie, Sinus-Studie, Vodafone-Studie und McDonalds-Ausbildungsstudie) weiter zementiert. Sie untersuchen u. a. den Zugang Jugendlicher und junger Erwachsener zu politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Themenstellungen. In allen Studien wird der sogenannten Generation Y (geboren 1985–2000) ein deutlicher Rückzug ins Private zugesprochen mit einer „bemerkenswerte[n] Politikabstinentz“ (Schneekloth et al. 2019, S. 48). Begründet wird diese Skepsis vor allem mit der Distanz zu politischen Institutionen und Parteien (vgl. Calmbach et al. 2020, S. 415 ff.) und damit einhergehend zunehmendes Misstrauen gegenüber der Regierung (vgl. Schneekloth et al. 2019). Obwohl diese Skepsis ein generationenübergreifendes Phänomen darstellt (vgl. Europäische Kommission 2020) und gesamtgesellschaftliche Schwankungen festzustellen sind, präzisieren die Shell-Studie als auch die Vodafone-Studie, dass Jugendliche der Generation Y ein deutlich höheres Vertrauen in zivilgesellschaftliche Institutionen haben als in politische Parteien (vgl. Schneekloth et al. 2019, S. 47 ff.; Vodafone-Stiftung 2019, S. 8) und somit nicht von einer allgemeinen Skepsis gegenüber politischen Handelns auszugehen ist.

Bei einer detaillierteren Betrachtung der Generation Y konkretisiert die SINUS-Jugendstudie, dass bei Jugendlichen mit niedrigem Bildungsniveau ein geringes Wissen über politische Institution vorhanden sei, sodass ihre Bewertung „wenig erfahrungsgestützt als vielmehr abhängig vom Image und Renommee der jeweiligen Einrichtung“ sei, worauf „die – oft kritische bzw. negative – mediale Berichterstattung einen erheblichen Einfluss“ habe (Calmbach et al. 2020, S. 416). Die untersuchte Generation schreibt Nichtregierungsorganisationen (NGO) ein eher positives Image zu, Berufspolitiker*innen haben laut der Studie hingegen ein eher niedriges Ansehen. Die zunehmende Distanz junger Menschen zu politischen Institutionen und insbesondere zu Parteien ist alarmierend (vgl. Schiele et al. 2008). So kommt die SINUS-Jugendstudie zu einem ausgesprochen besorgniserregenden Urteil: „Offenbar trägt gerade der politische Charakter einer Institution dazu bei, dass sich ihr Bild trübt. Je mehr parteipolitische Bezüge man mit ihr assoziiert, desto negativer fällt die Glaubwürdigkeitsbewertung aus“ (Calmbach et al. 2020, S. 417).

Verantwortlich für die zunehmende Abwendung Jugendlicher und junger Erwachsener von politischen Institutionen kann die Politik der „Alternativlosigkeit“ in den Nuller-Jahren des 21. Jahrhunderts gemacht werden (vgl. C. Engartner 2022). Erst mit dem Übergang in die Zehner Jahre konnte eine Trendwende beobachtet werden, da zunehmend zivilgesellschaftliche Institutionen und NGOs die vorherrschende Regierungspolitik kritisierten und alternative Modelle entwickelten, so dass sich eine Protestwelle der Jugend etablierte (vgl. Boos 2013). Diese Proteste können als eine Trendwende im politischen Interesses Jugendlicher bezeichnet werden, wofür nicht nur die gesamtgesellschaftliche Stimmungslage, sondern auch die Präsenz jugendrelevanter Themen wesentlich zu sein scheint. Der Untertitel der Shell Jugendstudie 2019 – „Eine Generation meldet sich zu Wort“ – lässt bereits vermuten, dass bezüglich der politischen Teilhabe der Jugend ein Wandel stattgefunden hat. Statt weiterhin insbesondere im Naherfahrungsbereich zu partizipieren, wird eine Erweiterung bzw. Rückeroberung der gesellschaftlichen und politischen Sphäre angestrebt. Aus den Aussagen der Jugendlichen lässt sich seit dem Jahr 2010 eine Zunahme des politischen Interesses ablesen. Die Proteste haben daher nicht nur zu einer Steigerung des politischen Interesses in der gesamten Kohorte geführt, sondern dazu, „dass die bereits politisch Interessierte deutlich aktiver werden“ (Schneekloth et al. 2019: 49 f.). Der Rückeroberung gesellschaftlicher und politischer Sphären von Jugendlichen wird in der Forschung eine hohe Bedeutung zugemessen. So hielten es 2002 über die Hälfte der Jugendlichen (54 %) für unwichtig, sich politisch zu beteiligen, während es 2019 nur ein gutes Drittel war (34 %) (vgl. ebd., S. 50). Ein etwas differenzierter Blick verdeutlicht, dass trotz eines statusgruppenübergreifenden Anstieges des politischen Interesses ein Zusammenhang zwischen politischem Interesse und Bildungsposition besteht. Während jede*r Zweite mit erreichtem oder angestrebtem Abitur äußert, dass er*sie politisch interessiert sei, gibt dies gerade einmal jede*r vierte Jugendliche an, der*die bereits einen Hauptschulabschluss erreicht hat oder diesen anstrebt. Auch wenn das Interesse bei Hauptschüler*innen seit 2002 vergleichsweise am stärksten angestiegen ist, bleibt festzuhalten, dass „die Schere [...] an dieser Stelle bestehen [bleibt], allerdings auf einem etwas niedrigeren Niveau“ (ebd., S. 52). Doch was wird von den Jugendlichen genau unter politischem Interesse verstanden und wie kumuliert dieses Interesse mit gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Problemlagen im Sinne einer politischen Bildung? Hier bestehen aus unserer Sicht Forschungslücken, die sicherlich einen differenzierteren Blick auf die Zielgruppe der jungen Menschen im Übergangsbereich und deren Standpunkte erlauben würde.

Die Jugendstudien arbeiten zudem heraus, dass das politische Interesse mit zunehmendem Alter steigt. Gerade mal jede*r Fünfte (19%) der 12–14-jährigen gibt an sich für Politik zu interessieren. Bei den 22–25-jährigen interessiert sich jedoch jede*r Zweite für politische Fragestellungen (52 %) (vgl. Schneekloth et al. 2019, S. 51). Dieser Befund verweist deutlich darauf, dass Menschen im (vor)beruflichen Bildungssystem eher erreichbar sind für politische Fragestellungen als jüngere Jugendliche im allgemeinbildenden Bildungssystem. Gründe hierfür könnten auch in den (neuen) gesellschaftlichen Rollen liegen, die mit dem Übergang von der Schule in den Beruf verbunden sind wie beispielsweise Wohnungssuche, Ausbildungs- und Berufswahl sowie Gestaltung des Lebens als „vollwertiges“ Gesellschaftsmitglied. Zudem verdeutlicht die Shell-Studie, dass sich Jugendliche mit dem Übergang in den Beruf deutlicher einem politischen Lager zuordnen (im Sinne des Links-Rechts-Schemas) (vgl. ebd., S. 61). Diese neue Positionierung, die mit einem Wechsel der Statuspassage einhergeht, bekräftigt nochmals die Relevanz politischer Bildung am Übergang Schule–Beruf und deren Verortung in Maßnahmen der Berufsschule als auch in außerschulischen Übergangsmaßnahmen. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass zwar bei Jugendlichen deutliche Tendenzen zum eher

„linksgerichteten Lager“ bestehen, die Befragten der Shell-Studie in einer Berufsausbildung sowie in Erwerbstätigkeit sich jedoch deutlich häufiger eher (rechts-)populistisch und/oder -extremistisch positionieren. Diese Tendenz ist gleichermaßen festzustellen unter Betrachtung der Schulabschlüsse: So neigen Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss eher zu Populismus oder sogar Nationalpopulismus als Menschen mit Abitur (vgl. Schneekloth et al. 2019, S. 80 ff.). Zudem bestehe ein Zusammenhang zwischen populistischen Einstellungen und einem negativen Gerechtigkeitsempfinden, also scheint dieser Zusammenhang zwischen Kontrollempfinden, persönlich empfundener Benachteiligung und Populismusaffinität bei Zielgruppen mit niedrigen Bildungsabschlüssen besonders ausgeprägt zu sein (vgl. Schneekloth et al. 2019, S. 85).

Die SINUS-Studie arbeitet zudem heraus, dass Jugendliche mit geringeren Bildungsabschlüssen Politiker*innen Inkompetenz und mangelnde Effizienz zusprechen, was für eine zunehmende mangelnde demokratische Identität der Gruppe spräche (vgl. C. Engartner 2022, S. 270). Aus einer (qualitativen) Forschungsperspektive bestehen hier dringende Forschungsbedarfe im Hinblick auf:

- (1) Was verstehen junge Menschen im Übergangssystem als politisch? Wie müsste i.E. Politik in demokratischen Systemen gestaltet werden, damit junge Menschen mitgenommen werden?
- (2) Welche Gerechtigkeitskonzepte legen Menschen im Übergangssystem zugrunde und welche geteilten Erfahrungsräume können zum Gegenstand von Gerechtigkeitskonzepten gemacht werden?
- (3) Welche Handlungsoptionen kennen und nutzen sie und welche Einschränkungen werden im Hinblick auf Beteiligung gemacht?
- (4) In welchen Kontexten können demokratische Prozesse erlebt werden, in welchen nicht? Wie konstituiert sich daraus ein Demokratieverständnis?
- (5) Welche alternativen Gesellschaftsordnungen können Beteiligung auch von Menschen mit geringer Bildungserfahrung fördern?

Insgesamt zeigen die Jugendstudien, dass die Einstellungen von Jugendlichen nicht losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen betrachtet werden können. In der Shell-Jugendstudie konnte herausgearbeitet werden, dass insbesondere die Themen Umweltverschmutzung, Terroranschläge, Klimawandel, wachsende Fremdenfeindlichkeit sowie die wirtschaftliche Lage und zunehmende Armut den jungen Menschen Angst bereite (vgl. Schneekloth et al. 2019, S. 56). Betrachtet man die Ergebnisse differenziert nach Schulabschlüssen fällt auf, dass Menschen mit eher niedrigen Schulabschlüssen zwar auch die großen gesellschaftspolitischen Themen im Fokus haben, bei ihnen aber ein möglicher Arbeitsplatzverlust oder der zunehmend angespannte Wohnungsmarkt höher auf der Liste rangiert, als bei Jugendlichen mit hohen Schulabschlüssen (vgl. C. Engartner 2022, S. 276 f.). Diese Ergebnisse sprechen wiederum dafür, dass Themenfelder, die nah an der Lebenswelt der sich im Übergangssystem befindlichen Jugendlichen ansetzen auch dazu führen können, sich mit gesellschaftspolitischen Themen näher auseinandersetzen zu wollen.

Für Jugendliche mit einem niedrigen sozioökonomischen Status ist die Grundlage für eine gerechte Gesellschaft eine faire Einkommensverteilung: „Im Prinzip gilt: Je niedriger die Herkunftsschicht, desto häufiger verweisen die Jugendlichen auf fehlende Gerechtigkeit“ (Schneekloth et al. 2019, S. 66). Im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenhaltes ist die Bewertung politischer Entscheidungen eines Landes ausschlaggebend dafür, ob und wie junge Menschen sich beteiligen und damit aktiv an der Gestaltung eines möglichst fairen Gesellschaftssystems beitragen: „Während fast zwei Drittel der oberen Schicht empfinden, dass es in Deutschland alles in allem gerecht zugeht (70 %), nimmt dies in der unteren Schicht nicht einmal die Hälfte so wahr (49 %)“ (C. Engartner 2022, S. 279).

Aus unserer Sicht ist eine aktive Beteiligung an demokratische Werte gekoppelt, die es gilt auch im Übergangssektor aktiv zu fördern, um bei den jungen Menschen am Übergang Schule-Beruf Kompetenzen zu entwickeln, die eine demokratiefördernde Beteiligung zumindest ermöglicht.

4.2 Demokratieförderung und berufliche Bildung

Das Konzept der politischen Bildung hat im Kontext der Berufsausbildung eine lange Tradition und kann bis zu Kerschensteiner (1901/1950) zurückdatiert werden, der als „Erfinder“ der modernen Berufsschule politische Bildung nicht nur von Anfang an mitgedacht, sondern sie zu einem wesentlichen Element in der beruflichen Bildung erhoben hat. Bis heute ist festzustellen, dass die Sphären Politik und Beruf im Kontext von Arbeit einer engen Wechselbeziehung unterliegen, die im Kontext der (dualen) Berufsausbildung besonderer Beachtung im Berufsschulunterricht unterliegt. Zurstrassen (2013a; 2013b) arbeitet mit Rückbezug auf Weinbrenner und Beathge zentrale Begründungsfaktoren für eine enge Verknüpfung zwischen Berufsarbeit, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Einstellungen heraus:

- ▶ Eine Vielzahl der Probleme unserer Zeit wird durch Berufsarbeit hergestellt, z. B. Umweltzerstörung, Atomkraft, etc. (Beck et al. 1980, S. 236).
- ▶ Berufliches Handeln kann dazu beitragen, gesellschaftliche Verhältnisse zu produzieren und zu reproduzieren, z. B. durch schichtabhängige Gerichtsurteile oder durch unterschiedliche medizinische Behandlung von Privat- und Kassenspatienten.
- ▶ Politische Entscheidungen können Auswirkungen im Beruf haben (z. B. Umweltschutzgesetze, Arbeitnehmerschutzgesetze).
- ▶ Politische Bildung kann Bestandteil der beruflichen Qualifikation sein (z. B. Kenntnisse über das Wettbewerbsgesetz, berufsspezifische Umweltschutzgesetze oder Kenntnisse über Entwicklungen in der Gesundheits- und Sozialpolitik in den entsprechenden Berufsfeldern).
- ▶ Die Auseinandersetzung mit der politisch-gesellschaftlichen Dimension eines Berufes kann die berufliche Identitäts- und Persönlichkeitsbildung insgesamt fördern.

- ▶ Und nicht zuletzt ist die Arbeitswelt ein Ort des Austragens und des Aushandelns gesellschaftlicher Interessenkonflikte, die einerseits ihren Ursprung in der Arbeitswelt haben (z.B. Lohnquote, Strukturen sozialer Ungleichheit, Arbeitsbedingungen, Beschäftigungsverhältnisse, Umweltverschmutzung) oder in die Arbeitswelt hineingetragen werden.

Diese Aufzählung verweist darauf, dass die derzeitigen Anforderungen an die Arbeitswelt zentrale Anknüpfungspunkte zur Förderung von Demokratiekompetenzen im Allgemeinen haben und im Besonderen in der Verbindung zu Berufsarbeit beim Zugang zu Ausbildung und Beruf. Das Konstrukt der Demokratiekompetenz scheint darüber hinausgehend ein stark vernachlässigtes Potenzial für die kompetenzorientierte berufsschulische Bildungsarbeit sowie über das Entgegenwirken antidemokratischer Einstellungen zu verfügen, was nicht nur positive Effekte auf die betriebliche Arbeitswelt, sondern auf die Gesellschaft im Allgemeinen haben dürfte.

So kann u. E. Demokratiebildung als Unterkategorie des umfassenden Begriffs der Politischen Bildung gefasst werden, denn

- (1) sie beschreibt einen vom Subjekt ausgehenden Prozess der Bildung zur Mündigkeit, die auf unseren zentralen demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation basieren (vgl. Kenner/Lange 2020, S. 48).
- (2) diese Bildungsprozesse sollen in demokratiepädagogischen Räumen stattfinden und dienen dabei der Vermittlung demokratischer Grundwerte und der diskursiven sowie reflexiven Auseinandersetzung mit Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. Goll 2010).

Damit die zentralen Institutionen der Beruflichen Bildung wie Berufsschule, Betriebe und Bildungsträger selbst Orte demokratischer Lernumgebung und Orte demokratischer Mitbestimmung sein können, müssen die Strukturen – durch Kommunikation, Interaktion und Mitbestimmungsmöglichkeiten – also selbst demokratisch und transparent sein.

Erforderlich hierfür sind aus unserer Sicht drei zentrale Prämissen:

- (1) Partizipation durch Gemeinschaft (z. B. Mitgestaltung von Festen, Ausflügen usw.)
- (2) Partizipation als Bürger*in (z. B. Lernen durch bürgerschaftliches Engagement oder corporate citizenship)
- (3) Partizipation als diskursiver Überzeugungs- und Machtkampf (z. B. Schulkonferenzen, Klassenrat oder – und dies scheint besonders im Berufsbildenden Kontext besonders relevant – die konstruktive Konfliktbearbeitung durch Mediation und Streitschlichtung. So belegen die Ergebnisse der Autoritarismus-Studie, dass als selbstwirksam erlebte betriebliche Beteiligungsprozesse antidemokratischer Tendenzen in der Belegschaft vorbeugen können (vgl. Kiess/Schmidt in Decker/Brähler 2020).

Es stellt sich nun die entscheidende Frage, wie einerseits politische Handlungskompetenzen gefördert und andererseits in Handlungsorientierung übersetzt werden können und welche Rolle dabei motivationale Aspekte spielen müssen, um überhaupt politisch aktiv zu werden bzw. sich als politisch selbstwirksam zu erleben? Hier bestehen wesentliche Forschungsbedarfe, die sich auf den Übergang Schule–Beruf sowie auf die curriculare Gestaltung zur Herausbildung von Demokratiekompetenzen im Übergangssystem aber auch im Kontext der beruflichen Ausbildung beziehen (vgl. Kapitel 4.3 und 6).

4.3 Demokratieförderung in der dualen Berufsausbildung: Befunde aus dem Projekt PoLdA

Das Projekt „Politisches Lernen in der dualen Ausbildung“ (PoLdA) wurde von der Forschungsförderung der Universität Bremen im Rahmen der Förderlinie „Fokusprojekte“ von 2018 bis 2021 finanziert. Förderungsgegenstand war neben der inhaltlichen Bearbeitung des Themenfeldes das Verfassen einer Dissertation⁴, die mittlerweile vorliegt und aus der die zentralen Ergebnisse des Projekts auszugsweise dargestellt werden. Im Forschungsprojekt wurde untersucht, inwiefern die beiden Lernorte Berufliche Schule und Betrieb Auswirkungen auf das Verständnis von Teilhabe und damit auf das Konzept der Bürgerschaft haben. Hierzu wurden Auszubildende in unterschiedlichen Ausbildungsberufen sowie Ausbilder*innen und Lehrende in einer qualitativ angelegten Studie befragt. Die für diese Veröffentlichung ausgewählten Ergebnisse stellen lediglich einen Ausschnitt der bearbeiteten Forschungsfelder dar und wurden im Hinblick auf die Relevanz des hier behandelten Übergangssektors ausgewählt.

Die qualitativ angelegte Interviewreihe mit insgesamt 20 Berufsschulehrkräften zeigt über alle befragten Themenfelder hinweg, dass die Politische Bildung im Allgemeinen und der Politikunterricht an den Berufsschulen im Besonderen, eine deutlich ökonomische Ausrichtung hat und sich im Wesentlichen an den Standards der von den zuständigen Kammern gesetzten WiSo-Abschlussprüfungen orientiert. Eine eher kritische Betrachtung der Berufs- und Arbeitswelt oder auch die Beschäftigung mit aktuellen oder an der Lebenswelt der Auszubildenden andockenden Themenfelder muss nach Aussagen der Lehrkräfte zusätzlich erfolgen (vgl. C. Engartner 2022, S. 109). Unter Berücksichtigung geringer Zeitkontingente an den Berufsschulen ist davon auszugehen, dass für Politische Bildung in einem engeren Sinne wenig Ressourcen zur Verfügung stehen. Um die Inhalte des Politikunterrichts dennoch aktuell zu gestalten, greifen Lehrkräfte auf die Methode der „aktuellen Stunde“ zurück. Diese Methode erlaubt es, zu Beginn einer Unterrichtsstunde anlassbezogen tagesaktuelle politische Sachverhalte zu thematisieren und bestenfalls mit den Schüler*innen zu diskutieren. Obwohl diese Methode vor allem eher ältere Schüler*innen anzusprechen vermag, da laut Jugendstudien (vgl. Kapitel 4.1) das Interesse mit zunehmendem Alter steigt, ist zu vermuten, dass einige Schüler*innen in ihren Einstellungen bzw. Vorurteilen bestätigt werden und das Fach oder politische Themen als lebensfern wahrnehmen (vgl. C. Engartner 2022, S. 109).

4 Bearbeitet wurden die Projektinhalte sowie die Promotion von Christine Engartner (geb. Barp).

Die Lehrkräfte plädieren deshalb dafür, den Unterricht so lebensnah wie möglich anzulegen. In der dualen Ausbildung wäre neben der Thematisierung von Rechten und Pflichten in der Ausbildung die Erweiterung der Themenfelder auf eine sozialwissenschaftlich angelegte Betrachtungsweise von Branchen und Berufen eine sinnvolle Erweiterung (vgl. ebd., S. 10 f.). Hier kann ein Brückenschlag zur Zielgruppe im Übergangssystem vorgenommen werden, da in diesem Kontext Erwartungen von Betrieben gemeinsam mit der Gruppe antizipiert und berufliche Realitäten ausgelotet werden könnten. Weitere Themenfelder sehen die Lehrkräfte in außerberuflichen lebensnahen Feldern, die das Interesse der Zielgruppe besonders ansprechen. Exemplarisch wird der regionale Mietmarkt und dessen Spielarten genannt (vgl. ebd., S. 111). Zu beachten sei allerdings, dass sich die Lebenswelt eher bildungsferner Milieus (wie sie auch im Übergangssystem vornehmlich anzufinden sind) gravierend von „normal sozialisierten“ unterscheiden würde (vgl. ebd., S. 112). Hier bedarf es eines sensiblen Umgangs sowie einer besonderen Kenntnis der Zielgruppe, um Zugänge zu politischen und gesellschaftlich relevanten Themen zu eröffnen. Damit komme der Berufsschule ähnlich wie der allgemeinbildenden Schule als Sozialisationsinstanz eine besondere Relevanz zu, mit der Chance, jungen Menschen am Übergang Schule–Beruf noch für gesellschaftsrelevante Themen zu öffnen und damit zu erreichen.

Ein weiteres Argument für demokratiefördernde Konzepte an den beruflichen Schulen stellt eine laut der Lehrkräfte zunehmend zu beobachtende antidemokratische Haltung dar, die nicht nur bei den Schüler*innen Konjunktur habe, sondern auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene beobachtbar sei. Eine befragte Lehrkraft stellt diese Beobachtung sehr plakativ und provokant wie folgt dar: „Das ist teilweise unglaublich (.) auch nicht nur die Defizite (.), sondern welche Meinungen da herrschen. Das ist ja schon fast verfassungswürdig, was hier rumläuft. Wir haben ganz klar Nazis, wir haben Salafisten. Das volle Programm ist hier unterwegs, ja“ (C. Engartner 2022, S. 113). Haltungen wie diese stellen das System Schule vor besondere Herausforderungen, denen u. a. mit Fort- und Weiterbildungen der Lehrkräfte versucht wird zu begegnen. Diese Unterstützungsangebote müssten strukturell weiter ausgebaut werden, um weiße Flecken bei allen an Schule beteiligten Personen im Rahmen von Demokratieförderung bearbeitbar zu machen (vgl. auch Kapitel 6). Es kann davon ausgegangen werden, dass aufgrund von Überforderungen und fehlender Handlungsoptionen der Lehrkräfte die benannten „weißen Flecken“ im Schulalltag nicht angegangen werden und dadurch Chancen vertan werde, diese als Ausgangspunkt für Demokratieförderung zu nutzen (vgl. Behrens 2022, S. 20). Das gelte vor allem für junge Menschen aus einem benachteiligten sozioökonomischen Umfeld oder für Menschen, die in einem nicht-demokratischen Umfeld sozialisiert wurden (vgl. C. Engartner 2022, S. 115). Mit der Zunahme der Gruppe der Spät- und Neuzugewanderten, vor allem seit dem Jahr 2015, habe sich die Schüler*innenschaft in den Berufsschulen nochmals deutlich diversifiziert. Dies gelte sowohl im Hinblick auf das Vorwissen als auch im Hinblick auf die vorherrschende Weltanschauung der Berufsschüler*innen. Die Lehrkräfte plädieren daher für einen „grundständigen Politikunterricht“. Dies schließe neben einer Demokratisierung eine Wertevermittlung ein. Insgesamt wird der politischen Bildung an Berufsschulen, vor allem für Zielgruppen mit eher gering qualifizierten Schulabschlüssen, eine immense Bedeutung zugesprochen (vgl. ebd., S. 118). Gleichzeitig sei das Image des Faches und die Bewertung durch Dritte besonders niedrig. Dieser Befund findet sich auch in der Studie von Besand (2014, S. 127 ff.), die herausarbeitet, dass das schlechte Image des Faches problematisch erscheint im Hinblick auf politische Bildungsambitionen.

Als Fazit aus den Interviews mit den Lehrkräften kann herausgearbeitet werden, dass die Lehrkräfte ihren Politikunterricht in der Berufsschule möglichst lebensnah an die Zielgruppe anlegen und bei Auszubildenden berufliche und arbeitsweltliche Themenschwerpunkte setzen. Die Lebenswelt ist nach Kraus als subjektive Wirklichkeitskonstruktion des Menschen zu fassen. Diese grenzt sich ab von der Lebenslage, die die sozialen, ökologischen und organismischen Lebensbedingungen eines Menschen darstellen (vgl. Kraus 2016, S.106 f.). Im Hinblick auf die Zielgruppe des Übergangssystems ist die Lebenswelt der jungen Menschen im Kontext von Bildungsmaßnahmen auszuloten und im Sinne einer partizipativen Mitbestimmungskultur in die Curricula der Maßnahmen zu integrieren. Dies fördert die Motivation, sich mit politischen, sozialen, ökonomischen oder gesellschaftlichen Themen auseinander zu setzen und lernen, sich in ihnen argumentativ zu bewegen (vgl. auch Kapitel 6).

Interessante Ergebnisse sind auch aus den Gruppendiskussionen mit den Auszubildenden zu ziehen. Diese werden nun ebenfalls im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Übertragbarkeit auf die Zielgruppe im Übergangssystem dargestellt. C. Engartner (2022) arbeitet für Auszubildenden mit einer geringen schulischen Vorbildung heraus, dass sie den Politikunterricht aus der Schule als wenig anschlussfähig erleben. Dies ist in Bezug auf das erwartete Vorwissen festzustellen, als auch in Bezug auf die behandelten Themen. Statt in Kommunikation und Aushandlungsprozesse zu treten, vertrauen sie auf eigene Erfahrungen oder denen nahestehender Personen. Gleichzeitig erleben sie im Berufsschulischen und betrieblichen Alltag keinerlei Mitsprachemöglichkeiten, so dass auch diese Erfahrungen „einer positiv konnotierten politischen Bürger*innenschaft eher im Weg stehen als diese zu (be-)fördern“ (C. Engartner 2022, S. 570). Das von Lehrkräften oft zugesprochene mangelnde Interesse an politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen wird von Engartner widerlegt. Sie präzisiert, dass Themenstellungen, die sich an einer politisch-institutionellen Ausgestaltung (Institutionenlernen) orientieren, zwar auf wenig Interesse stoßen, gesellschaftliche, sowie berufs- und arbeitsweltbezogene Problemformulierungen sehr wohl auf fruchtbaren Boden fallen. „Der erteilte Politikunterricht scheint demnach die Lernenden weder dort abzuholen, wo sie stehen, noch so zu begleiten, dass eine demokratische Identität gefördert wird“ (ebd.). Die befragten Auszubildenden orientieren sich an dem Leistungsversprechen der Arbeitsgesellschaft und können sich weitestgehend mit meritokratischen Prinzipien identifizieren. Allerdings erleben vor allem Auszubildenden mit geringen Qualifikationen, dass diese Versprechen trotz Ausbildung nicht hinreichend eingelöst werden. Vielmehr realisieren sie ihre mangelnde gesellschaftliche Positionierung, geringe finanzielle Entlohnung und ungenügende betriebliche und gesellschaftliche Anerkennung (vgl. ebd., S. 572). Dieser Bruch bewirkt eine Geringschätzung der gesellschaftlichen Zustände und kann in antidemokratische Haltungen münden, da sie sich als ohnmächtig gegenüber sämtlicher gesellschaftlicher Teilsysteme erleben (vgl. ebd., S. 574). Dieser beunruhigende Befund müsse durch Politische Bildung aufgenommen und durch geeignete Konzepte bearbeitet werden. Vorgeschlagen wird, dass die Irritationen und fehlende Resonanzerfahrungen im Rahmen politischer Bildung einer Reflexion zugänglich gemacht werden, um einen Rückzug ins Private vorzubeugen (vgl. ebd., S. 575).

Die dargestellten Befunde aus dem Projekt PoldA sind u. E. im Hinblick auf die Zielgruppe im Übergangssystem als relevant einzuschätzen. Es ist sogar davon auszugehen, dass mangelnde Resonanzerfahrungen am Übergang Schule-Beruf und durch das Einmünden in eine Maßnahme des Übergangssystems statt in eine Ausbildung, gesteigert vorliegen.

4.4 Demokratie als Resonanzversprechen der Moderne: Befunde aus dem Projekt RESet

Ferner geht mit der Demokratie als „Resonanzversprechen der Moderne“ (Gies et al. 2020, S. 56) ein gesellschaftsbereichsübergreifendes Teilhabeversprechen einher, welches mindestens in und durch die Berufswelt (zumindest für Nicht-Akademiker*innen) kaum eingelöst zu werden scheint (ebd.). Sind hierdurch nicht gesellschaftliche Brüche, die sowohl den gesellschaftlichen Zusammenhalt als auch eine Identifikation mit der Demokratie befördern, im System selbst angelegt? Das am Zentrum für Arbeit und Politik durchgeführte Projekt „Resonanzräume erforschen und transformieren (RESet)“ konnte diesbezüglich, ebenfalls in einem arbeitsweltlichen Kontext⁵ erste empirische Evidenzen liefern. So konnte eindeutig gezeigt werden, dass die individuellen Brucherfahrungen in Bildungsbiographien, wie zum Beispiel Schulabbruch, fehlenden Schulabschlüsse und die damit meist unvermeidlich einhergehenden Diskontinuitäten in der Erwerbsbiographie, zu demokratieabträglichen Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Handlungsmustern führen. Konkret waren dies:

- ▶ kein bis wenig Vertrauen in die politischen Institutionen
- ▶ mehrheitlich der Wahrnehmung, dass die Demokratie hier nicht gut funktioniert
- ▶ wenig bis kaum politisches Engagement

Bezüglich möglicher Handlungsstrategien insbesondere mit Blick auf die Konzeption von unterstützenden Bildungsmaßnahmen wurde hieraus geschlussfolgert, dass sowohl selbst-reflexive Elemente zur Stärkung der Ich-Kompetenz (hier vor allem Selbstwirksamkeit) als auch dringende Auseinandersetzung mit der strukturellen Dimension der institutionellen Rahmenbedingungen erfolgen muss. Nur aus der Wechselwirkung beider Teilbereiche, so das zentrale Fazit der Studie, ist eine konstruktive Perspektive für Menschen mit Erfahrungen in Langzeiterwerbslosigkeit zu entwickeln.

Die Befunde aus dem Projekt RESet sprechen einmal mehr dafür, dass in allen Bildungsettings und dies gilt in gleicher Weise auch für den Übergangssektor, Demokratiekompetenzen zu fördern sind und zwar unabhängig vom sozioökonomischen Status und unabhängig von Bildungsabschlüssen der Teilnehmenden. Eine Grundvoraussetzung zur Förderung demokratischer Kompetenzen ist neben geeigneten Konzeptionen, eine adäquate Ausbildung der in den Bildungsinstitutionen tätigen Professionen sowie das Selbstverständnis, selbst als Ort demokratischer Beteiligung aufzutreten.

5 Das durch das BMBF geförderte Verbundprojekt untersuchte Erfahrungen biographischer und gesellschaftlicher Brüche von SGB II-Leistungsempfänger*innen, die mit dem als Gegenmodell zum Bruch konzipierten Konstrukt der „Resonanz“ in Beziehung gesetzt werden. „RESet“ steht für die Möglichkeit eines Neuanfangs und der Rückgewinnung einer konstruktiv-gestaltenden Sichtweise auf Gesellschaft als Gegenentwurf zu Tendenzen der Isolation, Apathie und Radikalisierung.

5. Politischen Bildung und ihre curriculare Verortung in Maßnahmen des Übergangssystems am Beispiel Bremens

Wie bereits gezeigt werden konnte, befindet sich ein relevanter Anteil der Maßnahmen des Übergangssektors in den Berufsschulen, deren Lehrpläne auf Länderebene gestaltet werden. Gleichzeitig sind diese Lehrpläne für alle Bildungsgänge an Berufsbildenden Schulen entwickelt worden, die dem dualen Ausbildungssystem, dem vollzeitschulischen Ausbildungssystem (beide Bildungsgänge führen zu einem vollqualifizierenden Abschluss) oder den allgemeinbildenden Bildungsgängen zuzuordnen sind, wie beispielsweise den Werkschulen im Bundesland Bremen (führt zur einfachen Bildungsreife bzw. zur erweiterten Bildungsreife) oder den Bildungsgängen, die zur allgemeinen Hochschulreife führen. Aufgrund dieser Diversität erscheint ein gemeinsamer Bildungsplan, der für alle Bildungsgänge im Fach Politik Gültigkeit besitzen soll, zunächst verwunderlich.

Die in den Bildungsplänen enthaltenen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) und weiterer Institutionen folgen eher einer beruflichen Logik, so dass die Sorge besteht, dass politische Inhalte zunehmend zugunsten von ökonomischen Inhalten verdrängt werden könnten (vgl. Besand 2014, S. 182) und allgemeinbildende Inhalte einer zunehmenden Marginalisierung unterworfen sind. Im Folgenden werden am Beispiel Bremens die relevanten Bildungspläne für die Bildungsgänge an Berufsschulen untersucht, die zu keinem beruflichen Abschluss führen. Damit handelt es sich in der Regel um Bildungsgänge, in denen ein allgemeinbildender Abschluss erworben oder verbessert werden kann, oder um Bildungsgänge, die zur Orientierung und Kompetenzerweiterung von Jugendlichen beitragen, die nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule keinen Ausbildungsplatz gefunden haben.

Der Rahmenlehrplan der Werkschule beinhaltet insgesamt 120 Stunden Politik über drei Jahre (40 Stunden pro Jahr), allerdings werden in dem 40-seitigen Dokument keine Hinweise über die konkrete inhaltliche Ausgestaltung zur thematischen Umsetzung gegeben. Lediglich die allgemeinbildenden Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik sind inhaltlich hinterlegt. Es ist daher davon auszugehen, dass der „Allgemeine Rahmenlehrplan Politik“ auch für die Bildungsgänge der Werkschule gilt, der im Folgenden näher analysiert wird.

Der „Allgemeine Rahmenlehrplan Politik“ wurde bereits 1994 entwickelt und ist zuletzt 2016 geringfügig überarbeitet worden. Er gilt für alle Bildungsgänge in den Berufsschulen und ist mit insgesamt 60 Seiten sehr umfangreich und detailliert ausgearbeitet. Ausführlich dargelegt ist darin die Idee eines emanzipatorischen politischen Unterrichts, der das demokratische Zusammenleben sowie die Notwendigkeit demokratisch handelnder Bürger*innen umfangreich ausführt. Des Weiteren ist interessant, dass die soziale Ausgangslage der Zielgruppen Beruflicher Schulen im Land Bremen, deren Erfahrungen mit Politik sowie deren gesellschaftliche Platzierung Teil der Ausführungen sind. In den Mittelpunkt wird die Herausbildung einer Demokratiekompetenz gerückt, die bei allen Schüler*innen im Land Bremen gefördert werden soll und zwar durch die Gestaltung eines demokratischen Lernortes: „Demokratien können Lebendigkeit und Stabilität nur gewinnen und erhalten, wenn alle am gesellschaftlichen Leben beteiligten Personen und Institutionen die Regeln der Demokratie

achten und offensiv verteidigen und sich immer wieder neu in demokratischen und solidarischen Verhaltensweisen üben“ (Allgemeiner Rahmenlehrplan Politik, S. 7). Neben demokratischen Grundwerten werden weitere Ziele formuliert, die auf lokale und regionale Zusammenhänge rekurrieren und technische, ökologische, ökonomische, politische und soziale Bedingungen als Teil einer politischen Urteilskompetenz begreifen. Des Weiteren ist bemerkenswert, dass jegliche Unterrichtsinhalte „politisiert werden müssen“ (ebd. S. 12; 14 ff.), also Politische Bildung und Demokratiekompetenzen als fächerübergreifendes didaktisches Prinzip gelten müsse. Im Anhang (ab S. 57) wird der Begriff „Politisierung“ konkretisiert, wobei vor allem das didaktische Prinzip der Kontroversität benannt wird. Der explizite Bezug zum Beutelsbacher Konsens ist insofern ein wichtiger Bezugspunkt, da er auf das methodische Vorgehen von Lehrkräften rekurriert, die politische Inhalte entsprechend der drei Grundsätze aufzuarbeiten hätten. Geht man davon aus, dass fachfremde Lehrkräfte im Fach Politik in unterschiedlichen Bildungsgängen eingesetzt werden, als auch das Fach als Querschnittsaufgabe bearbeitet werden soll, wird die Umsetzung des Rahmenlehrplans wahrscheinlich sehr unterschiedlich erfolgen (vgl. C. Engartner 2022, S. 92 sowie Interview mit Expertin LIS).

Dem Rahmenlehrplan wird also insgesamt ein sehr breiter Politikbegriff (S. 10 ff.) zugrunde gelegt, der auf den Prämissen des Bremer Schulgesetzes beruht. Neben Inklusion als Leitgedanke werden Toleranz und Vielfalt als weitere Zielsetzungen in den Mittelpunkt gerückt. Diskriminierungen und extremistische Tendenzen in der Gesellschaft sollen durch den Politikunterricht in der Berufsschule präventiv bearbeitet werden (vgl. S. 8 ff.). Der Politikunterricht soll gleichzeitig an der Lebensrealität der Lernenden anknüpfen (S. 11) und am didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung ansetzen. Berücksichtigung sollen zudem die unterschiedlichen Lernausgangslagen als auch die Sozialisationserfahrungen der Lernenden finden (S. 11). Der Rahmenlehrplan ist in sieben Qualifikationen und Ziele (S.22 ff.) sowie in sieben Inhaltsfelder gegliedert. Diese sind bewusst offengehalten, um den Lehrkräften Gestaltungsspielräume zu eröffnen. Gleichzeitig reflektiert der Lehrplan kritisch: „Sowohl Qualifikationen als auch die Ziele sind aufgrund ihres Allgemeinheitsgrades einer unmittelbaren Erfolgskontrolle nicht immer zugänglich. Die Kontrolle kann erst auf der Ebene der Konkretisierung einsetzen, streng genommen erst nach der Formulierung von Feinzielen. Rahmenrichtlinien können dies nicht leisten, denn jede weitere Lernzielebene würde die Planungsspielräume der Lehrerinnen und Lehrer und die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler eingrenzen; dieser Rahmenplan hingegen soll Gestaltungsräume eröffnen“ (S. 22).

Bei den methodischen Hinweisen wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Lernenden an der Themenauswahl zu beteiligen seien (S. 16), um eine Lebensweltorientierung bei der Zielgruppe im Unterricht herzustellen.

Bei aller wünschenswerter Offenheit der Rahmenlehrpläne stellt sich in der Praxis die Frage, wie die curriculare Umsetzung erfolgt und wie die Lehrkräfte in den unterschiedlichsten Bildungsgängen mit dieser offenen Rahmenlehrplangestaltung im Unterrichtsalltag umgehen. Erste Hinweise auf die Frage bietet eine Expert*innenbefragung im Rahmen des Projekts PoLdA (vgl. Kapitel 4.2). Obwohl die Befragung im Bereich der dualen Berufsausbildung angesiedelt ist, liefert sie doch einige wertvolle Hinweise im Hinblick auf die konkrete Umsetzung von politischem Unterricht an der Berufsschule. Hier wurde dafür plädiert, Politische Bildung lebensweltorientiert anzulegen und mit den zu entwickelnden Konzepten an den

Interessen und Kompetenzen der Zielgruppen anzuschließen. Da davon auszugehen ist, dass Lehrkräfte auch in Klassen des Übergangssystems eingesetzt werden, können einige der Ergebnisse generalisiert und für weitere Fragestellungen, in Bezug auf das hier in Rede gestellte Thema, herangezogen werden.

Bei den freien Trägern von Übergangsmaßnahmen und bei der Jugendhilfe gibt es keine curriculare Verankerung des Themas Demokratie im Speziellen oder Politische Bildung im Allgemeinen. Erklärt werden kann dieses Desiderat damit, dass die Kostenträger von Projekten und Maßnahmen ausschließlich nach „harten“ Kriterien beurteilen, inwieweit eine Maßnahme einen Zuschlag erhält. Festgemacht wird dieses an speziellen Kennzahlen sowie an der Anzahl der in Ausbildung vermittelten Teilnehmenden (vgl. Kapitel 6). Allgemeinbildende oder beruflich inhaltliche Ausgestaltungen sind nicht Gegenstand der Ausschreibungen. Ausnahmen bilden spezielle Projekte, die in der Regel auf Bundesebene gefördert werden.

Insgesamt kann mit Blick auf die curriculare Verortung in Maßnahmen des Übergangssektors konstatiert werden, dass diese mit Blick auf Maßnahmen im schulischen Kontext zwar bereits existieren, eine curriculare Ausgestaltung in der Praxis aber weitestgehend ungenutzt bleibt. In außerschulischen Maßnahmen ist eine curriculare Verortung weiter hinfällig und von dem jeweiligen Selbstverständnis der Träger abhängig. Doch wie gestaltet sich die Umsetzung in den Maßnahmen konkret. Hier soll eine explorativ angelegte Expert*innenbefragung erste Hinweise geben, deren Ergebnisse im Folgenden skizziert werden.

6. Expert*innen-Befragung

Um einen ersten Überblick über die Umsetzung von Demokratieförderung im Übergangssystem zu gewinnen, wurden im Bundesland Bremen⁶ insgesamt vier Expert*inneninterviews geführt. Die Auswahl der Experten*innen lässt sich durch ihre Professionen (Hitzler 2012, S. 13) und ein dadurch angenommenes „Sonderwissen“ (ebd.), bezogen auf die Realität der Lernbedingungen im Übergangssystem begründen. Zur Erhebung wurden halbstrukturierte Interviews ausgewählt, da diese zur Merkmalerhebung des subjektiven Erfahrungsraums und zur Rekonstruktion eines handlungsorientierten Wissens geeignet sind (Meuser/Nagel 1994, S. 183). Durch die Halbstrukturierung bleiben trotz thematischer Strukturierungsmöglichkeiten die Chancen unerwarteter Themendimensionierung durch die Expert*innen erhalten, wodurch die Möglichkeit einer umfangreichen Wissenserhebung möglich ist (Meuser/Nagel 1997, S. 487). Ausgewertet wurden die Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

6 Das Bundesland Bremen eignet sich in besonderer Weise für die explorative Untersuchung des zu bearbeitenden Feldes, da es als Stadtstaat einerseits einen vollumfänglichen Übergangssektor für junge Erwachsene am Übergang Schule-Beruf bereithält und andererseits zumindest auf der schulischen Ebene bereits eine curriculare Verortung politischer Bildung in allen berufsschulischen Maßnahmen des Übergangssystems realisiert hat (vgl. Kapitel 5).

Ziel der Befragung war es, einen ersten Eindruck über das Themenfeld zu erhalten. Mit den Befragten wurde diskutiert, welche strukturellen Grundlagen für Demokratieförderung in den Einrichtungen bereits bestehen, wie die Umsetzung vor Ort ausgestaltet wird und welche Bedarfe in struktureller Hinsicht sowie konkret vor Ort bestehen, um Demokratieförderung in den Maßnahmen des Übergangssektors weiterzuentwickeln. Bei der Auswahl der Gesprächspartner*innen wurde der Schwerpunkt auf Institutionen aus den drei Rechtsbereichen des Übergangssystems gelegt: Es handelt sich um eine Repräsentantin einer Berufsschule, die mehrere Maßnahmen im Übergangssystem anbietet, eine Expertin aus dem außerschulischen Übergangsbereich und um Expert*innen aus dem Bereich der offenen Jugendarbeit sowie eine Expertin aus dem Landesinstitut für Schule (LIS). Aufgrund der unterschiedlichen institutionellen Einbindung der befragten Expert*innen konnten verschiedene Aspekte und auch Herausforderungen identifiziert werden, die es bei der strukturellen (Neu)Gestaltung als auch bei der curricularen Verortung zu beachten gilt. Des Weiteren wurden Möglichkeiten politikdidaktischer Weiterbildung von Fachkräften im Übergangssystem identifiziert und mit den Expert*innen diskutiert.

6.1 Strukturelle Einbindung politischer Bildung in Maßnahmen des Übergangssystems

Die befragten Expert*innen sehen über alle Institutionen hinweg kaum strukturelle Einbindungen des Themas Politik bzw. Demokratiebildung.

„(...) politische Bildung, findet eigentlich nicht statt. (...) Wir bewerben uns ja. (...) Da stehen die Eckdaten drin. Was sollen wir grob anbieten? Und danach schreiben wir ein, weiß ich nicht, 50-seitiges Konzept, wie wir das umsetzen wollen den Auftrag, so da spielt politische Bildung, Demokratieförderung, das sind Fremdwörter für diese Ausschreibungen. (...) Das wundert mich immer wieder, wenn es um junge Menschen im Übergangssystem geht (Expertin freier Bildungsträger).

Weder in den Lehrplänen von schulischen Übergangmaßnahmen, noch in den Maßnahmen der außerschulischen Träger ist Demokratiebildung strukturell verankert. Eine Ausnahme bilden allerdings die Maßnahmen, die zu einem allgemeinbildenden Schulabschluss führen (vgl. auch Kapitel 5). Im Beispielsbundesland Bremen wird in diesen Maßnahmen das Integrationsfach Gesellschaft und Politik (GuP) unterrichtet, das Abschlussprüfungsrelevant ist. Dies gilt auch für die Bildungsgänge im außerschulischen Bildungsbereich, in denen eine Externenprüfung zum Erreichen des Schulabschlusses absolviert werden kann. Bei allen anderen Maßnahmen steht Demokratieförderung bzw. das Fach Politik (bzw. Politische Bildung) nicht im Fokus der Curricula. Maßnahmen des Übergangssystems, die zu keinem Schulabschluss führen bearbeiten Demokratiebildung – wenn überhaupt – anlassbezogen als Querschnittsthema oder in Projekten.

Die Expertin aus dem LIS betont, dass der „Allgemeine Rahmenlehrplan Politik“ (vgl. Kapitel 5) auch für die Maßnahmen des Übergangssystems gilt, also sehr wohl eine strukturelle Verankerung gegeben sei, die aber meist nur als Querschnittsthemen über die Schulleitungen und Bereichsleitungen inhaltlich hinterlegt sind. Wie die genaue Umsetzung vor Ort dann

ausgestaltet wird, sei von Schule zu Schule unterschiedlich, da das Fach Politik thematisch durch die schuleigenen Fachkonferenzen ausgestaltet wird. Ebenso sieht das Konzept „Berufsbildende Schulen Bremen 2035 – Verantwortung übernehmen, Verantwortung leben, Verantwortung einfordern“ vor, den jeweiligen Abteilungen, Bildungsgangteams und Kolleg*innen mehr Verantwortung für die Organisation und Durchführung zu geben. Für das Ziel des Konzepts, die Eigenverantwortung der Schüler*innen zu stärken, bestehen in jedem Bildungsgang zeitliche und inhaltliche Spielräume, die auch für Themen der politischen Bildung genutzt werden können.

Alle befragten Expert*innen betonen, dass das Thema Politik bzw. die Förderung von Demokratie als Querschnittsaufgabe in allen Institutionen mitschwingt und entweder projektförmig oder bedarfsorientiert in den einzelnen Maßnahmen bearbeitet wird. Einerseits sei die thematische Bearbeitungsintensivität personengebunden, also stark abhängig von den Interessen und der Ausbildung der Lehrkräfte und der pädagogischen Fachkräfte, andererseits ist Demokratieförderung in den Leitbildern der unterschiedlichen Institutionen durchaus verankert und wird als zentral für den Wertekanon der Einrichtung betrachtet. Eine explizitere strukturelle Einbindung wäre wünschenswert, ist aber durch behördliche Ausrichtungen bzw. durch die Mittelgeber*innen wie beispielsweise das Jobcenter nicht inhaltlich hinterlegt.

„(...) sprich, die sind [a. d. V. die Teilnehmenden der Maßnahme] auf dem ersten Ausbildungsmarkt nix geworden. Ja und das hat Gründe, warum sie da nicht gelandet sind. Ganz unterschiedliche Gründe, (...) von auffälligem Verhalten bis hin zu, weiß ich nicht, war was Anderes wichtig bis hin zu in der Schule nicht klargekommen. Wohnungslos, weiß der Kuckuck. Und das heißt wir sollen die ausbildungsreif machen. Und zu Ausbildungsreife gehört natürlich so etwas wie respektvoller Umgang. Sich aber für sich erstmal seiner Lebensthemen bewusst zu werden und auch dafür, sich einzusetzen, dass ich das Leben führen kann, was ich gerne möchte. Und das hat alles, finde ich für mich mit dieses ich muss mich einsetzen, ich muss mich einbringen zu tun. Ja, aber ich sage mal, das sind eher so Dinge, die wir dann so interpretieren. Ja, sie sollen Schlüsselqualifikationen vermitteln, sie stärken, und so weiter. Aber dass wir drüber weg gucken über unseren Auftrag, weil wir das wichtig finden, das ist, glaube ich, das ist unser Anspruch.“ (Expertin freier Bildungsträger)

Die Träger von Maßnahmen im Übergangssystem sehen die Notwendigkeit, gesellschaftspolitische, partizipative aber auch soziale und wirtschaftliche Themen mit den Teilnehmenden zu besprechen. Aufgrund der Zielgruppe wird dafür plädiert, diese Themen möglichst lebensweltorientiert anzulegen, um negative Erfahrungen aus dem schulischen Kontext nicht wieder aufzunehmen. Dafür würden sich Konzepte aus der Jugendhilfe anbieten, denen der Lebensweltbezug immanent ist. In der Politikdidaktik wird das Thema Lebensweltorientierung meist unter dem Begriff Schüler*innenorientierung diskutiert. U. E. könnte für das Übergangssystem eine Synthese des sozialpädagogisch geprägten Lebensweltkonzepts mit dem politikdidaktischen Prinzip der Schüler*innenorientierung eine Neukonzeption für die Demokratieförderung am Übergang Schule–Beruf darstellen. Anschlussfähig wäre diese Konzeption an die sozialwissenschaftliche Bildung nach Hedtke, Dederling, T. Engartner u. a., die dafür plädieren, die Arbeitswelt in diese Konzeptionen sinnvoll einzupflegen (vgl. Hedtke 2013).

6.2 Möglichkeiten der Implementierung von Demokratieförderung

Die von uns befragten Expert*innen betonen, dass im Zusammenhang mit Demokratieförderung bzw. politischer Bildung im Kontext des Übergangssystems von einem sehr weiten Verständnis von Politik ausgegangen werden müsse, dass an der Lebenswelt der jungen Menschen und an ihren Interessen ansetze. Vor allem eine Expertin aus der offenen Jugendhilfe unterstreicht, dass es in erster Linie um die Entwicklung von Selbstwirksamkeit gehe, welche u. a. über konkrete Beteiligungsprozesse vor Ort realisiert werden könne. Dabei ginge es weniger darum, politische Systeme zu verstehen, sondern darum, gesellschaftsrelevante Themen in ihrer Komplexität wahrzunehmen und darin selbstbezügliche Verortungen zu entdecken. Dabei seien die Jugendlichen durchaus politisch interessiert und würden Positionen zu politischen Themen entwickeln, die sie dann auch in ihrer Peer und/oder in den Maßnahmen/Projekten diskutieren. Diese würden aber nicht mit dem Politikunterricht in Schule oder Ausbildung in einen Zusammenhang gestellt:

„Ein ganz, ganz großer Punkt an der Stelle ist Lebensweltbezug, würde ich sagen, weil das, was in Schule häufig als Politikunterricht, aber auch in außerschulischen Bildungssettings genauso ähm ja versucht und dann eben nicht funktioniert, weil es nicht an der Lebenswelt der Jugendlichen orientiert ist. Und da würde ich sagen wirklich Mut dazu, einfach mal offen zu sein, was die Jugendlichen beschäftigt, weil die sind politisch interessiert. Es ist nicht so, dass sie, dass es sie nicht interessiert, sondern es ist einfach so, dass das, was um sie herum mit Politik assoziiert wird, nichts mit ihnen selbst zu tun hat.“ (Expertin Jugendhilfe)

Die Expertin aus dem Landesinstitut für Schule formuliert den Aspekt der Lebensweltorientierung noch offener und verdeutlicht gleichzeitig die Notwendigkeit die Komplexität solcher Ansätze nicht zu reduzieren, sondern zeigt die Notwendigkeit auf, gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Zusammenhänge in ihrer Komplexität zu begreifen und letztendlich zu vermitteln. Lernende haben unterschiedliche soziale, gesellschaftliche oder auch religiöse Hintergründe, die bei der Konzeption von Unterricht zu berücksichtigen sind. Gleichzeitig stellen die Maßnahmen im Übergangssystem einer der letzten Orte dar, um junge Menschen auf das (berufliche) Leben vorzubereiten, sie zu stützen und ggf. aufzufangen. Gleichwohl geben die Expert*innen zu bedenken, dass eine Aktivierung der Zielgruppe im Hinblick auf demokratische Mitbestimmung durchaus seine Herausforderungen mit sich bringe, die vor allem auf motivationaler Ebene angesiedelt werden könne.

Des Weiteren ist darauf zu achten, dass wenn Beteiligungsprozesse angeregt werden, auch „echte“ Beteiligung initiiert wird, die möglichst umfangreich und zeitnah im Maßnahmenkontext realisiert wird, um die jungen Menschen im Übergangssystem nicht noch weiter zu demotivieren, oder sogar abzuhängen.

„(...) wenn man sie fragt: Wie geht es euch im Quartier? Was fehlt euch? Wo seid ihr gerne? Wo seid ihr nicht so gerne? Was nervt total? Dann kommt ganz, ganz viel. Dann gibt es aber häufig auch Projekte, die genau da ansetzen und dann aber zum Beispiel finanziell überhaupt nicht gut ausgestattet sind. Dann kommen ganz viele Ideen von Jugendlichen und davon kann dann aber nur ein minimaler Teil umgesetzt werden. Und das ist super, super frustrierend.“ (Expertin Jugendhilfe)

Diese Aussage deckt sich mit einem Befund des Deutschen Jugendinstituts (DJI) aus dem Jahr 2013. Auch hier wurde festgestellt, dass Jugendliche die Teilnahme an Partizipationsprojekten dann als besonders hoch bewerteten, wenn ihre Wünsche berücksichtigt wurden (vgl. Bischoff et al. 2013).

Um lebensweltorientiert zu arbeiten bestehen laut Expert*innen mehrere Zugangsmöglichkeiten:

Stadtteilbezogene Beteiligungsprozesse durch gesellschaftliches Engagement

Als eine Prämisse für Beteiligung gilt gesellschaftliches Engagement. Wie bereits gezeigt wurde, beteiligen sich Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen und/oder einem geringen sozioökonomischen Status weniger, als Jugendliche mit besseren Ausgangsbedingungen. Daher wäre eine Möglichkeit, junge Menschen, die sich im Übergangssystem aufhalten, gezielt durch gesellschaftliches Engagement in Beteiligungsprozesse einzuführen. Dies kann Stadtteil- oder Lebensraum bezogen initiiert werden, um handlungsorientiert zu zeigen, welche Möglichkeiten für politisches oder gesellschaftliches Engagement bestehen. Auch sollten sich Lehrende darüber bewusst sein, dass hier eine Vorbildfunktion besteht, die im Sinne einer repräsentativen Demokratie auszugestalten ist.

Die konkrete konzeptionelle Einbindung der Jugendlichen in die stadtteilbezogene Arbeit muss allerdings mit Sensibilität behandelt werden, wie das bereits oben ausgeführte Statement aus der freien Jugendarbeit eindrucksvoll verdeutlicht. Dieser Aspekt wird im weiteren Verlauf der Studie im Zusammenhang mit dem Aufzeigen von Grenzen demokratiefördernder Arbeit nochmals aufgenommen.

Mitbestimmung über Maßnahmeninhalte

In den Berufsorientierungsmaßnahmen des in die Studie einbezogenen Bildungsträgers werden die Teilnehmenden gezielt in die inhaltliche Gestaltung der Maßnahme einbezogen.

„Jedenfalls versuchen wir, im Bereich der beruflichen Orientierung mit den jungen Menschen ganz praktisch vorzugehen. Also man kann ja sagen okay, im Berufsfeld Lagerlogistik kann man vorm Rechner sitzen und sich irgendein Warenwirtschaftsprogramm aneignen. Man kann von A nach B räumen, irgendwie im Regal, man kann vielleicht mal was verpacken üben. Wir versuchen es zu verbinden mit Außen. Also warum kann ich das Kleiderlager von einer Flüchtlingsunterkunft, wo die Spenden alle landen, warum können wir das nicht zum Beispiel sortieren helfen, pflegen helfen? Ja, also immer wieder die Verbindung zum Außen. Und in den anderen Berufsfeldern verfahren wir ähnlich. (...) Also der Anleiter macht einen Vorschlag und sagt was haltet ihr davon und dann wird das debattiert und da wird es richtig mitbestimmend. Also wollen wir dahingehen und mit denen zusammenarbeiten?“ (Expertin freier Bildungsträger)

Die Handlungs- und lebensweltorientierung wird in dieser Konzeption gezielt aufgenommen. Gleichzeitig wird durch die konkrete Handlung im Stadtteil der Ernstcharakter der Maßnahmen gestärkt und „echte“ Arbeitsprozesse nicht nur simuliert, sondern erlebt.

Mitbestimmung durch Klassensprecher*innenwahlen bzw. institutioneninterne Mitbestimmungsmöglichkeiten:

Im schulischen Kontext werden Klassensprecher*innenwahlen durchgeführt, das Konzept der Klassenräte wird in den Maßnahmen des Übergangssystems jedoch seltener angewendet. Die Expertin aus dem schulischen Übergangssystem hat an ihrer Schule hinsichtlich Mitbestimmung eine eigene Fortbildung für Jugendliche initiiert, um dieses Thema strukturell an der Schule zu stärken. Auch die Expertin vom LIS deutet an, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten zwar bestehen, allerdings gäbe es in den Maßnahmen des Übergangssystems oft ein Umsetzungsproblem, da die Maßnahmen überwiegend als einjährige Bildungsgänge angelegt seien und der Zeitaspekt einer sinnvollen Mitbestimmung entgegensteht.

In den Übergangsmaßnahmen, die in freier Trägerschaft durchgeführt werden, werden hingegen keine Klassensprecher*innen oder Jugendvertreter*innen gewählt, allerdings gibt es andere Formen der Mitbestimmung, die sogenannten Werkstattstunden bzw. Modulsitzungen:

*„Also so Ausbildungsprecher*in oder Klassensprecher? Nein, haben wir nicht. Aber es gibt im Handwerk die sogenannten Werkstattstunden, die regelmäßig stattfinden. Das heißt, da sitzt der Ausbilder, da sitzt der Pädagoge oder sitzt die Lehrkraft, da sitzen alle Auszubildenden dieses Ausbildungsberufes so und dann wird offen gesprochen: Was war doof, was war super, was möchten wir gerne? Was ist der Plan in der nächsten Woche seitens der Sozialpädagogin? Keine Ahnung. Also da passiert ein einbeziehen und in den anderen Jugendmaßnahmen, da findet so was wie eine Art Modulsitzung statt. Ja. Außerdem sind wir entweder Hilfe vom Kostenträger oder seitens unseres Anspruches auch aufgefordert, Teilnehmerbefragungen zu machen, die dann auch hinterher mit dem Ergebnis und den dann ergriffenen Maßnahmen der Teilnehmer*innenschaft veröffentlicht werden. Also es sind anonymisierte Teilnehmerbefragung zu zum Zustand des Programms, des Hauses, der Räumlichkeiten, des Essens, weiß der Kuckuck, alles“ (Expertin freier Träger).*

Eine Weiterentwicklung der genannten Mitbestimmungsmöglichkeiten wäre die strukturelle Verankerung von Institutionen als demokratische Mitbestimmungsorte. In Schule, Bildungsträger oder Praktikumsbetrieb könnte jungen Menschen verdeutlicht werden, dass demokratische Strukturen zwar hart erkämpft werden müssen, aber dennoch innerinstitutionell die Möglichkeit besteht, sich einzubringen – auch wenn hierfür ein langer Atem, Frustrationstoleranz und Kritikfähigkeit als zentrale Kompetenzen erlernt werden müssen. Letztlich müsste der Wert von Mitbestimmung verdeutlicht und an möglichst realen Situationen handlungsorientiert pädagogisch eingebettet werden.

Grenzen der lebensweltorientierten politischen Bildung

Obwohl von allen Expert*innen der Lebensweltorientierung in den Bildungsprozessen mit jungen Menschen im Übergangssystem eine hohe Bedeutung zugesprochen wird, ist es wichtig, Grenzen dieser Arbeit zu benennen. Diese beziehen sich hauptsächlich auf die Lebenssituation der Jugendlichen, die nicht selten als prekär zu bezeichnen ist. Es ist zu beachten,

dass strukturelle Settings hier schnell an Grenzen stoßen, da mittelschichtorientierte Lehr-Lernsettings die konkreten Lebensrealitäten prekärer Zielgruppen nur unzureichend erfassen. Eine strukturelle Einbindung der Lebenswelt würde bedeuten, dass Teilnehmende je nach thematischem Zugang sensibel durch die Lehrkräfte aufgefangen werden müssten. Vor allem im schulischen Kontext bestehen hierzu keine Konzepte und auch die Ausbildung der Lehrkräfte ist auf diese Arbeit nicht ausgerichtet.

In der außerschulischen Arbeit können ebenfalls Hinweise gefunden werden, dass der lebensweltliche Zugang auch problematische Aspekte beinhalten kann, den es bei der Initiierung von Lernprozessen zu antizipieren gilt. Bei der Arbeit mit Menschen in prekären Lebenslagen muss bedacht werden, dass die normative Setzung von demokratischen Werten aufgrund ihrer Erfahrungsräume kein Automatismus darstellt und u. U. einer Neuaushandlung bedürfen.

Eine Expertin versucht diesen Aspekt an einem Beispiel aus dem Bereich der Genderorientierung⁷ zu verdeutlichen.

„(...) Geschlechtergerechtigkeit ist, ist ja auch ein Thema von politischer Bildung oder Demokratie. Und wenn Sie eine Beschäftigungsmaßnahme haben, Schneiderei und Sie von den Frauen gerade XX [nennt Namen eines Stadtteils mit niedrigem Sozialindex], weil sie in die 86 % mit Migrationserfahrung die haben sie dann da in der Schneiderei sitzen und die die Einstellung haben, dass eine Frau dann auch hintern Herd gehört und dass so ein bisschen Nähen gar kein Problem ist. Aber ansonsten hat der Mann das Sagen. Sie glauben gar nicht, was das für Diskussionen gibt, auch dann innerhalb dieses Teilnehmerkreises.“ (Expertin freier Bildungsträger)

Gleiches gilt, wenn junge Menschen im Übergangssystem an Werte, Normen und vor allem an Bürger*innenrechte demokratischer Gesellschaften herangeführt werden, die aber für sie als Nicht-Bürger*innen dieses Landes nicht gelten. Dies betrifft insbesondere demokratische Rechte wie die Beteiligung an Wahlen oder die Teilnahme an Klassenfahrten, wenn beispielsweise der Bezirk aufgrund einer Residenzpflicht nicht verlassen werden darf.

Als ein Grund für gesellschaftliche Brüche in unserer Gesellschaft und damit auch im Bildungssystem kann der allgegenwärtige Eurozentrismus verantwortlich gemacht werden. Die Entwicklung zu einer globaleren Betrachtungsweise könnte die Perspektiven von Jugendlichen aus dem außereuropäischen Raum stärker einbeziehen und damit an ihren Erfahrungen und Interessen andocken. Durch eine solche inhaltliche Ausrichtung könnten alle Lernenden im Übergangssystem profitieren.

7 Das von der Expertin angeführte Beispiel impliziert nicht, dass Zielgruppen aus autokratisch geprägten Herkunftsländern per se sexistische oder patriarchale Normierungen verfolgen, sondern eher, dass Gendergerechtigkeit ein grundsätzliches gesellschaftliches Problem darstellt, dass aufgrund sozialisatorischer Erfahrungen differenziert betrachtet werden muss. Aufgabe politischer Bildung im Kontext von Gendergerechtigkeit ist es herauszuarbeiten, wie eine Aushandlung gleichberechtigter Werte stattfinden kann und wie dieses Thema vor dem Hintergrund eines von sozialer Ungleichheit geprägten Arbeitsmarktes zu bewerten ist.

6.3 Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte im Übergangssystem

Zur Umsetzung als auch zur Weiterentwicklung von Demokratieförderung bzw. politischer Bildung in einem, wie bereits oben entwickelten weitgefassten Sinne, ist nach Einschätzung der Expert*innen die Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals im Übergangssystem ausschlaggebend. Vor allem im Hinblick auf die tendenziell eher problematische Zielgruppe, deren Lebenssituationen durch prekäre Lebenslagen, niedrige Bildungsabschlüsse sowie durch Flucht- und Migrationserfahrungen geprägt sind, bedarf es neben curricularen Konzepten auch einer Sensibilisierung und Unterstützung der Lehrkräfte zur Umsetzung einer lebensweltnahen politischen Bildung.

Neben der inhaltlichen Fortbildung bedarf es eines strukturellen Rahmens, in dem sich die Fachkräfte bewegen, sowie Räume (Supervision, Teamteaching), um die Erfahrungen zu reflektieren, ggf. anzupassen und in konzeptionelle Settings einzupflegen.

Für beide Bereiche bestehen im Falle des freien Bildungsträgers konkrete Fortbildungskonzepte.

„Und da bin ich dann immer auch sehr fordernd, dass ich wirklich sage, so alle mitarbeiten, egal ob Verwaltungskraft oder Sozialpädagogin oder sonst wer, alle machen interkulturelle Kompetenz. Alle müssen dieses Modul durchlaufen. Es ist mir völlig egal. So manche nehmen sich dann dabei auch wirklich was mit und andere machen es, weil die Bereichsleiterin das gesagt hat. (...) wir haben einen internen Schulungsplan, der wird immer am Anfang des Jahres mache ich das mit unserer Schulungsbeauftragten. Wir fragen vorher ab, welche Schulungsbedarf, Wünsche gibt es in den Maßnahmen Und daraus wird dann unser Jahreskalender. Und natürlich sind das hauptsächlich Inhouse-Schulungen, das heißt wir holen uns die Experten Expertinnen ins Haus, machen Gruppenschulungen bis hin zu, dass ich sage So, das ist ein Thema, das ist für alle wichtig und ansonsten ordnen sich die Mitarbeitenden zu, ich sage mal nach Wunsch oder nach Ansage auch der Teamleitung.“ (Expertin freier Bildungsträger)

Die Expertin konkretisiert im Hinblick auf das Thema Demokratieförderung, dass ein generelles Bewusstsein für die Einbindung der politischen Themen als Querschnittsaufgabe geschaffen werden müsse, um erfolgreich Bildungsprozesse nach dem Leitbild des Trägers anzustoßen. Diese Initiativen seien vor allem bei jüngeren, tendenziell eher unpolitisch sozialisierten Mitarbeiter*innen noch ausbaufähig und bedürfen einer intensiven Anleitung durch die Trägerleitung.

„Ja. Aber dieses also auch nicht dieses Bewusstsein, dass ich mich und meine Arbeit auf das Außen beziehen muss, das finde ich bei fast allen wirklich unterentwickelt. Also so Ideen wie mit der Tafel Ja? Oder Wahl O Mat, das kommt häufig nicht aus den Maßnahmen und Projekten heraus. Das ist mein Anspruch. Ich gebe das dann rein und ich glaube, das hat was mit, dass ich oder ich bin da richtig in so einem Generationskonflikt.“ (Expertin freier Bildungsträger)

Die Expertin aus der freien Jugendhilfe ergänzt die Anforderungen an die Weiterbildung des Fachpersonals durch konkrete Fortbildung zur*m Prozessmoderator*in sowie Kompetenzen zur Netzwerkbildung. Dabei spiele das politische Wissen des pädagogischen Personals eine eher untergeordnete Rolle, vielmehr stehe die Beziehungsarbeit zu den jungen Menschen im Vordergrund, aus der heraus politische Bildungsprozesse angestoßen werden könnten.

„(...) wir haben Kolleginnen, die so was, also auch eine Weiterbildung gemacht haben zum Prozess-Moderator steht hier für Kinder und Jugendpartizipation. Also so was kann man ja auch machen, wenn man da Interesse hat, als Verein oder Träger, da irgendwie aktiv zu werden, dass man da guckt, dass man seine Mitarbeitenden dann auch schult. Genau. Und dann kann man eben auch Super Netzwerke ausbauen und gucken, wo ist denn Kompetenz da. Und miteinander arbeiten. Also genau das ist auch immer total wichtig zu schauen, was ist schon an Potenzial überhaupt da. Aber der größte Punkt finde ich, dass diese Niedrigschwelligkeit und Lebensweltorientierung das ist wirklich der größte Punkt, der wichtig ist. (...) Ich glaube, tatsächlich denken vermutlich viele, dass man da besonders viel Ahnung über Politik haben muss. Und das denke ich überhaupt nicht. Ich denke, dass es viel, viel wichtiger ist, eben ein Interesse an den Themen der Jugendlichen zu haben und mit denen eine Beziehungsarbeit zu gehen, weil erst dann kommt man auch irgendwie dahin, was tatsächlich benötigt wird.“ (Expertin freier Jugendhilfeträger)

Zusammenfassung der Expert*inneninterviews

Die Statements der Expert*innen aus dem Übergangsbereich bestätigen die Vermutung, dass die strukturelle Ebene in Bezug auf Demokratieförderung in allen Rechtsbereichen unterentwickelt ist. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall. Das Fach Politik oder thematisch ähnliche Komplementärfächer werden in den vielen Maßnahmen des Übergangssystems nicht unterrichtet. Eine Ausnahme bilden die Maßnahmen, die zu einem Schulabschluss führen. Bei den freien Bildungsträgern legen die Mittelgeber*innen lediglich in Ausnahmefällen inhaltliche Parameter an, die die Förderung von Demokratiearbeit in den Maßnahmen rechtfertigen. Dadurch wird das Thema Demokratiebildung konzeptionell nicht eingebunden. In der Jugendhilfe werden politikbildnerische Prozesse sodann relevant, wenn antidemokratisch orientierte Jugendliche in den Projekten angesprochen werden sollen. Dennoch betonen die Befragten aus den drei Bereichen, dass Demokratieförderung als Querschnittsaufgabe angelegt und in den Leitbildern der Einrichtungen verankert sei. Währenddessen sei die Bearbeitung demokratierelevanter Themen personengebunden und von den Interessen sowie der Ausbildung des Fachpersonals abhängig. Da die Einbindung lebensweltorientierter Demokratiebildung nicht unproblematisch ist, benötigen die Fachkräfte Unterstützungsangebote in Form inhaltlicher Fortbildungen, die sich idealer Weise an den Prinzipien der Politikdidaktik orientieren. Darüber hinaus bedarf es auch der Angebote von Supervision sowie weiterer Räume der Reflexion, um die Bedürfnisse aller Statusgruppen im Übergangssystem in Bezug auf Demokratieförderung zu erschließen.

7. Zentrale Ergebnisse der Expertise

Trotz intensiver Forschungsbemühungen zum Übergangssystem bleibt die Analyse von politischer Bildung bzw. Demokratieförderung in den Bildungsgängen am Übergang Schule–Beruf ein blinder Fleck in der deutschen Forschungslandschaft. Obwohl gesamtgesellschaftlich ein Konsens darüber besteht, dass die Bearbeitung antidemokratischer Haltungen sowie die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts im allgemeinbildenden und beruflichen Bildungssystem zentrale Themen darstellen, bleibt eine strukturelle Verankerung der Thematik im Übergangssystem bislang aus. Obwohl die Integrationsförderung in den letzten Jahren vermehrt strukturelle Fragen in den Mittelpunkt der Theoriebildung gerückt hat, steht die individuelle Förderung junger Menschen im Übergangssystem im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Vorgeschlagen wird, beide Fragestellungen gleichwertig in der Theoriebildung zu berücksichtigen. Im Rahmen der Berufsorientierungstheorien konnte gezeigt werden, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen in der Berufswahl stark durch die Entwicklung von Interessen geprägt sind, die wiederum die Entstehung von beruflichen Zielen im Lebensverlauf beeinflussen. Gleichzeitig wird im Übergangssystem ein starker Fokus auf die Herstellung von Ausbildungsreife gelegt. Es konnte gezeigt werden, dass dieser Begriff durchaus kritisch diskutiert wird und einer grundsätzlichen Revision bedarf. Stattdessen wird vorgeschlagen, die normativ geprägte Begrifflichkeit zu entlasten und von einer berufsbezogenen Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu sprechen. Die Begrifflichkeit ist anschlussfähig an politikdidaktische Forschungen als auch an die Forschungsstränge der sozialen Arbeit und der beruflichen Bildung und könnte im Forschungsfeld zu einer Neukonzeption demokratiepädagogischer Ansätze im Übergangssystem beitragen. Hierzu müssten sich allerdings die Institutionen des Übergangssektors selbst zu Orten demokratischer Bildung und Mitbestimmung entwickeln. Erste Ansätze und Beispiele konnten im Rahmen dieser Studie bereits benannt werden.

Sowohl hinsichtlich der curricularen Einbindung der Thematik als auch in Bezug auf die Kompetenzen und Haltungen der Zielgruppe bestehen jedoch bislang wenig gesicherte Erkenntnisse. Diese Lücke erschwert eine Neukonzeption von Demokratieförderung im Übergangssystem erheblich. Zwar stellt die hier vorliegende Studie einen ersten kleinen Schritt dar, dieses Desiderat zu bearbeiten, dennoch konnten im Verlauf der Ausarbeitung zentrale Forschungslücken und Fragestellungen aufgeworfen werden, die größer angelegte Forschungsarbeiten im Themenkomplex rechtfertigen.

Wir gehen in dieser Studie davon aus, dass die sehr heterogene Zielgruppe im Übergangssystem im Hinblick auf demokratiefördernde Gestaltungsspielräume als abgehängt bezeichnet werden kann. Indizien hierfür sind die niedrigen Schulabschlüsse sowie der eher niedrige sozioökonomische Status der Gruppe. Des Weiteren weisen die Teilnehmende oft einen Flucht- oder Migrationshintergrund auf oder ihnen wird ein förderpädagogischer Unterstützungsbedarf zugesprochen. Es konnte anhand des aktuellen Bildungsberichts, der Berichterstattung des Bundesinstituts für Berufsbildung sowie anhand der aktuellen Jugendstudien gezeigt werden, dass die Zielgruppe im Übergangssystem kaum an politischen Bildungsprozessen beteiligt wird und ihnen in der Regel die Aneignung dieser Kompetenzen auch nicht zugetraut wird. Auch ist insgesamt unklar, wie sich bei der Zielgruppe mögliche anti-demokratische Tendenzen äußern, wie sie gesellschaftliche Zusammenhänge bewerten und wie

sie sich politisch, sozial oder wirtschaftlich positionieren. Umso wichtiger ist es, dass in der Bildungspraxis angemessene Konzeptionen entwickelt werden, um junge Menschen in demokratiefördernde Lern-settings einzubinden. Ein Anschluss bietet hierfür beispielsweise das Konzept der Lebens-weltorientierung.

Die Lebensweltorientierung ist sowohl in der politischen Bildung, der sozialen Arbeit als auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein zentrales Gestaltungselement: Nicht nur die Lebenswelt-, sondern auch die Schüler*innenorientierung stellen zentrale politikdidaktische Prinzipien dar (vgl. T. Engartner et al. 2020, S. 91 ff., 107 ff.; Richter 1989; Schmiederer 1977), die insbesondere für Lernende, die mit einem akademischen Zugang nur schwer zu erreichen sind, als geeignet angenommen werden (vgl. Zurstrassen 2010, S. 55). Die genannten Bezugssysteme bieten u. E. interessante Anknüpfungspunkte, an die eine eigene Konzeption für den Bereich des Übergangssystems anschließen könnte.

Aus den Expert*inneninterviews konnte herausgearbeitet werden, dass Konzeptionen zur Demokratieförderung im Übergangssystem bislang curricular nicht ausreichend hinterlegt sind, meist fragmentarisch erscheinen und zu wenig auf die Situation der jungen Menschen ausgerichtet sind. Auch hier war das Stichwort Lebensweltorientierung sehr präsent. Obschon in der politischen Bildung inklusive Ansätze, die eine lerngruppenspezifische Fokussierung wählen, in den letzten Jahren eine hohe Aufmerksamkeit erfahren haben (vgl. Bonfig et al. 2021; Dönges et al. 2015; Hölzel/Jahr 2019; Kleinschmidt et al. 2019), sollten sozialstrukturelle Perspektiven auf Lerngruppen bei der Konzeption von Bildungsformaten eine besondere Berücksichtigung erfahren. Zwar bieten unterschiedliche Institutionen und Plattformen umfänglich Materialien zur Demokratiebildung an, diese sind jedoch für Lernende aus dem allgemeinbildenden Schulsystem entwickelt worden und setzen weder an der Lebenswelt noch an den Kenntnisständen von jungen Menschen im Übergangssystem an. Einige erfolgreich Ansätze aus der Bildungspraxis konnten anhand der Aussagen der Expert*innen bereits identifiziert werden. Eine Systematisierung weiterer Good-Practice-Beispiele würde einen ersten Schritt darstellen, die Thematik in den Bildungsinstitutionen des Übergangssektors weiter voran zu treiben und institutionell als auch curricular weiter zu entwickeln.

Zur Umsetzung der doch schwierig anmutende Aufgabe der Demokratiebildung in den Bildungsgängen des Übergangssystems, muss das Bildungspersonal stärker in den Fokus gerückt werden. Um politische Bildung als Querschnittsaufgabe überhaupt initiieren zu können, bedarf es der umfangreichen Aus-, Fort- und Weiterbildung aller im Übergangssystem tätigen Professionen. Neben inhaltlichen Aspekten, die idealer Weise an den Prinzipien der Politikdidaktik und dem Beutelsbacher Konsens anschließen sollten, wären Weiterbildungen zur Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen der Zielgruppe als auch für die Netzwerkarbeit hilfreiche Kompetenzen, um Demokratiebildung weiter zu denken. Als letzter Punkt soll die Unterstützung des Bildungspersonals mit Angeboten der Supervision sowie weitere institutionell verankerte Reflexionsräume genannt werden, um die Forderung nach struktureller Konsolidierung von Demokratieförderung im Übergangssystem umsetzen zu können.

8. Handlungsansätze und Forschungsbedarfe

Der im Rahmen dieser Expertise erarbeitete Überblick wirft Fragen nach möglichen Handlungsansätzen sowie diverse Forschungsbedarfe auf, die im Folgenden zusammengefasst werden.

Anerkennung und jungen Menschen am Übergang Schule–Beruf etwas zutrauen:

Die Zielgruppen des Übergangssystems zeichnen sich durch Heterogenität und menschliche Vielfalt aus, die es gilt in den Maßnahmen des Übergangssystems anzuerkennen. Gleichzeitig sollte den dort lernenden Menschen nicht die Kompetenz aberkannt werden, sich in demokratische, gesellschaftliche, politische, soziale oder wirtschaftlich Themenfelder einzuarbeiten. Im Gegenteil, es kann davon ausgegangen werden, dass, wenn die Inhalte lebens- und handlungsorientiert gestaltet werden, die Teilnehmenden neue Zugänge entdecken und lernen, sich in diesen zu bewegen. Über die Schaffung von Lehr-Lernarrangements, die an diesen Prämissen anknüpfen sowie über das integrieren methodischer Fähigkeiten kann die (politische) Urteilskompetenz unterstützt und befördert werden.

Zuweisungspraxis ins Übergangssystem unter Beteiligungsaspekten überprüfen:

Der Übergangssektor zeichnet sich durch unterschiedlichste Maßnahmen aus, die der heterogenen Zielgruppe umfangreiche Anknüpfungspunkte bieten, die noch nicht hinreichend entwickelten Kompetenzen weiter auszubauen. Allerdings scheint eine passgenaue Zuweisung nicht immer gewährleistet zu sein. Hier bedarf es einer umfangreichen Untersuchung der Zuweisungspraxis sowie der (Neu-)Konzeption von Aus- und Weiterbildungsmodulen des beratenden Fachpersonals unter Gesichtspunkten von Beteiligung und Mitbestimmung. Dies schließt die strukturelle Integration von Demokratieförderung und Politischer Bildung in die Vergabep Praxis an die Maßnahmenträger ein.

Mitbestimmung und Beteiligung strukturell in Institutionen des Übergangssystems einbinden:

In Anschluss an die zuvor explizierten Forderungen wird empfohlen, dass alle am Übergangssystem beteiligten Institutionen ihre Strukturen im Hinblick auf Mitbestimmung und Beteiligung überprüfen, um sich selbst zu demokratischen Lernorten zu entwickeln. Dies schließt beispielsweise die Schaffung eines wertschätzenden Schulklimas im Kontext von Organisationsentwicklung ein. Hierfür sollten sowohl für das Fachpersonal als auch für die Teilnehmenden geeignete Fort- und Weiterbildungsmodule entwickelt werden. Die Entwicklung der Curricula sollte ebenfalls unter Beteiligungsaspekten gestaltet werden, so dass den Teilnehmenden Spielräume eröffnet werden, ihre Interessen einzubringen.

Forschungsstand zur Demokratiebildung aufarbeiten und neue Forschungsfelder erschließen:

„Der Forschungsstand zum politisch-demokratischen Lernen an berufsbildenden Schulen ist rudimentär. Es bedarf umfangreicher Forschungsförderungsprogramme zur politisch-demokratischen Bildung und politischen Sozialisation im berufsbildenden Schulsystem“ (Zustrassen 2020, S. 142). Dies gilt im besonderen Maße für das Übergangssystem, das Schnittpunkte und vielfältige Überschneidungen zum Ausbildungssystem aufweist. Es wird empfohlen, einen neuen Forschungsstrang zu installieren, der Aspekte der Politikdidaktik mit sozial- und berufspädagogischen Forschungssträngen harmonisiert und in ein neues, komplementär angelegtes Forschungsfeld überführt. Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit und Lebensorientierung sollte den als problematisch identifizierte Begriff der Ausbildungsreife ablösen. Eine Kompetenzentwicklung sollte vielmehr eine berufsbezogene Handlungs-, Urteils- und Entscheidungskompetenz fördern, die wiederum an demokratischen Prinzipien orientiert ist.

Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteine um Demokratiekompetenzen ergänzen:

Das Übergangssystem sowie das berufliche Bildungssystem werden durch Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteine zunehmend modularer gestaltet. Die gewollte Durchlässigkeit vom Übergangssektor in die Berufsausbildung bedingt, dass auch der politischen Bildung im Übergangssystem ein höherer Stellenwert zukommen muss, um nicht abgekoppelt von den Wirtschafts- und Sozialkunde-Abschlussprüfungen zu agieren. Gleichzeitig ist die Orientierung der Curricula an einer neoliberalen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu hinterfragen. Gefordert wird, dass sich das Leitfach Politik wieder mehr an der demokratischen Wertevermittlung orientiert und einen an den Sozialwissenschaften ausgerichteten Werte- und Normenkanon vermittelt.

Lebensweltorientierte Konzepte entwickeln:

Demokratieförderung und Politische Bildung im Übergangssystem sollte sich an der Lebenswelt der Teilnehmenden orientieren, die aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe einer gewissen Flexibilität unterliegt. Daher ist es wichtig, die Themen einerseits offen zu halten und andererseits die Zielgruppe an der Themengestaltung strukturell und inhaltlich zu beteiligen, um an ihren Interessen sowie Lebenswelten anzuknüpfen. Die befragten Expert*innen thematisieren beispielsweise die dominierende eurozentristische Sichtweise und weisen zurecht darauf hin, dass diese normative Setzung nicht an den Lebensrealitäten der Zielgruppe anschließt. Vorgeschlagen werden stattdessen Ansätze des globalen Lernens und der dekolonialen Bildung.

Des Weiteren sollte geprüft werden, wie kooperierende Institutionen und Projekte aus dem Bereich der Demokratiebildung strukturell sinnvoll an das Übergangssystem angebunden werden könnten.

Materialien unter dem Aspekt der Demokratieförderung im Übergangssystem anpassen:

Materialien zur Demokratieförderung sind meist für Zielgruppen aus dem allgemeinbildenden Schulsystem entwickelt worden. Um an die zuvor entfalteten Forderungen anzuknüpfen, bedarf es der Entwicklung zielgruppenadäquater Materialien, die Interessen, Lebenswelt und gesellschaftliche Platzierungen der Lernenden berücksichtigen.

Aus- und Weiterbildungsmodule für alle Professionen entwickeln und erproben:

Die Aus- und Weiterbildung aller am Übergangssystem beteiligten Professionen sollte im Hinblick auf Demokratieförderung und Mitbestimmung sowie Beteiligungsprozesse ergänzt werden. Dies schließt die Beratung beim Zugang zum Übergangssystem mit ein. Dabei kommt der Haltung des Bildungspersonals gegenüber der Zielgruppe eine große Bedeutung zu. Notwendig erscheint eine Sensibilisierung für Alltagsdiskriminierungen sowie eine konstante und adäquate Begleitung der Professionen und Fachkräfte im Übergangssektor durch Supervision und Beratung. Gleichzeitig tragen interdisziplinär und divers zusammengesetzte Teams zu einem wertschätzenden Unterrichtsklima bei.

9. Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019a):** 18. Shell Jugendstudie – Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz.
- Anslinger, Eva; Heibült, Jessica; Müller, Moritz (2015):** Berufsorientierung als lebenslanger Lernprozess am Beispiel Beruflich Qualifizierter auf dem dritten Bildungsweg. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe27/anslinger_etal_bwpat27.pdf, zuletzt abgerufen am 23.02.2023.
- Anslinger, Eva/Quante-Brandt, Eva (2013):** Blockierte Zukunft? Qualitative Studie zur Selbsteinschätzung von Literalitätskompetenzen und Motivationslagen am Übergang Schule-Beruf. Münster: Waxmann-Verlag.
- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022) (Hrsg.):** Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv media. Online verfügbar unter www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022, zuletzt abgerufen am 23.02.2023.
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hans-Jürgen (1980):** Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek.
- Beer, M. (2022):** Benachteiligtenförderung in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme – die „BvB“ als „Schaltstelle zwischen Schule und Arbeitswelt“ oder „dysfunktionales Dauerprovisorium“ im Übergangssystem? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 42, 1–29. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe42/beer-2_bwpat42.pdf, zuletzt abgerufen am 23.02.2023.
- Behrens, Rico (2022):** Antidemokratische Herausforderungen für die Demokratiebildung an berufsbildenden Schule. In: berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, Ausgabe 2/2022, 76. Jg. Werte und Demokratiebildung. S. 18–21.
- Beinke, Lothar (2004):** Berufswahl und Familie In: Bildung und Erziehung, 57 (2004) 2, S. 231–241.
- Beinke, Lothar (1999):** Berufswahl. Der Weg zur Berufstätigkeit. Bad Honnef: K.H. Bock.
- Besand, Anja (2014):** Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen: Probleme und Perspektiven. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- BIBB (2022):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- Biermann, Horst (2015):** Einleitung In: Biermann, Horst (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart: Kohlhammer, S. 12–16.
- Bischoff, Ursula/König, Frank/Zimmermann, Eva (2013):** Mehr Partizipation wagen. In: DJI Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 4/2013 (Hrsg.): Ausgegrenzt, benachteiligt, marginalisiert: Junge Menschen zwischen Inklusion und Exklusion. S. 20–22. Online verfügbar unter www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull104_d/DJI_4_13_WEB.pdf, zuletzt abgerufen am 23.02.2023.
- Bojanowski, Arnulf/Straßer, Peter (2013):** Produktionsorientierung und Beruflichkeit. In: Bojanowski, Arnulf/ Koch, Martin/Ratschinski, Günter/Steuber, Ariane (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster: Waxmann, S. 83–94

- Bonfig, Anja/Scaramuzza, Elia (2021):** Heterogenität in der politischen Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Boos, Jonas (2013):** Gegenwehr – Jugendproteste in Europa. In: Ploetz, Yvonne (Hrsg.): Jugendarmut. Beiträge zur Lage in Deutschland. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 79–94.
- Brater, Michael (2016):** Qualifizierung und Professionalisierung der Ausbilder/-innen für inklusive Berufsbildung. In: Bylinski, Ursula/Rützel, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld: wbv, S. 245–257.
- Büchter, Karin (2017):** Benachteiligtenförderung in Deutschland: Endogenisierung und Individualisierung als historisch-kontinuierliche Legitimation des Sonderstatus. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen. Linz: Trauner-Verlag, S. 69–89.
- Büchter, Karin/Christe, Gerhard (2014):** Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1, S. 12–15.
- Bußhoff, Ludger (1989):** Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Calmbach, Marc/Flaig, Berthold Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph (2020):** Wie ticken Jugendliche? 2020: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Crites, John O. (1978):** Theory and Research Handbook for the career Maturity Inventory, MontereyCa: CTM/McGraw-Hill.
- Daheim, Hansjürgen (1970):** Der Beruf in der modernen Gesellschaft: Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Decker, Oliver/Brähler Elmar (2020) (Hrsg.):** Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiment – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismusstudie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dewey, John (1993):** Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim und Basel 1993 [am. Originalausgabe New York 1916]. Vgl. hierzu Joas, Hans (1992). a. a. O., S. 227 u. ö.
- Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (2015):** Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Eckert, Manfred (2004):** Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe6/eckert-bwpat6.shtml, zuletzt abgerufen am 23.02.2023.
- Ehlert, Martin/Holtmann, Anne Christine/Menze, Laura/Solga, Heike (2018):** Unentdeckte Kompetenzen. Jugendliche ohne Mittleren Schulabschluss finden schwer einen Ausbildungsplatz. WZBrief Bildung 36/September 2018. Berlin: WZB 2018.
- Engartner, Christine (2022):** Dual(ität) politisch (aus-)gebildet? Ansprüche, Wirklichkeit und Herausforderungen des Politikunterrichts in der Berufsschule. Dissertation an der Universität Bremen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina (2020):** Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik-Wirtschaft-Gesellschaft. Stuttgart: UTB.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007):** Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XVII–XLVI.

- Europäische Kommission (2020):** Standard Eurobarometer 93, Tabellenanhang. Online verfügbar unter de.statista.com/statistik/daten/studie/153820/umfrage/allgemeines-vertrauen-in-die-parteien, zuletzt abgerufen am 23.02.2023.
- Friese, Marianne (2017):** Bedeutung von Inklusion für die berufliche Bildung. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen. Linz: Trauner-Verlag, S. 41–67.
- Gaag, Rainer (2003):** Berufsvorbereitung: Schaltstelle zwischen Schule und Beruf. In: Bonifer-Dörr, Gerhard/Vock, Rainer (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Darmstadt: hiba, S. 205–225.
- Giddens, Anthony (1992):** Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Gies, Philipp/Stephan, Jakob/Stephan, Maren/Klee, Andreas (2020):** Resonanz(räume) erforschen, bilden und Wege aus der Entfremdung gestalten. In: Bochmann, Cathleen/Döring, Helge (Hrsg.): Gesellschaftlichen Zusammenhalt gestalten. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–73.
- Goffman, Erving (1952):** On Cooling the Mark Out, *Psychiatry*, 15:4, S. 451–463.
- Goll, Thomas (2011):** Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hartkopf, Emanuel (2013):** Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz – zwei Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung und der Berufsorientierungspraxis aus psychologischer und pädagogischer Perspektive. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster u. a.: Waxmann, S. 42–57.
- Hedtke, Reinhold (2013):** Arbeitswelt und Schule – Perspektiven sozialwissenschaftlicher Bildung. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. Bielefeld, S. 43–66.
- Heinz, Walter R./Krüger, Helga (1985):** Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim und Basel: Beltz.
- Heisler, Dietmar (2018):** Freiheit der Berufswahl: Historische Entwicklungen und theoretische Standpunkte im Spannungsfeld von sozialer Herkunft, schulischer Selektion und individueller Begabung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Modernisierung der Arbeitslehre. Im Wandel von Demografie, Lebenswelt und Beruf. Bielefeld: wbv, S. 37–52.
- Hirschi, Andreas (2013):** Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Silvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 27–41.
- Hitzler, Ronald (2012):** Wissen und Wesen des Experten: ein Annäherungsversuch – zur Einleitung. In: Hitzler, Roland/Honer, Anne/ Maeder, Christoph. Opladen: Westdt. Verl., S. 13–30.
- Holland, John L. (1997):** Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. Odessa/Florida: PAR Psychological Assessment Resources.
- Hölzel, Tina/Jahr, David (2019):** Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Imdorf, Christian (2010):** Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 263–278.

- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2020):** Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Meyer-Heidemann, Christian/Massing, Peter (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S.48–51.
- Kerschensteiner, Georg (1901):** Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend: gekrönte Preisarbeit. Erfurt: Villaret.
- Kerschensteiner, Georg (1950[1929]):** Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. München: Piper.
- Kiess, Johannes/Schmidt, Andre (2020):** Beteiligung, Solidarität und Anerkennung in der Arbeitswelt: industrial citizenship zur Stärkung der Demokratie. In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiment – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismusstudie. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 119–148.
- Kleinschmidt, Malte/Kenner, Steve/Lange, Dirk (2019):** Inclusive Citizenship als Ausgangspunkt für emanzipative und inklusive politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Natarajan, Radhika (Hrsg.): Sprache, Flucht, Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 407–416.
- Köbsell, Swantje (2012):** Integration/Inklusion aus Sicht der Disability Studies: Aspekte aus der internationalen und deutschen Diskussion. In: Rathge, Kerstin (Hrsg.): Disability Studies. Perspektiven Kritischer Sozialer Arbeit, vol. 14. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–54.
- Kohlrausch, Bettina/Solga, Heike (2012):** Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft vol. 15, S. 773 (2012).
- Kraus, Björn (2016):** Macht-Hilfe-Kontrolle. Grundlagen und Erweiterungen eines systemisch-konstruktivistischen Machtmodells. In: Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.): Macht in der sozialen Arbeit, Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Lage: Jacobs-Verlag, S. 101–130
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett Gail (1994):** Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, S. 79–122.
- Matthies, Hildegard (2009):** Geschlechterkompositionen in Naturwissenschaft und Technik: Der kleine Unterschied. Vortrag zur Veranstaltung „Frauen in der Forschung“ des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg, Initiative „Frauen in Naturwissenschaft und Technik“, Stuttgart, 18.06.2009.
- Mayring, Philipp (2015):** Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1994):** Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdt. Verlag.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997):** Das Experteninterview- Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 481–491.
- Mitchell, L. Kathleen/Krumboltz, John.D.: (1990):** Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess: Krumboltz' Theorie. In: Brown, Duane/Brooks, Linda et al. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 157- 210.
- Neuenschwader, Markus P./Gerber, Michelle/Frank, Nicole/Rottermann, Benno (2012):** Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden.

- Nohl, M. (2012):** Übergangskompetenzen – erste Überlegungen für den schulischen Raum. In: Bojanowski, A./Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u. a., S. 159–170
- Oechsle, Mechthild (2009):** Abitur und was dann? Problemskizze und Forschungsfragen In: Oechsle Mechthild/Knauf, Helen/Maschetzke Christiane/Rosowski, Elke (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Geschlecht & Gesellschaft, 34. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–21.
- Oliver, Mike/Barnes, Colin (2010):** Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. In: British Journal of Sociology of Education, Volume 31 Issue 5/2010. S. 547–560.
- Ratschinski, Günter (2012):** Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In: Ratschinski, Günter/Steuber, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife: Perspektiven eines kontrovers diskutierten Konstrukts. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 135–156.
- Ratschinski, Günter (2008):** Berufswahlkompetenz. In: Koch, Martin/Strasser, Peter (Hrsg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: wbv, S. 73–90.
- Ratschinski, Günter (2009):** Selbstkonzept und Berufswahl: Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster.
- Richter, Dagmar (1989):** Bedingungen emanzipatorischer politischer Lernprozesse: über den Zusammenhang von lebensweltlicher Erfahrung mit kognitiver Entwicklung. Hanau: Haag + Herchen.
- Rützel, Josef (1995):** Berufliche Bildung Benachteiligter: Begründung – Konzepte – Perspektiven. In: Mollenhauer, Manfred/Thal, Jürgen (Hrsg.) (1995): Berufliche Bildung Benachteiligter. Bremen: wissenschaftliches Institut für Fachpraxis. S. 11–40.
- Schiele, Siegfried/Breit, Gotthard (2008):** Vorsicht Politik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau- Verlag.
- Schmidt, Christian (2020):** Der Inklusionsbegriff im Kontext von Disability Studies und strukturaler Bildungstheorie. In: Münk, Dieter/Scheiermann, Gero (Hrsg.): Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Detmold: Eusl-Verlag, S. 75–87.
- Schmidt, Christian (2011):** Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld.
- Schmiederer, Rolf (1977):** Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Schneekloth, Ulrich/Albert, Mathias /Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Publik, Kantar (2019):** Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Pluralismus. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich (Hrsg.): Die 18. Shell Jugendstudie – Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz, S. 47–101.
- Super, Donald D. (1994):** Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: Brown, Duane/Brooks, Linda u.a. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Super, Donald, E. (1990):** A life-span, life-space approach to career development. In: Brown, D/Brooks, L. (Eds.): Career choice and development (Vol. 2nd. Pp. 197–262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Stiftung, Vodafone (2019):** Jugend will bewegen. Politische Beteiligung junger Menschen in Deutschland. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH. Online verfügbar unter www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/06/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Jugend-will-bewegen.pdf, zuletzt abgerufen am 23.02.2023.
- Thielen, Marc (2016):** Die Debatte um inklusive Berufsbildung im Spannungsfeld von Heterogenität und Standardisierung. In: Bylinski, Ursula/Rützel, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld: wbv, S. 113–123.
- Weinbrenner, Peter (1987):** Berufsarbeit und politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Bildung an Berufsschulen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 11–38.
- Zurstrassen, Bettina (2010):** Das Unterrichtsfach Politik in der Lernfelddidaktik. Entwicklung eines politisch reflektierten Professionsverständnisses als Aufgabe der Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule 62 (2), S. 51–53.
- Zurstrassen, Bettina (2013a):** Auch das Berufliche ist politisch. Neun Bausteine für den lernfeldorientierten Unterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zurstrassen, Bettina (2013b):** Politik in der Berufsbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 6: Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 15. Online verfügbar unter www.bwpat.de/ht2013/ft15/zurstrassen_ft15-ht2013.pdf, zuletzt abgerufen am 23.02.2023.
- Zurstrassen, Bettina (2020):** Politisch-demokratische Mündigkeit in Beruf und Gesellschaft: Der Bildungsauftrag der berufsbildenden Schule. In: Albrecht, Achim/Bade, Gesine/Eis, Andreas/Jakubczyk, Uwe/Overwien, Bernd (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 133–146.



Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

Gefördert von



Robert Bosch
Stiftung